



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Adnan ÇÖME

İstanbul, 2011



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Adnan ÇÖME

Tez Danışmanı
Dr. Mustafa OTRAR

İstanbul, 2011



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

18.02.2011.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Adnan GÖME, 18 / 02 / 2011, tarihinde yapılan
“Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama
Faaliyetlerine İlişkin Tutumları”

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.
 Başarısız bulunmuştur.
 Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Halil EKŞİ

İmzası :

TEŞEKKÜR

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Dr. Mustafa OTRAR'a, araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için en derin teőekkürlerimi sunarım.

Eşime ve çocuğuma bana karşı duydukları sarsılmaz inançlarından ve karşılaştığım zorluklara benimle birlikte tahammül edip, enerjilerini benimle paylaşmalarından dolayı teőekkürlerimi sunarım.

Adnan ÖME

Ocak, 2011

İstanbul

ÖZET

Araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bir tutum ölçeği geliştirilmiştir: Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ). 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.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, eğitimde yaratıcı drama, okul yöneticileri, tutum ölçeği

ABSTRACT

This survey has been realized to pinpoint the attitudes and manners of the primary school administrators' as for the creative drama activities in education. In this respect, a manner scale has been developed: "The manner scale as for the Creative Drama Activities in Education." The survey has been set on the 49th item and the applications have been fulfilled over 300 school administrators. All items have been classified under 7 factors using the factor analysis. And, it has been pointed out that the given total variance is about 0,63 and thus, there has been significant correlations among factors. It has been displayed that the items were discriminating and the item-total and item-remainder correlations were significant. At the end of the survey, Cronbach's Alpha coefficient has been calculated as 0,85 max. Test-retest correlations has been found significant for all factors ($r_{\min} = ,550$; $p < ,001$ / $r_{\max} = ,893$; $p < ,001$) and scale total point ($r = ,888$; $p < ,001$). In the end, the points deduced from the scale have been looked through in accordance with the demographic variables and some propositions have been presented in the light of the results.

Key Words: Creative drama, creative drama in education, school managers, attitudes scale

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| TEŞEKKÜR..... | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| İÇİNDEKİLER DİZİNİ..... | iv |
| ÇİZELGELER DİZİNİ | vii |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 3 |
| 1.3. Sayıtlılar..... | 3 |
| 1.4. Amaç ve Alt Amaçlar | 3 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi | 4 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 6 |
| 1.7. Terimler ve Tanımlar | 6 |
| 2. DRAMA, YARATICI DRAMA VE EĞİTİMDE YARATICI DRAMA KAVRAMLARI | 7 |
| 2.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı ve Özellikleri | 7 |
| 2.2. Eğitimde Yaratıcı Drama | 15 |
| 2.3. Yaratıcı Dramanın Boyutları | 20 |
| 2.4. Yaratıcı Dramanın Tarihçesi..... | 23 |
| 2.5. Yaratıcı Dramanın Aşamalar..... | 26 |
| 2.6. Yaratıcı Dramanın Kazanımları ve Yararları..... | 30 |
| 3. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR..... | 36 |
| 3.1. Yaratıcı Drama ve İlgili Literatür | 36 |
| 3.1.1. Sanat Eğitimi..... | 37 |
| 3.1.2. Yaratıcılık | 37 |
| 3.1.3. Drama Sürecinin Unsurları | 39 |
| 3.1.4. Drama Sürecinin Öğeleri | 42 |
| 3.1.4.1. Drama Lideri..... | 42 |
| 3.1.4.2. Oyun Grubu ve Uzam | 43 |
| 3.2. Yaratıcı Dramada Kullanılan Bazı Teknikler | 43 |
| 3.3. Drama ve Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar..... | 44 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1. Drama İle İlgili Araştırmalar | 44 |
| 3.3.2. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 45 |
| 3.3.2.1. Yurtiçinde Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar | 45 |
| 3.3.2.2. Yurtdışında Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar..... | 48 |
| 4. DRAMA VE TUTUM İLİŞKİSİ..... | 53 |
| 4.1. Tutum Kavramı..... | 53 |
| 4.2. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler..... | 55 |
| 4.2.1. Bilişsel Öğeler..... | 55 |
| 4.2.2. Duyuşsal Öğeler..... | 55 |
| 4.2.3. Davranışsal Öğeler..... | 56 |
| 4.3. Tutumların Oluşumu..... | 56 |
| 4.4. Tutum-Drama İlişkisi..... | 58 |
| 4.5. Tutum ve Drama ile ilgili Araştırmalar | 59 |
| 5. YÖNTEM | 62 |
| 5.1. Araştırmanın Modeli..... | 62 |
| 5.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi..... | 62 |
| 5.3. Kullanılan Ölçme Araçları..... | 63 |
| 5.3.1. Bireyi Tanıma Formu (BTF)..... | 63 |
| 5.3.2. Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ) | 63 |
| 5.4. Geçerlik Analizleri..... | 65 |
| 5.4.1. Faktör Analizleri..... | 65 |
| 5.4.2. Madde Analizleri (Item-Total / Item Remınder) | 81 |
| 5.4.3. Madde Ayırdedicilik Analizleri..... | 85 |
| 5.4.4. Güvenirlik Analizleri (Cronbach's Alpha) İç Tutarlılık Analizi | 87 |
| 5.5. Verilerin Çözümlemesi | 92 |
| 6. BULGULAR..... | 94 |
| 6.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler | 94 |
| 6.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular | 97 |
| 7. SONUÇ VE TARTIŞMA | 118 |
| 7.1. Sonuç ve Tartışma | 118 |
| 7.1.1.Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonaçlar..... | 119 |

| | |
|--|-----|
| 7.1.2.EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Araştırma Değişkenine GÖre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar..... | 119 |
| 7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 122 |
| 7.3. Uygulamacılara Yönelik Öneriler..... | 122 |
| KAYNAKÇA..... | 124 |
| EKLER..... | 132 |
| Ek 1-Ölçek I. Bölüm..... | 132 |
| Ek 2-Ölçek II. Bölüm..... | 133 |
| Ek 3-Özgeçmiş..... | 136 |

ÇİZELGELER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Çizelge 1: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (I) | 66 |
| Çizelge 2: Faktör Analizi (I) Sonuçları..... | 66 |
| Çizelge 3: Faktör Analizi (I) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi | 69 |
| Çizelge 4: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (II) | 72 |
| Çizelge 5: Faktör Analizi (II) Sonuçları | 72 |
| Çizelge 6: Faktör Analizi (II) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi | 74 |
| Çizelge 7: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (III)..... | 75 |
| Çizelge 8: Faktör Analizi (III) Sonuçları | 76 |
| Çizelge 9: Faktör Analizi (III) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi..... | 78 |
| Çizelge 10: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler | 80 |
| Çizelge 11: Madde Toplam Korelasyonları için yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları | 81 |
| Çizelge 12: Madde Kalan Korelasyonları için yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları | 83 |
| Çizelge 13: Madde Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 85 |
| Çizelge 14: Faktörlerin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 87 |
| Çizelge 15: İç Tutarlık (Cronbach's Alpha) Analizi Sonuçları | 88 |
| Çizelge 16: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Ait Güvenirlilik Kat sayıları..... | 90 |
| Çizelge 17: Ölçek Alt boyutları Arasındaki Korelasyonlar | 90 |
| Çizelge 18: Test tekrar Test Korelasyonları | 91 |
| Çizelge 19: Okulun Toplam Mevcudu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 94 |
| Çizelge 20: Okul kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 94 |
| Çizelge 21 Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 95 |
| Çizelge 22: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 95 |
| Çizelge 23: Eğitim düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 96 |
| Çizelge 24: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 96 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 25: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 96 |
| Çizelge 26: Yaratıcı Drama Hizmet İçi Eğitimi Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 97 |
| Çizelge 27: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 98 |
| Çizelge 28: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 98 |
| Çizelge 29: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 99 |
| Çizelge 30: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 99 |
| Çizelge 31: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 100 |
| Çizelge 32: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 100 |
| Çizelge 33: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 101 |
| Çizelge 34: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 101 |
| Çizelge 35: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 102 |
| Çizelge 36: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| Çizelge 37: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 103 |
| Çizelge 38: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 103 |
| Çizelge 39: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları | 104 |
| Çizelge 40: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 105 |
| Çizelge 41: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları..... | 105 |
| Çizelge 42: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 106 |
| Çizelge 43: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 107 |
| Çizelge 44: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 107 |
| Çizelge 45: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 108 |
| Çizelge 46: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 108 |
| Çizelge 47: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 109 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 48: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 109 |
| Çizelge 49: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 110 |
| Çizelge 50: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 110 |
| Çizelge 51: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 111 |
| Çizelge 52: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 111 |
| Çizelge 53: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 112 |
| Çizelge 54: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 112 |
| Çizelge 55: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 112 |
| Çizelge 56: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 113 |
| Çizelge 57: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 113 |
| Çizelge 58: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 114 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 59: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 114 |
| Çizelge 60: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 114 |
| Çizelge 61: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 115 |
| Çizelge 62: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 115 |
| Çizelge 63: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 116 |
| Çizelge 64: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 116 |
| Çizelge 65: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 116 |

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Globalleşen dünyada çağın bir gereksinimi olarak eğitim sistemleri sürekli sorgulanmaktadır. Bu sorgulayış eğitimde yeni uygulamayış, yeni anlayış ve bu bağlamda reformlara olanaklar sağlamaktadır.

Son yıllarda eğitimdeki yeni yaklaşımlar bir zamanlar çok moda olan öğretmen merkezli otoriter anlayışın kalıplarını kırmış şimdilerde üzerinde çok konuşulan, öğrenciyi merkeze alan, baskıcı unsurlardan uzak, aktif, yaparak yaşayarak öğrenmelere imkân tanıyan öğrenme-öğretme modellerinin kapılarını açmıştır. Birçok araştırmacı artık yaptıkları çalışmalarını, uygulamalarını, hep öğrenciyi odak noktası tayin ederek yapmaya başlamıştır.

Eğitimdeki bu atılımlar ışığında, öğrenciyi eğitimin merkezine alan, yaşantı temelli ve yaparak yaşayarak öğrenmelere olanaklar tanıyan, öğretmene rehber rolü biçmiş birçok öğrenme-öğretme yöntemi kabul görmüştür. Bu yöntemlerden biri de son yıllarda adından çok söz ettiren “Yaratıcı Drama” ya da eğitime uyarlanmış ifadesiyle “Eğitimde Drama” yöntemidir.

Hornbrook, dramanın sanat eğitimi ve sanatsal yönüne dikkat çekerek; estetik alanın bir parçası olduğu, diğer bir yönünün ise okullarda uygulanış biçiminin olduğunu ifade etmiştir. 1980’lerden itibaren bir sanat formu olarak moral ve estetik değerlere ışık tutan drama uygulamalarında İngiltere’de çocuklar hem estetik hem de eğitsel yönlerin her ikisiyle de eğitilmişlerdir (Hornbrook, 1991).

Ülkemizde 1980’lerde yankılanan ve süreç içerisinde hızla gelişen, son yıllarda ise farklı alanlara uyarlaması yapılan drama, sözcük bakımından Yunanca “yapmak, etmek, eylemek” anlamlarına gelen “dran” kelimesinden türetilmiştir. Drama kavramı tiyatro bilim çevrelerinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları olarak anlam kazanmıştır. Fransızcada burjuva tiyatrosu anlamına gelen “drame” sözcüğü, Türkçede “dram” kavramı olarak acıklı bir oyun anlamında kullanılmıştır (Alıntı; San, 1989).

Yaratıcılık, daha önceleri kurulmamış ilişkiler arasında ilişki kurabilme, ortaya çıkarılan yeni düşünce ağı içerisinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme, bir başka deyişle evreni yeniden yapılandırma, bireyler ve kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır (San, 1985).

Güneysu (1991) yaratıcı dramayı insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü geliştiği, yaratıcı bir şekilde kendini ifade edebilecek, araştırma istek ve duygusunun gelişmesine müsait, kısırlaştırıcı angarya bir eğitimden ziyade bireyde eğitim ve öğretim isteğini artırıcı bir eğitim yöntemi olarak tanımlamaktadır (Güneysu, 1991).

“Yaratıcı Drama” eğitimde bir yöntem olarak kullanıldığında “Eğitimde Drama” adıyla anılmaya başlanmıştır. Yani bu adaptasyon dramının doğasında olan yaratıcılık ve özgünlükle birlikte oyunsal ve kurgusal süreçleri bünyesinde barındırması münasebetiyle bir bakıma oynayarak öğrenme anlayışını eğitime kazandırmıştır.

Eğitimde drama uygulamaları öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmelere olanaklar tanıyan, öğretmene de rehber rolü veren bir anlayıştır. Bu bakımlardan, birçok araştırmacı tarafından üzerinde çalışılan, diğer çağdaş öğrenci merkezli anlayışlarla benzerlik göstermektedir. Ancak yaratıcı drama uygulamalarını anlamlı ve dikkat çekici kılan başka yönleri de bulunmaktadır. Kurgusal bir süreç olan drama da oyunsal formlar bulunması öğrenme ortamını haz verici yapmaktadır. Yani olası öğrenmeler keyifli, eğlenceli ve haz verici ortamlarda gerçekleşmektedir. Öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarını dikkate aldığımızda ve ayrıca bilişselliğin ön koşulunun duyuşsal boyut olduğu kabulünü göz önüne aldığımızda öğrenme ortamlarının haz verici olması önemli görülmektedir. Kullanılan bir yöntem ya da yöntemin bir alana uyarlanışına yönelik bakış açıları ve tutumlar, öğrenmelerin gerçekleşmesi ya da bilişsel süreçlerin aktive edilmesi bağlamında bir ilk adım olarak görülebilir.

Allport, tutumların yaşantılar sonucunda oluştuğunu, kişinin bir olay bir kişi karşısında göstereceği davranışları hem yönlendiren hem de etkileyen duygusal ve zihinsel hazırlık durumları olduğunu ifade etmiştir (Allport, 1967).

Boylan (1996); She ve Fisher (2002), tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algılarının, tutumları üzerinde etkisi olduğu rapor edilmiştir. Bu görüş, Altınok (2004), tarafından yapılan çalışmada, ‘öğrencilerin, okul yöneticilerinin yönetimine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının, öğrencilerin okul yöneticilerine yönelik tutumlarını etkilediği’ şeklinde ortaya çıkan sonuçla desteklenmektedir. Bütün bu tespitler ışığında okul yönetici adaylarının eğitimde öğrenciyi merkeze alan, yaparak-yaşayarak öğrenmelere fırsat tanıyan yaratıcı drama yöntemine yönelik genel tutumlarının ne olduğu ve yönetici monotonluğunu azaltabilecek çalışmalarının yönetimde kullanımına nasıl baktıklarının incelenmesi, yöntemin okul yöneticilerine açısından ve yöntem hakkında yönetici adaylarının sahip oldukları tutumların öğrencilerinin de tutumlarına yansıtacağı düşüncesinden hareketle önemli olduğu düşünülebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumlarıyla ilgili düzeyleri nelerdir?

1.3. Sayıtlar

- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılacak deneklerin (ilgili ilköğretim okullarındaki müdür ve müdür yardımcılarının), ölçek formlarına samimi ve doğru cevap vermeleri varsayılacaktır.

1.4. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumlarıyla ilgili düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları okulun faaliyet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanları hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bir yöntem olarak yaratıcı dramaya yönelik yapılan çalışmalarda, farklı alanlarda, yaş gruplarında ve düzeylerde tutumlara bakılmıştır. Ancak yönetici alanında yöntemin yansımaları yenidir ve yönetici alanında farklı düzey ve yaş gruplarında dramaya yönelik tutumlar merak konusudur. Bilimsel tutum ve bilimsel süreç becerilerine sahip olması gereken (Özbilgin, 1989; Akt: Güner & diğ., 1999) nitelikli bir okul yöneticisinin, model olabilecek olumlu kişilik özelliklerini de benimsediğinde ki, drama yöntemi mesleki beceri ve kişilik özelliklerini desteklemektedir (Yeğen, 2004), eğitim süreci içerisinde etkili olması kaçınılmazdır.

Öğretmen adaylarının ve de araştırmannın objesi olması bakımından okul yöneticisi adaylarının, aktif öğrenci merkezli drama uygulamalarını üniversite düzeyinde alıyor olmaları onların mesleki ve kişisel kimliklerine katkı getirmekle birlikte, öğrendikleri bu yöntemi ilköğretim düzeyinde uygulayacak olmaları da, alternatif bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Özellikle okul yönetimindeki yansımalarının yeni yeni hayat bulduğu drama çalışmalarının öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsatlar tanınması, dahası öğrencilerin zevkli ve eğlenceli bir ortam olarak tanımladıkları uygulamalar ile öğreniyor olmaları, böyle bir yöntemin kullanılıp kullanılmayacağına yönelik ilgi ve alakaları artırmaktadır. Okul yöneticilerinin üniversite düzeyinde yönetime yönelik geliştirecekleri tutum yöntemin mesleki hayatta kullanılıp kullanılmayacağına yönelik önemli bir adım olacaktır. Çünkü oluşturulan tutumlar uzun sürede oluşmaktadır ve hepsinden önemlisi kalıcıdır (Sherif & Sherif, 1996). Değerlendirilmesi gereken bir diğer boyut ise tutumların öğrenmeler üzerindeki etkisinin olması ve ilköğretim düzeyindeki öğrenmeler için öğretmen nitelikleri ve kullanılan öğretim yönteminin, öğrenci tutumlarını doğrudan ilgilendirdiği gerçeğidir. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin öğrenmelerde öğrencilerin tutumları önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan derse yönelik tutumlar öğretmen nitelikleri ve kullanılan öğretim yönteminden etkilenmektedir (Çakır & Şahin & Şahin, 2000).

Çakır, Şahin ve Şahin (2000)'in, okul yönetimine karşı tutumu etkileyen faktörler hakkında yaptıkları ve aktardıkları bazı araştırmaların sonucunda, tutumdaki değişikliği açıklayan en etkili faktörlerin; cinsiyet, öğretim yaklaşımları, hedeflenen eğitim düzeyi, akademik benlik kavramı ve meslek ilgisi olduğu ortaya konulmuştur.

Bu sebeple, çalışmanın teorik içeriği ile okullarda uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri ile okul yöneticilerinin bu faaliyetlerine ilişkin tutumları arasında bir ilişki kurmaya yönelim açısından, okullarda meydana gelen yaratıcı dramaların uygulanması, yaratıcı dramaların sonuçlandırılması ve değerlendirilmesi ile ilgili özel ve devlete bağlı ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerine yönelik bir ölçek uygulaması yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma

- 2010-2011 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul ilindeki özel ve devlet ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- Kullanılan veri çözümleme teknikleri ile sınırlıdır.

1.7. Terimler ve Tanımlar

Bu araştırmada sıkça kullanılan ve açıklanması gereken terim ve tanımlar şunlardır.

Okul: Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur.

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla, gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerle anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002: 81).

Sanat Eğitimi: Sanat eğitimi, kurumsal ve mesleki eğitim içermekle birlikte, yeni kuşaklar başta olmak üzere tüm kitleye yönelerek, sanatı ve sanatsallığı devingen değişikliği içerisinde kavratan ve yaşamsal değerini ortaya koyan, yaratıcılığı sanatsal ve düşün alanında geliştirme gayreti gösteren eğitsel programlar bütünüdür (San, 1985).

Tutum: Tutum; düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesidir (Turgut, 1992). Tutum bir kimsenin insan gruplarına, eşya ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme veya tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996).

BÖLÜM 2

2. DRAMA, YARATICI DRAMA VE EĞİTİMDE YARATICI DRAMA KAVRAMLARI

2.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı ve Özellikleri

Drama birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi alanlarda drama çalışmalarına rastlanmaktadır. Drama sanat eğitimi, öğretmen eğitimi, drama öğretmeninin eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi, aşçı eğitimi gibi alanlarda ve ayrıca problem çözme yöntemlerinin eğitiminde de kullanılmaktadır (Fulford, Hutchings, Shmitz, 2001).

Yunanistan'da bulunan "Drama" şehrinin adının nereden geldiği, Drama sözcüğünün kökenine ilişkin ipuçlarını da içermektedir. Buna göre "Dra-ma" (Trakya kökeniyle), bir tepe ve bol su yanındaki yer anlamına gelmektedir. Arkeolojik kalıntılar Drama şehrinin bulunduğu bölgede, büyük olasılıkla bol su akışına bağlı olarak adlandırılmış "DYRAMA" ya da "YDRAMA" antik kenti olduğunu göstermiştir (Domi Ansiklopedisi: Aktaran: Adıgüzel, Üstündağ, Öztürk, 2007).

"Drama" kavramının tam bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca "dran" dan türetilmiştir. Dran, "itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek" anlamını taşımaktadır (Lehmann, 1986: Aktaran: San, 1990). Drama ise, eylem anlamını taşıyan, Yunanca'daki "dromenon" kelimesinin, "seyirlik olarak benzetme" biçimindeki anlamı ile kullanılmaktadır (And, 1974: Aktaran: Adıgüzel ve diğ., 2007).

Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, "özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları" anlamına gelmektedir. Türkçede kullanılan "dram" kavramı ise, Fransızcadaki sonu "e" ile biten "drame" sözcüğünden gelir; o dilde burjuva tiyatrosu anlamına gelmesine rağmen, Türkçede ve özellikle halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılmaktadır (San, 1990).

Drama etkinliklerindeki amaç ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Drama tiyatro formlarını kullanır.

Bir tiyatro ürününü sahneye koyma süreçlerinde yaşandığı gibi drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi oyun oynamada duyulan hazzı paylaşırlar. Drama yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz. Drama sürecindeki drama lideri tiyatrodaki yönetmene benzer. Drama katılımcılarında ön koşul olarak grup çalışmasına katılabilmelerini; kendilerini rahat ve güvenli hissetmelerini, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmalarını ister (San, 1996).

Alan yazında yaratıcı drama, eğitimde drama, canlandırıcı oyun, tiyatro ve oyun eğitilen bilim alanı olarak tanımlanan drama; eğitim, sanat ve kültür, gibi temel disiplinlere dayalı bir alandır. Drama; hem sanat eğitim bilimi, hem kültür bilimi hem de eğitim bilimlerinin arasında sayılabilir. Günümüzde, eğitimde ve sosyal bilimlerde disiplinler arası çalışmaya eğilim artmaktadır. Drama hem pek çok bilim dalına kaynaklık edebilmekte hem de onlardan kaynağını alabilecek kadar genişletilebilmektedir (Çakır ve diğ., 2004: 3).

Drama oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Dramanın oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmektedir. Bu özelliklerinden dolayı da dramanın eğitimde kullanılması söz konusudur (San, 1995).

Drama çalışmaları, katılımcılarına çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri inceleme fırsatı verir. Farklı sosyal problemlerin canlandırılması ile bireylerin, toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar. Bu etkileşimler sırasında problemlerin çözüm yolları irdelenirken, katılımcılar da problem çözmeye yönelik çalışmalardan deneyim kazanmış olurlar (Önder, 2002).

San ise yaratıcı dramayı; “doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla, gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların

gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerle anlamlandırılması, canlandırılması” şeklinde tanımlamaktadır (San, 2002: 81).

Yaratıcı drama bir dönem eğitimde “dramatizasyon” adı altında bir öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Ancak son yıllarda yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olmanın ötesinde bilim çevrelerinde bir eğitim alanı olarak kabul edilmektedir. Baskıcı ve otoriter eğitim anlayışının kırılmaya başladığı, öğrencinin eğitimin merkezine alındığı, aktif eğitim ortamlarının sıkça telaffuz edildiği şu günlerde yaratıcı drama, bir yöntem olarak anılmaktadır. Peki, nedir yaratıcı drama? Niçin yaratıcı drama?

San (1989)’ a göre dramatik durum ya da drama insanın her türlü eylem ya da ediminde bulunmakla birlikte, insanın insanla ya da dolaysız olarak en az düzeydeki etkileşiminde bile ortaya çıkar. Yani burada önemli olan arada bir ilişki olması, etki tepki bağının kurulmasıdır. San (1989) grup etkileşimleri içerisinde oyun süreçlerinin bir kısım uzmanlarca yaratılmasının yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelendirildiğini belirtmektedir. Eğitimsel bir pencereden bakıldığında, “Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması canlandırılmasıdır” (San, 1991).

Güneysu (1991), yaratıcı dramayı insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü geliştirdiği, yaratıcı bir şekilde kendini ifade edebilecek, araştırma istek ve duygusunun gelişmesine müsait, kısırlaştırıcı angarya bir eğitimden ziyade bireyde eğitim ve öğretim isteğini artırıcı bir eğitim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Davis ve Behm (1978)’ a göre drama gösteri niteliği olmayan içerisinde doğaçlama bulunan, katılımcılar tarafından hayal etmelerin gerçekleştirildiği, canlandırmalar ve bu canlandırmaların gösterilmesi sürecinde bir liderin rehberlik ettiği bir etkinliktir (Davis & Behm 1978; Akt; Solmaz, 1997).

Yağcı (1995)' a göre bir yöntem ve bir disiplin olmakla birlikte bir sanat eğitim aracıdır. Bir çocuk yaratıcı drama ile bedensel gelişim gösterir, sözel yaratıcılığı güçlenerek toplumsallaşmada önemli mesafe alır ve bilinçlenir.

San (1989), dramanın eğitimde kullanılmasıyla ilgili olarak dramanın öğrenmeye ve varılan bilgilerin gözden geçirilmesi, irdelenmesi, farklı perspektiflerden tekrar ele alınması suretiyle yeniden yapılanmaya zemin hazırlandığını, bu nedenlerden ötürü yaratıcı dramanın eğitimde mutlaka kullanılmasının gerektiğini ifade etmektedir.

Drama, bireyin eğitim ve öğrenmesinde isteklilik sağlayacak bir yöntemdir. Drama sayesinde insanda empati yeteneği gelişir, birey yaşamında kendini rahatlıkla ifade edebilecek duruma gelir ve yaratıcılığı gelişerek yaşama çok yönlü bakmaya başlar. Birey eğitim öğretim ortamında aktiftir ve araştırma duygusu gelişmiş bir vaziyettedir (Güneysu, 1995).

Önemli bir öğrenme yolu olan drama, bireysel ve toplumsal sorunların üzerinde düşünülmesine yardım eder. Olaylar ve durumlar arasında bağlantı kurulmasını sağlar (O'Neill & Lambert, 1989; Akt: Üstündağ, 1994).

Drama, öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkileşimli ortamlar olması bakımından önemli bir yöntemdir. Aktif eğitim ortamlarında öğrencilerin kolektif bir çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme durumlarını kullanmakla, öğrenmelerinde ve bilgileri anlamlandırmalarında çağdaş yaklaşımların çoğunun uyum gösterdiği bilinmektedir. Nitekim Myers ve Philbin (1991) eğitimdeki yeni yaklaşımların öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı ilişkilerinde problem çözme aşamalarını gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünme yetilerine olanaklar sunduğundan dramayı önemli gördüklerini ifade etmektedirler (Myers & Philbin, 1991; Akt: Üstündağ, 1994).

Okvuran (1994) dramada yaratılan her durumun bir imgelem, yani hayal ürünü olduğunu ve kurgusal bir nitelik taşıdığını, drama oynayanların büyük bir haz duygusu tattıklarını ve bu hazzın ise yaratıcılıktan dolayı estetik bir haz olduğunu ifade etmektedir. Bireyin haz duyacağı bir ortamda bulunması şüphesiz ki öğrenmelerin gerçekleşmesi adına önemli bir adımdır. Çünkü baskılarla donanmış, otoriter ve

zorlayıcı bir eğitim ortamının aksine böylesi heyecan ve haz duygularını tadabileceği bir ortamda birey, kendini rahatça ifade edebilecek, bunun sonucunda kendini gerçekleştirebilecek, ortaya özgün ve yaratıcı öğelerle donanmış ürünler ortaya koyabilecek, aktif yaşantıların içinde özgüven duygusu kazanabilecektir.

Birey özgüven kazandıkça, bir kısım kalıp ve kuralların dışına çıkmayı başarıp, geniş perspektiflerden bakarak yaratıcı unsurları kazandıkça ve kendini rahatça ifade edebileceği bağımsız ve özgür ortamlarda dile geldikçe haz duygusu olması kaçınılmazdır.

Yaratıcı dramının yapısında ve temelinde oyun yatmaktadır. Ayrıca drama tiyatronun bir kısım tekniklerini kullanır. Ancak yaratıcı drama ne bir oyunculuktur nede tiyatro yapmak anlamını taşır. Bir başka deyişle drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Çünkü yazılı bir metne dayanmaz ve sahneye konmaz. Yaratıcı drama oyunculuk ve tiyatro yapmak değildir, ancak içerdiği oyunsal ve tiyatrosal boyutlar dolayısıyla katılımcılara “eğlenme ve haz alma” ögesini duyurur. Paylaşılan bu haz estetik bir hazdır. Eğitimin temellerinden birisi estetik eğitimidir. Bu durum estetik eğitime hizmet edecek nitelik taşır (San, 1991).

San (1991), olay olgu ve bilgilerin yeniden yapılandırıldığı drama çalışmalarında tiyatrodaki olduğu gibi bir başlangıç ve bir son bölümünün olmayacağını, ancak çocuk oyunlarında olduğu gibi belli kuralların olduğunu, bu kuralların içerisinde sonsuz özgürlükler bulunduğunu ifade etmektedir.

Canlandırmalar çocuk oyunlarındaki gibi ciddiye alınır, tiyatrodaki gibi canlandırılanlar imgelem ürünü yani gerçek olmayabilir, ama o anda gerçekmiş gibi kabul edilir. Dramada ortaya konanlar canlandırılanlar o anda ilk kez vardır, varılanların doğrusu yanlışlığı yoktur, dramada bir başka deyişle yanlış yapma korkusu egemen değildir. Kişi canlandırmalar süresince özgürdür ve roller, kişilikler yaratılabilir (San, 1991).

Adıgüzel (1993), yaratıcı dramının oyunculuk ve tiyatrodan farkını ortaya koymuş, yaratıcı dramının yazılı bir metne bağımlı olmadığını, sahneye koyma zorunluluğunun olmadığını, drama etkinliklerinde katılımın, birlikteliğin, paylaşımın ve gönüllülüğün esas olduğunu ifade etmektedir. Yine dramada aktif bir katılımın olduğunu

vurgulamakta drama lideri rehberliğinde ve yönlendiriciliğinde grup içi etkileşimler yoluyla katılımcıların yaşayarak deneyerek öğrendiklerini ifade etmektedir.

Yaratıcı drama öğrenmenin temel süreçlerinden olan bilişsel süreçlerin yanında, duyuşsal ve devinişsel süreçlere de hizmet etmektedir. Nitekim bu konuda Rosenberg (1981) yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığının zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olduğunu belirtir. Birçok öğrenme şeklinde varılan becerilerin dramaya katılımı ile elde edilebileceğini ifade eder (Rosenberg, 1981; Akt; Ömeroğlu, 1990).

Yaratıcı dramayla katılımcılar hayal güçlerini geliştirme, bağımsız düşünebilme, işbirliği yapabilme ve sosyal duyarlılık yaratma, duyguların kontrolü, dil gelişimi ve etkili konuşma gibi bir kısım değerler kazanırlar. Yaratıcı drama grubun kendini geliştirmesi için fırsatlar sunar. Fikirlerin geliştirilmesi ve problemlerin çözülebilmesine olanak tanır (Adıgüzel, 1994).

Nitekim, San (1990), drama uygulamaları içerisinde kişinin etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte kendine güven ve saygıyı geliştirdiğini, bir gruba ait olma duygularının bireye güç verdiğini, iletişim ve problem çözme yetilerinin gelişmesinin ise dramanın önemli boyutlarından olduğunu ifade etmiştir.

Üstündağ (1994) eğitimde dramanın, bireye kendini gerçekleştirebilmesi için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma olanağı tanıdığını, yine bireye yeni yaşantılar ve görüşler kazandırdığını ve belirli kurallar içinde sorumluluk yüklemekle birlikte sonsuz özgürlükler sağladığını, öğretmen ve öğrencilere sürece etkin olarak katılımları sosyal rollerin benimsenmesi için fırsatlar verdiğini, drama ile bireyin kendi yaşantılarının farkına vardığını ve diğer insanlarla ortak yanlarının neler olduğunu görebildiğini, söz haznesini genişlettiğini ve sözel iletişim yolu ve oyun yoluyla yeni yaşantılar kazandığını, kişinin başkalarının bakış açısından bakmasını, başkalarının görüşlerini anlamasını sağladığını ifade etmiştir.

Yine Üstündağ dramanın soyut kavramların somutlaştırılmasını sağladığını, hayal kurmalara olanaklar tanıdığından bireyi gerçek dünyayı daha somut olarak görmeleri için yönlendirdiğini belirtmiştir.

Önder (2003) dramanın; çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirdiğini, zihinsel kapasiteyi geliştirdiğini, benlik kavramının gelişmesine katkı sağladığını, bağımsız düşünme ve karar vermeyi sağladığını, duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi ve iletişim becerilerine olumlu katkı getirdiğini, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesine olanaklar verdiğini, demokrasi eğitimine destek sağladığını, grup içi süreçlere yani arkadaşlık ilişkilerine, öğretmen ve çocuklar arasındaki olumlu ilişkilere katkı getirdiğini ve genel öğrenci performansına olumlu etki yaptığını ifade etmektedir.

Yaratıcı drama etkinlikleri; yaşam durumlarını oyunda var olan “kurallar içindeki özgürlük” ögesini kullanarak yaratıcı süreçlere dönüştürmek yoluyla; katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, kendini başkalarının yerine koyabilme fırsat ve olanaklarını verir. Bu nedenle drama bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanıdır (Üstündağ, 2002).

Yaratıcı dramada konu-tema önemlidir. Herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, edebiyatın tüm türleri, yarım bırakılmış herhangi bir edebi metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf konu olabilir. Bir ders konusu yaratıcı dramada işlenecek konuyu rahatlıkla oluşturur. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir ve grup olmadan yapılamaz. Grup gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir. Dramanın çıkış noktası grubu oluşturan üyelerin tecrübeleri ve birikimleridir. Yaratıcı drama tiyatro tekniklerinden yararlanır. Bu tekniklerin en önemlileri doğaçlama ve rol oynamadır. Bu iki tekniğin kullanılma zorunluluğu vardır (Adıgüzel, 2006).

Drama önemli bir öğrenme yoludur. Bireysel ve toplumsal sorunların üzerinde düşünülmesine yardım eder. Olaylar ve durumlar arasında bağlantı kurulmasını sağlar. Dramada insanlar, bilgi ve yaşantılarından hareketle, hayal ettikleri bir dünyayı yaratırlar (O'Neill ve Lambert, 1989: Aktaran: Üstündağ, 1994).

Yaratıcı drama çalışmaları, örgün eğitimin her basamağında, yaygın eğitimde, dersler içinde bir öğretim yöntemi olarak yaygınlık kazanmaktadır (Üstündağ, 2002).

Dramada temel amaçlar arasında katılımcının kendini diğer bireylerin yerine koyması, kendisini ve çevresini daha iyi bir şekilde tanıyabilmesi, anlayabilmesi yer almaktadır. Drama çalışmaları ile demokratik davranışlarda bulunan, konular arasında bağlantı kurabilen, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü, yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Öztürk, 1999). Çağdaş eğitimin ve yaratıcı dramının birçok hedefinin ortak olduğu belirtilmektedir. Bunlar içinde sosyal gelişme sağlama ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma yeteneğini geliştirme, gelişmiş iletişim becerilerine sahip olma, benliği tanıma ve başkalarının kültürel geçmişini ve değerlerini anlama ve takdir etme olduğu işaret edilmektedir (Mc Caslin, 2000: 6).

Öğrenme ve sosyalleşme sürecine etkisi dışında, drama kimine göre benlik saygısını geliştirir, kimine göre grup üyesi olmanın getirdiği gizil gücü vurgular, kimilerine göre de iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 2002). Stabler (1978), çağdaş eğitim sistemi içinde dramının hedeflerini şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran: Ömeroğlu 1990: 44):

1. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma.
2. Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama.
3. Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma.
4. Kendine güven duymak, teşvik ve karar verme becerilerinin kazandırılması.
5. Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme.
6. Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma.
7. Dil ve iletişim becerilerini geliştirme.
8. Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama.

Drama ortamında katılımcılar yaratarak, geliştirerek ve yansıtarak kendilerini, arkadaşlarını, ailelerini ve içinde yaşadıkları gerçek dünyaya ait birçok şeyin farkına varırlar. Çeşitli sosyal olayları inceleme fırsatı bularak, insanların farklı koşullarda ne şekilde davrandıkları ile ilgili düşünmeye başlarlar. Farklı görüşler ortaya koyarlar,

diğer insanların görüşlerini tahlil edebilirler. Bu da katılımcıları düşünce ayrılığı, tartışma ve çözüme oturur (Fulford ve ark., 2001).

2.2. Eğitimde Yaratıcı Drama

Değer öğretiminde, olumlu ve özgür bir öğrenme ortamının oluşturulması ve gerçek yaşam durumlarına yakın durumlar üzerinde çalışılması etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Yaratıcı drama da, hoş görülü ve demokratik bir ortam içermesi, bireyin etkin bir şekilde eğlenerek öğrenmesini sağlaması ve gerçek yaşam durumlarının öğrenme ortamına rol içinde taşınabilmesi gibi özellikleri ile değer öğretiminde kullanılabilir etkili öğretim yöntemlerinden birisidir.

Eğitimde yaratıcı drama bireyi aktifleştiren, onun yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntemlerden birisidir. Drama sözcüğü, Yunanca “dran” dan türetilmiştir. Dran yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamı taşıyan, gene Yunanca “dromenon”un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını almıştır (San 1990).

Yaratıcı drama’ (creative drama) daha çok Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılan bir kavramdır. İngiltere’de ise ‘eğitimde drama’ (drama in education) yerleşmiştir. Almanya’da ise ‘canlandırma oyunu’ (sarsstellendesdes spiel) kavramları kullanılmaktadır. Son zamanlarda Türkiye’de “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimde yaratıcı dramanın ne olduğu üzerinde birçok uzman farklı tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlar ortak özellikler taşısalar da birbirlerinden farklı görünmektedirler.

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 2004a).

‘Development Through Drama’ (Drama Aracılığıyla Gelişim) (1967) 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 gerçekleştirilebilir. 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 2004a).

Winifred Ward “Playmaking With Children” (Çocuklarla Oyun Yapma) (1947) 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 2004a).

Nellie McCaslin, ise yaratıcı dramayı “Creative Drama in the Classroom and Beyond” (Sınıfta ve Sınıf Dışında Yaratıcı Drama) (1990) 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 2004a).

San’a (1991) göre ise yaratıcı drama “Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır.”

Yaratıcı drama, dramanın gösteri için yapılmayan, süreç merkezli, doğaçlamaya dayalı bir biçimdir. Katılımcılar bir lider tarafından hayal etmeye, rol oynamaya ve insan deneyimleri üzerinde düşünmeye yönlendirilirler. Yaratıcı drama geleneksel olarak çocuklar ve genç insanlar ile ilişkilendirilirse de aslında süreç tüm yaşlara uygundur.

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).

Yaratıcı drama çoğu zaman tiyatro ile karıştırılmaktadır. Oysa yaratıcı drama yapmak, tiyatro yapmak demek değildir. Yaratıcı dramada amaç bir gösteri ortaya çıkarmak değildir. Yaratıcı dramada önemli olan katılımcıların kişisel olarak geçirdikleri yaşantılardır. Tiyatroda 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, karşıtlık ve sembolleştirme (Morgan ve Saxton 1987).

Yaratıcı drama kendine özgü bazı ilkelere sahiptir (Ritch 2004b):

1. Yaratıcı drama, bilimin ve eğitimin farklı bir alanıdır ve tiyatro ve eğitimin karışımıdır.
2. Yaratıcı drama, çocuklar ve yetişkinler için bir sanat formu, bir öğretme aracı ve öğrenme ve öğretme için eğitimsel bir süreçtir.
3. Yaratıcı dramaya üç yaklaşım tarzı vardır: yaratıcı dramayı, bireyin kendinin farkında olabilmesi sanatı olarak kullanmak, diğer dersleri öğretmek için kullanmak ve tiyatroyu öğretmek için kullanmak.
4. Yaratıcı drama, diğer sanatlar için de bir temeldir. Bireylerin hayal kurma ve merak etme kapasitelerini arttıran dramatik oyuna dayanır.
5. Yaratıcı drama, tüm insanların oynayabileceği, herkesin bunu başarabileceği ve herkesin yaratıcı olduğu sayıtlılarına dayanır.
6. Yaratıcı drama, içeriğinde tüm ilgileri barındırır.
7. Tüm diğer derslerin, öğrencileri, derecelendirmesi, turlandırması ve test etmesine rağmen, yaratıcı drama, bireylere uzmanlık isteyen karmaşık semboller sistemi kullanmadan kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sunar.
8. Yaratıcı dramada doğru ya da yanlış yoktur ama öğrencilerin uygunsuz ve disiplinsiz davranışları olabilir. Tüm cevapları kabul eder, ancak öğrencinin yaratıcılık adı altında eskiden var olan, özgün olmayan bir davranışı sunmasını kabul etmez. Birey bir karakter rolü içinde ya da rol dışında olumsuz ve zararlı davranışları ayırt etmeyi öğrenir. Öğretmen, çocuğa rol içindeki ve rol dışındaki davranışlarına karşı farklı tepkilerde bulunmalıdır.

9. Sanatlar estetik duyarlılığı geliştirir. Bu ele alınması gereken tek konudur. Diğer konular estetik seçimlerini yapabilmesi için öğrenciye sorulabilir. Ancak, estetik, sanatların asıl ilgi alanıdır.
10. Sanatlar rekabetçi değil eğlendirici olmalıdır. Birey eğlenirken de öğrenebilir.
11. Güzel sanatlarda öğrenciler, düşünürdür, iyi iş yaparlar ve risk alabilirler. Macera ve deneylerle gelişirler.
12. Yaratıcı drama, o anda gerçekleşen sembolik bir etkinlik, uyarıcı ve araştırmacı bir davranıştır.
13. Sanatlar yaşamsal becerilerdir; çünkü uyumu öğretirler: Hem bir başkası olmaya doğru yavaş yavaş gelişmeyi, hem de farklı bir çevreye uyum sağlayabilmeyi. Bunlara uyum sağlanması yaşamı sürdürebilmek için gereklidir.
14. Yaratıcı drama, dramatik oyunla birçok noktada benzerlik gösterir, ancak gerçekte dramatik oyundan farklıdır. Lider tarafından esinlendirilen bir sanattır. Yaratıcı drama ve dramatik oyun bireyin kendisini bilinçli olarak başka bir karakter olarak yansıtması ve bir çatışmanın çözülmesi ya da bir öyküyü anlatma ve betimleme eğilimi olarak nitelenebilir.
15. Yaratıcı drama, kendini gözleme becerilerini geliştirir. Çocukların sözel ve sözel olmayan davranışlarını yansıtma ve kullanma yardımcı olur. Aktörlerin ve atletlerin, öz disiplini sağlamaya yarayan, kendini gözlemleyebilme becerileri gelişmiştir.
16. Yaratıcı drama, tiyatro ile ilgilidir. Her ikisi de canlandırmayı (yapmak, olmak vb.), rol yapmayı ve -miş gibi yapmayı kullanır.
17. Zihinde tasarlanan herhangi bir şey beyin tarafından gerçek yaşantıdan ayrılamaz.
18. Yaratıcı drama, değişim gücünü içinde barındırır. Bireyin kimlik, mekân değiştirmesi vb. yeni bir dünya yaratma, bu dünyaya adım atma ve bu dünyanın bir parçası olabilme ve sonuçta bitince bu yaratılan dünyayı yıkabilme. Bu değişim çok güçlüdür ve derin oynamak tehlikeli olabilir.
19. Yaratıcı drama, değişimden ortaya çıkan mecazların gücünü taşır. Mecaz birbirine denk olan iki şeyin birinin diğeri yerine kullanılmasıdır, yeni bir şeyler yaratmaktır. Toplumlar paylaştıkları mecazlar üzerine kurulurlar. Mecazları paylaşmayan toplumlar parçalanırlar.
20. Yaratıcı drama, doğaçlamadan, karakter öğelerini birbirinin yerine kullanmaktan, hikâye konularından ve çatışmadan yararlanır. Yaratıcı drama, gösteri için

yapılandırılmaz, katılımcıların gelişmesi için yapılır. Tiyatro ise aktörlerin bir öyküyü gösteri için hazırladıkları bir sanattır.

21. Yaratıcı dramada süreç üründür. Bir sonuç gösterisi, oyuncular, provalar, senaryo, ezberlenmiş satırlar, dekorlar, kostümler ve makyaj yoktur. Basitçe, karakter oluşturma, inandırıcılık için tiyatronun bazı öğeleri kullanılabilir.

22. Çocukta, empati 11-12 yaşlarında gelişmeye başlar. Bu yaşlardan önce öğrencilerin yabancıların önünde yapacakları gösterilerden vazgeçirilmesi gerekir. Öğretmenlerin, çocuklardaki gösteri yapma arzusu ile bundan kaynaklanan korku arasındaki güçlü çatışmayı fark etmeleri zorunludur. On bir yaşın altındaki çocuklar, doğaçlama olarak yarattıkları ürünleri aileleri ve arkadaşları ile paylaşmaya yönlendirilmelidirler.

Yaratıcı dramının tanımından da hatırlanabileceği gibi bazı drama ve tiyatro teknikleri bu süreç içinde kullanılabilir. Yaratıcı dramada teknik kullanmak bir amaç değildir. Ancak liderin amacına ulaşmasında gerekli gördüğü durumlarda işe koşabileceği birer araç olarak teknikler kullanılabilir. Yaratıcı drama sürecinde en sık kullanılan teknikler şöyle sıralanabilir: doğaçlama, rol oynama, rol kartları, donuk imge, toplantı, rol içinde yazma, sıcak sandalye, bilinç koridoru, dedikodu halkası, öğretmenin role girme yaklaşımı, geriye dönüş, forum tiyatrosu, ritüeller-seremoniler vb.

2.3. Yaratıcı Dramanın Boyutları

Yaratıcı drama üç boyutta ele alınabilir:

Yaratıcı drama bir sanat eğitimi alanıdır.

Sanat eğitimi, en geniş anlamıyla eğitim biliminin bir dalı olarak, estetiğin, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir süreçtir. Diğer bir deyişle San'a göre "Güzel sanatlar eğitimi, yetişmekte olanlara ve yetişkinlere, güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlarla, güzel sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri

de kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir.” (Akt. Adıgüzel 1994). Tanımdan da görebildiğimiz gibi sanat eğitimi sanatçı yetiştirilmesinin yanı sıra, sıradan bireylerin estetikle ilgili tüm eğitimlerini kapsayan bir alandır.

Yaratıcı drama ve sanat eğitimi hedefleri, ilkeleri, çalışma alanları vb. yönlerden karşılaştırıldığında birçok ortak nokta içermektedirler. Özellikle yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcılık eğitimi her iki alan için de en önemli hedeflerden birisidir (Adıgüzel 1993).

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. Sanat eğitiminde temel sayıltı, duyuları eğitilmemiş bireyin çevresine karşı duyarsız olacağıdır (Üstündağ 1996).

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).

Dolayısıyla, yaratıcı drama bir sanat eğitimi alanıdır: Sanat eğitimi her şeyden önce duyuların eğitilmesi demektir. Bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişimine destek vermeyi hedeflediğinden dolayı drama bir sanat eğitimi alanıdır. Genel olarak sanat eğitimi “Bireyin tüm ruhsal ve bedensel bütünlüğü içinde estetik kaygı, düşünce ve görüşlerinin geliştirilmesini yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılmasını, sanatsal

değerlere hoşgörü ile yaklaşma çabası” nı esas alır (Artut, 2004: 91). Sanat eğitimi yalnızca eğitim ve öğretim ile ilgilenmemekte, aynı zamanda bu süreçte yaşanan sorunlarla da ilgilenmektedir. Yaratıcı drama sürecinin her aşamasında, tüm duyuların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yer aldığı görülmektedir (Üstündağ, 1996: 19).

Yaratıcı drama aynı zamanda bir öğretim yöntemidir.

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. Eğitim biliminde ortaya çıkan yeni değişiklikler, artık öğrencide üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaç olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı drama, katılımcıyı eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye yönlendirmekte, hatta zorlamaktadır.

Eğer eğitimin amaçları bireyin kişiliğinin gelişmesi ile ilgili tüm öğeleri içeriyorsa, onun duyarlı, yaratıcı ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlamaya çalışıyorsa ve bu özelliklerini yaşantısında başarıyla uygulamasını koşul olarak görüyorsa, bu durumda yaratıcı drama ona destek olacaktır (Üstündağ 2001).

Dolayısıyla, yaratıcı drama aynı zamanda bir öğretim yöntemidir. Öğretimde yöntem öğrencide oluşturmak istediğimiz davranış değişikliğini hangi yolla, hangi materyaller kullanarak kazandırılacağını ifade eder. Bu boyut, yaratıcı dramanın kişisel-sosyal gelişim yöntemi olarak kullanılabileceğini gösterir. Eğitimin amaçları bireyin kişiliğinin gelişmesi, onun duyarlı, yaratıcı ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlamak ve bu özelliklerini yaşantısında başarıyla uygulamasını görmek ise, bu durumda yaratıcı drama eğitime destek olur (Üstündağ, 2002: 23-26).

Yaratıcı drama aynı zamanda bir disiplindir.

Bilimin üç temel işlevi betimleme, açıklama ve kontroldür. Yaratıcı dramanın 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. 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 geliştirdiğini ve yapılan çalışmalar sonucunda bir bilgi birikimine sahip olduğunu görebiliyoruz. Ayrıca ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama ile akademik boyutta ilgilenen araştırmacılar bulunmaktadır. Bunlara baktığımızda yaratıcı dramanın aynı zamanda bir alan olduğunu da görebiliriz (Üstündağ 1996).

Dolayısıyla, yaratıcı drama aynı zamanda bir disiplindir: yaratıcı drama çalışmaları belirli aşamalar izlenerek gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir (Adıgüzel, 2002). Bilimin üç temel işlevi betimleme, açıklama ve kontroldür. Yaratıcı drama bilimsel yöntemle bilgi üretmekte, verileri bilimsel teknikler ile toplamakta, alanıyla ilgili problemleri bilimsel yöntemi kullanarak çözmekte ve elde ettiği bilgileri bilim uygulamalarını geliştirmede kullanmaktadır. Bunun yanında ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama ile akademik boyutta ilgilenen araştırmacılar bulunmaktadır. Bunlar incelendiğinde yaratıcı dramanın aynı zamanda bir alan olduğu da görülebilmektedir (Üstündağ, 1996: 22-23).

2.4. Yaratıcı Dramanın Tarihçesi

1800'lerin sonlarına doğru Rousseau ve Dewey gibi düşünürlerin görüşlerinden sonra çocuğun bilgilerle doldurulduğu boş bir kap olduğu düşüncesinden vazgeçilmeye

başlandı. Artık eğitimde çocuğun merkeze alınması görüşü yani ‘öğrenen merkezli eğitim’ anlayışı hâkim olmaya başlamıştı.

Yaratıcı dramının eğitim ortamında kullanılması ile ilgili ilk çalışmalar İngiltere’de başlamıştır. Oynayarak davranış geliştirme (acting behavior), çocuk oyunlarından yola çıkmakta ve öğrenciyi merkeze almakta idi. Oyunlarda ortaya çıkan ürün değil, süreç önemliydi. Holmes adlı bir müfettiş 1914’te drama ile ilgili olarak şunu ifade etmiştir: “Rol oynama ya da dramatizasyon, okul yaşamının ve her sınıfın yaşamsal bir parçası oldu ve hemen her konu dramatize edilebilmekte...” (San 1990)

San (1990) dramının gelişimini şöyle aktarmaktadır: “20. yüzyılın başlarında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson’ın adı geçer. Bu ilk uygulamalar bir tür ‘make believe play’ (öyleymiş gibi yapma oyunu) biçimindeydi. Bu arada drama in education’ın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapılıyordu. Okul oyununun, okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı bir olgu olduğu, Sully (1897) gibi, daha birçok çocuk psikologunca aydınlatılıyordu. Sully şöyle demekte idi: ‘Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir.’ Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay-Johnson’ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişimine başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi. Çoğunlukla dil ve sözellik ağırlıklı hünelerinin sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürdü. Ağırlıklı olan içerik giderek biçime dönüştü, neyin yapıldığı değil, nasıl yapıldığı önemli oldu. Drama olgusu, okul temsillerine, retorik çalışmalarına, toplu hâlde konuşmaların sergilendiği müsamerelere dönüştü. Ancak 1960’larda Dorothy Heathcote ile drama gene asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı.”

Bu arada Peter Slade, Brian Way gibi kişiler bazı girişimlerde bulunmuşlardı. Slade drama sürecinde önemli bir yere sahip olan doğaçlamaların temelini atmış ve Way de sınıfta dramaya duyusal yaşantıları eklemiştir.

1970’lerde Heathcote dramayı yeniden tanımlamaya ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdelemeye girişti. Bu arada drama öğretmenine düşen rol de

yeniden incelendi. Konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirildi. Heathcote'ın yöntemi de belirlendi: O, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsat ve özgürlüğünü hemen vermedi; çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye hak kazanmalıydı. Ona göre çocuklar bağımsızlıkları için önce biraz uğraşmalıydılar. Heathcote yetkeci (otoriter) ve öğrencileri manipüle eden bir drama öğretmeni olarak görülebilir. Öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretir Heathcote. Bu yöntem önce yaygın bir kabul görmedi ve şöyle sorular soruldu: “Bu drama mı? Bu yaratıcılık mı, bu eğitim mi?” gibi. Ancak bir gerçek vardı ki Heathcote'ın çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardı (San 1990).

Ülkemizde yaratıcı drama ile ilgili çalışmalara geç başlanmıştır. Ancak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eserlerinde okul temsilieri adı altında dramadan bahsetmiş ve sadece okuma, yazma ve sözlü anlatım için değil edebiyat, tarih vb. sosyal bilimlerin öğretilmesinde de kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye’de gerçek anlamda yaratıcı drama çalışmalarına 1980 başlarında tiyatrocusu Tamer Levent'in amatör tiyatrocularla yaptığı doğaçlama çalışmaları ile başlamıştır. Ardından 1982 yılında İnci San'ın önderliğinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrencilerle birlikte yürütülen çalışmalar ile hız kazanmıştır. 1985 yılında ilki düzenlenen ‘Uluslar Arası Eğitimde Drama Semineri’ bundan sonra sistemli olarak düzenlenmeye devam etmiştir. Bu seminerlere devam eden eğitimciler, pedagoglar, psikologlar ve birkaç amatör çocuk tiyatrocusu 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği'ni kurmuştur. Bu derneğin çalışmaları ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yetişen akademisyenlerin uğraşları sonucunda drama liderleri yetiştirilmiş, yaratıcı drama daha fazla gündeme gelmiş, birçok okul öncesi kurumunda ve özel ilköğretim okulunda drama dersleri verilmeye başlanmıştır. Çağdaş Drama Derneği'ndeki kursların yanı sıra Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi bünyesinde de drama kursları yapılmaktadır. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi'nin ilkinin 1999 yılında gerçekleştirdiği ‘Ulusal Drama Semineri ve Drama Liderleri Buluşması’ her yıl düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerine drama dersi seçmeli veya zorunlu ders olarak konmuş ve öğretmen adaylarının bu alanda yetiştirilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak da 1997-1998 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları 4., 5., 6., 7., 8. sınıfların programında yer alan yedi seçmeli dersin arasında drama dersine de yer verilmiştir.

2.5. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı dramada grubun yapısı ve katılımcıların da özellikleri dikkate alınarak bir esneklik içerisinde izlenmesi gereken bir sıralama bulunmaktadır. San (1996)'a göre bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. *Isınma*: Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerini katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.

2. *Oynama (Pantomim ve Rol Oynama)*: Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık bu aşamada çok önemlidir.

3. *Doğaçlama*: Saptanan bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel yaratıcılığın ve grup yaratıcılığının öne çıktığı çalışmalardır.

4. *Oluşumlar*: Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir. Süreç önceden belirlenmemiş bir noktadan başlar. Bu aşamaların her birinin sonunda grup üyeleri ile tartışmanın yapılması çalışmalar için oldukça önemlidir.

Bu aşamaların her birinin ya da birkaçının ardından tartışma açılır. “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?”, “Nerede haz aldınız?” gibi soruların katılanlarca yanıtlanması genellikle doyurucu bir özellik taşımaktadır.

Yaratıcı dramanın aşamalandırılmasına yönelik ikinci bir yaklaşım Adıgüzel tarafından oluşturulmuştur (Adıgüzel 2002). Bu aşamalar liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir.

Yaratıcı drama yaşantıları belirli aşamaları izlemek zorundadır. Bu aşamalar, liderin yapacağı çalışmaya göre oluşturulabilmekte veya değiştirilebilmektedir.

Yapılan alan yazın taramalarında, yaratıcı dramının farklı aşamalarından söz edilmektedir (Jenning ve Hickson, 2002: 40). Yaratıcı drama etkinliklerindeki aşamalar, bireyi esas amaca hazırlar.

Adıgüzel'in yaptığı bir araştırmaya göre (2006), yaratıcı drama lider adayları ve eğitimciler, yaratıcı dramının aşamaları içerisinde yer alan "oyun, doğaçlama ve oluşum" gibi kavramlar arasında karışıklık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, Adıgüzel'in (2006) aşamaları dikkate alınmış ve drama çalışmaları hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme şeklinde planlanmıştır.

1. Isınma-Hazırlık Çalışmaları:

Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak için yapılır. Daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlıktır. Bu çalışmalar aynı zamanda yaratıcı drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcı için yaratıcı drama alanına giriş ısınma özelliği de taşırlar. Oyunların en temel özelliklerinden biri eğlendirici olmasıdır. Bu oyunlar, liderin ve katılımcıların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir, gerekli durumlarda rahatlama çalışmalarını da içerebilir. Bu aşamada olabilecek en kısa sürede katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekân arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına yönelik temel çalışmalar yapılır (Adıgüzel, 2006).

Daha çok beden hareketine geçtiği, içe dönük çalışmaların yapıldığı, grup dinamiğini oluşturmak için yapılan kuralları diğer aşamalara göre belli ve saha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya da hazırlık niteliğini taşır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Aşamaya, dikkati toplamak için ya da canlandırma öncesi bir ön çalışma için rahatlama çalışması ile de başlanabilir.

Bu aşamadaki seyir, liderin grubu tanıması ve onların gereksinimlerine göre hazırlayacağı drama programına bağlıdır.

a. Paylaşım: Genellikle duyguların, hislerin paylaşıldığı, ısınma çalışmalarına yönelik olarak içsel tepkilerin alındığı aşamadır. Zorunlu değildir. Gerekli görüldüğü zaman yapılır.

b. Canlandırma Öncesi Hazırlık: Bu aşama daha çok içeriğin belirlendiği, verildiği, bireysel canlandırma ya da küçük grupların oluşturulduğu aşamadır. Lider çalışma yapacağı konu çerçevesinde yine oyunsu tekniklerle söz gelimi dörtlü beşli gruplar oluşturur ve onların canlandırma öncesi hazır olmalarını sağlar. Küçük grupların süreç ile ilgili hazırlıkları, rolleri belirlemeleri, gerekli gördüklerinde kullanacakları malzemeleri sağlamaları, canlandırma yapacakları yeri seçmeleri ve orayı biçimlendirmeleri de bu aşamada gerçekleştirilir.

2. *Canlandırma*: Canlandırılacak içerik çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı, sürecin nasıl sonuçlanacağını da önceden belirlenemediği, bilinmediği bir aşamadır ve drama çalışmalarında tekniklerin kullanıldığı ve bir ürünün, bir oluşumunun ortaya çıktığı aşamadır. Dramadaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Drama sürecindeki tüm dramatik anlar, yaşantılar bu aşamada oluşur ve değerlendirilir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ya da seyirlik bir oyun çıkacaksa yine bu aşamada biçimlenir. Katılımcıların kurgusal dünyalar oluşturmaları, öyleymiş gibi yapma durumları, tekrarlandığında aynı hazzı yeniden yaşama olasılığının az olduğu aşama da bu aşamadır. Hatta gerekli durumlarda (kısa süreli yaşantılar ya da ilerlemiş gruplar için) drama süreçlerinde birinci ve üçüncü aşama olmadan da (özellikle dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda) bağımsız olarak kullanılabilir.

Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır.

Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Belirlenen temayı işlemede oluşturulan dramatik anları çözmek için gerekli olan tekniklerin kullanımı bu aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine bir sonraki aşamaya devam edilebilir (Adıgüzel, 2006).

3. Değerlendirme-Tartışma: Canlandırma sonundaki hisler, duygularla birlikte tüm yaşantıların paylaşıldığı aşamadır. Canlandırmalara yönelik grupların, bireylerin görüşleri, ilk paylaşımda olduğu gibi bu aşama da alınır ve canlandırmalara ilişkin tepkiler ortaya çıkar. Bu aşamanın başlangıcı paylaşımda olduğu gibi his ve duygulardan başlayabilir, uygulanış biçimi lidere ve grubun gereksinimine bağlıdır. Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Genel olarak eğitsel, sanatsal hedefler üzerinde ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Dramanın doğasına yönelik yapılacak tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaları (mektup, öykü, şiir, masal gibi yazın türleri, gazete çıkarma gibi basılı, belgesel, TV programları oluşturma gibi iletişim araçlarına başvurma) ile de yapılabilir. Drama çalışmalarında değerlendirme sonuç yerine süreç odaklıdır. Süreç sonunda yaşanılanların lider tarafından geliştirilecek değerlendirme ölçütleriyle yapılması gereklidir.

Sonuç olarak, Yaratıcı Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Duyguların, düşüncelerin paylaşımı da bu aşama da alınır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar yapılır. Bu aşama aynı zamanda konu ya da yaratıcı drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Yaratıcı dramanın doğasına yönelik yapılan tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde sözgelimi “Bugün yaratıcı drama çalışmasında ne oldu biliyor musun?” diye başlayan ikili doğaçlamalar ile ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmalarını ile de (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) yapılabilir (Adıgüzel, 2006).

2.6. Yaratıcı Dramanın Kazanımları ve Yararları

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 çözebilmeye 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 dramanın 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 (Artut, 2004).

Aynı zamanda, yaratıcı drama, ister bir yöntem olarak eğitim sürecinde kullanılsın; isterse bir sanat eğitimi alanı olarak kullanılsın bireye birçok kazanımlar getirmektedir. Bunların belki de en dramaya özgün olanlarından birisi bireyin bu süreç içinde gerçekten eğlenmesi ve öğrenmesidir.

Drama sürecine katılan hemen hemen her birey bu süreçten keyif aldığını ifade etmektedir. Ayrıca yaratıcı dramanın diğer faydaları şöyle sıralanabilir (Önder 2000, Önder 2003, Tuğrul 2003):

Bireyde yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir:

Öğrenme olayının gerçekleşebilmesi için, öğrenen bireyin kendisinin bazı yaşantılar geçirmesi gerekir. Ancak her zaman somut yaşantılar geçirmek mümkün olamamaktadır. Bu tür durumlarda bireyin hayal edebilme gücünü işe koşmak zorunlu hâle gelir. Yaratıcı drama çalışmalarında yaşama ait her şeyi deneme olanağı bulunduğu gibi hayal gücünü geliştirici birçok etkinlik de yapılabilmektedir. Hayal gücünü geliştirmek yaratıcılığı da geliştirmenin yolunu açar.

Hayal gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesi, bireyin etkin olarak öğrenebilmesinin de temelini atar. Yaratıcı olabilmek için çoğu zaman bulunulan mekânın ve zamanın dışına çıkmak gerekir. Bu da ancak hayal gücünün yardımıyla gerçekleşebilir. Bireyler, o anda ve o mekânda bulunmayan bir şeyi görmenin, duyumsamanın, tatmanın, koklamanın, ona dokunmanın zevkini ve öğretilerini yaşadıkça, kendi yeti, yetenek ve sınırlarının ayırtına varırlar ve kendilerine olan güvenlerini arttıırırlar.

Bireyin zihinsel kapasitesini geliştirir.

Yaratıcı drama bireyin zihinsel kapasitesini geliştirebilir. Yaratıcı drama yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Gerçek nesnelere ya da simgeler kullanılarak, yaratıcı drama ile birçok kavram, bilgi, ilke vb. daha etkin ve kalıcı bir biçimde öğrenilebilir. Böylece drama sayesinde birçok konu yaşantısal hâle gelmiş olur. Yaratıcı dramanın, bireye sunduğu olanaklar sayesinde, birey çevreye uyum sağlamasında yardımcı olacak birçok bilişsel bilgiyi kalıcı bir biçimde elde etmiş olur.

Bireyin kendilik kavramının gelişimine katkıda bulunur.

Kendilik kavramı, kişinin kendisini tanımlamak için kullandığı dil olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, bireyin kendisini nasıl algıladığı ile ilgili psikolojik bir kavramdır.

Bireyde kendilik kavramının gelişmesini desteklemek önemlidir. Böylece bireyin kendisinin farkında olması ve kendisini yeterlilikleri ve yetersizlikleri ile doğru değerlendirmesi sağlanabilir. Bireyde kendilik kavramının oluşmasını desteklerken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır:

- Birey için kendilik doyumunu sağlayıcı etkinlikler seçmek. Bireyin çeşitli konulardaki tercihlerini sormak ve tercih ettiği nesne ya da durumu elde etmesini sağlamak.
- Bireyin bağımsızlığını geliştirmek.
- Bireyin zayıf ya da güçlü yönlerini araştırmasını, kabul etmesini ve değer vermesini sağlamak.

Yaratıcı drama süreci içinde doğru-yanlış, güzel-çirkin vb. değerlendirmelerin olmaması, katılımcının özgürce davranmasına olanak vermektedir. Yaşadığı durumlarda birey, kendini daha rahat ifade edebilmekte ve böylece her yönüyle kendisini daha rahat tanıyabilmektedir. Bu da bireyde kendilik kavramının oluşmasını desteklemektedir.

Bireye bağımsız düşünme ve karar verme becerileri kazandırır.

Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir. Ancak, grubun ortaya çıkardığı ortak ürünler bireylerin, tek tek ürettiklerinin bir toplamı gibidir. Her bir katılımcı kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilir. Sonuçta ortaya çıkarılan grubun ortak ürünü, bağımsız düşüncelerin buluşmasının bir ürünüdür.

Yaratıcı drama, içinde birey karşı karşıya bırakıldığı birçok durumda bir karar verme süreci içine girer. Oluşturulan durumlar sanal olsa bile bireyin yaşadıkları gerçektir. Bu tür durumlarla risk almadan yüz yüze gelmek bireyin karar verme becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Bireyin duygularının farkına varmasına ve bunları ifade edebilmesine yardımcı olur.

Günümüz eğitim kurumlarının aldığı en önemli eleştirilerden birisi, eğitim sürecinde duyguların arka plâna atılmasıdır.

Oysa eğitimin önemli amaçlarından birisi de bireye kendi duygularının farkında olabilme ve ifade edebilme becerisini kazandırabilmektir. Duyguların denetlenmesi, onların bastırılması ya da maskelenmesi demek değildir. Tersine bireyin sağlığı ve gelişimi için duyguların paylaşılması ve dışarıya uygun yollarla aktarılması gerekir. Korku, heyecan, öfke, mutluluk, sevinç, kıskançlık, bıkkınlık vb. duyguların paylaşılması ve yansıtılmasına olanak sağlayan yaratıcı drama çalışmaları, hem bireyin psikolojik olarak rahatlamasına olanak sağlar, hem de bireyin olumlu ve olumsuz duyguların yarattığı etkileri de gözlemlemesini sağlar.

Bireyin iletişim becerilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlar.

Yaratıcı drama bireylerin birbirleri ile konuşmalarını gerçekleştirdikleri sosyal dilin ve kendi kendileri ile gerçekleştirdikleri iç dilin gelişmesini sağlayan olanaklar sunar. Ses, vurgu, jest ve mimikler vb. drama çalışmaları içinde etkin bir biçimde kullanılır ve geliştirilir.

Bireyin sosyal farkındalığının artmasını sağlar.

Bireyin kendisini başkasının yerine koyabilmesi, sosyal farkındalığın artmasında ve diğer bireyleri anlayabilmenin geliştirilmesinde önemli bir yoldur. Yaratıcı drama çalışmalarında bireyler farklı sosyal rolleri canlandırma olanağı bulurlar. Böylece onların toplumsallaşmalarına katkıda bulunurlar. Bireyler hem kendi canlandırmalarında girdikleri rollerde, hem de başkalarının canlandırmalarını izlerken farklı sosyal rollerdeki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlama şansına sahip olurlar.

Bireyin empatik becerilerinin artmasına yardımcı olur.

Alan yazına bakıldığında empati ile ilgili birçok tanımla karşılaşılabilir. En basit anlamıyla empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onu tüm boyutları ile anlayabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Empatinin iki yönü mevcuttur. “Empati onu anlamaktır.” denildiğinde empatinin bilişsel yönü, “Empati onu hissetmektir.” denildiğinde ise duygusal yönü ağırlık kazanmaktadır.

Dramada bireyler büründükleri farklı rollerde sürekli bir başkası olma olanağına sahip olabilmekte ve bu sayede başka insanların neler düşündükleri ya da hissettiklerini anlama fırsatını bulmaktadırlar.

Demokrasi eğitimine destek olur.

Demokrasi eğitiminin sağlanabilmesi için öncelikle eğitim ortamının demokratik olması gereklidir. Yaratıcı dramada olmazsa olmaz ilkelerden birisi liderdir ve katılımcıların birbirlerine demokratik bir tutum içinde davranmalarıdır. Ayrıca duygu ve düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği bir ortam demokrasi düşüncesinin oluşturulmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Yaratıcı drama çalışmaları içinde bireyler, yaptıkları farklı etkinlikler de demokratik yaşamla ilgili birçok kuralı ve beceriyi yaparak yaşayarak öğrenmektedirler.

Grup içi süreçlerin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar.

Yaratıcı dramadaki hoşgörülü ve özgür ortam katılımcılar arasındaki ilişkilerin de olumlu yönde etkilenmesini sağlar. Yapılan etkinliklerden genelde keyif alınması, grupta çalışmaların yoğun olması, herkesin süreçte eşit söz hakkının olması, doğru-yanlış, güzel-çirkin endişelerinin ortadan kaldırılması katılımcıların birbirlerine karşı daha hoşgörülü olmalarını sağlar. Böylece aralarındaki ilişkiler daha olumlu hâle gelir. Ayrıca dramadaki diğer bir önemli yarar da cinsiyet engellerini kırmasıdır. Özellikle çocuklarda yoğun olan cinsiyet ayrımlarının giderilmesini sağlar. Böylece cinsiyet farkına bakılmaksızın oluşturulan gruplar, katılımcılar arasındaki işbirliğini geliştirir.

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesini sağlar.

Öğrenciler yaratıcı drama sayesinde öğretmene karşı açık ve serbest hâle gelirler. Böylelikle öğretmen, çocukların gelişim düzeyleri ve kapasiteleri hakkında çok çeşitli durumlarda gözlem yapma fırsatı bulur. Drama etkinlikleri öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin derinleşmesine ve kalitesinin artmasına yardımcı olur. Çocukların kendilerine yakın hissettikleri bir öğretmen, onlar tarafından daha çok dinlenir ve bu öğretmenin öğrettiklerine değer verilir.

Öğrencinin genel performansının (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) gelişmesine katkı sağlar.

Yaratıcı drama sürecinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu da sürece katılan bireyin her yönden gelişmesine katkıda bulunur.

Özel niteliklere sahip çocukların (zihinsel engelli, bedensel engelli, duygusal bozukluğu olan çocuklar) eğitilmesinde önemli katkılar sağlar.

Yaratıcı drama farklı özellikteki çocukların eğitiminde de yararlar sağlar. Çeşitli engellere sahip çocukların eğitilmesinde etkili bir yöntemdir. Özellikle sosyal davranışların kazandırılmasında ve gelişimlerinde uygun etkinlikler kullanıldığında yararlı olabilecektir.

Tiyatro sanatına ilginin ve dikkatin geliştirilmesini sağlar.

Sanat insanoğlunun yaşamı yorumlama biçimini ifade eder. Bu ifade biçimi evrenseldir. Drama sürecinde ya da dramatik etkinlikler yoluyla tiyatro ile tanışan çocuklar tiyatroya gittiklerinde artık ona sadece eğlence gözü ile bakmazlar.

Problem çözme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur.

Yaratıcı drama etkinliklerinde sürekli farklı problemlerle karşı karşıya kalan katılımcılar, bu problemlerin üstesinden gelmek durumundadırlar. Liderin denetiminde yapılan bu problem çözme çalışmaları, bireylerin problem çözme sürecini doğru kullanmalarını sağlar. Böylece birey günlük yaşamında karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği problemlerle yüz yüze getirildiği için, problem çözme becerisini geliştirir. Yaratıcı drama, yöntem olarak eğlenceli ve öğreneni merkeze alan yapıyla, özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sayesinde gerçek yaşam durumlarına benzer durumları öğrenme ortamına taşıyabilmesi ile ve bireye getirdiği çok yönlü kazanımları ile değer öğretiminde kullanılacak etkili yöntemlerden birisi olarak görülmektedir. Özellikle çocuk yuvalarında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı drama etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

BÖLÜM 3

3. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

3.1. Yaratıcı Drama ve İlgili Literatür

Günümüz, bilim ve teknolojinin akıl almaz boyutlarda seyrettiği, inanılması güç olan rekabet girdaplarının olduğu ve toplumların adına endüstri çağı diyebileceği akımların yaşandığı bir zaman dilimi olarak anılmaktadır. Tabi ki endüstri çağını yaşıyor olmak, yalnızca ekonomik ve teknik olaylar bakımından adımlar atılması gerektiği mantığını doğurmaz. Geniş bir bakış açısından; çağın gereklerine düşünce biçimlerini değiştirmekle uyum sağlamaya çalışmak ve her alanda “yaratıcı” olabilme vasıflarını taşıyabilmek, şüphesiz ki çağı yakalamada ve çağın hızlı revizyonu içerisinde tutunabilmenin mantıklı yolları gibi görünmektedir.

Çağın getirileri içerisinde tutunabilmenin ya da yok olup gitmemenin şartlarından biri, eski bilgilerin bir kısım benzer yollardan kazanılmasının artık gereksiz olacağıdır. Zaten günümüzde üretilen bilgiler ve bunların temelindeki kimi eski bilgilerin, artık alışılmış yollardan kazanılması ve korunması olanaksız hale gelmiştir (San, 1985).

Günümüzde bilgiler, sınıflama ve bir kısım kategoriler içinde bilgisellikleri ve bilişsellikleri vurgulanarak verildiğinden çevremizi ve dünyamızı anlamlandırmada yetersiz kalmaktayız.

Bireyler çevrelerindeki dünyayı anlamlandırırken etkileşim ihtiyacı duymaktadırlar, yani bilgilerin oluşturulmasında karşılıklı iletişim ve etkileşim gereklidir. Yine birey çevresini ve dünyasını anlamlandırırken, biçim ve mekân ilişkileri içerisinde ve çok yönlü algılayabilmelidir. Böyle özelliklere sahip bireyler ise yaratıcı bireyler olarak kabul görmektedir. Günümüzde yaratıcı olarak nitelendirebileceğimiz sanatçılar da zaman ve uzam içerisinde yerini alırken, yaptıkları eserlerinde insanların evrenle ilişkilerini yansıtmaktadırlar. Dünyayı etkileşimler içerisinde algılayabilmek için gerekli alışkanlıkların ve bir kısım yöntemlerin geliştirilmesi sanat yoluyla gerçekleşebilir (San,

1985). Ancak şunu belirtmekte yarar vardır: Bir kimsenin çağını yaratıcı bir şekilde yaşaması, evrende olup bitenleri anlaması, kavraması, saptamalar yapması, eleştirel bakış açıları geliştirmesi için sanatçı olmasına gerek yoktur.

Çağımızın akıl almaz boyutlardaki ilerleyişine anlam yükleyecek, düşünsel gücünü yenileme kapasitelerine sahip yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olabilecek alanlardan biri sanat eğitimidir. Mademki sanat eğitimi ve yaratıcılık kavramları bu kadar önemli, bu kavramlar üzerinde durmakta yarar vardır.

3.1.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, kurumsal ve mesleki eğitim içermekle birlikte, yeni kuşaklar başta olmak üzere tüm kitleye yönelerek, sanatı ve sanatsallığı devingen değişikliği içerisinde kavratan ve yaşamsal değerini ortaya koyan, yaratıcılığı sanatsal ve düşün alanında geliştirme gayreti gösteren eğitsel programlar bütünüdür (San, 1985). Ayrıca San'a göre sanat eğitimi, estetik yaşantılar yaratmaya yöneliktir ve kişinin güzel biçimlere duyarlılık kazanmasını öğretir. Yaratıcı zihinsel etkinlikler ile özgün ve çağdaş düşünceler üretmeye olanaklar sağlar.

3.1.2. Yaratıcılık

Psikoanalitik anlayışa göre yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden doğmakta ve bireyin kendi içindeki çatışmaların, saldırgan enerjilerinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir.

Hümanist görüşe göre yaratıcılık, insanın olumlu yanlarını ifade eder. İnsanın yaratıcı olabilmesi için serbest bir ortam gereklidir. Çatışmalar yaratıcılığı engeller.

Çevresel yaklaşımçılar yaratıcılığı, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre yaratıcılık sorunlara, uyumsuzluklara duyarlı olma, güçlükleri belirleyip çözüm yolları arama, hipotezler kurma ve tekrar tekrar test edebilme ve ortaya çıkanları açıklamadır.

Bilişsel yaklaşımclar ise yaratıcılığı, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünmek suretiyle bilgileri düzenlemedeki akıcılık, problem çözmelerdeki esneklik ve ortaya konan ürünlerdeki özgünlük olarak tanımlamaktadırlar (Akt, Ülgen 1990).

Çağdaş ve en geniş anlamıyla yaratıcılık daha önceleri kurulmamış ilişkiler arasında ilişki kurabilme, ortaya çıkarılan yeni düşünce ağı içerisinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme, bir başka deyişle evreni yeniden yapılandırma, bireyler ve kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır (San, 1985).

Mangır ve Aral (1992) yaratıcılığın doğuştan gelen gizil bir güç olduğunu, her çocukta yaratıcı olma yeteneğinin bulunduğunu, ancak yaratıcılığın sürekliliğinin, derecesinin ve ortaya çıkışının bireyden bireye farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Yine Ömeroğlu ve diğ. (1988) yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortamın bulunmasının gerekliliğini, son zamanlarda yapılan araştırmalarda yaratıcılığın bireyin içinden gelen orijinal tepkilere bağlı olduğunu ortaya çıkarıldığını, bütün bunlardan dolayı da bireyin bağımsızca düşünebilmesi bir kısım kalıpların dışına çıkabilmesi, kendine güven duyması ve yeteneklerini sergileyebilmesi için özgürlüğün gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Mangır ve Aral (1990) ve Ömeroğlu (1988) yaratıcılığın hayatın ilk yıllarından itibaren görüldüğünü, çocuklarda varılan bu yeteneklerin ortaya çıkarılmasında ise bilinçli ve kaliteli bir eğitimin gerektiğini, yaratıcı bireyin inşasında anne ve babalara ve hatta ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görevler düştüğünü belirtmişlerdir. Yine eğitim kurumlarının otoriter, baskıcı, kısıtlayıcı ortamlar yaratmak yerine yaratıcılığı destekleyen, gerektiği zaman değişiklikler yapılmaya müsait, çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak araştırmaya ve denemeye yönelten, bunların ötesinde aktif programların uygulanabildiği ortamlara sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle yaratıcılığı sanat ve düşün alanında geliştirme gayreti içerisinde olan sanat eğitimi yaratıcılık için gerekli olan bu etmenleri kucaklayabilecek durumdadır. Sanat eğitimi içerisinde yer alan sanat dalları; görsel ve plastik sanatlar, sessel sanatlar, devinimsel sanatlar, sözel ve dramatik sanatlar olarak ifade edilmektedir. İşte bireyin yaratıcılığına davetiye çıkaran sanat eğitimi bünyesindeki dallardan biride dramatik

sanatlar, günümüz eğitimindeki ifadesiyle yaratıcı dramadır. Adıgüzel (1994)'e göre eğitim, bireyleri, toplumları bilinçlendirme, yönlendirme, değiştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçtir ve birey bu süreçte davranışlarında amaçlı olarak kendi yaşantıları yoluyla değişiklikler meydana getirmektedirler.

Adıgüzel (1993), tüm eğitimcilerin; çocuklar ve ergenlerin yaşadıkları çevreyi, dünyayı algılayabilmeleri, anlayabilmeleri ve kendilerini tanımları ve karşılıklı etkileşme ve iletişimin bolca sağlandığı ortamlar oluşturmaları gerektiğini savunmuştur.

San (1990) hem okul ortamlarında hem de ailede çocuklar ve ergenlere bu tür olanakların pek sağlanmadığını, çocuğun çevresiyle ve dünyasıyla kurduğu iletişimde arada hep bir araç bulunduğunu ki bu araçların kimi zaman bir ders kitabı kimi zaman bir öğretmen ya da kitle iletişim araçları olduğunu, bunun sonucunda da çocuğun duyuşsal, düşünsel ve bilişsel alanlarının birbirine karıştığını, çoğu zamanda öğrenmenin bilişsel yollarla gerçekleştirildiğini belirtmiş, sonuç olarak öğrenmenin yaşantısal olmasının engellendiğini ifade etmiştir.

Çağdaş eğitim bireyleri ileri düzeyde yetiştirirken bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarının dengeli bir bütün halinde olmasına dikkat etmek durumundadır (Adıgüzel, 1994). Kendini gerçekleştirmeye yönelik çalışmalardan kendisini ve çevresini tanımaktan ve sağlıklı etkileşim süreçlerini yaşamaktan yoksun bir ortamdaki aşırı ussal ve bilimsel bir eğitim, ezberciliği, aşırı bilgi yükünü, okul yaşamından zevk almayan öğrenci anlayışını beraberinde getirmekte, öğrenmenin duyuşsal boyutunu göz ardı eden öğrencinin, yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı bir sistem çağdaş insanın gereksinimlerini karşılayamamaktadır (San, 1991).

İşte bu noktada yaratıcı drama çalışmaları bireylerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarabilecekleri, karşılıklı etkileşim ve iletişimlerin hat safhada bulunduğu, yaparak, yaşayarak, zevk alarak, bilişsel, duyuşsal, devinişsel kapasitelerini işe koşarak kendilerini gerçekleştirebilecekleri, karşılıklı iletişime ve etkileşime dayalı aktif ortamlar sunar.

3.1.3. Drama Sürecinin Unsurları

Aşağıda yaratıcı drama sürecinde birbirini tamamlayan ve etkileyen unsurları yani öğeleri ve özellikleri anlatılmıştır. Bunlar:

- 1- Drama lideri (oyun-drama öğretmeni).
- 2- Oyun grubu (katılımcılar),
- 3- Çalışma mekânı (cevre, araç ve gereçler),
- 4- Çalışmanın değerlendirilmesi (Okvuran, 1993).

1. Drama Lideri (Oyun-Drama Öğretmeni)

Drama sürecinin en önemli unsurlarından biri, drama etkinliklerini yöneten, amaçlar doğrultusunda yönlendiren drama lideridir. Lider katılımcılara rehberlik eden kişidir (Adıgüzel, 2002: 167). Lider, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen ve tiyatro tekniklerinden yararlanabilen aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır (San, 1990). Drama sürecinin başlamasını sağlayan, sürecin amaçlar doğrultusunda islemesini kontrol eden, süreci ve süreç sonundaki ürünleri değerlendiren kişi drama lideridir. Bu nedenle drama lideri, kendi alanında, drama ve oyun teknikleri konusunda, yeterince bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir lider mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarla tamamlamalı, disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir (Adıgüzel, 1993: 168). 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).

2. Grup (Katılımcılar)

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).

Drama sürecinde grubun sayısı önemlidir. Grup sayısı katılımcıların yaşına göre verimlilik açısından değişebilir. Ayrıca yaratıcı drama grup çalışmalarının yurt dışında grup sayısının 15-20 kişi arasında olabileceği belirtilmektedir. Yurt içinde ise bu aralık 12-15 olarak belirtilmektedir (Adıgüzel, 1993).

3. Çalışma Mekânı (Uzam); (Çevre, araç ve gereçler)

Drama çalışmaları açık-kapalı her alanda yapılabilir. Drama etkinliklerinin sınıf ortamında yapılmasının birçok yararı vardır. 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. Yine etkinliklerin yapıldığı alanda, karşılaşılabilecek olumsuzluklara karşı, ilk yardım çantasının bulundurulması gerekir (Adıgüzel, 1993: 170).

4. Değerlendirme

Yaratıcı dramada değerlendirme, sürecin her aşamasında olur: Etkinlik öncesi, etkinlik anı, etkinlik sonu ve sonrasında. Dramada değerlendirme katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Yaratıcı dramada, drama liderinin değerlendirmelerinin objektif, kırıncı değil yapıcı olması drama sürecine olumlu katkıda

bulunur. Drama lideri ve katılımcıların kendilerini değerlendirmelerine yönelik bir yol izlemeleri süreç için önemlidir.

Drama çalışmalarında sonuçtan çok süreç önemlidir. Yanlış ya da doğru yoktur. Drama lideri sürekli katılımcıları destekler, onları etkinliklere katılmaya teşvik eder. Drama yaşantısının ardından katılımcıların, kendi davranış biçimlerini, nasıl düşündüklerini, yaşadıkları anları gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamalarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemelere gidebilmeleri değerlendirmenin önemli bir boyutudur. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçiminde olabilir (Adıgüzel, 1993: 172).

3.1.4. Drama Sürecinin Öğeleri

Adıgüzel (1994) drama sürecindeki öğeleri; Grup lideri, oyun grubu ve çalışma uzamı olarak belirlemiştir.

3.1.4.1. Drama Lideri

Drama lideri yaratıcı nitelikleri olan, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatro tekniklerinden yararlanabilen biri olmalıdır (San, 1990). Adıgüzel (1994), drama liderinin mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarda tamamlamasının gerekliliğini, disiplinler arası ilişkilerde kendini geliştirmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Bunun yanında drama lideri anında müdahale ve çözüm getirici yaklaşımlarla grubun güvenini kazanmalı, çalışmaya başlamadan önce etkinliğin hedefler içerik, yöntemler, değerlendirme boyutlarını planlamış, kullanacağı malzeme ve ortamı uygun hale getirmiş olmalıdır.

Drama lideri grubun tanışma ve kaynaşması için gerekli olan, uyum gözlem ve etkileşim çalışmalarını eğlenceli ve haz verici bir biçimde planlamalıdır. Lider çalışmalarda aktif rol almalı böylelikle, lider- grup ayrımının kaldırılmasını sağlamalıdır (Adıgüzel, 1994).

3.1.4.2. Oyun Grubu ve Uzam

Dramaya katılan oyun grubu öğrenmeye istekli, gelişime değişime açık ve katılımında gönüllü olmalıdır. Birey dramaya niçin katıldığını iyi bilmeli, grupla çalışmaya, değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmalı, kendilerini rahat ve güvende hissetmelidirler. Dramada mekân önemlidir. Çalışmaların yapılacağı sınıf benzeri ortamların her türlü etkinliğe elverişli olması, esnekliği sağlaması gereklidir (Adıgüzel, 1994).

3.2. Yaratıcı Dramada Kullanılan Bazı Teknikler

Yaratıcı drama bir kısmını tiyatrodan aldığı kendi içinde birçok özel teknik barındırır. Bu teknikler ele alınan konunun geliştirilmesine, çatışma durumlarının giderilmesine, çözülmesi gereken sorunlara yardımcı olur. Dramada kullanılan tekniklerin başında “doğaçlama” ve “Rol Oynama” gelir. Yaratıcı dramada kullanılan bazı teknikler şunlardır:

1- Fotoğraf Anı-Tablo: Gruptakilerden bazılarının bir fotoğraf oluşturmaları istenir. Daha sonra diğer katılımcılardan buna katkıda bulunmaları istenebilir. Kümedeki fotoğrafı oluşturmaya başlarken başlangıç anı belirlenir, daha sonra diğerleri buna katkıda bulunur. Fotoğrafa birkaç kişi başlar, ardından sınıfın tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulur. Herkesin aldığı biçimi aklında tutması ve çalışmanın başlangıcında sessizlik ve konuya yoğunlaşma önemlidir. Fotoğraf tamamlandığında, çözülmeden önce öğrencilerin yüz ifadeleri vb. içeren ayrıntıları da iyice tabloya yansıtılmaları istenir (Öztürk, 2007: 131).

2- Pantomim: Pantomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı sağlarken diğer taraftan da belli bir etkinliğe odaklanarak iyi bir gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pantomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesini sağlar (Ömeroğlu, 1990).

3-Doğaçlama: Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeden ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmadan hayal gücüne dayalı özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir (Cebi, 1985: Aktaran: Adıgüzel, 1993).

Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır (Ucan, 1988: Aktaran: Adıgüzel, 1993). Diğer taraftan, Adıgüzel' e (1993) göre, doğaçlamada, süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. San'a (1990: 573) göre de doğaçlama; önceden hazırlık yapılmadan bir durumun o anda birey ya da grup tarafından yaratılmasıdır. Doğaçlama ile ortaya çıkan ürün ya da süreç bir başkası tarafından aynen canlandırılmaz.

4- Rol Oynama: Düşünce, durum, olay ya da problemin bir grup tarafından ya da gruptan seçilen üyelerce dramatize edilmesine dayalı bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 1993: 115). Pantomima benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir (Aktaran: Akar, 2000).

5- Rol Kartları: Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde kullanılabilir. Ayrıca öğretmen bireylerin, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediğinde de kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden birisidir (Somers 1998, Aktaran: Akar, 2000). Rol kartları hazırlanırken dikkat edilecek nokta, katılımcıların/öğrencilerin, birbirlerinin kartlarına bakmalarına gerek kalmayacak biçimde, ortak tüm bilgilerin her iki kartta da yer almasıdır.

3.3. Drama ve Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar

3.3.1. Drama İle İlgili Araştırmalar

Drama yöntemine yönelik bilimsel çalışmalar daha çok başarı, tutum ve beceri gelişmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel süreçlerin canlandırılmasında, okul öncesi çocukların iletişim ve dil becerilerinin gelişiminde, Türkçe öğretiminde dil becerilerinin gelişiminde, özürlü grupların kaynaştırılmasında, fen ve matematik öğretiminde başarılar üzerindeki çalışmalarda drama yöntemi kullanılarak sonuçlar irdelenmiştir.

Öztürk ve diğ., (1999) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahip olan “göç” kavramını geliştirmek için drama yöntemini kullanmışlar ve bu yöntemin öğrencilerin algıları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı sonucuna varmışlardır.

Ömeroğlu (1991), anaokuluna giden 5-6 yaş çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı dramının etkisini araştırmış, sonuç olarak yaratıcı dramının çocukların yaratıcılıklarının gelişimde katkı getirdiğini vurgulamıştır.

Okvuran (1994), “Yaratıcı drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasında 14 hafta boyunca 15 ve 20 kişilik deney ve kontrol gruplarına düzenli olarak eğitim vermiştir. Okvuran çalışmasında empatik beceri ölçeği B formunu kullanmış, ancak bu ölçeklerle olumlu sonuçlar elde edememiş, ölçeklerin yeniden kullanılması ve test edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Üstündağ (1988), ilkokulda dramatizasyonu ağırlıklı yöntem ile takrir yöntemini karşılaştırdığı çalışmasında “çevremizde sonbahar” ünitesini ele almış, dramatizasyonu ağırlıklı yöntemin takrir yöntemine göre daha etkin olduğu sonucuna varmıştır.

3.3.2. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümdeki tarama çalışmasında araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmeye dikkat edilmiştir. Ayrıca ağırlıklı olarak 2000 yılı ve sonrası yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.3.2.1. Yurtiçinde Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Ülkemizde eğitimde yaratıcı drama yönteminin kullanımı oldukça yenidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı drama ile ilgili olarak eğitim alanında bir dersin öğretim yöntemi olarak veya okul öncesi çocuk grubu ile çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak psikolojik danışma ve rehberlik alanında yaratıcı drama yönteminin kullanımı ile yapılmış çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir.

Araştırmacının araştırma konusuyla ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığından, araştırma konusuyla ilişkili olabileceği düşünülen çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Kocayörük (2000), ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini araştırdığı çalışmasında, veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeğini kullanmıştır. Ankara Yasemin Karakaya ilköğretim Okulu II. Kademe öğrencileri 1, 2, 3. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmış ölçekten en düşük puan alan 34 öğrenciden 16'sı deney grubuna 18'i kontrol grubuna atanmıştır. Oluşturulan deney grubuna on gün boyunca her gün bir buçuk saat süreyle sosyal beceriler içerikli drama uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Akoğuz (2002), iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisini incelemek amacıyla, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı Fındıkzade Eğitim Park'ında gönüllü olarak gelen ve yaratıcı drama çalışmalarına katılan, 9-11 yaş arasındaki 18 ve 11-13 yaş arasındaki 22 öğrenci üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Araştırmacı tarafından 12 haftayı kapsayan ders planları oluşturulmuş, araştırmada veri toplamak için "Öğrenci Gözlem Formu", gözlemcinin tuttuğu notlar ve video kamera kayıtlarından yararlanılmıştır. araştırma sonunda dramanın iletişim becerilerini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2003), çalışmasında, drama yönteminin öğrencilerin duygusal zekâ gelişimine, öz bilinç, empati ve sosyal becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Deney grubu, Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf drama dersi alan öğrencilerden oluşmuştur. Kontrol grubunu ise yine aynı bölümde okuyan ve drama dersi almayan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu bir dönem boyunca (14 hafta) drama dersi almıştır. Araştırmanın sonunda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin son test duygusal zekâ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca drama ile öğrencilerin hem bilişsel hem de psikomotor becerileri kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Uşaklı (2006), drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisini araştırmıştır. Her biri ilköğretim 5. sınıftan bir şube olmak üzere deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmayı oluşturan deney grubunda 31, kontrol grubunda 28 ve plasebo grubunda 30 öğrenci toplamda 89 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye, atılganlık ve benlik saygısını artırmaya yönelik önceden hazırlanan toplam 16 oturumluk drama temelli eğitim programı uygulanması haftada iki kez iki ayı aşan süre içinde gerçekleşmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrencilere oturumlar öncesi (öntest), oturumlar sonrası (sontest) ve oturumlar bittikten (izleme testi) altı hafta sonra olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır. Sonuç olarak, drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ve atılganlıklarına etki ederken benlik saygısına ilişkin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2006), ilköğretim 8. sınıf (14–15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelendiği araştırmasında; yaşları 14–15 arasında olan 18 öğrenci deney grubu, 18 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Yaratıcı drama çalışmaları öncesi ve sonrası her iki gruba da CDO ve Piers-Harris Çocuk Öz Kavram Ölçeği (PHCOKO) uygulanmış, yaratıcı drama çalışmaları 12 hafta, haftada 1 gün, günde 2,5 saat süre ile yapılmıştır.

Bulgulara göre, başlangıçta deney ve kontrol grubu arasında depresif belirtiler ve öz kavram seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken, yaratıcı drama eğitiminden sonra; 8. sınıf öğrencilerinin depresif belirtilerinde belirgin bir gerileme ve öz kavram düzeylerinde ise olumlu yönde bir artışa olduğu görülmüştür. Çalışkan-Çoban (2007), “Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmasında, İzmir ili Camdibi semtinde alt sosyo-ekonomik düzey içerisinde yer alan bir ilköğretim okulunda deney ve kontrol gruplu üç ayrı beşinci sınıftan toplam 120 öğrenciye sosyometri testi uygulamıştır. Sosyometri sonuçlarına göre ortalamanın altında olan öğrenciler belirlenerek bu öğrencilerin annelerine toplantı düzenlenmiştir. Araştırma için 10 deney, 10 kontrol grubuna ve 9 kişi de deney grubunda yer alan öğrencilerin anneleri alınmıştır.

On hafta, haftada bir gün ve iki saat süresince öğrencilere ve annelere yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Deneysel işlemlerin bitmesinden bir hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu üç sınıfa sosyometri ölçeği tekrar uygulanmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerine, ön testte verilen Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği son-testte tekrar verilmiş ve annelere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde; öğretmene göre yapılan drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede, arkadaşlarıyla ilişkilerinde duyarlılık, empati, işbirliği, kendini kontrol etme, sosyal olgunluk vb. becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bunun yanında öğrencilerin dinleme, kendini ifade etme, problem çözme vb. becerilerini de olumlu yönde geliştirdiği bulgular arasındadır. Yapılan drama çalışmalarının, öğrencilerin dinleme, kendini ifade etme, problem çözme vb. becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir.

3.3.2.2. Yurtdışında Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Kalipuska ve Titinen (1982), yaptıkları araştırma sonucunda eğitimde drama tekniğinin kullanılmasının çocuklarda empati gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır (Aktaran: Koksal, 2000).

Bailey (1997), yaşları 10–14 arasında değişen, depresyonu ve içe kapanıklığı olan, saldırganlık ve şiddet eğilimi gösteren, sosyal becerilerinde güçlük yaşayan, bir grup ortaokul öğrencisi ile 13 hafta boyunca yaratıcı drama çalışmıştır.

Çalışmanın sonunda, depresif belirtilerde belirgin olarak bir gerileme, saldırganlık ve şiddet eğilimi davranışlarında kaybolma, içe kapanıklığı olanlarda ise kendine güven ve öz kavramda bir yükselme ile birlikte, kendilerini daha iyi ifade edebilme saptanmıştır. Jackson ve Bynum (1997), drama sürecinin duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren çocukların akademik başarı ve sosyal becerilerini geliştirmede nasıl kullanılacağı konusunda araştırma yapmışlardır.

Değişik okul ve yaş gruplarındaki duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle öfkeyi kontrol etme, özgüveni geliştirme, karar verme, sosyal problem çözme ve işbirliği yapmayı öğrenmeye yönelik drama programları hazırlamışlardır. Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklara okul kültürünü ve kültürel değerleri öğretmek için dramının bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; oyun ve tiyatro teknikleriyle oluşturulan yaratıcı dramının öfkeyi kontrol etme, karar verme, sosyal problem çözme, işbirliği yapma, kendilik kavramı, kendini fark etme, diğerleriyle empati, bilişsel ve sosyal becerileri geliştirme gibi yararları olduğunu belirtmişlerdir.

Emunah (1997), yaratıcı drama ile psikodramayı karşılaştırdığı çalışmasında, grup dinamiği üzerinde durmuştur. Bu çalışmada bireyin kendini tanıması, grubu tanıması, öğrendiklerini grup üyeleri ile paylaşması, grup üyeleri arasında çatışma ve güçlüklerin yaşanması konularını ele almıştır. Bu modelde, grup etkileşimi ve grup dinamiğini oluşturma temel alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklarda duygularını ifade etmede hassasiyetlerin arttığı, grup dinamiğinin oluştuğu, herhangi bir konuyu yorumlarının eskiye nazaran daha farklı olduğu ve öz kavramlarında belirgin bir yükselme kaydedildiği görülmüştür.

Wals-Bowers ve Basso (1999), Kanada’da şehir merkezinde ve kırsal kesimde yaşayan ve 7. sınıfa devam eden bir grup ergen ile yaptıkları bir çalışmada, ergenlerin ikili ilişkilerini yani arkadaş ilişkilerini geliştirmeye yönelik olarak iki farklı yaratıcı drama programı hazırlamışlardır.

Bu programların temel amacı, yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin ikili ilişkilerinin niteliğini ve niceliğini artırmak olmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan yirmi dört kişilik gruba on beş haftalık süre boyunca haftada bir yaratıcı drama çalışmaları uygulanmıştır. Buna ek olarak yaratıcı drama yaklaşımını personele öğretmek ve nitel-nicel yöntemler ile programı değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, nitel yöntemlerde; gözlem ve öğrenci görüşmeleriyle; nicel yöntemlerde ise “karşılıklı ilişkiler skalası, karşılıklı değerlendirme envanteri, ailenin sosyal yetenek oranı, grup memnuniyet skalası” ile toplanmıştır.

Bu programın sonunda, katılan öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde nitelik ve nicelik yönünden bir iyileşme bulunmasının yanı sıra, öğrencilerin dinleme yetilerinde belirgin bir artış, problem çözebilme ve bir başkasının duygularını anlama, kendi duygularını daha rahat ifade edebilme, içe kapanıklık belirtilerinde iyileşme, depresif belirtisi olanlarda ise belirgin bir gerileme görülmüştür.

Yassa (1999), yaptığı nitel araştırmada yaratıcı drama eğitiminin öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim (kendilik saygısı ve kendine güven) üzerine olan etkisini araştırmak amacı ile Kanada'nın kuzey batı bölümünde Ontario bölgesinde yer alan beş liseden ikisini seçerek çalışmasını gerçekleştirmiştir. Örneklem iki liseden seçilen iki erkek, dört kız öğrenci ve üç öğretmenden oluşmuştur. Dokuz hafta boyunca haftada bir gün olmak üzere yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerindeki yaygın tutum ve davranışlarında gelişme sağladığı ve dramaya katılımın sosyal etkileşimi ve kendine güveni arttırdığı yönde olduğu bulgular elde edilmiştir.

Balfour (2000), araştırmasında, dramanın şiddet suçlularının davranışlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 1980'li yıllarda İngiltere'de şiddet olayları erkeklerde yüzde 90, kadınlarda ise yüzde 40 oranında artmış ve bu sorunun önüne geçebilmek amacıyla "Hapishanede Tiyatro ve Sertli Tahliye" adlı bir program kurulmuştur. Bu programda yaratıcı bir eğitimle ve pozitif model alma yoluyla bireyde davranış değişikliği yaratmak, bireyin karşı gelme davranışını azaltmak, enerjisini başka biçimde kullanmayı ve başka biçimlerde düşünmeyi öğretmek amaçlanmış ve bu amaçla suçlular üzerinde drama çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Tutum Ölçeği" ve nitel veriler (araştırmacının gözlemleri, katılımcıların diyalog kayıtları, aileler ve memurlarla yapılan görüşmeler) kullanılmıştır. araştırma sonunda, dramanın, suçluların "öfkeli" davranışlarının üstesinden gelmede etkili olduğu bulgulanmıştır.

Taylor (2000), tarafından İngiltere'de "Sağlık Yardım Merkezi"ne çeşitli sorunları (saldırganlık, depresyon, anksiyete) nedeni ile başvuran 14-15 yaşlar arasındaki 21 çocukla iki yıl devam eden yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır.

Birinci yıl yaratıcı drama programları profesyonel oyuncular tarafından oluşturulmuştur. İkinci yıl öğrencilerin, kendi deneyimlerinden yola çıkarak programları kendilerinin oluşturmaları sağlanmıştır. İlk yılın sonunda, katılan çocukların sorunları ile ilgili belirti düzeylerinde belirgin gerilemeler bulunurken, ikinci yıl gençlerin çoğu aldıkları rollerin olumlu yanlarını vurgulamışlar ve çalışmanın sonunda, başlangıçta yer alan sorunları ile daha kolay baş edebildikleri ve sonunda da sorunları ile ilgili belirtilerden izler kalmadığı görülmüştür. Bu çalışmada yaratıcı dramanın etkili bir öğretim yöntemi olduğuna da vurgu yapılmıştır.

Pomerantz (2003), tarafından, depresif, distimisi olan ve uyum bozukluğu olan 14-16 yaşlar arasındaki 23 öğrenci ile 20 hafta devam eden yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada “rol oynama” teknikleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin geçmiş yaşamları, deneyimleri, aile öyküleri, psikolojik problemleri, çalışmanın yapıldığı anda yaşadıkları ve geçmişten getirdikleri ilişkileri hakkında önemli ipuçları elde edilmiştir. Yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerin oluşturdukları karakterlerin, onların bozukluklarından izler taşıdığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin, depresif belirtilerinde gerilemeler ve uyum bozukluğu davranışlarında düzelmeler olduğu bulunmuştur.

Danner (2003), öğrencilerin riskli davranışları, kendilerine ve geleceğe ilişkin tutumları, birbirlerine ve okula karşı tutumları, aile çocuk ilişkisi ve problem çözme yeteneği gibi durumları incelemek amacıyla, sanat merkezli bir okulda yedinci sınıf öğrencileri için tiyatroyu merkeze alan zenginleştirilmiş bir programı karşılaştırmalı olarak ele almıştır. On iki hafta boyunca haftada iki kez öğrencilerle yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bunlara ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zenginleştirilmiş grupta yapılan müdahalelerden sonra bazı alanlarda daha düşük puanlara rastlanmıştır. Deney grubu öğrencileri programa katıldıktan sonra negatif davranış, tutum ve inançlarında ön test ölçümlerinden daha fazla artış göstermişlerdir. Kontrol grubunda ise ön ve son test ölçümlerinde bir değişiklik saptanamamıştır. Araştırma sonuçları deney grubu öğrencileri için olumsuz gibi görünse de birtakım kazanımları olmuştur.

İlk olarak program kullanılan tekniklerdeki yenilik açısından yönetici, öğretmen ve öğrenciler açısından pozitif olarak algılanmıştır. İkincisi katılımcılar programdan memnun kalarak sınıf içinde aldıkları rollerde birbirlerine ve program uygulayıcısına saygılı davranışlar içine girmişlerdir. Üçüncü olarak öğrenciler programın sonunda sahne doğaçlamalarını yapmada daha rahat olmaya başlamışlar, yaratıcı, çabuk düşünebilme, doğaçlama ve rol oynama yeteneklerini geliştirmişlerdir (Aktaran: Çalışkan-Çoban, 2007). Smeijsters ve Cleven (2006), saldırganlık üzerinde drama terapi uygulamış ve saldırganlığın düşürülmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Fong (2006), yaptıkları psikodrama çalışması sonunda deneysel uygulamanın şiddet durumları ile baş etmede etkili olduğunu görmüşlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı dramanın atılganlık düzeyine, yaratıcılığa, sosyal beceriye, problem çözme becerilerine, kendini ve diğerlerini tanımaya, empatiye, sosyal-duygusal gelişime olumlu yönde etkisi olduğu bunun yanında saldırganlık ve şiddet düzeylerinin azaltılmasında da etkisi olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama ve ergenlerle ilgili olarak yapılan araştırmaların az olması bu alanda daha çok araştırma yapmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 4

4. DRAMA VE TUTUM İLİŞKİSİ

4.1. Tutum Kavramı

Tutumun şimdiye kadar birçok tanımı yapılmıştır. Kağıtçıbaşı (1993)'na göre tutum; düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesidir. Tutum bir kimsenin insan gruplarına, eşya ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme veya tepkide bulunma eğilimidir (Turgut, 1992; Tezbaşaran, 1996).

Tutumlar üzerinde birçok tanımlama yapılmasına rağmen, herhangi bir görüş birliğine varılamamıştır. Yapılan her tanımlama tutumların farklı bir yönüne ışık tutmaktadır.

Thurstone (1931)'a göre tutum psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir. Yani aslında Thurstone yaptığı bu tanımlamayla tutumun psikolojik bir yönüne, yoğunluk sıralaması ve derecelemesi derken ise tutumların ölçülebileceğine işaret etmiştir (Thurstone, 1967).

Allport, tutumların yaşantılar sonucunda oluştuğunu, kişinin bir olay bir kişi karşısında göstereceği davranışları hem yönlendiren hem de etkileyen duygusal ve zihinsel hazırlık durumları olduğunu ifade etmiştir (Allport, 1997). Allport tanımında tutumun yaşantısal olmasına değinmekle bir anlamda tutumların oluşumunda belirli bir sürecin olması gerektiğine dikkatleri çekmekte, bir davranışı göstermek için tutumları bir eğilim ya da bir hazırlık olarak görmektedir.

İnceoğlu (1993)'na göre kişinin etrafındaki simge nesne ya da olayı olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimidir. Aslında birçok araştırmacı tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönünün olduğu ve kişilerin çevrelerinde olup bitenleri bu iki uyarınca değerlendirdiklerini belirtmektedirler (Thurstone, 1967; Sanford, 1961; Katz, 1967; Baysal, 1981; Turgut, 1992; Tezbaşaran, 1996; İnceoğlu, 1993). Katz (1967) tutumu kişilerin, nesne, olay, dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı olarak algıladığı ön düşünce biçimi olarak ifade etmiştir.

Sherif ve Sherif (1996) yaptığı tutum tanımına güdü kavramını da eklemiş ve tutumların sürekliliği olan hazır olma durumları olduğunu belirtmiştir. Yani tutumların bireyde bir kez yerleşmesi önemlidir. Sonrasında tutumlar durgun duygusal bir özellik gösterir. Yine Sherif'e göre tutumların bilişsel, güdüsel ve davranışsal yapısı vardır.

Krech ve Crutchfield (1980)'a göre tutum, bireyin bir olaya ya da duruma karşı güdüsel, algısal, duygusal ve bilişsel süreçlerinin devamlı ve kalıcı bir örgütlenmesidir. Yapılan bu tanımlamada da Sherif gibi tutumlar için güdü kavramı kullanılmış ve kalıcılığından söz edilmiştir. Yine Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) kalıcı bir sistem olarak tanımladıkları tutumun, bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içerdiğini ifade etmişlerdir.

Tavşancıl (2002)'a göre tutum bireyin bir nesneye ilişkin, duygu, düşünce ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlık katar. Tutumları gözle görmek mümkün değildir. Ancak tutumlar bir davranışa dönüştüğünde kişinin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir.

Tutumların uzun süreli eğilimler içermesi gerektiğine, kısa süreli sergilenen eğilimlerin tutum olmayacağına ve tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal birimler içerdiğine işaret eden Bacon ve Byrne (1977) tutumları, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak ifade etmişlerdir. Cüceloğlu'na göre tutumlarda inanç olarak ifade edilen bilişsel, duygu ve heyecanları kapsayan, görsel faaliyetlere sahip davranışsal öğeler vardır (Akt: Cüceloğlu, 1998). Tutumların öğrenmeyle kazanıldığına işaret eden Ülgen (1994) yine tutumların bireyin davranışlarına yön verdiğini ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olduğunu ifade etmiştir.

Tutumların bir kısım özellikleri göz önüne alınırsa (Tavşancıl, 2002);

- 1- Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir. Doğuştan gelmez, sonradan yaşantı yoluyla kazanılır.
- 2- Tutumlar belirli bir süre devamlılık arz eder. Bu bağlamda kişiler belirli dönemlerde aynı düşünceyi benimserler.

- 3- Bir tutum geliştirdiği objeye karşı yansız davranamaz.
- 4- Tutumlar, obje ve birey arasında kurulan ilişkide bir dñzenlilik oluşturur.
- 5- Tutumlar bulunma eğilimidir. Yani doğrudan tepki şekli değildirler.
- 6- Tutumlar sonucunda kişilerde olumlu ya da olumsuz davranışlar oluşabilir.
- 7- Kişisel tutumlar olmakla birlikte toplumsal tutumlar da mevcuttur. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yñnelik tutumlardır (Tolan, İsen & Batmaz, 1985; Akt, Tavşancıl, 2002).

4.2. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Bir bireyin konuyla ilgili bildikleri tutumların bilişsel öğesini, bu bildikleriyle konuya olumlu bakıyorsa ve konuya ilişkin olumlu olması duyuşsal öğesini, bñtñn bu olumlu bakışlarını sözsel ya da davranışsal olarak gñsteriyorsa, davranışsal öğesini ifade etmektedir (İnceoğlu, 1993). Kağıtçıbaşı'na gñre tutumlar yalnız başına davranış eğilimi ya da sadece bir duygudan oluşmaz, tutumlara biliş-duygu-davranış eğilimi bñtñnleřmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

4.2.1. Bilişsel Öğe

Bir konu hakkında tutum oluşturabilmek için öncelikle o konunun varlığından haberdar olmak ve o konuya ilişkin çeşitli yaşantı ve deneyimler sonucu bilgi edinmek gerekir. Varlığı bilinmeyen bir konuda tutum oluşmaz. Tutumlardaki bilişsel öğe, tutum objeleri ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan meydana gelmektedir. Tutumların kalıcı olması için tutum objesi hakkındaki bilgilerin gerçeklere dayanması gerekir. Bu gerçeklik ne kadar fazla olursa tutumlarda o denli kalıcı olur (Baysal, 1981).

4.2.2. Duyuşsal Öğe

Baysal (1996)'a gñre duyuşsal öđe tutumun hoşlanma hoşlanmama yönñnñ oluşturur. duyuşsal öğede bir obje ya da konuya yñnelik olumlu ya da olumsuz, arzulanen veya arzulanmayan duygular söz konusudur.

Bir obje üzerinde olumlu ya da olumsuz duygulara oluşturmak önceki deneyimlere bağlı olmakla birlikte, duyuşsal öge bireyin değerler sisteminden de etkilenir. Shaw ve Wright bu konuda değerlerin tutumların duyuşsal ögesini etkilediğini ifade etmişlerdir. Burada iki değerden bahsedilebilir. Bireyin içerisinde bulunduğu toplumsal değerler, diğeri ise kişisel değerlerdir. Birey tutum sergilerken içinde bulunduğu toplumun değerlerinden etkilenir (Baysal, 1981).

4.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin bir objeye yönelik tutumlarının davranış eğilimini ifade eder. Bu eğilim sözlü ya da hareketlerle sergilenebilir. Ancak davranışsal ögeyi irdelerken iki tür davranışa değinmekte fayda vardır. Bunlardan ilki duyuşsal davranıştır. Duyuşsal davranış tutum objesine yönelik hoşça giden ya da gitmeyen durumlardan ortaya çıkar. Bir diğeri davranış türü ise inançlara dayalı davranıştır. Yani birey içinde bulunduğu toplumsal kültürde inançlara bağlı olarak bir durumdan hoşlanmasa da o davranışı sergileyebilir (İnceoğlu, 1993).

4.3. Tutumların Oluşumu

Bireyin tutumlarını oluşturan önermeler bulunmaktadır. Bu önermeler kişinin tecrübeleri ve sosyal etkileşimleriyle aktarılır. Bazı durumlarda kişiden kişiye etkileşim yoluyla aktarılan tutumsal önermeler, kişinin kendi tecrübeleriyle kazandığından daha etkili olabilir. Yani kişinin bu şekilde oluşturduğu kanılar kalıcı tutumların temelini oluşturabilir (Atasoy, 2002).

Tecrübeler, inançların oluşmasında etkilidir, ancak sosyal etkileşimin de inançlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bazı durumlarda grup içi etkileşim yoluyla oluşan inançlar kişisel tecrübeyle oluşanlara üstünlük sağlayabilir. Matematikte oluşan olumsuz inançlar fende çoğu zaman oluşmamıştır. Yapılan araştırmalar da fene olumlu bakıldığını göstermektedir. Bu durum okul yıllarında gerçekleşen doğrudan tecrübelerin sosyal etkileşimlerle oluşturulan inançlara baskın olduğunu göstermektedir. Ancak fende de belirli dönemlerde sosyal etkileşimle elde edilen inançların etkili olduğu görülmüştür.

Sözgelimi bilimin hızlı ilerlediği, icatların arttığı ve ekonominin iyileştiği dönemlerde halk fene yönelik olumlu düşünceler benimserken, bir anda teknolojinin getirdiği çevre tahribatları kirlilik vs. olumsuzluklar sosyal etkileşim yoluyla, olumlu tutumları değiştirmiştir (Atasoy, 2002).

Tutumların oluşumunda tek başlarına anlamları olmayan ancak tekrarlandıklarında anlam kazanan dizinlerin etkisi de yadsınamaz. Tutumlar üzerinde etkili durumlardan biri de imajlardır. İmajlar sosyal etkileşimlerle oluşmasının yanında tecrübelerle de oluşabilir. Sıklıkla tekrarlanan söz öbekleri dizine dönüştüğü gibi, sık sık yapılanlar imajı oluşturur. Örneğin sık sık tekrarlanan bir episod dizine dönüşürken, başarılarla dolu bir okul yöneticisi öğrenim ile ilgili pozitif bir imaj oluşturabilir. Küçük bir bebek ilk imajlarını resimlerle fene ilgili TV programlarıyla veya ailenin sözlü telkinleriyle oluşturabilir. Yaşadıkları, çocuğun etiketleri olur ve bunlar tutumlar üzerinde etkilidir. Yani pozitif etiketler, pozitif tutumlar geliştirirken, negatif etiketler fene ve ilgili konuya antipati doğuracaktır. Bir çocuğun tecrübe veya etiketlerinin olmaması mümkün değildir. Çünkü çocukların az ya da çok oyuncakları vardır. Bunlardan bazılarını çok severken bazılarını az sever. Dolayısıyla her çocuğun episodları yaşadıkları tecrübelere bağlı olarak farklı farklı olacaktır. Yapılan bazı araştırmalarda temel eğitimin sonunda kızlar ve erkeklerin fene karşı farklı bakış açıları besledikleri tespit edilmiştir. Sözgelimi erkekler fizik derslerine ilgiliyken kızların doğal bilimler tarihine ilgili oldukları belirlenmiştir. Şüphesiz ki kızlar ve erkekler arasındaki bu farklılık uzun bir sürecin sonucudur.

Baykul (1990) bir çalışmada, öğrencilerin genel olarak ilkokul beşinci sınıftayken derslere karşı gösterdikleri tutumun ileriki sınıflara doğru azaldığı ve altında yatan nedenin ise kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretmen davranışları olabileceğini vurgulamıştır. Bu hususta Gabel ve Ruba (1999), olumsuz tavırların öğretmenin öğrettiği fen bilimlerinin miktar ve tipini etkileyebildiği gibi öğretmen ve öğrenci arasındaki alışverişi de etkileyebildiğini ifade etmişlerdir (Gabel & Ruba 1999; Akt: Lavoie, 1999). Yine bu süreçte fene karşı tutumlar; öğretmenler, arkadaş ilişkileri, yapılan gezi gözlemler, oynanan oyunlar, yapılan etkinliklerden etkilenir. Öğrenciler esas itibarıyla kendi sevdikleri şeyin yapılmasından hoşlanırlar. Ancak eğitim sürecinde çoğu zaman bu olmamakta, daha çok öğretmen seçimleri yapmaktadır.

Yani çocuk istediğini değil, istenilene yapmak durumundadır ki, bu durum ise tutumları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir başka durumda diyelim ki çocuk fene ya da başka bir duruma karşı olumlu bir etiket geliştiresin. Süreç içerisinde çocuğun öğretmen ya da girdiği bir sınavdaki başarısızlığı odaklı negatif durumlar, geliştirdiği olumlu tutumların silinmesine neden olacaktır. Aksi durumda ise; yani süreç içerisinde olumlu yaşantıların gelişmesi varılan pozitif tutumlarını pekiştirecektir. Tutum değişiklikleri yeni önerme, imaj dizin ve episodların eklenmesi, öncekilerin ise atılmasıyla gerçekleşebilir (Atasoy, 2002).

4.4. Tutum-Drama İlişkisi

Tutumların oluşumu ve değişimiyle ilgili farklı kavramlardan söz etmek mümkündür. Bu kavramlar;

- Koşullanma ve pekiştirme
- Erekler ve Çatışma
- İşlevcilik
- Bilişsel tutarlık şeklinde sıralanmıştır.

Koşullanma yaklaşımında tutumlar alışkanlıklar olarak görülmekle birlikte, birey; çağrışım, pekiştirme, taklit süreçleri ile tutumları öğrenir (Freedman & diğ., 1993). Buradan hareketle tutumların öğrenilmesinde çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleri ise koşularak bilgi ve duyguların etkili olduğu göz önüne alındığında, dramaya yönelik tutumların oluşması için ise dramanın öğrenilmesi gerektiği düşünülebilir. Tutumlar dramaya yönelik geliştirilmektedir, bir başka deyişle tutumların nesnesi dramadır.

Erekler kuramına göre, kişi kazançlarını en yükseklerine taşıyan tutumları benimser. Yine işlevselci yaklaşımda, birey kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da yarar sağlayıcı tutumu seçmektedir (Freedman & diğ., 1993). Bu tespit göz önüne alındığında dramada geliştirilen olumlu tutumlara sebebiyet veren, “grup tarafından kabul görme”, “değerli görülme”, “dramanın her şey olduğu” gibi tutum ifadeleri bireylere yarar ya da çıkar sağlayıcı ifadeler olarak görülebilir.

Bir başka deyişle dramaya yönelik tutumlar genellikle yarar sağlayıcı nitelikte görüldüğünden tutumların ortaya çıkmakta olduğu gözlenebilmektedir.

bilişsel tutarlılık yaklaşımına göre insanlar bilişleri ile davranışları arasında tutarlı ilişkiler kurma eğilimindedirler. Bireyler genel biliş yapılarına uyumlu tutumları benimseme eğilimi gösterirler (Freedman & diğ., 1993). Dramada da tutumların benimsenmesinde uygun biliş yapıları dikkate değer görülmektedir. İnceoğlu (1993) tutumların doğrudan gözle görülemeyeceğini, ancak davranışa döküldüğünde ya da sözsel olarak ifade edildiğinde farkına varılabileceğini belirtmektedir. Dramada kişi oyuna katılmakla istekle oynamakla ve oyundan zevk almakla olumlu tutumlarını; isteksizlik, oyuna katılmama ya da olumsuz katılımı ise olumsuz tutumlarını davranış olarak gösterebilmektedir (Okvuran, 2000).

Tutumlar benlik savunucu işlevleriyle bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olur. Drama eğitimi olanlar genellikle drama yoluyla kendilerini daha iyi tanıdıklarını belirtirler. Bu bağlamda dramanın bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olduğu düşünülebilir (Okvuran, 2000).

4.5. Tutum ve Drama ile ilgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmayla doğrudan ilintili çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Ancak farklı düzeylerde de olsa drama yöntemini ve tutumları içine alan çalışmaları gözden geçirmek, yaptığımız araştırmaya ışık tutmanın farklı yolları gibi algılanabilir.

Swinton (1978), dil ve iletişime yönelik 150 kişilik drama öğretmenlerinin etkili öğretmen profiline yönelik tutumların ölçüldüğü çalışmasında 20 maddeden oluşan bir ölçek kullanmış ve öğretmenlerin %52'si etkili öğretmenlik profiline yönelik yüksek puanlar çıkarmıştır. Ayrıca mesleğe yönelik, eğlenceli, neşeli, alan bilgisi gerektiren bir kısım gerçekçi ifadeler yer vermişlerdir.

Fiziksel özürlü çocuklara yönelik tutumların incelendiği bir çalışmada Mc Kerracher (1982), drama uygulamalarına yer vermiş ve ön test son test tutum puanlarını karşılaştırmıştır. Öğrencilerin fiziksel özürlü çocuklara yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik olmazken, kızların erkeklere göre daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Kaaland-Wells (1994) tarafından yapılan bir araştırmada 224 ortaokul öğretmenin yaratıcı dramının kullanımı ve algılarına bakılmış, drama tekniğini kullanan öğretmenlerin algılarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin drama hakkındaki inançlarına yönelik bir çalışmada Garcia (1993), derslerinde dramayı kullanan öğretmenlerin dramanın etkili yaşantılar sağladığına dair inançlar oluşturduklarını belirlemiştir.

Hundert (1996), 184 öğretmenle “Eğitimde Dramanın Statüsü ve Değerine Dönük Öğretmen Algısı” üzerinde durduğu çalışmasında öğretmenlerin, %99 oranda dramanın değerine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak %80’inin ise eğitimde dramanın olumsuz bir statüye sahip olduğuna yönelik algılarının olduğunu belirlemiştir (Hundert, 1996; Akt: Okvuran, 2000).

Araştırma sonuçlarının yorumlandığı bir çalışmada Müller (1997), dramanın bir süreç olarak kullanıldığında öğrenmeyi ve yaratıcılığı geliştirdiğini, araç olarak kullanıldığında ise problem keşfini, tam öğrenmeleri, paylaşımı, kabullenmeleri, başkalarının yaşantılarını görmeyi sağladığını ifade etmiştir.

Girgin (1999) okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilerine ulaşılarak yaptığı, “Türkiye’de Okul Öncesi Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri” çerçevesinde yaptığı çalışmada, Ankara’da okul öncesi eğitim kurumlarının birçoğunda drama derslerinin yer aldığı, ancak özellikle kurum dışından gelen drama öğretmenlerinin drama geçmişleri ve mesleki etkileşimlerinin yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Okvuran (2000) de yaptığı çalışmada en az bir kez (ortalama 42 saatlik) drama kursu almış 240 yetişkin bireylerin tutumlarını incelediği çalışmada drama eğitimine katılanların yüksek düzeyde olumlu duygu ve düşünceye sahip olduklarını belirtmiştir.

Ancak Okvuran'ın çalışması betimsel nitelikte olup drama eğitimi alanların durumlarını tespit etmeye yöneliktir.

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

Kavak (2004), yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan rol yapma öğretim metodunun etkisini geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırdığı çalışmasında, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerden üç farklı lise II. sınıf fen şubelerinden ikisini kontrol grubu ve birini deney grubu olarak belirlemiştir. Kontrol grubuna kimyadaki “çözünme” konusu geleneksel yöntemle anlatılırken, deney grubunda ise yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı rol oynama öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kavramların anlaşılma düzeylerini belirlemek için görüşme de yapılmıştır. Çalışma sonucunda yapılandırıcı öğrenme teorisine dayalı rol yapma ile öğrenim gören öğrencilerin çözünme konusundaki kavram testinden aldıkları puanların ortalamalarının geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim görenlere göre daha anlamlı olduğu, daha az yanlış kavramlara sahip oldukları, kavramları daha doğru bir şekilde ilişkilendirdikleri, anlamlı öğrenmelerin ise daha çok gerçekleştirdikleri bulgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler konuyu daha iyi anlayıp, açıklamalar getirebilmişlerdir. Geleneksel öğretim görenler günlük konuşma dilini tercih ederlerken, rol oynama öğretim yöntemi ile öğrenim görenlerin kimyanın dilini çok daha fazla kullandıkları ve ayrıca her iki grup arasında öğrenme ortamına karşı ilgi ve tutumlar açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

5.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ait bilgiler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan tarama modelinde gerçekleştirilen bir araştırmadır. Tarama modelleri; araştırmaya konu olan, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapılmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Onları değiştirme, etkileme çabası içinde olunmaz. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Öte yandan araştırma, bir ölçek geliştirme (geçerlik-güvenirlilik) çalışmasını da içermektedir.

5.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarından yansız (Random) örnekleme yöntemi ile seçilen 114 ilköğretim okulunda görev yapan 300 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde taslak ölçeğe ait uygulamalar 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat döneminde

gerçekleştirilmiştir. Farklı okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 321 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir.

5.3. Kullanılan Ölçme Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmanın bağımlı değişkeni olan eğitim yöneticilerin tutumları “Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ)” ve bağımsız değişkenleri oluşturan demografik bilgiler “Bireyi Tanıma Formu” kullanılarak toplanmıştır.

5.3.1. Bireyi Tanıma Formu (BTF)

Bireyi tanıma formu araştırmacı tarafından yöneticilerin bazı demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanmıştır. Okulun toplam mevcudu, okul kaç yıldır faaliyette, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet, branş, yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına yönelik sorular içermektedir (EK1).

5.3.2. Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ)

Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ)’nin araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde kendini rapor etmeye yönelik (self-report) olarak tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle, ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmış, benzer amaçla geliştirilmiş ölçek ve yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu incelemelerin ardından toplam 61 madde (item) oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddeler her biri alanda uzman olan altı uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelere yoklanacak olan davranışlarla ilgili olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını Likert tipi 3’lü derecelendirme ölçeği (1: Bu madde kesinlikle uygun değil, 2: uygun ama düzeltilmeli, 3: Tam olarak uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir.

Altı uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusuna düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 12 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 11 madde de öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 49 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayılına bağlı olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 35 kişilik bir grup üzerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında yöneticilerden alınan sorular ve geri bildirimler ve diğer gözlemlere bağlı olarak genel uygulama için bazı küçük düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde taslak ölçeğe ait uygulamalar 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat döneminde gerçekleştirilmiştir. Farklı okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 321 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir.

Bu inceleme sürecinde eksik cevap veren, demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamayan uygulamalar elenmiş; bu nedenlerin herhangi biri veya birkaçı nedeniyle elenen cevaplar “geliştirilecek ölçeğin istatistiksel hatalara karşı direncini yüksek tutmak amacıyla” analiz dışı bırakılmıştır. Yukarıda belirtilen nedenlerden en fazla karşılaşılanı, cevaplamanın belli bir yerde kesilmiş olması olduğu farkedilmiştir.

Bunun taslak ölçeğin birbirine kısmi olarak benzeyen çok sayıda madde içermesinden ve uygulamanın uzun sürmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak 321 cevap formunun 21 tanesi elenmiş ve kalan 300 kişiye ait uygulamalar ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır. Ölçeğin standardizasyon sürecine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

5.4. Geçerlik Analizleri

5.4.1. Faktör Analizleri

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Ölçeğin faktöryel yapısının belirlenmesi için açıklayıcı (explanatory) faktör analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde birbirleriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002) Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluk taşıyıp taşımadığının belirlenmesi gereklidir. Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizinde örneklem büyüklüğü için N=300 kişinin yeterli olduğunu belirtmektedirler.

Bu ölçüt dikkate alınarak Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ) İstanbul İli'nde görev yapan 300 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Uygulamaların ardından da örneklem büyüklüğünün yeterliğine (sampling adequacy) denetlemek ve faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna karar verebilmek için de KMO ve Bartlett Testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Field (2005) 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değeri; ,50 ile ,70 arasında normal; ,70 ile ,80 arasında iyi, ,80 ile ,90 arasında çok iyi ve ,90'ın üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanmakta ayrıca Bartlett's Sphericity testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli/uygun ve korelasyon matrisinin uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Büyüköztürk (2004)'e göre de verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir.

Çizelge 1: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (I)

| | | |
|--|----------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği. | | ,945 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Ki-kare Değeri | 9261,980 |
| | S.Derecesi | 1176 |
| | p | ,000 |

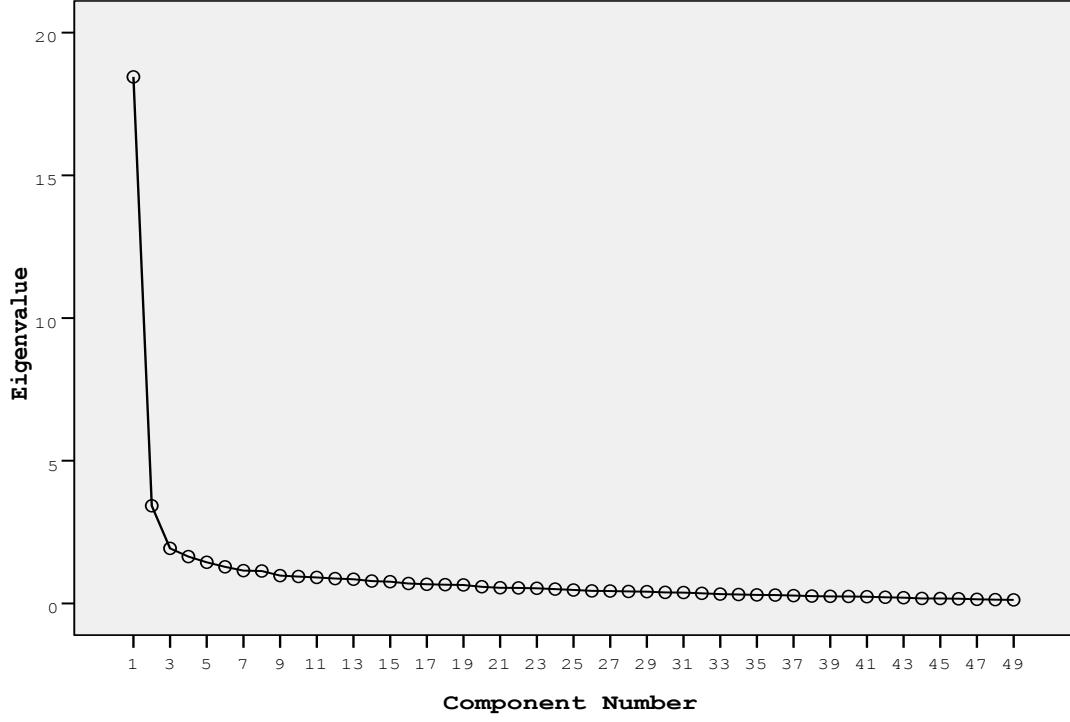
Tabloda görüldüğü üzere KMO değeri KMO=,945 olarak Bartlett's değeri de anlamlı ($p<,001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve oluşan faktöryel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir.

Çizelge 2: Faktör Analizi (I) Sonuçları

| Faktörler | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Toplam Faktör Yükleri | | | Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları | | |
|-----------|--|--------------------|---------------|-----------------------|--------------------|-------------|---|--------------------|-------------|
| | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % |
| 1 | 18,449 | 37,650 | 37,650 | 18,449 | 37,650 | 37,650 | 14,385 | 29,357 | 29,357 |
| 2 | 3,420 | 6,980 | 44,631 | 3,420 | 6,980 | 44,631 | 3,164 | 6,457 | 35,814 |
| 3 | 1,928 | 3,935 | 48,566 | 1,928 | 3,935 | 48,566 | 2,769 | 5,650 | 41,464 |
| 4 | 1,639 | 3,345 | 51,910 | 1,639 | 3,345 | 51,910 | 2,763 | 5,639 | 47,103 |
| 5 | 1,441 | 2,940 | 54,851 | 1,441 | 2,940 | 54,851 | 2,464 | 5,028 | 52,131 |
| 6 | 1,281 | 2,615 | 57,466 | 1,281 | 2,615 | 57,466 | 1,925 | 3,928 | 56,058 |
| 7 | 1,149 | 2,346 | 59,811 | 1,149 | 2,346 | 59,811 | 1,525 | 3,112 | 59,170 |
| 8 | 1,136 | 2,319 | 62,130 | 1,136 | 2,319 | 62,130 | 1,451 | 2,960 | 62,130 |
| 9 | ,975 | 1,990 | 64,121 | | | | | | |
| 10 | ,943 | 1,924 | 66,045 | | | | | | |
| 11 | ,910 | 1,857 | 67,902 | | | | | | |
| 12 | ,870 | 1,776 | 69,677 | | | | | | |
| 13 | ,847 | 1,729 | 71,406 | | | | | | |
| 14 | ,783 | 1,598 | 73,005 | | | | | | |
| 15 | ,761 | 1,554 | 74,559 | | | | | | |
| 16 | ,697 | 1,423 | 75,982 | | | | | | |
| 17 | ,671 | 1,369 | 77,350 | | | | | | |
| 18 | ,657 | 1,341 | 78,691 | | | | | | |

| | | | |
|----|------|-------|---------|
| 19 | ,647 | 1,320 | 80,011 |
| 20 | ,583 | 1,190 | 81,201 |
| 21 | ,549 | 1,120 | 82,321 |
| 22 | ,542 | 1,106 | 83,428 |
| 23 | ,528 | 1,078 | 84,506 |
| 24 | ,501 | 1,023 | 85,529 |
| 25 | ,470 | ,959 | 86,488 |
| 26 | ,439 | ,896 | 87,384 |
| 27 | ,434 | ,886 | 88,269 |
| 28 | ,419 | ,856 | 89,125 |
| 29 | ,412 | ,841 | 89,966 |
| 30 | ,386 | ,787 | 90,753 |
| 31 | ,379 | ,774 | 91,526 |
| 32 | ,353 | ,721 | 92,247 |
| 33 | ,326 | ,665 | 92,912 |
| 34 | ,312 | ,637 | 93,549 |
| 35 | ,298 | ,607 | 94,156 |
| 36 | ,293 | ,597 | 94,753 |
| 37 | ,273 | ,558 | 95,311 |
| 38 | ,255 | ,521 | 95,832 |
| 39 | ,246 | ,502 | 96,333 |
| 40 | ,243 | ,495 | 96,829 |
| 41 | ,234 | ,477 | 97,306 |
| 42 | ,214 | ,437 | 97,743 |
| 43 | ,200 | ,409 | 98,152 |
| 44 | ,174 | ,355 | 98,506 |
| 45 | ,172 | ,351 | 98,857 |
| 46 | ,162 | ,331 | 99,189 |
| 47 | ,143 | ,292 | 99,481 |
| 48 | ,133 | ,270 | 99,751 |
| 49 | ,122 | ,249 | 100,000 |

Scree Plot



Faktör analizine 49 madde ile ve 1 eigen değeri ile başlanmıştır. Tabloda ve plot tablosunda görüleceği üzere sonuçlar incelendiğinde Eigen değeri 1 olarak alındığında 8 faktör belirlenmektedir. Analiz ölçeğin öz değeri 1'den büyük 8 faktörde toplandığı görülmektedir. Oluşan sekiz faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 62,130'dur.

Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları % 37,650 ila % 2,319 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçların ardından her bir maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3: Faktör Analizi (I) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

| Maddeler | Faktör | | | | | | | |
|---|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanınmasını sağladığını düşünüyorum. | ,847 | ,024 | ,035 | -,094 | ,045 | ,100 | ,145 | -,026 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | ,804 | -,075 | -,098 | ,001 | -,100 | ,156 | ,106 | ,060 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | ,801 | -,114 | ,120 | ,043 | ,039 | -,103 | -,009 | -,028 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | ,776 | ,039 | ,074 | -,177 | ,063 | ,211 | ,002 | ,060 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | ,768 | -,040 | ,158 | -,137 | ,162 | ,162 | ,020 | ,054 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | ,734 | -,116 | -,093 | -,073 | ,243 | ,098 | -,010 | ,067 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | ,721 | -,130 | ,188 | ,058 | ,192 | -,082 | ,086 | ,113 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | ,719 | -,084 | ,052 | -,177 | ,365 | ,032 | -,001 | ,049 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | ,711 | -,014 | ,272 | -,203 | ,036 | ,106 | ,081 | ,112 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmede prova işlevi üstlenebilir. | ,706 | ,044 | ,226 | -,079 | -,066 | ,139 | ,172 | ,070 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini artırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | ,703 | -,165 | ,250 | ,016 | ,338 | -,032 | ,069 | ,020 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilmesi kanaatindeyim. | ,700 | -,046 | ,155 | -,169 | ,304 | -,042 | -,062 | ,021 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur. | ,695 | -,074 | ,154 | -,029 | -,059 | ,134 | ,052 | ,167 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | ,692 | -,099 | ,266 | ,002 | -,059 | ,031 | -,014 | -,026 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | ,690 | -,033 | ,121 | -,208 | ,266 | ,211 | -,007 | ,112 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | ,687 | -,141 | ,026 | -,025 | ,175 | -,060 | ,026 | -,019 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama | ,682 | -,054 | ,372 | ,024 | ,259 | ,099 | -,065 | -,051 |

| | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
| etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | | | | | | | | | |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanınmasını sağladığını düşünüyorum. | ,682 | -,012 | ,162 | -,203 | ,411 | ,184 | -,002 | ,077 | |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | ,657 | -,086 | ,163 | ,009 | -,047 | ,039 | ,252 | ,280 | |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | ,614 | -,113 | ,437 | -,161 | ,158 | -,022 | ,041 | -,035 | |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | ,606 | ,005 | ,087 | -,049 | ,383 | ,355 | -,033 | ,172 | |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | ,584 | -,055 | ,101 | -,173 | ,392 | ,096 | -,019 | ,011 | |
| 40. Eğitim sistemine entelektüel bireyler yetiştirmesi için eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına öğrencileri yönlendiririm. | ,578 | -,074 | ,572 | -,142 | ,116 | ,031 | ,096 | ,086 | |
| 13. Eğitimde yaratıcı drama uygulamalarındaki öğrenme türlerinin yararının farkındayım. | ,556 | -,087 | ,152 | -,054 | ,263 | ,483 | ,017 | ,024 | |
| 45. Eğitimde yaratıcı dramanın uygulanabileceği sınıf ortamlarının nasıl düzenlemesi gerektiğini öğrenmek isterim. | ,536 | -,083 | ,468 | -,025 | ,371 | ,121 | ,057 | ,175 | |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | ,523 | ,005 | ,158 | -,205 | ,137 | ,175 | ,220 | ,177 | |
| 1. Eğitimde yaratıcı dramaya ilgi duyarım. | ,522 | -,098 | ,142 | -,193 | ,197 | ,468 | -,056 | ,048 | |
| 10. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerini yürütecek öğretmenin niteliklerinin geliştirilmesi gerekir. | ,512 | -,063 | ,247 | -,325 | ,466 | ,007 | -,040 | ,045 | |
| 46. Eğitimde yaratıcı dramanın her ders için yöntem olarak seçilmesini öneririm. | ,493 | -,006 | ,419 | ,070 | ,191 | ,062 | ,039 | ,336 | |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | ,013 | ,777 | -,049 | ,101 | -,094 | ,021 | -,053 | -,017 | |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | -,077 | ,723 | -,022 | ,020 | ,003 | -,047 | ,065 | ,004 | |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | -,160 | ,688 | -,065 | ,119 | -,030 | -,118 | -,168 | -,020 | |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | ,068 | ,674 | -,150 | ,039 | -,096 | -,036 | ,035 | -,163 | |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | -,168 | ,671 | ,061 | ,175 | ,023 | -,030 | -,067 | -,025 | |

| | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 37. Okulda, eğitimde yaratıcı drama ile ilgili araç gereçleri temin ederim. | ,416 | -,148 | ,638 | -,041 | -,027 | ,102 | ,107 | -,032 |
| 39. Okulda geliştirilebilecek eğitimde yaratıcı drama projelerine destek veririm. | ,580 | -,054 | ,585 | -,107 | ,160 | ,131 | ,100 | -,100 |
| 6. Eğitimde yaratıcı drama dersi öğretim programının ,okullarda uygulanamayacağını düşünüyorum. | -,083 | ,349 | -,388 | ,332 | ,079 | -,216 | ,105 | -,347 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | -,149 | ,132 | -,070 | ,739 | -,053 | ,066 | ,030 | ,017 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | -,141 | ,238 | ,044 | ,710 | -,057 | ,048 | ,006 | -,018 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | -,022 | -,015 | -,096 | ,653 | -,016 | -,051 | -,046 | -,117 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil.. | -,388 | ,331 | ,003 | ,591 | ,013 | -,151 | -,085 | -,129 |
| 4. Eğitimde yaratıcı dramanın niçin gerekli olduğunu öğrenmek isterim. | ,367 | -,116 | ,003 | ,017 | ,661 | ,152 | ,068 | ,021 |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | ,249 | -,147 | ,101 | ,122 | ,114 | ,687 | ,048 | -,051 |
| 32. Okuldaki eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin bir gösteri şeklinde sunulması gerektiğini düşünüyorum. | ,335 | ,025 | ,126 | ,302 | ,171 | -,424 | ,080 | ,247 |
| 3. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimlere katılmak isterim. | ,335 | -,133 | ,252 | ,047 | ,414 | ,420 | ,050 | ,337 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | -,013 | ,109 | ,222 | ,002 | ,185 | -,081 | ,678 | -,391 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | -,042 | ,192 | ,045 | ,122 | ,121 | ,010 | -,672 | -,073 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | ,275 | -,019 | ,068 | ,160 | ,102 | ,103 | ,534 | ,268 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | -,115 | ,200 | ,009 | ,270 | -,093 | ,112 | -,057 | -,676 |

Varimax Dik Döndürme işleminden elde edilen, her bir maddenin faktörlerden aldıkları yüklerle ait değerler tabloda sunulmuştur. Maddelerin içerisinde 0,30'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Ancak bazı maddelerin birden fazla faktörden 0,30'dan yüksek yük aldığı görülmektedir. Birden fazla faktörden yük alan maddelerden, aldıkları yükler arasındaki farklılıklar 0,10'dan az olan maddeler elenmiştir. Bu bağlamda, 1, 3, 4, 6, 10, 13, 32, 39, 40, 45, 46 elenmiş ve analizler yinelenmiştir.

Çizelge 4: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (II)

| | | |
|---|----------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği | | ,940 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Ki-kare Değeri | 6681,086 |
| | S.Derecesi | 703 |
| | p | ,000 |

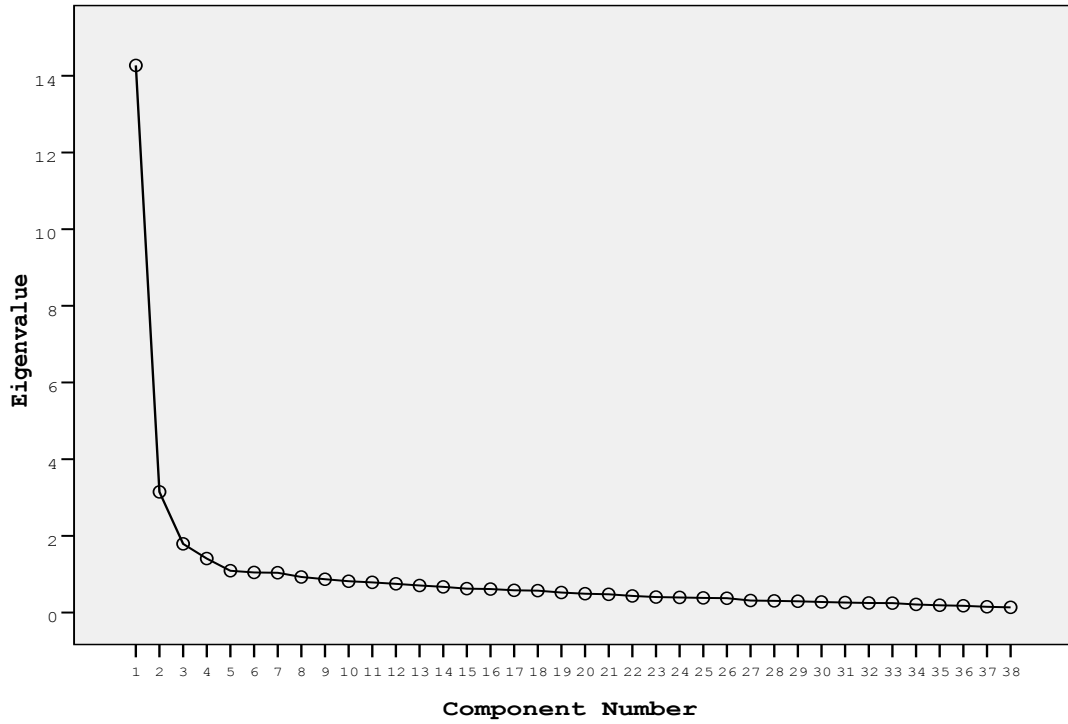
Tabloda görüldüğü üzere KMO değeri KMO=,940 olarak Bartlett's değeri de anlamlı ($p<,001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve oluşan faktöryel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir.

Çizelge 5: Faktör Analizi (II) Sonuçları

| Faktörler | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Toplam Faktör Yükleri | | | Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları | | |
|-----------|--|-----------------------|----------------|-----------------------|-----------------------|----------------|---|-----------------------|----------------|
| | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % | Toplam | Açıklanan Varyans% | Kümülatif % |
| 1 | 14,270 | 37,554 | 37,554 | 14,270 | 37,554 | 37,554 | 13,199 | 34,734 | 34,734 |
| 2 | 3,146 | 8,280 | 45,834 | 3,146 | 8,280 | 45,834 | 3,005 | 7,907 | 42,641 |
| 3 | 1,792 | 4,717 | 50,550 | 1,792 | 4,717 | 50,550 | 2,455 | 6,461 | 49,102 |
| 4 | 1,409 | 3,707 | 54,258 | 1,409 | 3,707 | 54,258 | 1,457 | 3,834 | 52,936 |
| 5 | 1,091 | 2,870 | 57,128 | 1,091 | 2,870 | 57,128 | 1,286 | 3,385 | 56,321 |
| 6 | 1,046 | 2,752 | 59,880 | 1,046 | 2,752 | 59,880 | 1,238 | 3,258 | 59,579 |
| 7 | 1,038 | 2,731 | 62,611 | 1,038 | 2,731 | 62,611 | 1,152 | 3,033 | 62,611 |
| 8 | ,928 | 2,443 | 65,055 | | | | | | |
| 9 | ,869 | 2,287 | 67,342 | | | | | | |
| 10 | ,817 | 2,150 | 69,492 | | | | | | |
| 11 | ,787 | 2,072 | 71,564 | | | | | | |
| 12 | ,750 | 1,973 | 73,538 | | | | | | |
| 13 | ,706 | 1,857 | 75,395 | | | | | | |
| 14 | ,671 | 1,765 | 77,160 | | | | | | |
| 15 | ,624 | 1,643 | 78,803 | | | | | | |
| 16 | ,613 | 1,614 | 80,417 | | | | | | |
| 17 | ,580 | 1,526 | 81,943 | | | | | | |
| 18 | ,573 | 1,507 | 83,450 | | | | | | |
| 19 | ,523 | 1,375 | 84,825 | | | | | | |
| 20 | ,492 | 1,295 | 86,119 | | | | | | |
| 21 | ,476 | 1,253 | 87,373 | | | | | | |
| 22 | ,433 | 1,139 | 88,512 | | | | | | |
| 23 | ,404 | 1,064 | 89,576 | | | | | | |
| 24 | ,394 | 1,038 | 90,614 | | | | | | |
| 25 | ,382 | 1,004 | 91,618 | | | | | | |
| 26 | ,374 | ,984 | 92,603 | | | | | | |
| 27 | ,314 | ,826 | 93,429 | | | | | | |
| 28 | ,305 | ,803 | 94,232 | | | | | | |
| 29 | ,295 | ,776 | 95,008 | | | | | | |

| | | | |
|----|------|------|---------|
| 30 | ,275 | ,724 | 95,731 |
| 31 | ,262 | ,690 | 96,421 |
| 32 | ,250 | ,658 | 97,079 |
| 33 | ,246 | ,648 | 97,727 |
| 34 | ,211 | ,556 | 98,284 |
| 35 | ,190 | ,500 | 98,784 |
| 36 | ,176 | ,463 | 99,247 |
| 37 | ,151 | ,397 | 99,643 |
| 38 | ,136 | ,357 | 100,000 |

Scree Plot



Faktör analizine 38 madde ile ve 1 eigen değeri ile başlanmıştır. Tabloda ve plot tablosunda görüleceği üzere sonuçlar incelendiğinde Eigen değeri 1 olarak alındığında 7 faktör belirlenmektedir. Analiz ölçeğin öz değeri 1'den büyük 7 faktörde toplandığı görülmektedir. Oluşan yedi faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 62,130'dur. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları % 37,554 ile % 2,731 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçların ardından her bir maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 6: Faktör Analizi (II) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

| Maddeler | Faktör | | | | | | |
|---|-------------|------------------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ,821 | ,026 | -,113 | ,198 | ,011 | ,054 | ,202 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | ,808 | -,050 | -,137 | ,056 | -,005 | ,127 | ,004 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | ,800 | -,100 | ,074 | ,031 | ,042 | -,221 | -,038 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | ,796 | ,023 | -,181 | ,089 | -,093 | ,066 | ,112 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | ,774 | -,083 | -,174 | -,022 | -,023 | ,071 | -,060 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | ,773 | -,072 | ,023 | -,140 | ,178 | ,140 | -,067 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini arttırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | ,773 | -,160 | ,025 | -,011 | ,155 | ,089 | -,201 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ,769 | -,023 | -,219 | -,065 | ,061 | ,278 | -,091 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | ,760 | -,048 | -,204 | ,005 | -,001 | ,166 | -,040 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | ,758 | -,114 | ,079 | ,083 | ,084 | -,033 | -,233 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabileceği kanaatindeyim. | ,756 | -,044 | -,170 | -,112 | ,071 | ,033 | -,124 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | ,749 | -,094 | -,053 | ,055 | -,181 | ,074 | -,061 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | ,749 | -,038 | -,218 | ,155 | ,045 | ,018 | ,107 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | ,745 | -,069 | -,004 | ,282 | -,193 | -,005 | ,229 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur. | ,707 | -,091 | -,036 | ,139 | ,004 | -,008 | ,006 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | ,707 | -,010 | -,061 | ,000 | -,127 | ,309 | -,100 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | ,706 | -,124 | -,013 | ,017 | ,137 | -,096 | ,182 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | ,705 | -,141 | -,147 | -,070 | ,367 | -,125 | -,082 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmede prova işlevi üstlenebilir. | ,702 | ,028 | -,093 | ,247 | ,067 | ,134 | ,108 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | ,674 | -,083 | ,018 | ,315 | ,116 | -,129 | -,229 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | ,671 | -,110 | -,007 | -,001 | ,065 | ,128 | -,152 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | ,641 | -,050 | -,179 | -,116 | ,089 | ,299 | -,169 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | ,555 | - 1,07 E- 005 | -,206 | ,224 | ,076 | ,297 | -,144 |

| | | | | | | | |
|---|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| 37. Okulda, eğitimde yaratıcı drama ile ilgili araç gereçleri temin ederim. | ,510 | -,183 | -,028 | ,001 | ,495 | ,062 | -,099 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | -,003 | ,785 | ,097 | -,048 | -,017 | ,008 | ,073 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | -,086 | ,734 | ,027 | ,031 | ,033 | ,089 | -,054 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | -,159 | ,687 | ,125 | -,203 | ,011 | -,188 | -,056 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | ,009 | ,679 | ,033 | ,061 | -,073 | -,083 | ,223 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | -,133 | ,666 | ,189 | -,096 | ,037 | -,040 | ,003 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | -,169 | ,136 | ,735 | ,077 | -,102 | ,171 | ,047 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | -,139 | ,242 | ,717 | -,016 | ,090 | ,069 | -,023 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | -,030 | -,010 | ,685 | -,022 | -,076 | -,134 | ,175 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil.. | -,380 | ,333 | ,606 | -,194 | ,135 | -,073 | -,060 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | ,012 | ,168 | ,108 | -,714 | -,107 | ,050 | ,028 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | ,298 | -,012 | ,168 | ,513 | ,160 | ,130 | -,217 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | ,006 | ,110 | -,016 | ,310 | ,750 | ,056 | ,185 |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | ,290 | -,168 | ,105 | ,016 | ,061 | ,730 | ,067 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | -,154 | ,181 | ,253 | -,189 | ,162 | ,051 | ,722 |

Varimax Dik Döndürme işleminden elde edilen, her bir maddenin faktörlerden aldıkları yüklere ait değerler tabloda sunulmuştur. Maddelerin içerisinde 0,30'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Ancak bazı maddelerin birden fazla faktörden 0,30'dan yüksek yük aldığı görülmektedir. Birden fazla faktörden yük alan maddelerin, aldıkları yükler arasındaki farklılık 0,10'dan az olan bir madde elenmiştir. Bu bağlamda, 37. madde elenmiş ve analizler yinelenmiştir.

Çizelge 7: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri (III)

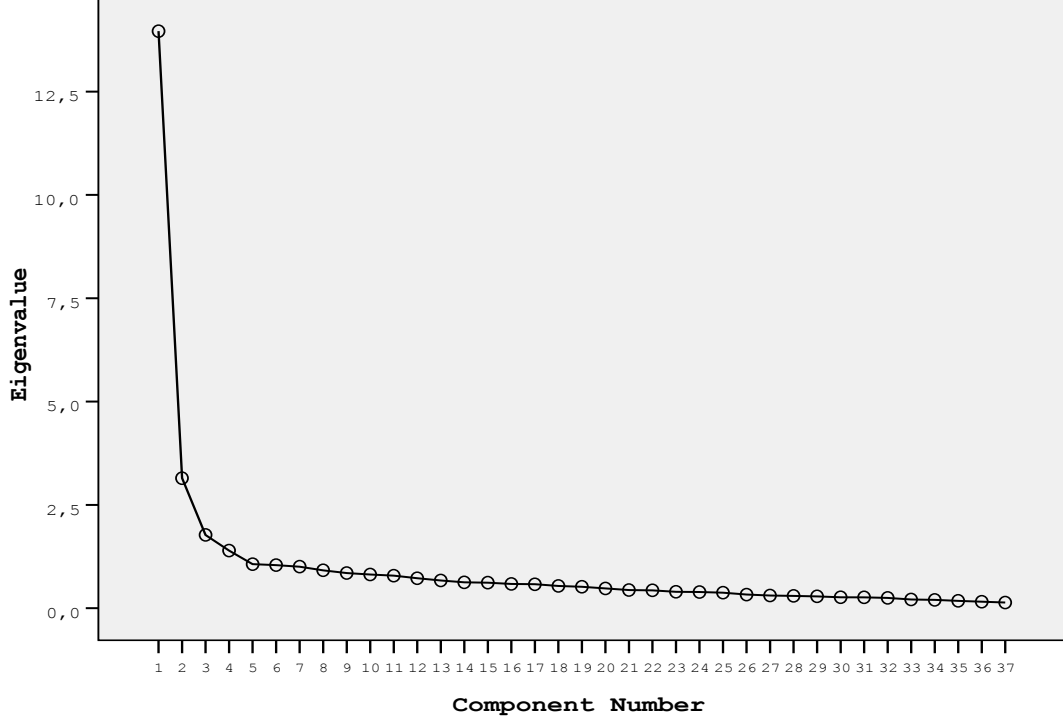
| | | |
|---|----------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği | | ,941 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Ki-kare Değeri | 6499,140 |
| | S.Derecesi | 666 |
| | p | ,000 |

Tabloda görüldüğü üzere KMO değeri KMO=,941 olarak Bartlett's değeri de anlamlı (p<,001) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve oluşan faktöryel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir.

Çizelge 8: Faktör Analizi (III) Sonuçları

| Faktörle r | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Toplam Faktör Yükleri | | | Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları | | |
|---------------|--|---------------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|-----------------|---|---------------------------|-----------------|
| | Topla m | Açıklanan Varyans % | Kümülati f % | Topla m | Açıklanan Varyans % | Kümülati f % | Topla m | Açıklanan Varyans % | Kümülati f % |
| 1 | 13,962 | 37,735 | 37,735 | 13,962 | 37,735 | 37,735 | 12,960 | 35,028 | 35,028 |
| 2 | 3,146 | 8,503 | 46,238 | 3,146 | 8,503 | 46,238 | 2,968 | 8,021 | 43,049 |
| 3 | 1,772 | 4,788 | 51,026 | 1,772 | 4,788 | 51,026 | 2,458 | 6,643 | 49,692 |
| 4 | 1,394 | 3,767 | 54,794 | 1,394 | 3,767 | 54,794 | 1,452 | 3,925 | 53,617 |
| 5 | 1,066 | 2,880 | 57,674 | 1,066 | 2,880 | 57,674 | 1,244 | 3,363 | 56,980 |
| 6 | 1,042 | 2,816 | 60,489 | 1,042 | 2,816 | 60,489 | 1,163 | 3,144 | 60,125 |
| 7 | 1,005 | 2,716 | 63,205 | 1,005 | 2,716 | 63,205 | 1,140 | 3,080 | 63,205 |
| 8 | ,916 | 2,476 | 65,681 | | | | | | |
| 9 | ,850 | 2,299 | 67,979 | | | | | | |
| 10 | ,815 | 2,202 | 70,182 | | | | | | |
| 11 | ,787 | 2,127 | 72,308 | | | | | | |
| 12 | ,725 | 1,960 | 74,269 | | | | | | |
| 13 | ,671 | 1,812 | 76,081 | | | | | | |
| 14 | ,625 | 1,690 | 77,771 | | | | | | |
| 15 | ,618 | 1,670 | 79,441 | | | | | | |
| 16 | ,587 | 1,587 | 81,028 | | | | | | |
| 17 | ,579 | 1,564 | 82,592 | | | | | | |
| 18 | ,538 | 1,455 | 84,047 | | | | | | |
| 19 | ,518 | 1,399 | 85,446 | | | | | | |
| 20 | ,478 | 1,291 | 86,737 | | | | | | |
| 21 | ,439 | 1,186 | 87,922 | | | | | | |
| 22 | ,432 | 1,169 | 89,091 | | | | | | |
| 23 | ,396 | 1,071 | 90,162 | | | | | | |
| 24 | ,391 | 1,057 | 91,219 | | | | | | |
| 25 | ,375 | 1,014 | 92,233 | | | | | | |
| 26 | ,329 | ,889 | 93,122 | | | | | | |
| 27 | ,306 | ,827 | 93,949 | | | | | | |
| 28 | ,297 | ,802 | 94,751 | | | | | | |
| 29 | ,286 | ,773 | 95,524 | | | | | | |
| 30 | ,263 | ,712 | 96,236 | | | | | | |
| 31 | ,261 | ,706 | 96,942 | | | | | | |
| 32 | ,249 | ,672 | 97,614 | | | | | | |
| 33 | ,211 | ,571 | 98,186 | | | | | | |
| 34 | ,201 | ,542 | 98,728 | | | | | | |
| 35 | ,177 | ,478 | 99,207 | | | | | | |
| 36 | ,157 | ,423 | 99,630 | | | | | | |
| 37 | ,137 | ,370 | 100,000 | | | | | | |

Scree Plot



Faktör analizine 37 madde ile ve 1 eigen değeri ile başlanmıştır. Tabloda ve plot tablosunda görüleceği üzere sonuçlar incelendiğinde Eigen değeri 1 olarak alındığında 7 faktör belirlenmektedir. Analiz ölçeğin öz değeri 1'den büyük 7 faktörde toplandığı görülmektedir. Oluşan yedi faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 62,130'dur. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları % 37,735 ile % 2,716 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçların ardından her bir maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 9: Faktör Analizi (III) Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

| Maddeler | Faktör | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ,817 | ,029 | -,112 | ,213 | ,074 | ,005 | ,196 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | ,804 | -,043 | -,139 | ,067 | ,135 | -,049 | ,008 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | ,802 | -,097 | ,074 | ,052 | -,216 | -,013 | -,024 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | ,787 | ,030 | -,182 | ,106 | ,083 | -,117 | ,114 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini artırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | ,784 | -,171 | ,023 | -,043 | ,070 | ,163 | -,201 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | ,782 | -,073 | ,022 | -,133 | ,132 | ,112 | -,054 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | ,778 | -,092 | -,176 | -,052 | ,060 | ,026 | -,063 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ,774 | -,029 | -,222 | -,092 | ,264 | ,071 | -,093 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | ,765 | -,120 | ,079 | ,067 | -,041 | ,079 | -,232 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilmesi kanaatindeyim. | ,762 | -,049 | -,172 | -,124 | ,019 | ,055 | -,115 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | ,759 | -,047 | -,205 | ,004 | ,168 | -,019 | -,038 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | ,745 | -,029 | -,217 | ,187 | ,037 | -,019 | ,112 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | ,744 | -,098 | -,057 | ,024 | ,072 | -,125 | -,067 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | ,729 | -,059 | -,001 | ,311 | ,033 | -,194 | ,221 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | ,720 | -,140 | -,147 | -,045 | -,139 | ,247 | -,059 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | ,709 | -,119 | -,009 | ,061 | -,081 | ,058 | ,195 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bireyler olmalarına yardımcı olur. | ,704 | -,085 | -,033 | ,171 | ,012 | -,053 | ,010 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime | ,700 | -,006 | -,064 | -,009 | ,315 | -,133 | -,102 |

| | | | | | | | |
|---|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| sahip olmak isterim. | | | | | | | |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmeye prova işlevi üstlenebilir. | ,695 | ,041 | -,091 | ,288 | ,163 | -,016 | ,107 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | ,676 | -,114 | -,009 | -,021 | ,117 | ,058 | -,151 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | ,675 | -,075 | ,020 | ,344 | -,113 | ,027 | -,225 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlıyorum. | ,649 | -,058 | -,182 | -,148 | ,280 | ,100 | -,170 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | ,555 | 5,00E-005 | -,206 | ,212 | ,302 | ,069 | -,157 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | -,008 | ,790 | ,096 | -,042 | ,013 | -,019 | ,071 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | -,085 | ,729 | ,026 | ,001 | ,081 | ,087 | -,067 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | -,001 | ,687 | ,034 | ,082 | -,065 | -,069 | ,219 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | -,156 | ,686 | ,125 | -,192 | -,195 | ,000 | -,047 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | -,132 | ,665 | ,189 | -,100 | -,044 | ,052 | ,001 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | -,177 | ,142 | ,735 | ,077 | ,187 | -,101 | ,037 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | -,135 | ,241 | ,719 | -,016 | ,073 | ,077 | -,028 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | -,032 | -,012 | ,683 | -,038 | -,134 | -,035 | ,174 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil. | -,370 | ,324 | ,607 | -,208 | -,088 | ,147 | -,058 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | ,016 | ,167 | ,102 | -,711 | ,022 | -,136 | ,061 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | ,306 | -,026 | ,168 | ,442 | ,118 | ,258 | -,253 |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | ,287 | -,162 | ,103 | ,017 | ,743 | ,021 | ,054 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | ,043 | ,075 | -,010 | ,235 | ,020 | ,866 | ,149 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | -,149 | ,175 | ,251 | -,198 | ,045 | ,213 | ,720 |

Varimax Dik Döndürme işleminden elde edilen, her bir maddenin faktörlerden aldıkları yüklere ait değerler tabloda sunulmuştur. Maddelerin içerisinde 0,30'dan daha düşük yük alan madde bulunmamaktadır. Birden fazla faktörden yük alan madde de bulunmadığından faktör analizi tamamlanmış, ölçeğin yedi faktörlü bir yapı sergilediği saptanmıştır. Oluşan faktörlere ait maddeler ve madde sayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 10: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

| Faktörler | Madde Sayısı | Maddeler |
|---------------------------------------|--------------|--|
| Faktör 1 (Gelişimi Destekleyicilik) | 23 madde | 7., 9., 11., 12., 14., 15., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 26., 27., 28., 29., 30., 35., 36., 41., 42., 43., 44. maddeler |
| Faktör 2 (İşlevsizlik) | 5 madde | 5., 8., 16., 17., 31. maddeler |
| Faktör 3 (Değersizleştirme) | 4 madde | 25, 33, 34, 49. maddeler |
| Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | 2 madde | 18. ve 50. Maddeler (18.madde ters madde) |
| Faktör 5 (Literatürel İlgi) | 1 madde | 2. madde |
| Faktör 6 - (Sanatsal Destekleyicilik) | 1 madde | 38. madde |
| Faktör 7 - (Programı Destekleyicilik) | 1 madde | 48. madde |

Tabloda da görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 23 maddeden (7., 9., 11., 12., 14., 15., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 26., 27., 28., 29., 30., 35., 36., 41., 42., 43., 44. maddeler); ikinci faktör 5 maddeden (5., 8., 16., 17., 31. maddeler); üçüncü faktör 4 maddeden (25, 33, 34, 49. maddeler); dördüncü faktör 2 maddeden (18., 50 maddeler), diğer faktörler ise birer maddeden oluşmaktadır.

Son hâlinde ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun eğitimi ve bireyin gelişimini destekleyici anlam taşıyan maddeler içerdiği göz önünde bulundurularak “*Gelişimi Destekleyicilik*” alt boyutu olarak; ikinci alt boyutun eğitimde yaratıcı dramının eğitim sürecinde etkisiz olduğunu ifade eden maddeler içerdiğinden “*İşlevsizlik*” alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutun eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin değersizliğini vurgulayan maddeler içermesi göz önünde bulundurularak “*Değersizleştirme*” alt boyutu olarak; dördüncü alt boyutun eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin uzmanlık gerektirdiğini vurgulayan maddeler içermesi göz önünde

bulundurularak “*Uzmanlık Algısı*” alt boyutu olarak; beşinci alt boyutun eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ait okuma istekliliğini vurgulayan madde içermesi göz önünde bulundurularak “*Literatürel İlgi*” alt boyutu olarak; altıncı alt boyutun eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin bireyin sanatsal gelişimini vurgulayan madde içermesi göz önünde bulundurularak “*Sanatsal Destekleyicilik*” alt boyutu olarak; yedinci alt boyutun eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ders programında yer verilmesini vurgulayan madde içermesi göz önünde bulundurularak “*Programı Destekleyicilik*” alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeğin, Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinin (EYDEYTÖ) olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Öte yandan 5., 6. ve 7. Faktörlerin tek maddeli olması nedeniyle birer bağımsız faktör olarak veri analizlerinde kullanılmaması; toplam puan üzerinden yapılacak olan analizler girip girmemesi yönündeki karar içinse ilgili maddelere ait madde analizleri sonucuna göre hareket edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu işlemlerin ardından da madde analizlerine geçilmiştir.

5.4.2. Madde Analizleri (Item-Total / Item Reminder)

Maddelerin ölçek toplam puanları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla madde toplam (item-total) ve madde kalan (item reminder) analizleri gerçekleştirilmiştir. Kalaycı (2006) bu değerlerin yüksek çıkmasının maddelerin ölçek için önemli olduklarını gösterdiğini belirtmektedir.

Çizelge 11: Madde Toplam Korelasyonları için yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Maddeler | Toplam Puan | | |
|---|-------------|-------|------|
| | n | r | p |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | 300 | ,297 | ,000 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | 300 | -,206 | ,000 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | 300 | ,558 | ,000 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | 300 | -,161 | ,005 |

| | | | |
|---|-----|-------|------|
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | 300 | ,682 | ,000 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 300 | ,673 | ,000 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | 300 | ,667 | ,000 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | 300 | ,590 | ,000 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanınmasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | ,705 | ,000 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | 300 | ,230 | ,000 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | 300 | -,144 | ,013 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | 300 | -,111 | ,027 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | 300 | ,658 | ,000 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilmesi kanaatindeyim. | 300 | ,662 | ,000 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | 300 | ,603 | ,000 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | 300 | ,728 | ,000 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | 300 | ,718 | ,000 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | 300 | ,679 | ,000 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil. | 300 | -,198 | ,001 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur. | 300 | ,637 | ,000 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | 300 | ,615 | ,000 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | 300 | ,667 | ,000 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımmasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | ,766 | ,000 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmeye prova işlevi üstlenebilir. | 300 | ,689 | ,000 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | 300 | -,144 | ,013 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | 300 | -,121 | ,020 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki gibi iyi oyun çıkarmaktır. | 300 | -,132 | ,022 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | 300 | ,645 | ,000 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | 300 | ,608 | ,000 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | 300 | ,143 | ,013 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | 300 | ,690 | ,000 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | 300 | ,695 | ,000 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini artırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | 300 | ,697 | ,000 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | 300 | ,699 | ,000 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | 300 | -,144 | ,013 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | 300 | -,173 | ,002 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | 300 | ,437 | ,000 |

Maddelerin ölçek toplam puanları (madde toplam /item-total) ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda tüm maddelerin toplam puanla arasındaki ilişkilerin en düşük $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar tüm maddelerin ölçeğin amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Gri zeminle belirtilen maddelerin ölçek toplam puanları ile ilişkisinin negatif olduğu belirlenmiştir. Bu nedenler ölçek toplam puanlarının hesaplanmasında söz konusu maddeler tersinden puanlanması kararlaştırılmıştır.

Öte yandan faktör analizinde tek maddeli faktör yapısı sergileyen 2., 38. ve 48. maddelerin anlamlı sonuç vermesi, söz konusu maddelerin ölçek toplam puanı ile ilgili yapılacak analizlerde toplam puana dahil edilerek kullanılabilceğini göstermektedir.

Çizelge 12: Madde Kalan Korelasyonları için yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Maddeler | Toplam Puan | | |
|---|-------------|-------|------|
| | n | r | p |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | 300 | 0,29 | ,000 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | 300 | -0,13 | ,005 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | 300 | 0,49 | ,000 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | 300 | -0,17 | ,004 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | 300 | 0,61 | ,000 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | 300 | 0,53 | ,000 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,65 | ,000 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | 300 | 0,15 | ,000 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | 300 | -0,14 | ,011 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | 300 | -0,11 | ,029 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | 300 | 0,59 | ,000 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilceği kanaatindeyim. | 300 | 0,60 | ,000 |

| | | | |
|---|-----|-------|------|
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | 300 | 0,55 | ,000 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitime katkısı çok fazladır. | 300 | 0,67 | ,000 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,66 | ,000 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil. | 300 | -0,21 | ,000 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bireyler olmalarına yardımcı olur. | 300 | 0,57 | ,000 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | 300 | 0,56 | ,000 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,73 | ,000 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmede prova işlevi üstlenebilir. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | 300 | -0,12 | ,005 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | 300 | -0,13 | ,005 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | 300 | -0,10 | ,011 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | 300 | 0,57 | ,000 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | 300 | 0,55 | ,000 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | 300 | 0,14 | ,001 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | 300 | 0,63 | ,000 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini artırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | 300 | 0,66 | ,000 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | 300 | -0,11 | ,012 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | 300 | -0,11 | ,012 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | 300 | 0,33 | ,000 |

Maddelerin ölçek toplam puanları ile (madde kalan /item-reminder) arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda tüm maddelerin toplam puanla arasındaki ilişkilerin en düşük $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar tüm maddelerin ölçeğin amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Öte yandan faktör analizinde tek maddeli faktör yapısı sergileyen 2., 38. ve 48. maddelerin anlamlı sonuç vermesi, söz konusu maddelerin ölçek toplam puanı ile ilgili yapılacak analizlerde toplam puana dahil edilecek kullanılabileceğini göstermektedir. Bu sonuçların ardından maddelerin ayırt edicilikleri belirlenmiştir.

5.4.3. Madde Ayırdedicilik Analizleri

Baykul (2000) madde ayırdedicilik düzeyini, maddenin ölçmeye yöneldiği özellik açısından, söz konusu özelliğe sahip olan ve olmayan bireyleri ayırtedebilmek amacıyla kullanılmakta olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ölçekle ilgili % 27'lik alt-üst grupların ($N_{alt}=81$; $N_{üst}=81$) madde puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Çizelge 13: Madde Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Maddeler | Toplam Puan | | |
|---|-------------|-------|------|
| | n | r | p |
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | 300 | 0,29 | ,000 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | 300 | -0,13 | ,005 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | 300 | 0,49 | ,000 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | 300 | -0,17 | ,004 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğunu düşüncesindeyim. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | 300 | 0,61 | ,000 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | 300 | 0,53 | ,000 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanınmasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,65 | ,000 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | 300 | 0,15 | ,000 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | 300 | -0,14 | ,011 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | 300 | -0,11 | ,029 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | 300 | 0,59 | ,000 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilmesi kanaatindeyim. | 300 | 0,60 | ,000 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | 300 | 0,55 | ,000 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | 300 | 0,67 | ,000 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,66 | ,000 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil. | 300 | -0,21 | ,000 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur. | 300 | 0,57 | ,000 |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | 300 | 0,56 | ,000 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | 300 | 0,62 | ,000 |

| | | | |
|---|-----|-------|------|
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | 300 | 0,73 | ,000 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmeye prova işlevi üstlenebilir. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | 300 | -0,12 | ,005 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | 300 | -0,13 | ,005 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | 300 | -0,10 | ,011 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | 300 | 0,57 | ,000 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | 300 | 0,55 | ,000 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | 300 | 0,14 | ,001 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | 300 | 0,63 | ,000 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini arttırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | 300 | 0,64 | ,000 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | 300 | 0,66 | ,000 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | 300 | -0,11 | ,012 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | 300 | -0,11 | ,012 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | 300 | 0,33 | ,000 |

Tabloda görüldüğü üzere, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$). Sonuçlar her bir maddenin, ölçtüğü özelliğe sahip olan ve olmayan grupları ayırt ediciliğin olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçların ardından ayırt edicilik işlemleri faktörler ve ölçek toplam puanı için de gerçekleştirilmiş, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 14: Faktörlerin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Faktörler ve Toplam Puan | t Testi Sonuçları | | |
|-------------------------------------|-------------------|-----|------|
| | t | sd | p |
| Faktör 1 (Gelişimi Destekleyicilik) | -19,943 | 160 | ,000 |
| Faktör 2 (İşlevsizlik) | -38,204 | 160 | ,000 |
| Faktör 3 (Değersizleştirme) | -24,443 | 160 | ,000 |
| Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | -25,441 | 160 | ,000 |
| Ölçek Toplam Puanı | -22,548 | 160 | ,000 |

Tabloda görüldüğü üzere, faktörlerin ve ölçek toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm faktörler ve toplam puan için alt ve üst %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$). Sonuçlar her bir faktörün ve ölçek toplam puanlarının ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayan grupları ayırt ediciliğinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların ardından güvenilirlik işlemlerine geçilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.4.4. Güvenirlik Analizleri (Cronbach's Alpha) İç Tutarlılık Analizi

Bir ölçme aracının güvenilirliği belirlemenin birçok yolu bulunmaktadır. Likert tipi bir ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için sıklıkla Cronbach's Alpha güvenilirlik ölçütünün kullanılmaktadır.

Özgüven (1999). Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ölçek içinde bulunan maddelerin homojenliğinin bir ölçüsü olduğunu, Alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılabilceğini belirtmektedir. Öte yandan Tavşancıl (2002) Alpha katsayısının ,70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılabileceğini belirtilmektedir. Büyüköztürk (2008) de ölçeğin güvenilirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olmasının ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 15: İç Tutarlık (Cronbach's Alpha) Analizi Sonuçları

| Maddeler | Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde C.Alpha |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| 2. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | 129,89 | 184,55 | 0,29 | 0,85 |
| 5. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | 130,55 | 186,54 | 0,13 | 0,85 |
| 7. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | 129,33 | 181,79 | 0,49 | 0,84 |
| 8. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | 130,66 | 188,38 | 0,17 | 0,85 |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | 129,29 | 179,22 | 0,62 | 0,84 |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 129,11 | 180,44 | 0,62 | 0,84 |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | 129,29 | 179,31 | 0,61 | 0,84 |
| 14. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | 129,33 | 181,29 | 0,53 | 0,84 |
| 15. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | 129,16 | 179,51 | 0,65 | 0,84 |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | 130,64 | 185,40 | 0,15 | 0,85 |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | 130,77 | 193,10 | -0,14 | 0,85 |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | 130,18 | 192,21 | -0,11 | 0,84 |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | 129,20 | 179,75 | 0,59 | 0,84 |
| 20. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilmesi kanaatindeyim. | 129,26 | 180,61 | 0,60 | 0,84 |
| 21. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | 129,31 | 182,22 | 0,55 | 0,84 |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | 129,19 | 179,31 | 0,67 | 0,84 |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | 129,19 | 179,57 | 0,66 | 0,84 |
| 24. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | 129,21 | 178,83 | 0,62 | 0,84 |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil.. | 131,39 | 198,32 | -0,21 | 0,85 |
| 26. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına | 129,30 | 179,83 | 0,57 | 0,84 |

| | | | | |
|---|--------|-------------|-------|------|
| yardımcı olur. | | | | |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | 129,40 | 178,73 | 0,56 | 0,84 |
| 28. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | 129,30 | 178,73 | 0,62 | 0,84 |
| 29. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | 129,23 | 177,56 | 0,73 | 0,84 |
| 30. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmede prova işlevi üstlenebilir. | 129,38 | 178,90 | 0,64 | 0,84 |
| 31. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | 130,59 | 190,81 | 0,12 | 0,84 |
| 33. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | 130,77 | 193,17 | -0,13 | 0,85 |
| 34. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | 130,73 | 191,70 | 0,10 | 0,85 |
| 35. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | 129,36 | 178,97 | 0,57 | 0,84 |
| 36. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | 129,15 | 181,30 | 0,55 | 0,84 |
| 38. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | 129,66 | 188,17 | 0,14 | 0,85 |
| 41. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | 129,21 | 179,87 | 0,63 | 0,84 |
| 42. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | 129,21 | 179,81 | 0,64 | 0,84 |
| 43. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini arttırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | 129,21 | 179,84 | 0,64 | 0,84 |
| 44. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | 129,25 | 180,07 | 0,66 | 0,84 |
| 48. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | 130,62 | 194,24 | -0,11 | 0,85 |
| 49. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | 130,85 | 192,03 | 0,11 | 0,85 |
| 50. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | 129,61 | 184,07 | 0,33 | 0,85 |
| Total Alpha | | 0,85 | | |

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach Alpha değeri $\alpha=,85$ olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin Alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan diğer

analizlerle birlikte her bir faktör için de yapılan Cronbach's Alpha sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 16: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Ait Güvenirlik Kat sayıları

| Faktör | C. Alpha | S.Brown | Guttman | Formlar arası r |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------|
| Faktör 1 (Gelişimi Destekleyicilik) | 0,94 | 0,94 | 0,94 | 0,83 (p<,001) |
| Faktör 2 (İşlevsizlik) | 0,78 | 0,76 | 0,71 | 0,61 (p<,001) |
| Faktör 3 (Değersizleştirme) | 0,70 | 0,70 | 0,71 | 0,52 (p<,001) |
| Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | 0,69 | 0,64 | 0,61 | 0,37 (p<,001) |
| Toplam | 0,85 | 0,82 | 0,82 | 0,70 (p<,001) |

Tablodan da anlaşılacağı gibi Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinin (EYDEYTÖ) iç tutarlık kat sayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerleri $\alpha=0,94$ ile $\alpha=0,69$ arasında; Guttman değerleri $G=0,94$ ile $G=0,61$ arasında; Spearman Brown değerleri de $S=0,94$ ile $S=0,64$ arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı için Alpha değeri $\alpha=0,85$; Guttman değeri $G=0,82$; Spearman Brown değeri de $S=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamı için elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlık açısından oldukça avantajlı olduğunu ispatlamaktadır.

Çizelge 17: Ölçek Alt boyutları Arasındaki Korelasyonlar

| Ölçek Alt Boyutları | | Faktör 2 (İşlevsizlik) | Faktör 3 (Değersizleştirme) | Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | Toplam |
|-------------------------------------|---|------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------|
| Faktör 1 (Gelişimi Destekleyicilik) | r | -,206 | -,252 | ,253 | ,888 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 300 | 300 | 300 | 300 |
| Faktör 2 (İşlevsizlik) | r | | ,339 | -,187 | -,201 |
| | p | | ,000 | ,001 | ,000 |
| | N | | 300 | 300 | 300 |
| Faktör 3 (Değersizleştirme) | r | | | -,157 | -,191 |
| | p | | | ,024 | ,001 |
| | N | | | 300 | 300 |
| Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | r | | | | ,320 |
| | p | | | | ,000 |
| | N | | | | 300 |

Tablodan da anlaşılacağı üzere ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi

sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılıklar gelişimi destekleyicilik alt boyutu ile işlevsizlik ve değersizleştirme alt boyut arasında negatif yönde $p<,001$ düzeyinde; uzmanlık algısı ve toplam puan arasında pozitif yönde $p<,001$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yani gelişimi destekleyicilik puanlayıcı düştükçe işlevsizlik algısı ve değersizleştirme puanları yükselmekte; uzmanlık algısı ve toplam puanlar ise yükselmektedir. Öte yandan anlamlı ilişkiler işlevsizlik alt boyutu ile değersizleştirme alt boyutu arasında pozitif yönde $p<,001$ düzeyinde, işlevsizlik alt boyutu ile uzmanlık algısı ve toplam puan arasında negatif yönde $p<,001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani işlevsizlik alt boyutu puanları yükseldikçe değersizleştirme alt boyutu puanları da yükselmekte, işlevsizlik alt boyutu puanları yükseldikçe uzmanlık algısı ve toplam puanlar ise düşmektedir. Bunun dışında değersizleştirme alt boyutu ile uzmanlık alt boyutu arasında negatif yönde $p<,05$ düzeyinde; toplam puanla $p<,01$ düzeyinde negatif yönde gerçekleşmiştir. Yani değersizleştirme alt boyutu puanları yükseldikçe uzmanlık algısı ve ölçek toplam puanları düşmektedir. Son olarak uzmanlık algısı puanları ile ölçek toplam puanları arasındaki ilişki de pozitif yönde $p<,001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani uzmanlık algısı puanları yükseldikçe ölçek toplam puanları da yükselmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin tüm alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtükleri gerçeğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 18: Test Tekrar Test Korelasyonları

| Faktörler | N | r | p |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| Faktör 1 (Gelişimi Destekleyicilik) | 35 | ,684 | ,000 |
| Faktör 2 (İşlevsizlik) | 35 | ,739 | ,000 |
| Faktör 3 (Değersizleştirme) | 35 | ,652 | ,000 |
| Faktör 4 (Uzmanlık Algısı) | 35 | ,893 | ,000 |
| Faktör 5 (Literatürel İlgi) | 35 | ,769 | ,000 |
| Faktör 6 - (Sanatsal Destekleyicilik) | 35 | ,695 | ,000 |
| Faktör 7 - (Programı Destekleyicilik) | 35 | ,550 | ,000 |
| Toplam | 35 | ,888 | ,000 |

Tabloda görüldüğü üzere, ölçeğin on iki gün ara ile iki kez uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi

sonucunda puanlar arasında ilişkiler ($r_{\min}=-,550$; $r_{\max}=-,893$) pozitif yönde anlamlı ($p<,001$) bulunmuştur. Yani EYDEYTÖ alt boyut ve toplam puanlarının ölçümlerinde tutarlı olduğu saptanmıştır.

Elde edilen tüm bu sonuçlar Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinin (EYDEYTÖ) kabul edilebilir düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından yöneticilere uygulanan ölçek (Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği - EYDEYTÖ) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , s , x S_h değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Grubu oluşturan yöneticilerim Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Grubu oluşturan yöneticilerim Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, okul mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *LSD testleri*,
4. Grubu oluşturan yöneticilerim Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okulun faaliyet süresi ve kıdem

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

6. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar en düşük $p<,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 6

6. BULGULAR

6.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler

Bu bölümde Okulun toplam mevcudu, okul kaç yıldır faaliyette, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet, branş, yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiş; ardından Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinin (EYDEYTÖ) alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma ve aritmetik ortalamalarının standart hata değerleri çizelge olarak sunulmuştur.

Çizelge 19: Okulun Toplam Mevcudu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|--------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 500'den az | 37 | 12,3 | 12,3 | 12,3 |
| 501-1000 | 81 | 27,0 | 27,0 | 39,3 |
| 1001-1500 | 117 | 39,0 | 39,0 | 78,3 |
| 1501 ve üstü | 65 | 21,7 | 21,7 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 37'si (%12,3) çalıştığı okuldaki toplam öğrenci sayısının 500'den az; 81'i (%27,0) 501-1000 arasında, 117'si (%39,0) 1001-1500 arasında, 65'i ise (%21,7) 1501 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 20: Okul kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------|----------|-----|------------------|------------------|
| 5 yıldan az | 13 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| 6-10 yıl | 15 | 5,0 | 5,0 | 9,3 |
| 11-15 yıl | 14 | 4,7 | 4,7 | 14,0 |
| 16-20 yıl | 17 | 5,7 | 5,7 | 19,7 |

| | | | | |
|------------|-----|-------|-------|-------|
| 21 ve üstü | 241 | 80,3 | 80,3 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 13'ü (%4,3) çalıştığı okulun faaliyet olduğu toplam yıl sayısının 5 yıldan az; 15'i (%5,0) 6-10 yıl arasında, 14'ü (%4,7) 11-15 yıl arasında, 17 'si (%5,7) 16-20 ve 241 'i ise (%80,3) 21 yıl ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 21 Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 34 ve altı | 73 | 24,3 | 24,3 | 24,3 |
| 35-39 | 70 | 23,3 | 23,3 | 47,7 |
| 40-44 | 48 | 16,0 | 16,0 | 63,7 |
| 45-49 | 38 | 12,7 | 12,7 | 76,3 |
| 50 ve üstü | 71 | 23,7 | 23,7 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 73'ü (%24,3) yaşlarının 34 ve altı; 70'i (%23,3) 35-39 arasında, 48'si (%16,0) 40-44 arasında, 38'i (%12,7) 45-49 arasında, 71'i (%23,7) ise 50 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 22: Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 5 yıldan az | 10 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| 6-10 yıl | 53 | 17,7 | 17,7 | 21,0 |
| 11-15 yıl | 82 | 27,3 | 27,3 | 48,3 |
| 16-20 yıl | 48 | 16,0 | 16,0 | 64,3 |
| 21 ve üstü | 107 | 35,7 | 35,7 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 10'u (%3,3) kıdem sayısının 5'den az; 53'ü (%17,7) 6-10 arasında, 82'si (%27,3) 11-15 arasında, 48'i (%16,0) 16-20 arasında, 107'si ise (%35,7) 21 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 23: Eğitim düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------------|----------|-------|------------------|------------------|
| Lisans | 263 | 87,7 | 87,7 | 87,7 |
| Yüksek Lisans | 36 | 12,0 | 12,0 | 99,7 |
| Doktora | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 264'si (%87,7) eğitim düzeyinin lisans; 36'sı (%12,0) yüksek lisans, 1'i (%3) doktora olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 24: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------|----------|-------|------------------|------------------|
| Kadın | 50 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Erkek | 250 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 50'si (%16,7) cinsiyetinin kadın; 250'si (%83,3) erkek, olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 25: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---|----------|-------|------------------|------------------|
| Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü v.b.) | 51 | 17,0 | 17,0 | 17,0 |
| Türkçe Edebiyat | 28 | 9,3 | 9,3 | 26,3 |
| Matematik | 7 | 2,3 | 2,3 | 28,7 |
| Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Sanat Tarihi v.b.) | 10 | 3,3 | 3,3 | 32,0 |
| Yabancı Dil | 10 | 3,3 | 3,3 | 35,3 |
| Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) | 20 | 6,7 | 6,7 | 42,0 |
| Beden Eğitimi | 8 | 2,7 | 2,7 | 44,7 |
| Diğer | 166 | 55,3 | 55,3 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 51'i (%17,0) branşının Sosyal Bilgiler; 28'i (%9,3) Türkçe-Edebiyat, 7'si (%2,3) Matematik, 10'u (%3,3) Güzel Sanatlar,10'u (%3,3) Yabancı Dil,20'si (%6,7) Fen Bilimleri,8'i (%2,7)

Beden Eğitimi,166'si ise (% 55,3) diğer olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 26: Yaratıcı Drama Hizmet İçi Eğitimi Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------|----------|-------|------------------|------------------|
| Evet | 47 | 15,7 | 15,7 | 15,7 |
| Hayır | 253 | 84,3 | 84,3 | 100,0 |
| Total | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 47'si (%15,7) yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitimi almalarına evet, 253'ü ise (%84,3) hayır olduğunu belirtmiştir.

6.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş, okul mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *LSD testleri*, okulun faaliyet süresi ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 27: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Gelişimi Destekleyicilik | 500'den az | 37 | 4,17 | ,536 | G.Arası | ,603 | 3 | ,201 | | |
| | 501-1000 | 81 | 4,09 | ,568 | G.İçi | 103,346 | 296 | ,349 | | |
| | 1001-1500 | 117 | 4,03 | ,660 | Toplam | 103,949 | 299 | | ,575 | ,632 |
| | 1501 ve üstü | 65 | 4,08 | ,510 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4,07 | ,590 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının okul mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,575$; $p>,05$).

Çizelge 28: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| İşlevsizlik | 500'den az | 37 | 2,37 | ,936 | G.Arası | 5,087 | 3 | 1,696 | | |
| | 501-1000 | 81 | 2,69 | 1,043 | G.İçi | 281,928 | 296 | ,952 | | |
| | 1001-1500 | 117 | 2,79 | ,992 | Toplam | 287,015 | 299 | | 1,780 | ,151 |
| | 1501 ve üstü | 65 | 2,66 | ,877 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2,69 | ,980 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının okul mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,780$; $p>,05$).

Çizelge 29: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Değersizleştirme | 500'den az | 37 | 2,71 | ,660 | G.Arası | 1,519 | 3 | ,506 | | |
| | 501-1000 | 81 | 2,79 | ,811 | G.İçi | 148,106 | 296 | ,500 | | |
| | 1001-1500 | 117 | 2,69 | ,696 | Toplam | 149,625 | 299 | | 1,012 | ,388 |
| | 1501 ve üstü | 65 | 2,59 | ,607 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2,70 | ,707 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının okul mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,012$; $p>,05$).

Çizelge 30: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Uzmanlık Algısı | 500'den az | 37 | 3,51 | ,759 | G.Arası | ,476 | 3 | ,159 | | |
| | 501-1000 | 81 | 3,46 | ,783 | G.İçi | 188,554 | 296 | ,637 | | |
| | 1001-1500 | 117 | 3,41 | ,843 | Toplam | 189,030 | 299 | | ,249 | ,862 |
| | 1501 ve üstü | 65 | 3,39 | ,753 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3,43 | ,795 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının okul mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,249$; $p>,05$).

Çizelge 31: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| | 500'den az | 37 | 3,19 | ,342 | G.Arası | ,260 | 3 | ,087 | | |
| | 501-1000 | 81 | 3,26 | ,438 | G.İçi | 47,003 | 296 | ,159 | | |
| Toplam | 1001-1500 | 117 | 3,23 | ,417 | Toplam | 47,263 | 299 | | ,546 | ,651 |
| | 1501 ve üstü | 65 | 3,18 | ,337 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3,22 | ,398 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının okul mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,546; p>,05$).

Çizelge 32: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|-----------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| | 5 yıldan az | 13 | 182,31 | | | |
| | 6-10 yıl | 15 | 184,73 | | | |
| Gelişimi | 11-15 yıl | 14 | 126,68 | 6,431 | 4 | ,169 |
| Destekleyicilik | 16-20 yıl | 17 | 126,94 | | | |
| | 21 ve üstü | 241 | 149,70 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,431; p>,05$).

Çizelge 33: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İşlevsizlik | 5 yıldan az | 13 | 109,81 | 3,108 | 4 | ,540 |
| | 6-10 yıl | 15 | 151,73 | | | |
| | 11-15 yıl | 14 | 158,32 | | | |
| | 16-20 yıl | 17 | 148,26 | | | |
| | 21 ve üstü | 241 | 152,32 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,108$; $p>,05$).

Çizelge 34: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Değersizleştirme | 5 yıldan az | 13 | 134,62 | 7,184 | 4 | ,126 |
| | 6-10 yıl | 15 | 137,43 | | | |
| | 11-15 yıl | 14 | 104,89 | | | |
| | 16-20 yıl | 17 | 182,12 | | | |
| | 21 ve üstü | 241 | 152,59 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,184$; $p>,05$).

Çizelge 35: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|--------------------|-------------|-----|------------------|-------|----|------|
| Uzmanlık Algısı | 5 yıldan az | 13 | 168,46 | 3,534 | 4 | ,473 |
| | 6-10 yıl | 15 | 180,83 | | | |
| | 11-15 yıl | 14 | 141,75 | | | |
| | 16-20 yıl | 17 | 131,35 | | | |
| | 21 ve üstü | 241 | 149,50 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,534$; $p>,05$).

Çizelge 36: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Kaç Yıldır Faaliyette Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|--------|-------------|-----|------------------|-------|----|------|
| Toplam | 5 yıldan az | 13 | 150,69 | 1,576 | 4 | ,813 |
| | 6-10 yıl | 15 | 166,90 | | | |
| | 11-15 yıl | 14 | 127,39 | | | |
| | 16-20 yıl | 17 | 146,56 | | | |
| | 21 ve üstü | 241 | 151,09 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,576$; $p>,05$).

Çizelge 37: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Gelişimi Destekleyicilik | 34 ve altı | 73 | 4,07 | ,672 | G.Arası | ,262 | 4 | ,066 | | |
| | 35-39 | 70 | 4,11 | ,538 | G.İçi | 103,687 | 295 | ,351 | | |
| | 40-44 | 48 | 4,07 | ,610 | Toplam | 103,949 | 299 | | ,186 | ,945 |
| | 45-49 | 38 | 4,09 | ,681 | | | | | | |
| | 50 ve üstü | 71 | 4,03 | ,487 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4,07 | ,590 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,186; p>,05$).

Çizelge 38: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| İşlevsizlik | 34 ve altı | 73 | 2,55 | ,875 | G.Arası | 10,365 | 4 | 2,591 | | |
| | 35-39 | 70 | 2,59 | 1,021 | G.İçi | 276,650 | 295 | ,938 | | |
| | 40-44 | 48 | 2,74 | ,963 | Toplam | 287,015 | 299 | | 2,763 | ,028 |
| | 45-49 | 38 | 2,48 | ,840 | | | | | | |
| | 50 ve üstü | 71 | 2,99 | 1,069 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2,69 | ,980 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,763; p>,05$).

Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyansların

homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,884$; $p>,05$).

Bu nedenle varyansların homojen olması durumunda sıklıkla kullanılan LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 39: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

| Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
|-------------|-------------|-------------------------|----------------|-------------|
| 34 ve altı | 35-39 | -,035 | ,162 | ,829 |
| | 40-44 | -,191 | ,180 | ,289 |
| | 45-49 | ,066 | ,194 | ,732 |
| | 50 ve üstü | -,441 | ,161 | ,007 |
| 35-39 | 34 ve altı | ,035 | ,162 | ,829 |
| | 40-44 | -,156 | ,181 | ,391 |
| | 45-49 | ,102 | ,195 | ,603 |
| | 50 ve üstü | -,406 | ,163 | ,013 |
| 40-44 | 34 ve altı | ,191 | ,180 | ,289 |
| | 35-39 | ,156 | ,181 | ,391 |
| | 45-49 | ,257 | ,210 | ,222 |
| | 50 ve üstü | -,250 | ,181 | ,168 |
| 45-49 | 34 ve altı | -,066 | ,194 | ,732 |
| | 35-39 | -,102 | ,195 | ,603 |
| | 40-44 | -,257 | ,210 | ,222 |
| | 50 ve üstü | -,507 | ,195 | ,010 |
| 50 ve üstü | 34 ve altı | ,441 | ,161 | ,007 |
| | 35-39 | ,406 | ,163 | ,013 |
| | 40-44 | ,250 | ,181 | ,168 |
| | 45-49 | ,507 | ,195 | ,010 |

Çizelgede görüldüğü üzere, EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 34 ve altı yaş grubu ile 50 ve üstü yaş grubu arasında 50 ve üstü yaş grubu lehine $p<,01$ düzeyinde; 35-39 yaş grubu ile 50 ve üstü yaş grubu arasında 50 ve üstü yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde; 45-49 yaş grubu ile 50 ve üstü yaş grubu arasında 50 ve üstü yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 40: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Değersizleştirme | 34 ve altı | 73 | 2,47 | ,672 | G.Arası | 6,358 | 4 | 1,589 | | |
| | 35-39 | 70 | 2,71 | ,724 | G.İçi | 143,267 | 295 | ,486 | | |
| | 40-44 | 48 | 2,76 | ,663 | Toplam | 149,625 | 299 | | 3,273 | ,012 |
| | 45-49 | 38 | 2,74 | ,722 | | | | | | |
| | 50 ve üstü | 71 | 2,87 | ,703 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2,70 | ,707 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,273$; $p>,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=,551$; $p>,05$). Bu nedenle varyansların homojen olması durumunda sıklıkla kullanılan LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 41: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

| Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|-------------|-------------|-------------------------|-----------------|-------------|
| 34 ve altı | 35-39 | -,241 | ,117 | ,039 |
| | 40-44 | -,289 | ,130 | ,026 |
| | 45-49 | -,278 | ,139 | ,047 |
| | 50 ve üstü | -,407 | ,116 | ,001 |
| 35-39 | 34 ve altı | ,241 | ,117 | ,039 |
| | 40-44 | -,048 | ,131 | ,713 |
| | 45-49 | -,036 | ,140 | ,796 |
| | 50 ve üstü | -,166 | ,117 | ,158 |
| 40-44 | 34 ve altı | ,289 | ,130 | ,026 |
| | 35-39 | ,048 | ,131 | ,713 |
| | 45-49 | ,012 | ,151 | ,938 |
| | 50 ve üstü | -,118 | ,130 | ,365 |

| | | | | |
|------------|------------|-------|------|-------------|
| 45-49 | 34 ve altı | ,278 | ,139 | ,047 |
| | 35-39 | ,036 | ,140 | ,796 |
| | 40-44 | -,012 | ,151 | ,938 |
| | 50 ve üstü | -,130 | ,140 | ,355 |
| 50 ve üstü | 34 ve altı | ,407 | ,116 | ,001 |
| | 35-39 | ,166 | ,117 | ,158 |
| | 40-44 | ,118 | ,130 | ,365 |
| | 45-49 | ,130 | ,140 | ,355 |

Çizelgede görüldüğü üzere, EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 34 ve altı yaş grubu ile 35-39 yaş grubu arasında 35-39 yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 34 ve altı yaş grubu ile 40-44 yaş grubu arasında 40-44 yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 34 ve altı yaş grubu ile 45-49 yaş grubu arasında 45-49 yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 34 ve altı yaş grubu ile 50 ve üstü yaş grubu arasında 50 ve üstü yaş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 42: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Uzmanlık Algısı | 34 ve altı | 73 | 3,42 | ,807 | G.Arası | 5,142 | 4 | 1,286 | 2,062 | ,086 |
| | 35-39 | 70 | 3,59 | ,768 | G.İçi | 183,888 | 295 | ,623 | | |
| | 40-44 | 48 | 3,54 | ,691 | Toplam | 189,030 | 299 | | | |
| | 45-49 | 38 | 3,34 | ,831 | | | | | | |
| | 50 ve üstü | 71 | 3,25 | ,832 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3,43 | ,795 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,062$; $p > ,05$).

Çizelge 43: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Toplam | 34 ve altı | 73 | 3,13 | ,409 | G.Arası | 1,232 | 4 | ,308 | | |
| | 35-39 | 70 | 3,25 | ,374 | G.İçi | 46,031 | 295 | ,156 | | |
| | 40-44 | 48 | 3,28 | ,392 | Toplam | 47,263 | 299 | | 1,974 | ,098 |
| | 45-49 | 38 | 3,17 | ,331 | | | | | | |
| | 50 ve üstü | 71 | 3,28 | ,432 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3,22 | ,398 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *sonucunda* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,974$; $p>,05$).

Çizelge 44: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|---------------------------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Gelişimi Destekleyicilik | 5 yıldan az | 10 | 166,35 | | | |
| | 6-10 yıl | 53 | 155,50 | | | |
| | 11-15 yıl | 82 | 154,65 | 1,328 | 4 | ,857 |
| | 16-20 yıl | 48 | 141,85 | | | |
| | 21 ve üstü | 107 | 147,24 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,328$; $p>,05$).

Çizelge 45: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|-------------|-------------|-----|------------------|-------|----|------|
| İşlevsizlik | 5 yıldan az | 10 | 130,45 | 3,001 | 4 | ,558 |
| | 6-10 yıl | 53 | 139,27 | | | |
| | 11-15 yıl | 82 | 145,81 | | | |
| | 16-20 yıl | 48 | 154,31 | | | |
| | 21 ve üstü | 107 | 159,82 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,001$; $p>,05$).

Çizelge 46: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|------------------|-------------|-----|------------------|--------|----|------|
| Değersizleştirme | 5 yıldan az | 10 | 149,40 | 14,031 | 4 | ,007 |
| | 6-10 yıl | 53 | 127,14 | | | |
| | 11-15 yıl | 82 | 132,60 | | | |
| | 16-20 yıl | 48 | 164,89 | | | |
| | 21 ve üstü | 107 | 169,44 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,031$; $p<,01$). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir analiz bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 47: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | 5 yıldan az | 6-10 yıl | 11-15 yıl | 16-20 yıl | 21 ve üstü |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|
| 5 yıldan az | $\bar{x}_{sıra}=149,40$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p>,05$ |
| 6-10 yıl | | $\bar{x}_{sıra}=127,14$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p<,01$ |
| 11-15 yıl | | | $\bar{x}_{sıra}=132,60$ | $p>,05$ | $p>,05$ |
| 16-20 yıl | | | | $\bar{x}_{sıra}=164,89$ | $p>,05$ |
| 21 ve üstü | | | | | $\bar{x}_{sıra}=169,44$ |

Çizelgede görüldüğü üzere, EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 48: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|-----------------|-------------|-----|------------------|--------|----|------|
| Uzmanlık Algısı | 5 yıldan az | 10 | 221,95 | 10,422 | 4 | ,034 |
| | 6-10 yıl | 53 | 146,52 | | | |
| | 11-15 yıl | 82 | 157,66 | | | |
| | 16-20 yıl | 48 | 156,35 | | | |
| | 21 ve üstü | 107 | 137,68 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,422$; $p<,05$). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir analiz bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 49: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | 5 yıldan az | 6-10 yıl | 11-15 yıl | 16-20 yıl | 21 ve üstü |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|
| 5 yıldan az | $\bar{x}_{sıra}=221,95$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p<,01$ |
| 6-10 yıl | | $\bar{x}_{sıra}=146,52$ | $p>,05$ | $p>,05$ | $p>,05$ |
| 11-15 yıl | | | $\bar{x}_{sıra}=157,66$ | $p>,05$ | $p>,05$ |
| 16-20 yıl | | | | $\bar{x}_{sıra}=156,35$ | $p>,05$ |
| 21 ve üstü | | | | | $\bar{x}_{sıra}=137,68$ |

Çizelgede görüldüğü üzere, EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıldan az kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 5 yıldan az kıdemi olanlar kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 50: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|--------|-------------|-----|------------------|-------|----|------|
| Toplam | 5 yıldan az | 10 | 184,70 | 6,617 | 4 | ,158 |
| | 6-10 yıl | 53 | 126,39 | | | |
| | 11-15 yıl | 82 | 150,81 | | | |
| | 16-20 yıl | 48 | 161,64 | | | |
| | 21 ve üstü | 107 | 154,01 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi *sonucunda* grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,617$; $p>,05$).

Çizelge 51: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Gelişimi Destekleyicilik | Kadın | 50 | 4,26 | ,548 | ,078 | 2,487 | 298 | ,013 |
| | Erkek | 250 | 4,03 | ,591 | ,037 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,487$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre daha fazla eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin gelişimini desteklediğini düşünmektedirler.

Çizelge 52: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İşlevsizlik | Kadın | 50 | 2,35 | ,975 | ,138 | -2,695 | 298 | ,007 |
| | Erkek | 250 | 2,75 | ,969 | ,061 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,695$; $p<,01$). Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha fazla eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin işlevsel olmadığını düşünmektedirler.

Çizelge 53: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Değersizleştirme | Kadın | 50 | 2,42 | ,619 | ,088 | -3,110 | 298 | ,002 |
| | Erkek | 250 | 2,76 | ,712 | ,045 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,110$; $p<,01$). Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek yöneticiler eğitimde yaratıcı drama etkinliklerini kadın yöneticilere göre daha fazla değersiz olarak algılamaktadır.

Çizelge 54: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uzmanlık Algısı | Kadın | 50 | 3,55 | ,803 | ,114 | 1,170 | 298 | ,243 |
| | Erkek | 250 | 3,41 | ,793 | ,050 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,170$; $p>,05$).

Çizelge 55: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------|---------|----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Toplam | Kadın | 50 | 3,14 | ,382 | ,054 | -1,511 | 298 | ,132 |

Erkek 250 3,24 ,399 ,025

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,511$; $p>,05$).

Çizelge 56: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Gelişimi Destekleyicilik | Lisans | 263 | 4,09 | ,549 | ,034 | 1,147 | 298 | ,252 |
| | L.Üstü | 37 | 3,97 | ,823 | ,135 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,147$; $p>,05$).

Çizelge 57: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İşlevsizlik | Lisans | 263 | 2,71 | ,986 | ,061 | 1,140 | 298 | ,255 |
| | L.Üstü | 37 | 2,51 | ,926 | ,152 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,140$; $p>,05$).

Çizelge 58: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Değersizleştirme | Lisans | 263 | 2,70 | ,713 | ,044 | ,099 | 298 | ,921 |
| | L.Üstü | 37 | 2,69 | ,675 | ,111 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,099$; $p>,05$).

Çizelge 59: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uzmanlık Algısı | Lisans | 263 | 3,40 | ,808 | ,050 | -1,458 | 298 | ,146 |
| | L.Üstü | 37 | 3,61 | ,678 | ,112 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,458$; $p>,05$).

Çizelge 60: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Toplam | Lisans | 263 | 3,23 | ,410 | ,025 | ,443 | 298 | ,658 |
| | L.Üstü | 37 | 3,19 | ,300 | ,049 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,443$; $p>,05$).

Çizelge 61: EYDEYTÖ Ölçeği Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------------------|------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Gelişimi Destekleyicilik | HE Alan | 47 | 4,21 | ,593 | ,086 | 1,725 | 298 | ,086 |
| | HE Almayan | 253 | 4,05 | ,587 | ,037 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hakkında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,725$; $p>,05$).

Çizelge 62: EYDEYTÖ Ölçeği İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İşlevsizlik | HE Alan | 47 | 2,55 | 1,114 | ,163 | -1,007 | 298 | ,315 |
| | HE Almayan | 253 | 2,71 | ,953 | ,060 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği işlevsizlik alt boyutu puanlarının eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hakkında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,007$; $p>,05$).

Çizelge 63: EYDEYTÖ Ölçeği Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------|------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Değersizleştirme | HE Alan | 47 | 2,54 | ,702 | ,102 | -1,666 | 298 | ,097 |
| | HE Almayan | 253 | 2,73 | ,706 | ,044 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanlarının eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hakkında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,666$; $p>,05$).

Çizelge 64: EYDEYTÖ Ölçeği Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------|------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uzmanlık Algısı | HE Alan | 47 | 3,49 | ,844 | ,123 | ,557 | 298 | ,578 |
| | HE Almayan | 253 | 3,42 | ,787 | ,049 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hakkında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,557$; $p>,05$).

Çizelge 65: EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------|------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Toplam | HE Alan | 47 | 3,20 | ,465 | ,068 | -,443 | 298 | ,658 |
| | HE Almayan | 253 | 3,23 | ,385 | ,024 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin EYDEYTÖ ölçeği toplam puanlarının eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hakkında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,443; p>,05$).

BÖLÜM 7

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

7.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen veriler yöneticiler için oldukça önemlidir. Ülkemiz açısından drama ve eğitimi, işlevselliği yeterince fark edilememiş, kullanım alanları keşfedilememiş, pratik sonuçları tartışılmamış bir durumdadır. Eğitimde yaratıcı dramanın temel amacının bireyin kendisini keşfetmesi, iletişim kurması olduğu düşünüldüğünde , toplumsallaşma sürecinde bireye kazandırılması gereken bir beceri olduğu açıkça görülür. Araştırmada ilköğretim yöneticilerinin örneklem grubu olarak seçilmesinin nedeni, ilköğretim öğrencilerinin bu nitelikleri kazanmaya tam da buldukları çağda ihtiyaç duydukları ve hazır buldukları gerçeğinin gerek drama alanında yapılan çalışmalarla gerekse sosyal psikolojinin verileriyle kanıtlanmış olmasıdır. İlköğretim yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama ve eğitime yönelik farkındalık düzeyleri saptandığında ülkemizde drama alanındaki eğitim ve uygulamalarda yapılabileceklerle ilgili bilimsel verilere ulaşma imkanı doğacaktır. Günümüzde yöneticilerin çalışma süresinin önemli bir bölümünü iletişime ayırdığını düşünürsek, eğitim sonucu var olan gelişimin yöneticilerin başarısında ne denli önemli olduğu daha kolay anlaşılacaktır. Yöneticiler özellikle günümüzde çok kültürlü bir yapıyı yönetmek zorundadırlar. Bu durum yöneticiye farklı kültürden gelen insanları anlama zorunluluğu getirmektedir. Bu noktada drama eğitimi, yöneticinin bu yönünü geliştirmesinde oldukça önemli bir araç olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama yöntemine yönelik genel tutumlarını ve bu tutumların demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek ve de eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Literatürde bu araştırmayla aynı düzey ve paralellikte çalışmaların olmayışı destek noktasında sıkıntılara neden olmakla birlikte, farklı düzeylerde yapılmış olan tutum çalışmaları dikkate alınmıştır.

7.1.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 16,7'si kadın, % 83,3' ü erkektir; % 37,7' si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir; % 24,3' ü 34 yaş ve altındadır; % 87,7'si lisans eğitimi almıştır; %84,3' ü yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

7.1.2. EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Araştırma Değişkenine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar

Farklı yaşantıları tanıma, farklı rollere girerek farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, yaşamın çok yönlü algılanmasını sağlama, yaparak, yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin kalıcı olması drama çalışmaları sonucunda bireylerde olması beklenen kazanımlar arasında sayılabilir. Bu kazanımlar dikkate alındığında dramanın bireylerin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Mc Caslin (2000), eğitici drama yönteminin bireyi ben merkezli yapıdan kurtularak, alan-veren paylaşılan insan olma yönünde önemli katkıları bulunduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları incelendiğinde yaş, eğitim düzeyi ve yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitim, okul mevcudu ve okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Güven ve Cevher (2005), yaptıkları araştırmada hizmet içi eğitim alma durumu açısından, hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu hizmet içi eğitimlerin yaratıcı drama üzerinde de çok da belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlere gereken önemin verilmemesi, yöneticiler tarafından çoğu zaman ek bir görev olarak değerlendirilmesi ve eğitimin içeriğinin yöneticilerin yaratıcı drama becerilerini artırma yönünde etkili olmaması bu bulgunun nedenleri arasında gösterilebilir. Bu nedenle okul yöneticileri için yaratıcı dramaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve süresi etkili bir şekilde düzenlenmeli, hizmet içi eğitimlerin kalitesi ile ilgili çalışmalar ve denetimler artırılmalıdır. Eğitimin her alanında hizmet içi eğitimin yaygın olarak kullanıldığı

düşünüldüğünde drama gibi ülkemiz açısından içeriği ve uygulamaları çok yeni olan bir alanın böyle bir eğitime çok daha fazla gereksinimi olduğu açıktır.

Öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama okullarımızda yeni yeni uygulanmaya başlanmış ve dikkat çekmeye başlamıştır. Yaratıcı drama çoğunlukla eğlenceli ve oyun oynanan bir aktivite olarak algılanmaktadır. Oysa drama bu bakış açısından daha farklı boyutta ele alınması gereken önemli bir öğretim ve eğitim yöntemidir. Çünkü eğlendirirken öğretir, öyle ki, uygulamalarda yaratıcı drama çalışması yapılırken öğrenci çoğunlukla zili duymaz ve öğretmenin teneffüse çıkma uyarılarına rağmen derse devam etmek ister. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni programlarında drama ile ilgili olarak yukarıda belirtilen “eğlenmek ve oyun oynamak” mantalitesinin hüküm sürdüğünü ulaşılan sonuçlarda görülmektedir. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçları arasında eğlenmek ve oyun oynamak elbette yer almaktadır. Ancak eğlenme ve oyun oynama süreci bilgi ve farkındalıkla yönetilmediğinde işlevini kaybeder.

Kökalan (2010) yapmış olduğu araştırmada, yaratıcı drama eğitiminin kişinin empati yeteneği üzerinde olumlu bir etki yarattığını, yaratıcı drama eğitimi sonrasında bireylerin ilişkide buldukları topluluklara rahat uyum sağladıkları ve bununla beraber daha az çekingen davrandıklarını saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme ve uzmanlaşma alt boyutu puanları kıdem değişkenine göre için anlamlı bulunmuştur. Değersizleştirme için 21 yaş ve üzeri kıdemi olanlar uzmanlaşma için ise 5 yıldan az kıdemi olanlar için anlamlı bulunmuştur. İşlevsizlik alt boyutu puanları yaş değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılık 50 yaş ve üstü grup lehine oluşmuştur. Drama eğitiminin bireyin gelişimi üzerindeki etkisi bireyin kıdemi ile ters orantılıdır. Bireyin kıdemi ilerledikçe eğitimin etkinliği azalmaya başlar. Bireyler ergenlik çağının bitimi ve erken yetişkinlik dönemi ile birlikte kendilerine ve topluma ilişkin fikirlerini sabit ve değişmez doğrular olarak kurmaya başlarlar. Yaşam ve kişisel gelişimleri ile ilgili merak ve heyecanlarını yetişkinlik döneminin artan sorumluluklarının da etkisiyle yitirmeye başlarlar. Birey yaşlandıkça genellemelere daha çok başvurur ve algılarını daha çok kısıtlar. Bu noktada bu eğitimin bireye küçük yaştan itibaren ya da en geç üniversite yaşamında ders olarak

verilmesi daha doğru olabilir. İlerleyen yaşlarda verilen eğitim transfer edilemeyebilir ve bireyler tarafından anlamlı, gerekli görülmeyebilir.

Kökalan (2010) yapmış olduğu araştırmada, bireylerin yaratıcı drama eğitiminden sonra, karar verirken ve problem çözerken yaratıcılıklarını daha fazla kullanmaya başladıklarını, olaylara daha bütünsel baktıklarını göstermektedir. Hemen hemen tüm katılımcılar eğitimin kendilerine kişisel farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar kendilerinde var olan ve daha önce keşfetmedikleri eksiklerinin farkına vardıklarını sık sık belirtmişlerdir. Bu durum yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları EYDEYTÖ ölçeği gelişimi destekleyici ve değersizleştirme alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha fazla eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin işlevsel olmadığını düşünmekte ve değersiz olarak algılamaktadırlar.

Elbette kadın ve erkek kimlikleri arasında eğitime ve felsefesine ilişkin mizaç özelliklerinden kaynaklanan anlamlı farklılıklar bulunabilir. Kadınların anaç kimliği ve toplumun küçük yaştan itibaren bireye kişilik kazandırmada temel ve ilk görevi kadına vermesi kadınların eğitimde farklı doğrulara sahip olmalarını sağlayabilir. Ancak bu bulgular ülkemizde eğitim yöneticilerinin daha çok erkeklerden oluştuğu, dolayısıyla örneklem gurubunda da erkek yönetici sayısının kadın yönetici sayısından farklı olduğu gerçeği ile de değerlendirilebilir. Kadın yöneticilerin eğitimde yaratıcı dramının işlevselliğine yönelik farklı tutumları sayıca az oluşlarıyla da açıklanabilir. Genellemelere ulaşabilmek için yeterli sayıda kadın yöneticiye ulaşılamadığı söylenebilir.

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak ileri araştırmalarda, evren ve örneklem grubu daha geniş olarak ele alınmalı, böylelikle araştırma sonuçlarının güvenilirliği arttırılmalıdır.
2. Alanyazın taraması safhasında, Türkçe makalelerin dışında özellikle yabancı dilde yazılmış çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesinde fayda vardır.
3. Bu konuda yapılacak ileriki çalışmalarda, okul yöneticilerinin işe alım süreçlerinde kişilik özelliklerinin de incelenebileceği değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir.
4. Araştırmalarda kısıtlı da olsa ülkemizde yapılmış olan yaratıcı drama faaliyetlerinin de sonuçları somut veriler olarak kullanılmalı, bu şekilde de üretilecek hipotezler pratik uygulamalarıyla pekiştirilmelidir.
5. Bir araştırmanın işlevi bu konuda bir felsefenin hazır bulunduğunu gerektirir. Bu nedenle eğitimde yaratıcı drama araştırmalarına ilişkin bir eğitim politikası oluşturulmalıdır.
6. Eğitimde yaratıcı dramanın ilköğretimden liseye kadar tüm branşlarda bir eğitim yöntemi olarak neden ve nasıl kullanılacağı araştırma sonuçlarıyla sabitlenerek sunulmalıdır.

7.3. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Yöneticilerin, yaratıcı drama becerilerini geliştirebilmek için hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir. Özellikle iletişim, empati ve çatışma çözüme konularında eğitim almaları sağlanmalıdır.
2. Öğretmen ve ileride yönetici olacak adaylar için Eğitim Fakültelerinde uygulamaya ve alana yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir.
3. İşe alım süreçlerinde, yöneticilerin akademik öz geçmişleri yanında kişilik yapılarına ve mesleğe yaklaşımlarına da aynı derecede önem verilmelidir.
4. Meslekte uzun yıllarını geçirmiş tecrübeli yöneticilerin, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere anlayışlı davranarak, birikimlerini karşılıklı paylaşmaları ve aktarmaları sağlanmalıdır.
5. Kişilik faktörünün okul yönetimindeki etkisi göz önüne alınarak, okul rehberlik servislerinin sadece öğretmenlere değer yöneticilere de gerekli rehberlik hizmetlerini vermesi sağlanmalıdır.

6. Yıl boyunca yapılan performans değerlendirmelerinde, yöneticilerin sadece belli aıllardan değil, kişilikle ilgili olarak da ele alınması, değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bu da ancak eğitim denetçisinin okul yöneticilerini etkili gzlememesi ile mümkün olabilir.
7. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okulları yaratıcı drama yöntemi faaliyetlerine kolaylık sağlayacak her türlü donanıma, materyale ve ekipmana kavuşturacak önlemler almalıdır.
8. İlkretim ve ortaretim okul yöneticileri aktif ğrenci merkezli ğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitime tabi tutularak, ağdaş yaklaşımlar konusunda bilinçlendirilmeli ve yaratıcı drama yöntemi desteklenmelidir.
9. Üniversitelerde yaratıcı drama yöntemine yönelik ders sayıları arttırılmalı ve bütün alanlara yaygınlaştırmak hususunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
10. Eğitimde yaratıcı dramanın ilköğretimden liseye tüm branşlarda yardımcı bir yöntem olarak nasıl-neden kullanılabilieceğine ilişkin çalışma bulgularından yola çıkılarak eğitimcilere önderlik edilmeli, eğitimde yaratıcı dramanın kullanım biçim ve sonuçları takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H.Ö. (1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, H.Ö. (1994). Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama. (Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C:2) Adana.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 17-31.
- Adıgüzel, H.Ö.; Üstündağ, T; Öztürk, A. (2007). İlköğretimde rehberlik (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, H.Ö. (2002). Eğitim Bilimlerinde ve Sanat Eğitiminde Yöntem, Disiplin ve Sanatsal Boyutlarıyla Yaratıcı Drama. (11. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi), Kıbrıs.
- Akar, Ruken (2000). Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'ın uzman rolü yaklaşımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akoğuz, Mete (2002). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Allport, G. W. (1967). "Attitudes", Readings in Attitude Theory and Measurement., Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1-14.
- Altınok, H. (2004). "Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğrenci algıları ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ve Güdüleri," Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 26, 2004.
- Artut, Kazım (2004). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atasoy, B. (2002). "Fen Öğrenimi ve Öğretimi" Ankara, 2002.
- Bailey, Sally (1997). Drama: A powerful tool for social skill development. *Disability Solutions*. Vol: 2, (1), 3-15.
- Balfour, Michael (2000). Drama, masculinity and violence. *Research In Drama Education*. 5(1), 9-22.

- Baykul, Y. (1990). İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıfına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Yerleştirme Sınavındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1990.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (1996). Davranış Bilimleri. 2. Baskı. İstanbul Avcıol Basım- Yayın.
- Baysal, A.C., (1981). Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Boylan, C. (1996). “Attitudes Toward Teaching and Taking Science Course- A Correlation Between Teachers and Students” Yayınlanmamış Doktora tezi, Michigan Üniversitesi, 1996.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yay.
- Cevher, F.N; Güven, E.D (2005) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,sayı 18.
- Çakır, S. Ö.; Şahin, Tuğba ve Şahin, B. (2000). “İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü,” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sayı:19, 2000.
- Çakır-İlhan, Ayşe, Okvuran, Ayşe, Adıgüzel, H. Ömer (2004). *Drama*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Çalışkan-Çoban, Enise (2007). Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Davis, J. H., Behm, T. (1978). Selected Definitions of Creative Drama. Childrens Theatre Review, XXVI.

- Emunah, Renee (1997). Drama therapy and psychodrama: an integrated model. *International Journal Of Action Methods*. Vol: 50, (3), 108- 135.
- Erdoğan, Gönül (2006). İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları.
- Fong, Josephine (2006). Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence. *Journal Of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 59(3), 99-108.
- Freedman, J. L., D.O. Sears, J. M. Carlsmith., (1993). *Sosyal Psikoloji*. Üçüncü Baskı, Çev: Ali Dönmez. Ankara: İmge Yayınevi.
- Fulford, Jane, Hutchinfs, Merryn, Shmitz, Helen. (2001). *İlkoğretimde drama*. (Cev: Leyla Kucukahmet, Hande Borcbakan, S. Sadi Karamanoğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Garcia, L. (1993). Teacher Beliefs, About Drama. *Youth Theatre Joyrnal*. VOL:8, No:2
- Genç, N. (2004). “Drama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen, Arkadaş, Eğitim ve Okula Yönelim Tutumlarına Etkisi” *Çağdaş Eğitim Dergisi* Kasım 2004. Sayı: 314 s. 30-38
- Girgin, T. (1999). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri*. (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Güner H. & diğ., (1999). “Bilim Toplumuna Geçiş Sürecinde Fen Eğitimcisinin Niteliklerine Çağdaş Yaklaşımlar” *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10, 412-421.
- Güneysu, S. (1991). “Yaratıcı Drama” (1985- 1995 yazılar) (Edit. H.Ömer Adıgüzel) Haziran 2002 Ankara C: 1 s.96
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London: Falmer Press.
- İnceoglu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık

- Jenning, Sue, Hickson, Andy. (2002). Pause for thought action or stillness with young people. *Communicating with children and adolescents: action for change*. (Ed: Bannister, A.). London: Gbr: Jessica Kingsley Pub. 33- 52.
- Kaaland-Weels, C.. (1994). Classroom Teachers Perceptions and Uses of Creative Drama. *Youth Theatre Journal*. Vol:8, No:4.
- Kagıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Baskı. Sosyal psikoloji Dizisi: 1, İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Asil Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavak, N. (2004). “Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Çözünme Konusundaki Kavramsal Başarı Ve Algılamalarına, İlgi ve Tutumlarına Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rol Oynama Öğretim Yönteminin Etkisi” Yayımlanmamış Doktora Tezi, G.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Kocayörük, Ayşe (2000). İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koksal-Akyol, Aysel (2000). Çocukta empatinin gelişmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı 66:1-7.
- Kökalan,Özgür (2010). Drama Eğitiminin Yönetici Adaylarının Beşeri İlişkiler Yeteneği ve Kavramsal Yeteneği Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1980). *Sosyal Psikoloji: Teori ve Problemler*. 3. Baskı. Çev: Erol Güngör. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi. Ötüken Yayınları. Yayın No:159.
- Kyle, W. C., Jr. (2003). The road from Rio to Johannesburg: where are the footpaths to/from science education? Invited presentation at the 11 th Annual Meeting of the Southern african Association for Research in Mathematics, Science and Technology education, 11-15 January 2003, Kamhlaba, Swaziland.
- Lavoie, R. D. (1999). “Effects of Emphasizing Hypothetico-Predictive Reasoning Within The Science Learning Cycle on High School Student’s Process Skills and Conceptual Understandings in Biology,” *Journal of Research in Science Teaching*, cilt:36, sayı:10,1999.

- Mangir, M. & Aral, N. (1992). “Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi” 8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Mayıs, 41-42, Bursa.
- Mc Caslin, Nellie (2000). *Creative drama in classroom and beyond*. New York: Longman.
- Mc Kerracher, W. (1982). *Changing Childrens’s Attitudes Toward the Physically Disabled*. Research Report. Victoria Rducation Dpt. Australia.
- Morgan, N., Saxton, J. (1987). *Teaching Drama*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (1994). “Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Egilim Düzeylerine Etkisi” *Yaratıcı Drama (1985- 1995 yazılar)* (Edt.H.Ömer Adıgüzel) Haziran 2002 Ankara C: 1 s.231
- Okvuran, A. (2000). “Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.
- Ömeroglu, E. (1988). “Yapıcı ve Yaratıcı Nesiller Yetiştirme” *Eğitim ve Bilim*, cilt: 12, sayı: 67, 46-49, Ocak.
- Ömeroglu, E. (1991). “Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere’de Okul öncesinde kullanılmasıyla ilgili bir inceleme”. *Yapa-7. Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Eskişehir: 88-84
- Ömeroğlu, E. (1990). “Anaokuluna Giden Beş-altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, Esra (1990). *Ana okuluna giden beş altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları için Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, Alev (2002). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama-kurumsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri* (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Özdemir, Lütfü (2003). Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Öztürk, Ali (1999). Yaratıcı dramada müziğin kullanımı. 1. Drama Liderleri Buluşmasında Sunulan Bildiri. 13-14 Kasım.
- Öztürk, Ali (2007). (Ed.) *İlköğretimde drama*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 1765.
- Pomerantz, Andrew M. (2003). Who plays client? Collaborating with theatre departments to enhance clinical psychology role-play training exercises. *Journal of Clinical Psychology*. Vol: 59, 363-368.
- Ritch, P. (2004a). Selected Definitions of Creative Drama. Illinois University,
- Ritch, P. (2004b). Basic Principles of Creative Drama. Illinois University.
- San, İ. (1985). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi C:18 Sayı: 1-2, SS. 99-112
- San, İ. (1989). "Eğitimde Yaratıcı Drama" Yaratıcı Drama(1985- 1995 yazılar) (Edt.H.Ömer Adıgüzel) Haziran 2002 Ankara C: 1 s. 57-69
- San, İ. (1991). "Eğitim-Öğretimde Yaşayarak-Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama", İ. Fındıkçı (Edit.) Eğitimde Nitelik Geliştirme, Kültür Koleji Yayınları, 261-265.
- San, İnci (1990). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2). 573-582.
- San, İnci (1995). Sanatta yaratıcılık, oyun, drama. *Yaratıcılık Ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları Eğitim Dizisi. No:17. S. 71-99.
- San, İnci (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel drama. *Yeni Türkiye Dergisi*. Eğitim Özel Sayısı.
- San, İnci (2002). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları, yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. (Ed: Adıgüzel H. Ömer). Ankara: Naturel Yayınevi.
- She, H. C. & Fisher, D. (2002). "Teacher Communication Behaviour and Its Association With Students Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science Taiwan," *Journal of Research in Science Teaching*, sayı:30, 2002.
- Sherif, M & Sherif, C. W. (1996). Sosyal Psikolojiye Giriş II. Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

- Simpson, R. D. & Oliver, J. S. (1990). "A Summary of Major Influences on Attitude Toward and Achievement in Science Among Adolescent Students," *Science Education*, sayı:74, 1990.
- Smeijsters, Henk, Cleven, Garry (2006). The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry: results of a qualitative inquiry. *The Arts In Psychotherapy*, 33(1), 37-58.
- Solmaz, F. (1997) "6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara s.11
- Swinton, M. & Mae, J. (1978). The Identification of Competencies Needed by Speech Communication Drama Teachers With Implications for Use In Teacher Education Programs. M.A. Thesis at Austria.
- Şentürk, N. (1996). "Eğitimde Yaratıcı Drama" Çağdaş Eğitim Dergisi Sayı: 223
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). Using multivariate statistics. New York: HarperCollins College
- Tavşancıl, E. (2002) "Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi" Nobel Yay. Eylül 2002, Ankara.
- Taylor, Kerry (2000). Using drama as a tool for education young people about accessing health services: A comparison of two approaches. *Health Education*. Vol: 100 (4): 168-174.
- Tezbaşaran, A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Thurstone, L. L. (1967). "Attitudes Can Be Measured", Readings In Attitude Theory and Measurement. Ed.: Martin Fishbein. New York: John Wiley & Sons, Inc. 77-89.
- Tuğrul, B. (2003). Drama ve Öğrenme-Öğretme. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Nu: 1488.
- Turgut, M. F. (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Uşaklı, Hakan (2006). Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ülgen, G. (1990). “Yaratıcılık ve Eğitim” Yaşadıkça Eğitim, Sayı:13 s.11-16.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üstündağ, T. (1994). “Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri” Yaşadıkça Eğitim Sayı :37 7-10
- Üstündağ, T. (2001). Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Üstündağ, Tülay (1996). Yaratıcı dramanın uç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı: 49, 19-23.
- Üstündağ, Tülay (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Walsh-Bower, Richard. And Basso Robert (1999). Improving early adolescents. *Social Work In Education*. Vol:21(1), 23-33.
- Wilson, V. (1983). “A Meta-Analysis of The Relationship Between Science Achievement and Science Attitude: Kindergarten Through College,” *Journal of Research in Science Teaching*, Cilt: 20, sayı:9, 1983, s.839-850.
- Yağcı, Ç. (1995). “Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İliksisi” Yüksek Lisans Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi s. 32
- Yaşsa, Nevine A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research In Drama Education*. Vol: 4, (1), 37- 49.
- Yeğen, G. (2004). “Eğitim Fakültelerindeki Yaratıcı Drama Eğitimi”. Türkiye’de Drama Liderleri Buluşması ve 6. Ulusal Drama Semineri Kitabı. Drama Liderliği Oluşum Yayınları Fersa Matbaacılık, Ankara 2004.

EKLER

Ek 1-Ölçek I. Bölüm

I. BÖLÜM

Bu bölümdeki sorular okulunuz ve sizinle ilgilidir. Uygun olanlara [x] işareti koyarak cevaplayınız.

1-Okulunuzun toplam mevcudu :

- a. [] 500' den az
- b. [] 501-1000
- c. [] 1001-1500
- d. [] 1501-2000
- e. [] 2000'den fazla

2- Okulunuz kaç yıldır faaliyette:

- a. [] 1-5 yıl
- b. [] 6-10 yıl
- c. [] 11-15 yıl
- d. [] 16-20 yıl
- e. [] 21 yıldan fazla

3- Yaşınız:

- a. [] 25-29
- b. [] 30-34
- c. [] 35-39
- d. [] 40-44
- e. [] 45-49
- f. [] 50 ve daha fazla

4- Kıdeminiz:

- a. [] 1-5 Yıl
- b. [] 6-10 Yıl
- c. [] 11-15 Yıl
- d. [] 16-20 Yıl
- e. [] 21 ve daha fazla yıl

5- Eğitim Düzeyiniz:

- a. [] Lisans
- b. [] Yüksek Lisans (Master)
- c. [] Doktora

6- Cinsiyetiniz:

- a. [] Kadın
- b. [] Erkek

7- Branşınız:

- a. [] Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü v.b.)
- b. [] Türkçe Edebiyat
- c. [] Matematik
- d. [] Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Sanat Tarihi v.b.)
- e. [] Yabancı Dil
- f. [] Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)
- g. [] Beden Eğitimi
- h. [] Diğer

8-Yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

- []Evet
- []Hayır

Ek 2-Ölçek II. Bölüm

II. BÖLÜM

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu uygulama, hazırlanmakta olduğumuz eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinize ilişkin tutumlarınızı saptamaya yönelik olarak bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Mesleki deneyimlerinizi ve kendinize ilişkin gözlem ve izlenimlerinizi paylaşmanız, bilimsel nitelikli bu çalışmaya çok önemli bir katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın güvenilirliği size sunulan ifadeleri içtenlikle, dürüstçe ve dikkatle doldurmanıza bağlıdır. Bu nedenle her bir maddeyi dikkatle okuyarak doldurunuz ve lütfen boş ifade bırakmayınız.

Uygulama formuna isimlerinizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilecek sonuçlar grupça değerlendirilecek bu bilimsel çalışmanın amacının dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınız için tekrar teşekkür ederim.

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği

| İfadeler | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| İfadeler | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 7. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilceği kanaatindeyim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitimine katkısı çok fazladır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil.. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmeye prova işlevi üstlenebilir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| İfadeler | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 26. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodaki olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 30. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 31. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 32. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 33. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini arttırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 34. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 35. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 36. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 37. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Ek 3-Özgeçmiş

Adnan ÇÖME

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 01.04.1980
Doğum Yeri : Bartın
Medeni Durum : Evli

Eğitim

Lise : Bartın Lisesi 1997
Lisans : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilimdalı 2002
Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilimdalı 2011

İş Deneyimleri

Kağıthane Vasfi Çobanoğlu İÖO Müdür Yardımcısı 2011
Kağıthane Vasfi Çobanoğlu İÖO Müdürü Vekili 2010
Kağıthane Vasfi Çobanoğlu İÖO Müdür Yardımcısı 2009
Şişli Fuat Soylu İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni 2002