



YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLERİNE İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bahadır GÜLBAHAR

Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr

Mehmet SAYLAN

Türkçe Öğretmeni, Kırşehir Merkez Sırrı Kardeş Ortaokulu, e-posta: saylanmehmet@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, nicel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il genelinde görev yapan 207 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak bu araştırma için geliştirilen “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmış, veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” nin alt faktörlerinden “öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” düzeyinin “yüksek” olduğu, “öğrencilere etkisine ilişkin tutum” düzeyinin “çok yüksek” olduğu ve ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeyinin “çok yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumları arasında, “mesleki kıdem”, “drama eğitimi alıp almama durumu” ve “geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algısı” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama yöntemi, öğretim yöntemleri, Türkçe öğretimi, öğretmen tutumları.

INVESTIGATING TURKISH TEACHERS' ATTITUDES IN TERMS OF THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA METHOD

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of Turkish teachers about the effects of creative drama method in terms of various variables. The study is a quantitative survey research. The population of the research is composed of 207 Turkish teachers working in Kırşehir province during the 2018-2019 academic year. The sampling method was not used, the entire population has been reached. As the data collection tool, the “Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method” which was developed for this research was used, data were analyzed in SPSS 21 package program. In this study, it was concluded that the “attitude regarding the effect to the teaching / learning process” level was high, “attitude regarding the effect to the students” level was very high, and “attitude of the overall scale” level was very high, among the sub-factors of the “Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method.” It was determined that there were no significant differences between the teachers' attitudes regarding the effect of creative drama method according to gender, marital status and place of duty variables. It was concluded that there were significant differences between the attitudes of the teachers participating in the study according to the variables of “professional seniority”, “state of drama education” and “perception of commitment to tradition / openness to innovations”.

Keywords: Creative drama method, teaching methods, Turkish teaching, attitudes of teachers.

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada eğitim öğretim yöntemlerinin de çağın gereklerine ve yeni yaklaşımlara göre değişmesi gerektiği, kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Modern çağda öğretim yöntemlerinin farklılaşması ve bilimin ışığında sürekli yenilerinin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini ön plana çıkarmış, öğrenciyi daha aktif bir konuma getirmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerindeki öğretmen temelli anlayıştan gittikçe uzaklaşmış, öğrenci merkezli anlayışlar daha çok kabul görmeye başlamıştır. San (1985)'a göre “yaratıcılık” en geniş anlamı ile önceden kurgulanmamış ilişkiler arasında bağlantı kurabilme, ortaya çıkan yeni düşünce sistemi içerisinde yeni yaşantı, fikir, deneyim ve ürünler ortaya koyabilme, başka bir deyişle evreni tekrar yapılandırma, bireyler ve kültür için gerçeklikle uyumlu bir yenilik ortaya çıkarmaktır.



Yaratıcı drama uygulamaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, problem çözme becerilerini, eğitim öğretim süreci içerisinde etkin rol almalarını ve kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini, öğrencileri eğlendirerek geliştirmeyi hedeflemiştir; uygulamalar esnasında hayatın provası yapılarak öğrencilerin birinci kaynaktan öğrenmelerine imkân tanımıştır. Yaratıcı drama aktif bir öğrenci tipini ortaya koymayı amaçlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızdaki temel amaç, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını ortaya koymaktır.

Alan yazında bazen farklı adlandırmalar görülse de nitelik, amaç ve kapsam bakımından yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama ve eğitici drama kavramları temel olarak birbirinden farklı değil, aynıdır. Kavramların uluslararası araştırmalarda karşılıkları “Creative Drama”, “Drama in Education” veya Educational Drama”dır. Bu kavramlar “Yaratıcı Drama”, “Eğitimde Drama”, “Eğitsel Drama” veya Türkçede bazı kaynaklarda olduğu gibi “Eğitici Drama” olarak ifade edilir ve buradaki ifade “eğitim ile ilgili” yanını veya “eğitilebilir” yanını kasteder (Adıgüzel, 2017:48).

Üstündağ’a (1994) göre yaratıcı drama “ kurallar içinde özgürlük” unsurunu kullanarak katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, empati kurabilme olanağı veren bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanıdır.

Türkçe dersinin 2018 yılında yayımlanan yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programı incelendiğinde, birçok kazanımın yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere kazandırılacağı düşünülmektedir. Horrison (1999:7) da dramanın ilköğretim programındaki derslerin birçoğunda kullanılabilirliğini; çocuğun zihinsel, duygusal ve estetik açıdan gelişmelerinin drama ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin içinde daha aktif rol alacağı, kalıcı öğrenmenin sağlanacağı, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgisinin artacağı ve bunun paralelinde Türkçe dersindeki kazanımların içselleştirilmiş olarak verilebileceği kanaatindeyiz.

Yaratıcı drama, modern öğretim yöntemlerinin birçoğuna rehberlik eden ve son dönemde üzerine birçok araştırmacının çalışma yaptığı, önemsenmesi gereken bir yöntemdir. Yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarını içinde barındırması hasebiyle çağımızın öğretim metodlarını içine alabilecek kadar kapsamlıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, problem çözme becerilerini, empati becerilerini, eleştirel düşünce yapılarını, girişimcilik potansiyellerini, iletişim becerilerini, beden dilini, doğaçlama yeteneğini, kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini, öğrencileri eğlendirerek geliştirmesi ve bir nevi hayatın provası şeklinde uygulanıyor olması, bu yöntemin en önemli özelliğidir. Aytaş(2008: 15)’a göre de yaratıcı drama birçok duyuyu harekete geçirdiği için etkili bir öğretim yöntemidir. Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmek anlama ve anlatmayı daha etkin kılmak için yaratıcı dramaya sıklıkla başvurmaya gerekir. İyi kurgulanmış bir yaratıcı drama etkinliğinde dört temel beceriye(okuma, yazma, dinleme, konuşma) yönelik unsurlar yer almakta, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı tam anlamıyla oluşmaktadır.

Hornbrook, dramanın sanatsal yönüne dikkat çekerek bölümlere ayırmış, bir bölümünün estetik ile ilgili olduğunu, diğer bölümünün ise okullarda uygulanan biçimde oluştuğunu belirtmiş; 1980’den itibaren ise İngiltere’deki çocukların dramanın estetik ve eğitsel yönleri kullanılarak eğitildiğini ifade etmiştir (Hornbrook,1991).

Güneysu (1991) yaratıcı dramayı, insanların empati kurarak geliştirdiği, kendini daha özgün bir şekilde ifade edebildiği, araştırma ve istek duygusunu artıran, insanları sınırlayıcı ve zorlayıcı eğitimden farklı olarak bireydeki eğitim ve öğretim arzusunu artıran bir eğitim yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı drama; eğitim sürecini oyunlarla geliştiren bir etkinliktir, bu özelliği ile eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır (Üstündağ,1994). Drama sözcüğünün başında kullanılan “yaratıcı” sözcüğü kasıtlı olarak ilave edilmiştir. Çünkü yaratıcı drama çalışmasında, önceden hazırlanmış bir metin olmadan, katılımcıların kendine özgü yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlamalar ve canlandırmalar vardır (Adıgüzel, 2006).

Okvuran (1995:186) ise yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anların, deneyimlerin, durumların, yaratıcı drama atölyesinde belli bir ısınma, konsantrasyon ve rahatlatma tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılabileceğini ifade etmiştir. Oluşturulan mizansen ile yeniden tartışılabilirliğini, durumların tekrar değerlendirilebileceğini ve istenirse yeniden kurgunun oynanabileceğini eklemiştir. Oluşturulan bu ortamda, öğrenmenin bilişsel yanları kadar duyuşsal ve devinişsel yönlerinin de etkili olacağını ve bireylerin grupla çalışmanın, grup içinde ayrı birey olmanın, başkalarının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşayacağını vurgulamıştır.



Üstündağ (2009) yaratıcı drama derslerindeki etkinliklerin tümünün sözlü ve sözsüz iletişime dayandığını belirtmiş, bu derslere katılan kişilerin iletişim sürecinde önce kendi düşüncelerini, duygularını ve bedenini fark edeceğini belirtmiştir. Bir durum, olay ya da kişi karşısında neler düşündüğümüzü inceleme olanağı bulacağımızı, benzer biçimde bir durum, olay ya da kişi karşısında duygularımızın, tavırlarımızın, tutumlarımızın, değer yargılarımızın, alışkanlıklarımızın neler olduğunu gözleyebileceğimizi belirtir. Bu durumun sonucunda ise olay ya da kişi karşısında bütün tepkilerimizle, bedenimizi kullanmamızla, duruş biçimimizle, bakışlarımızla, ses tonu ve hızımızla kendimizi bedensel özelliklerimizle tanıyacağımızı ifade eder.

Yaratıcı drama yönteminin içerisinde sürekli bir etkileşim ve etkinlik vardır. Bu yöntemin kullandığı teknikler sayesinde, birey kendini başkalarının yerine koyarak rol oynayabilmektedir. Özellikle rol oynama ve doğaçlama tekniği, bireyin empati becerilerini geliştirebilecek önemli tekniklerdir. Bu etkinliklerle birey kendini özgürce ifade edebilme fırsatı bulur ve birey yeni deneyimler kazanarak yaşantı zenginliği elde etmiş olur. Drama çalışmalarıyla bireyin iletişim becerileri her uygulamada daha da gelişir.

Aytaş (2008:4) geleneksel öğretim yöntemleri, yalnız başına yetersiz kaldığı için yaratıcı drama yönteminin öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlandığını, bu yöntemin kullanımıyla dil ve anlatım becerilerinin olumlu yönde geliştiğini, öğrencilerin derslere zevkle geldiğini ve öğretmenlerin sonuca daha rahat ulaştığını ifade etmiştir.

Araştırmacıların da yer yer bahsettiği gibi yaratıcı drama önemsenmesi gereken, hayatın önemli kesitlerini ortaya koyan ve aynı zamanda kalıcı öğrenmeyi pekiştiren bir yöntemdir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde modern öğretim yöntemleri aktif öğrenci temeli üzerine kurulmaya çalışılmaktadır. Birçok öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde, yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayalı olan yöntemlerinin kalıcı öğrenmeye en yakın yöntemler olduğu değerlendirilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu yöntemle aktif bir öğrenme-öğretme sürecinin yaşandığı, diğer yöntemlere göre bu yöntemin kalıcı öğrenme noktasında daha başarılı olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama yönteminin eğitim-öğretim süreci içerisinde uygulanmasını sağlayacak olan kişiler, drama liderliği görevini üstlenecek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu yöntemle karşı tutumları yöntemin amacına ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Bu yöntemle karşı tutuma sahip olan drama liderinin uygulamasında yöntem tam anlamıyla amacına ulaşırken; olumsuz tutumu olan liderin uygulaması amaca ulaşmayı güçleştirebilecektir. Yaratıcı drama yönteminin etkisine inanan ve uygulamayı zevkle yapan öğretmen, uygulamanın sonunda amaçlarına daha kolay ulaşacak, hem kendisi hem de öğrencileri açısından verimli bir eğitim-öğretim süreci geçirmiş olacaktır. Bu çalışmada amaç, yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek ve bu temel amaca bağlı olarak; cinsiyet, mesleki kıdem, drama eğitimi alıp almama, geleneklere bağlılık/yeniliklere açıklık, medeni durum ve görev yapılan yerleşim türü değişkenlerine göre öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak kullanılan "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği" uzman görüşleri alınarak bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Araştırmamızda söz konusu ölçek Türkçe öğretmenlerine uygulanmış ve bir çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumları, tespit edilerek hangi değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Söz konusu değişkenler göz önünde bulundurularak araştırma sonucunun öğretmenler, okul yöneticileri, milli eğitim müdürlükleri, MEB ve araştırmacılar için önem arz ettiği düşünülmektedir. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili eğitim programları veya hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken araştırmamızda elde edilen verilerin, yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretimi

MEB, 2018 yılında yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tematik yaklaşımı esas almış, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanında üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlemeler yapmıştır. MEB (2018:8-9)'in yayımlanmış olduğu programda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerektiğini vurgulamış, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda teşvik edici bir şekilde yaklaşılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkan sağlayan, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinliklere ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği; bu tarz etkinliklerin öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiği,



öğrencilerin bu çalışmalarla öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları şunlardır:

1. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurullarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
3. Öğrencilerin okuduğu, dinlediği, izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmenin sağlanması,
4. Öğrencilerin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Öğrencilerin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Öğrencilerin basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. Öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
10. Öğrencilerin Türk ve dünya, kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Sever (2006)'e göre Türkçe öğretimi, en genel anlamda duygu ve düşüncenin eğitim sürecidir. Türkçe öğretiminin amacı ise öğrenenlerin anlama(okuma, dinleme) ve anlatma(konuşma, yazma) becerilerini geliştirerek onların çok boyutlu düşüncelerini alışkanlık haline getirmektir.

Belet (2006:5)'e göre kişinin kendini gerçekleştirme, gelişme ve değişmelere ayak uyduracak şekilde yetiştirme, toplumsallaşması ve kültürlenmesini hedef edinen ilköğretim kademesinde; iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin asıl gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersinin çok önemli bir yeri vardır.

Demirel (2003:9) dilin, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğunu ifade etmektedir. Dilin yapısal özelliğine hakim olmak temel dil becerilerini daha kolay kavramaya yardımcı olacaktır. Bunun için Türkçe öğretiminin bir diğer önemli bölümü de dilbilgisi öğretimidir. Dolunay (2013)'a göre dilbilgisi öğretimi; öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan yardımcı ve destekleyici bir alandır. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek kişinin anadilinde daha hızlı düşünmesini ve daha akıcı bir şekilde kendini ifade etmesini sağlar. Yalnız dilbilgisi öğretiminde unutulmaması gereken şey dilbilgisi bir amaç değil, araç olarak kullanılmalı, dilbilgisi kurallarının öğrenenlerin anadiline daha hakim olmaları konusunda onları destekleyici bir unsur olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Özdemir (1987) Türkçe dersinin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere birbiriyle bağlantılı dört temel beceri alanını kapsamaktadır.
- Dört temel beceri özel yöntemlerden de yararlanılarak bir bütün halinde yürütülür.
- Türkçe dersi uygulamaya dönük bir alışkanlık dersidir.
- Bu ders diğer tüm derslerin temeli niteliğindedir. Çünkü Türkçe dersinden edinilen dört temel beceri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Türkçe öğretimi sırasında devamlı göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkelere ihtiyaç vardır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:



- Dil doğal ortamlarda öğretilmelidir.
- Çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe öğretiminde diğer derslerden de faydalanılmalıdır.
- Farklı dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Birçok ders araç-gereçlerinden faydalanılmalıdır (Kavcar vd. 1995:9).

Çiftçi (1998:63)'ye göre Türkçe öğretiminde, alanla ilgili kaynakların işaret ettiği başka ilkelerde vardır:

- Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir.
- Dil öğretimi beceri öğretimidir, bilgi öğretimi değildir.
- Anadili öğretimi aynı zamanda, düşünmenin öğretimidir.
- Anadili öğretimi 4-15 yaşları arasında kesintisiz bir şekilde verilmelidir.
- Anadil öğretiminde, hafıza da eğitilmelidir.
- Dil becerisi bütünlük arz etse de konuşma becerisi öncelik taşır.
- Anadili öğretiminde, aktif kullanılan kelime hazinesi geliştirilmelidir.

Demirel (2003:18)'in Türkçe öğretiminde programın amaçlarına ulaşması için belirlediği temel ilkeler şunlardır:

- Dört temel dil becerisi birlikte öğretilmelidir.
- Anadil öğretimi doğal bir ortamda yapılmalıdır.
- Türkçe öğretiminde tüm derslerden yararlanılmalıdır.
- Anadilin kuralları tümevarım yaklaşımıyla öğretilmelidir.
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında iyi bir ilişkinin kurulması gerekmektedir.
- Konular seçilirken tematik yaklaşım benimsenmelidir.
- Dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortam sağlanmalıdır.

Yukarıda sayılan ilkelerden de anlaşılacağı gibi dil öğretimin çok yönlü olma özelliği vardır. İnsana ait hemen her şey dilin içinde yer alır ve dilin her boyutu, bir diğeriyle iç içe geçmiş vaziyettedir. Uygulayıcılar bu ilkeleri iyi özümsemeli dil öğretimini bütünlük içerisinde gerçekleştirmelidir.

Türkçe öğretmenleri belirli bir dil hassasiyetine sahip, bulunduğu toplumun değerlerine saygılı, gelenek ve göreneklerine hakim, iletişim becerileri gelişmiş, problemleri çözebilen, gözlem yeteneğine sahip, günceli takip eden, donanımlı, lider ruhlu ve öğrencisini okur olma yolunda yüreklendiren bir yapıya sahip; anadil sevgisini aşılıp öğrencilerine estetik ve sanatsal değerler katma çabası içerisinde olmalıdır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenleri öğrenme-öğretme süreci içerisinde birçok öğretim yöntem ve tekniğini kullanabilmelidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında, çağdaş öğretim yöntemleri ile öğrenme-öğretme sürecini daha canlı ve ilgi çekici hale getirmelidir. Dersin niteliği bakımından Türkçe öğretmenleri birçok yöntem ve tekniği kullanabilme olanağına sahiptir.

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi

Türkçe dersinin yapısına en uygun yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir. Bu yöntem birçok duyu organını harekete geçirdiği için etkili bir yöntemdir. Türkçe dersinin tüm kazanımları dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. İyi kurgulmuş bir yaratıcı drama etkinliğinde bu becerilerin tamamına uygun çalışmalar görülebilmektedir. Aytaş (2008:15) yaratıcı dramanın Türkçe dersine çok uygun bir yöntem olduğunu ve Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi öğretilmeye çalışılır. Okuma ve dinleme anlamanın, konuşma ve yazma becerileri ise anlatmanın göstergesidir. Türkçemizin etkili bir şekilde



öğretilmesinde yaratıcı drama, baktırarak değil, yaptırarak öğretmeyi gerçekleştirdiği için vazgeçilemeyecek kadar önemli temel bir yöntemdir (Kavcar, 1986: 83; Akt. Aytaş, 2008: 15).

“Yazılı bir metne bağlı olmayan drama uygulamaları öğrencilerin doğaçlama yoluyla sözel anlatım becerilerini geliştirmesinin yanında, bir durumu özgürce anlatabilme becerilerini de geliştirmeye çalışılır.” (Aytaş, 2008: 15).

“Ders içi etkinliklerde öğretmen, yeri geldikçe öğrencilerin kendi yaşadıkları, gözlemledikleri veya etkilendikleri bir olayı canlandırmalarını isteyebilir. Böylece onların kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini, özgüvene sahip olmalarını sağlamış olur. Özellikle metin özetlemeleri veya metinle ilgili değerlendirmelerde bu yöntem oldukça yararlıdır.” (Yalçın ve Aytaş, 2012:14).

Öğretim Yöntemleri

Oğuzkan (1985:72) yöntemi, içinde bulunulan problemi çözmek ya da herhangi bir amaca ulaşmak için takip edilen yol olarak ifade eder. Öğretim yöntemini ise; öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol olarak tanımlar.

Her konunun kendine has özelliği olduğu için öğrenme öğretme sürecinde uygun yöntemin seçilmesi ve bazen birkaç yöntemin aynı anda kullanılması gerekebilir. Devamlı aynı yöntemle ders işlemek, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkiler. Derslerde farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerde merak duygusu uyandırılıp canlı ve zevkli bir işleyiş sergilemek daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu şekilde farklı yöntemler kullanmak, çoklu zeka kuramında tespit edilen çeşitli zeka türlerine yönelik uygulamalar içereceği için amaca daha fazla hizmet edecektir. Sever (2008)' e göre de Türkçe dersleri sanatın tüm alanlarından yararlanılabilen, öğrenenlerin yeteneklerini sergileyebileceği, ilgi alanlarını ortaya çıkarabileceği, teknolojik imkanlarla desteklenmiş, birden fazla uyaranlı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmeli, yöntemler buna göre seçilmelidir.

Öğrenme-öğretme süreci, önceden planlanmış kazanımların çeşitli yöntemlerle bireylerde bilişsel, duyuşsal etki ve davranış değişikliği gerçekleştirmeye çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Süreci bütüncül olarak ele almak ve sürece çok yönlü bakmak, başarıya ulaşmada önemli bir etkidir. Bunlar gerçekleştirilirken öğretim yöntemleri iyi analiz edilmeli amaca uygun yöntemlerle sonuca ulaşmaya çalışılmalıdır.

Demirel (2011)'e göre öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması, konuya en uygun yöntemin seçilmesi ile gerçekleşir. Bunun için öğretmen farklı yöntemlere hakim olmalı, bu yöntemleri kullanabilmeli ve anlatacağı konuya göre seçebilmelidir.

Yeşil (2004) yöntemi, eğitim sürecine şekil ve renk veren, iklimi belirleyen, sürecin nasıllığını ifade eden asıl unsur olarak kabul eder. Süreç içerisinde verilmek istenenler, olanaklar ölçüsünde kazandırılmaya çalışılırken kullanılan yöntemler çok önemli bir yere sahiptir. Bir anlamda yöntem, sonucu belirleyen bir faktördür. Doğru seçilmiş bir yöntem uygulayıcıyı direkt hedefine ulaştırır.

Öğretmenlerin yöntem seçiminde kişilik özellikleri, konunun özelliği, ekonomik nedenler, zaman sınırı, çevrenin sosyal ve kültürel yapısı, kurumun fiziki yapısı, öğrenci sayısı ve öğretmenin branşı önemli roller oynamaktadır.

Teknik, yöntemlerin uygulanmaya konuluş biçimi olarak tarif edilebilir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999: 70)'ye göre yöntem ve teknik kavramları iç içe geçmiş kavramlardır ve öğretim yöntemi, öğretim tekniğini kapsayan daha genel bir yapıdır. Belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yönteminin uygulamaya konuluş biçimi, tekniği ifade eder.

Drama

Drama kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. San (1990:11)'a göre drama kelimesi Yunanca “dran” dan türetilmiştir ve “yapmak, etmek, eylemek” anlamını taşır. Her ne kadar bu kavram çok eskilere dayansa da günümüzde güncelliğini koruyan ve araştırmacıların ilgisini çekmeye devam eden önemli bir konudur. San (1996:149) drama kavramını, bireylerin bir grup çalışması içinde, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir yaşantıyı, olayı, düşünceyi, eğitim ünitesini; bazen de soyut bir kavramı, geçmişteki öğrenilenlerin anlamlandırılması yolu ile gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreç içinde canlandırılması olarak ifade eder.



Drama herhangi bir konuyu, çoğunlukla katılımcıların gönüllülüğüne dayalı oluşan bir grupla ve gruptaki kişilerin kendi yaşantılarından hareketle, doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak ve çocuk oyunlarının özelliklerinden de faydalanarak oynuyormuş gibi canlandırmaktır (Adıgüzel, 2001: 14).

Nutku (1990) ise dramayı insanın yaşamı boyunca süren bir eylem olarak görmüştür. Önder (2016)'e göre ise drama; bir eylemin, olayın, bir duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, şiirin, tüm varlıkların; sözlü veya sözsüz, doğal davranışlarla, taklit yoluyla temsili olarak ortaya konması, canlandırılmasıdır.

Yaratıcı drama

Yaratıcı drama günümüzde, toplumun birçok kesimin oldukça ilgi gören bir yöntemdir. Aral vd. (2000) yaratıcı dramayı hem bir öğretim yöntemi hem bir disiplin hem de sanat eğitim aracı olarak görmektedir. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmalarda bakıldığında birçok alanda var olan ve güncelliğini uzun bir süre de yitirmeyeceği düşünülen çağdaş bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntem eğitimde, sosyal hayatta ve psikolojik yaklaşımlarda her zaman kendisine yer bulabilmekte, hayatın içindeki her alanda önemini sürdürebilmektedir.

“Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama(rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye) , şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.”(Adıgüzel, 2017: 41).

Üstündağ (2002)'a göre yaratıcı drama herhangi bir konuyu; rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden faydalanarak, katılımcıların yaşantılarından hareketle canlandırmalar yapmaktır. Canlandırma sürecinde oyunun genel özelliklerinden faydalanılır. Drama lideri, öğretmeni ya da eğitmeni eşliğinde, yapılacak uygulamanın amacına ve grubun yapısına göre daha önceden ayarlanmış bir mekânda yaratıcı drama etkinlikleri yapılır. Yaratıcı dramanın öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; duyuşsal, bilişsel, sosyal ve devinişsel yetilerle bütünleşmiş olmasıdır.

San (1998) yaratıcı dramayı, önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumu ve doğaçlama canlandırmaları olarak tanımlamıştır.

Yaratıcı dramada bireyler, kendi geçmiş yaşantılarında elde ettikleri kavramların anlamlarıyla, anladıkları düzeyde etkin olarak karşı karşıya gelir. Bu sayede yaratıcı drama etkinliği kişilere yeni yaşantılar, yeni görüşler ve yeni bakış açıları sunar. Bu çeşit bir etkinliğin sonucunda bireyin kendini gerçekleştirme sağlanabilir (Üstündağ,1994).

Yaratıcı drama uygulamasına katılan bireyler, zihinsel ve fiziksel birçok faaliyette bulur. Bu uygulama sırasında ve sonrasında katılımcılar birçok alanda gelişim sağlarlar. Anlamlandırılması zor olan birçok durumu rahat anlarlar. Dikkati toplayabilme, algılama düzeyi ve yorumlama kabiliyeti gibi yeteneklerini ve eleştirel bakış açılarını geliştirirler. Beden dillerini daha etkili ve rahat kullanırlar. Temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirip etkili bir şekilde kullanırlar. Uygulama esnasında giyecekleri rolleri ve konunun içeriğini düşünürken seçici olma özelliklerini ve karar verme güçlerini arttırırlar. Hafızalarına yeni kavramlar katarlar. Uygulama sırasında kendilerini daha iyi tanıyıp ilgi ve yeteneklerinin farkına varırlar. Sosyal hayatındaki grupların lideri olma ve grupları yönetebilme yetisini kazanırlar (Kara,2010:53-54).Yaratıcı drama uygulamalarında her yaştan katılımcı öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak yer alır, kendini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilme imkanı bulur, etkili bir iletişim sürecine dahil olur. Özgür bir ortamda yaratıcılıklarını ve imgesel düşünme güçlerini rahat bir şekilde kullanır (Adıgüzel, 2017).

Yalçın ve Aytaş (2012:23) “drama” , ”yaratıcı drama” kavramlarını iki boyutta ele almaktadır. Birincisi bireyin kişisel becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, diğeri ise bir eğitim programı içerisinde, sınıfta yöntem olarak kullanılan canlandırmalar olarak ifade eder. Yaratıcı dramanın en önemli işlevini eğitim ortamında kullanılması ve eğitime katkı sağlaması olarak görür. Yalçın ve Aytaş (2012:23)'a göre yaratıcı drama etkinliğine katılan grubun çalışmaya ve paylaşmaya hazır olması, faaliyetin amacına ulaşmasında önemli etkidir. Bunun için yaratıcı dramanın olmazsa olmazı iletişim becerileridir. İletişimin tam anlamıyla kurulduğu bir uygulama amaca en yakın sonuç verecek düzeyde ilerler. Fizyolojik olarak beynin sağ yarısı yaratıcılık, hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikler



yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesine uygun bir bölümdür. İşte yaratıcı drama bireysel becerilerin eğitiminde beynin bu bölgesinden faydalanır.

Yaratıcı drama uygulamaları için ön hazırlık, ortam, katılımcıların durumu ve drama lideri çok önemli bir yere sahiptir. Her türlü koşulun sağlanmasına karşın katılımcıların etkinliğe isteksiz yaklaşması, doğru sonuçlara ulaşılmasını engelleyecektir. Yaratıcı drama etkinliğinin amaca uygun gerçekleşmesi için katılımcıların yapılacak uygulamaya fiziksel ve psikolojik olarak hazır olması, iletişime açık olması, istekli olması, kendilerini güvende hissetmesi ve rahat hissetmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde yöntem amacına ulaşacaktır. Koşulların tam olarak sağlandığı bir uygulamada katılımcılar (öğrenciler ya da farklı insan grupları) kendilerini daha rahat hissedecekler ve etkinliğe aktif olarak katılacaklardır. Öğrencilerle yapılan uygulamalarda beklenen hedefler; öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları, daha etkin olmaları, sosyalleşmeleri, katılımcı olmaları, demokratik davranabilmeleri, çözüm odaklı düşünceleri, empati kurabilmeleri, saygılı davranmaları, ön görülme olabilmeleri, hoş görülme davranmaları, kendini daha rahat ifade edebilmeleri, hayati deneyimlemeleri, duygusal yönlerini keşfedebilmeleri, sanatsal bakış açısının gelişmesi ve eleştirel bakış açısı kazanmalarındır. Modern bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama oyunu yaklaşımı ile tüm bunları gerçekleştirebilme potansiyeline sahip önemli bir yöntemdir. Yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmalarda bilimsel veriler, etkili bir yöntem olduğunu desteklenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yaratıcı drama yöntemi, eğitim-öğretim sürecine birçok yönden olumlu katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı Drama Yöntemi ve Tiyatro Sanatı

Eğitim öğretim kurumlarının yanında, birçok farklı meslek gruplarının hizmet içi eğitim programlarında yer alan yaratıcı drama, bireysel ve grup çalışmalarıyla günümüz toplumunda ön planda yer almaktadır. Genellikle son dönemde eğitim-öğretimde, kişisel gelişim uygulamalarında, psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde, toplumsal problemlerin çözümünde, topluma uyum sorunu olan grupların rehabilitasyonlarında, dezavantajlı grupların topluma kazandırılma süreçlerinde, şirketlerin personel eğitimlerinde kullanılmaktadır. Yaratıcı drama bireyin yaşantılarını tiyatro tekniklerinden faydalanarak yeniden kurgulayan, uygulama esnasında katılımcılara birçok beceri kazandıran, kendisinin ve sosyal hayatının farkına varmasını sağlayan, etkili bir yöntemdir. Bir başka deyişle oyun kurma, süreçsel drama ve doğaçlamayı kapsayan genel bir terimdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan yapılandırılmamış dramadır. Kurgular ve doğaçlamalar üzerine kurulan, katılımcıların birikimlerine ve bakış açılarına dayanan bir yöntemdir. Katılımcıların yaşantıları, özgün düşünceleri, kişisel özellikleri uygulamada aktif rol alır ve her uygulama yeni ürünler ortaya koyar.

Okvuran (2000:9)'a göre yaratıcı dramanın temeli, lider merkezli bir mizansene dayalıdır. Bu mizansen tam olarak bir yapılandırmayı barındırmaz. Yaratıcı dramada oluşturulan kurgu devamlı değişebilir, bozulabilir ve tekrar yapılabilir. Yaratıcı dramaya katılanlar devamlı farklı durumların içine girerler. Dramatik kurgunun asıl ögesini "öyleymiş gibi yapma" mantığı oluşturur.

Levent'e göre eğitimde tiyatro çalışmaları, drama dersleri ve eğitim-öğretim yöntemi olarak "eğitimde yaratıcı drama" bütünselliği, bireyde birçok yönlü kişilik gelişiminin yanında, özgüven, yaratıcılık, gözlem, uyum, duyarlılık, toplumsallık gibi insanı insan yapan özelliklerin gelişmesine de büyük olanaklar sağlamaktadır. Örgün ve yaygın eğitim imkanları içerisinde toplumdaki farklı kuşakların da böylesi bir eğitimden geçme imkanları olsa, empati yöntemi ile iletişim sorunlarına da büyük ölçüde çözüm bulunabilir (Levent, 1987:96; Akt. Adıgüzel, 2017:225).

Drama kavramı geçmişten beri tiyatro kavramıyla aynı anlamda kullanılmamıştır. Tiyatro ve yaratıcı drama birbirlerinin tekniklerinden faydalansalar da farklı iki kavramdır. Bu iki kavram arasındaki en önemli fark, tiyatro yazılı metne dayalı ve daha çok izleyenlere yönelikken; yaratıcı drama katılımcılara yönelik, doğaçlamanın hakim olduğu bir uygulamadır. Tiyatroda kusursuz bir sonuç elde etmek ve seyirciye iyi bir oyun sergilemek için provalar yapılırken; yaratıcı drama uygulamasında herkes her an kurguya dahil olabilir ve yanlış-doğru, iyi-kötü gibi bir değerlendirme yoktur. Her uygulama kendi içerisinde farklı bir bütünlüğe sahiptir. Tiyatroda seyirci, oyun metni, kostüm, aksesuar, dekor ve makyaj ön planda iken, yaratıcı drama uygulamalarında bu unsurlara gerek yoktur. Sadece hayal gücünün tetiklenmesi için katılımcıların talebi üzerine bazı aksesuarlarla drama etkinliği gerçekleştirilebilir. Tiyatroda oyun standart bir sonuca ulaşırken, yaratıcı dramada sonucu katılımcıların kişisel özellikleri, deneyimleri, bakış açıları ve hayal dünyaları belirler.

Adıgüzel (2017: 263)' göre yaratıcı drama, katılımcı merkezli ve doğaçlamaya dayalı etkinlikleri içerse de süreç merkezlidir. Yaratıcı drama kendine özgü amaç ve içerikleri ile bağımsız bir sanat alanını



kapsar. Okul tiyatrosunda her ne kadar doğaçlamaya yer verilse de seyirci odaklı bir uygulamadır ve çocukların gelişimlerinin tamamlanması seyircilerle kurulan iletişime bağlanmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi tiyatro ile yaratıcı drama arasında dolaylı bir ilişki vardır.

Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması-Aşamaları

Yaratıcı drama uygulamaları belirli bir düzen ve plan dâhilinde devam eden bir süreçtir. Uygulama basamakları ısınma-rahatlama-hazırlık, canlandırma-doğaçlama ve değerlendirme-tartışma olmak üzere genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Söz konusu bu üç aşama da birbirini destekler nitelikte bütünlük arz eder (Çevik, 2006; San, 1999; Üstündağ, 1998).

Adıgüzel (2017: 105) yaratıcı dramanın aşamalarını şu üç başlık altında toplamıştır:

1. Isınma-Hazırlık
2. Canlandırma
3. Değerlendirme-Tartışma

Isınma hazırlık aşaması

Bu aşama farklı kaynaklarda "ısınma", "rahatlama", "hazırlık" isimleriyle adlandırılır. Adıgüzel (2017:102)'e göre ısınma, ısındırmak bir kişinin bir başkasına yakınlık duyması, alışması, kabullenmesi, benimsemesi ve bir de sonraki aşamaya hazır hale gelmesi için yapılan bir aşamadır.

Yaratıcı drama etkinliğine katılan grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, süreç içerisinde birbirlerinden çekinmeden rahat hareket edebilmeleri için önemsenmesi gereken bir aşamadır. Özellikle önceden birbirini tanımayan kişilerden oluşan bir uygulamada ısınma aşaması grup bilincinin oluşmasına, bireylerin birbirini tanımalarına ve iletişime açık hale gelmesine yardımcı olur. Bu şekilde oluşan gruplarda drama lideri, gruba dahil olmalı ve aktif olarak uygulamalara katılmalıdır. Grup üyeleri drama liderinin yönlendirmesiyle ruhsal ve fiziksel olarak yaratıcı drama uygulamasına hazırlanır. Isınma aşaması katılımcıların hazır bulunuşluklarını sağlamaya yönelik ön çalışmadır. Drama lideri sonraki aşamalarda da olduğu gibi bu aşamada çok dikkatli olmalı, liderlik rolünü tam olarak yerine getirmelidir. Katılımcıların rahat hareket etmesini, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmasını, uygulamanın yapılacağı mekâna alışmalarını ve bir sonraki aşamaya geçilmesi için ön hazırlıkların tamamlanmasını sağlamak durumundadır. Aksi takdirde yaratıcı drama çalışması amaca uygun bir şekilde sonuçlanamayacaktır.

Fiziksel etkinliklerin ön planda olduğu bu bölümde, katılımcıların birbirlerine karşı güven duygularının gelişmesini sağlamak, bedensel olarak katılımcıları hazırlamak için çeşitli çocuk oyunları oynanabilir. Isınma ve rahatlama çalışmaları esnasında müzikle birlikte ya da müziksiz çeşitli taklitler yapılabilir, dans edebilir, kasları harekete geçirebilecek bazı etkinlikler yapılabilir. Bu şekilde katılımcıların eğlenmesi, odaklanması ve sürece kendini vermesi amaçlanır. Üstündağ (2002)'a göre ise ısınma aşaması bütün duyuların kullanıldığı gözlem kabiliyetinin geliştiği, fiziksel ve dokunsal etkinliklerin yapıldığı, birbirini tanıma, iletişim ve etkileşim içinde olma, karşılıklı güven duyma ve uyumlu davranma özelliklerinin bireylere kazandırıldığı bir aşamadır. Isınma yaratıcı drama uygulamasının hazırlık aşamasıdır ve gereğinden fazla uzatılmadan drama lideri tarafından bir sonraki aşamaya bağlantı kurularak sonlandırılmalıdır.

Okvuran (2001)' e göre ısınma aşaması; katılımcıların oyuna katılma isteğini artırmayı, yine katılımcıların birbirine, yapılacak uygulamaya, yaratıcı drama sürecine ısınmasını ve rahatlamasını amaçlar. Adıgüzel (2017:103)'e göre ısınma aşaması canlandırılacak konunun belirlendiği, çalışmanın bireysel mi, gruplar halinde mi devam edeceğinin kararının verildiği, rollerin belirlendiği, ihtiyaç olduğunda kullanılacak malzemelerin ve uygulamanın yapılacağı mekânın düzenlendiği aşamadır.

Akoğuz ve Akoğuz (2013:15) ısınma çalışmalarının önemini şu şekilde sıralamıştır:

- Vücudun uygulama esnasındaki oyunlara hazırlanması sağlar.
- Kaslar hazır hale geldiği için sakatlanmaları önler.
- Zihni uygulamaya hazırlar, zihni uyarır.
- Katılımcıların birbirlerini tanımalarını ve özelliklerini bilmelerini sağlar.
- Etkinliklere katılımcı sayısını artırır.



- Katılımcıların kendisine güvenmesini sağlar ve çekingenliklerini azaltır.
- Grup içindeki yarışma ve işbirliği sınırlarının farkına varılmasını sağlar.
- Katılımcıların mekânı tanımalarını ve olası kazalardan korunmalarını sağlar.
- Katılımcıların yaratıcı drama çalışmasına odaklanmalarını sağlar.

Katılımcıların birbirini tanınması, amaca yönelik eğlenceli bir uygulamanın gerçekleşmesi, fiziksel olarak rahatlama ve gevşemenin sağlanması ve ilk defa yaratıcı drama uygulamasına katılan kişilerin zevk alması için bu aşama hakkıyla yerine getirilmelidir.

Canlandırma

Yaşar (2011) dramının en önemli bölümünü oluşturduğunu ve farklı kaynaklarda oyun, doğaçlama, oluşum, ana çalışma, esas çalışma olarak farklı şekillerde adlandırıldığını ifade etmiştir.

Adıgüzel (2017:104) canlandırma aşamasını birinin kılığına, kişiliğine girerek o kişiyi oynamak, o kişinin etkin bir hale gelmesini sağlamak, onu harekete geçirmek, geçmişteki bir olayı ya da durumu kurgulayarak tekrar yaşatmak anlamında kullanmıştır. Bu aşamanın bir konunun uygulama süreci içerisinde şekillenip ortaya çıktığı, belirlenip biçimlendiği ve diğer katılımcılara sergilendiği oluşum uygulamalarını içerdiğini ifade etmiştir.

Bu bölüm katılımcıların doğaçlama, rol oynama, dedikodu halkası, kukla, hayal oyunu, rol değiştirme, pandomim, dramtizasyon, bilinç koridoru vb. gibi teknikler kullanılarak hayal güçlerinden faydalanılıp canlandırmaların gerçekleştirildiği aşamadır. Katılımcılar verilen bir konuyu uygularken kişisel yeteneklerini de kullanarak gruba katkı sağlarlar. Bu bölümde verilen konu dramatik bir durumu içerir. Katılımcıların yaşantıları, paylaşımları, beklentileri, bakış açıları, yaratıcılıkları, yaklaşımları ve çeşitli durumların kendilerinde bıraktığı izler temel alınarak gerçekleştirilir. Canlandırmalar bireysel yapılabileceği gibi gruplar halinde de uygulamaya konulabilir. Kara (2010: 51)'ya göre bu aşama yaratıcı drama çalışmasının özünü oluşturur ve diğer aşamalara göre daha fazla süre ayrılması gereken bir bölümdür.

Canlandırma aşamasında katılımcılar daha serbesttir ve bireysel yeteneklerini sergileyebilir. Bireysel olarak ortaya konulan çalışmalar o bireyin ait olduğu grubun tamamını bağlar. Bireysel performansın yanında grup olarak da uygulama yapılabilir. Belirlenen bir konu üzerinde aktif bir iletişimin hakim olduğu ve yaratıcılığın en yoğun gerçekleştiği bir bölümdür. Kullanılan tekniklerle ortaya konulan canlandırmalar sonucunda bir sonraki aşamaya geçilir.

Değerlendirme-tartışma

Adıgüzel (2017:104)'e göre yaratıcı drama uygulamalarında ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde değerlendirilir. Sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada konuşulur, tartışılır, değerlendirilir. Ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar, fikir alışverişleri bu bölümde yapılır. Kara (2010: 51-52)'ya göre ise bu aşama etkinliklerin katılımcılar tarafından tartışıldığı, paylaşıldığı ve çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı bölümdür. Sürecin içinde yapılan uygulamalar sonucunda katılımcılara lider tarafından "Ne yaşadınız, neler hissettiniz, nerede zorlandınız?" tarzında sorular yöneltilerek bir paylaşım ortamı oluşturulabilir.

Yaratıcı drama uygulaması sonrasındaki değerlendirme aşaması sonuçtan ziyade sürece odaklanan, sürecin değerlendirildiği bir bölüm olmalıdır. Katılımcıları zor duruma düşürecek sorulardan kaçınılmalı, uygulama esnasında hissettikleri, yaşadıkları ve süreç sonundaki kazanımları değerlendirilmelidir. Üstündağ (2009:43)'a göre de bu aşamada öğrenilenin gelecekte nasıl işe yarayacağı, sürecin ne şekilde anlaşıldığı ve hissedildiği ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Önder (2016:117)'e göre değerlendirme aşamasında çocuğun sergilediği performans ile ilgili yorum yapılması sakıncalıdır. Çünkü bir sonraki uygulamada çocuk kendini özgür ve rahat hissedemez. Önemli olan yaratıcı dramının sonucu değil çocuğun sürece katılımıdır.

Önder (2016: 80-81) dramının sonunda hareketlerin adlandırıldığı, kodlandığı, anlamlarının kavrandığı, ayırt edildiği ve genellendiği bir aşamanın olması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamayı düzeylere ayırmıştır:

- Zihinde canlandırma düzeyi
- Tanımsal düzey



- Duygusal düzey
- Bilişsel düzey
- Yaşantısal düzey
- Geliştirme düzeyi

Yaşar (2011) ise bu aşamada, önceki aşamalarda yaşanan anların gözden geçirilerek içsel sorgulamaların ve her aşamanın sonunda ya da birkaçının ardından değerlendirmenin yapılabileceğini ifade etmiştir.

Önder (2016: 79)' e göre drama sürecinin sonunda gerçekleşen grup tartışmasının birçok yararı vardır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Çocuklar yaşantılarını ifade eder ve onların ne anlayıp anlamadıklarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi sağlanır. Bir sonraki etkinlik için plan yapılmasına yardımcı olur.
- Öğretmenin bir sonraki uygulamasını ve plan yapmayı kolaylaştırır.
- Yaşantıların toparlanması, bilgilerin gruplandırılması, kavramların tekrar tanımlanması ve üzerinde durulmasını sağlar. Sorulan sorularla öğrencilerin tekrar düşünmesini sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. Bilişsel düzeyde öğrenme sağlar
- Uygulamadan sonra öğrencilerin farkındalık düzeyinin yükselmesini, yaşadıklarını anlamlandırmalarını, kavramalarını sağlar
- Grup içinde kendini ifade etme huzurunu yaşayan katılımcıların iç dünyaları hakkında bilgiler elde edilir.

Bu aşama daha çok geribildirimlerin alındığı, yaratıcı drama uygulaması esnasında katılımcıların yaşadıkları duyguları, tutumlarını, çatışma anlarını baz alan ve uygulamanın katılımcılarda bıraktığı izleri değerlendiren bir bölümdür. Katılımcılardan alınan geri bildirimler sözel olabileceği gibi yazılı olarak da alınabilir.

Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri(Bileşenleri)

Adıgüzel (2017: 70)' e göre yaratıcı drama kendi bileşenleri ve öğeleri olan farklı bir sanat ve eğitim alanıdır. Yaratıcı drama, bir liderin yönlendirmesi ve yönetimi ile belirli bir konu etrafında, tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak canlandırmaların gerçekleştirilmesidir. Adıgüzel'in tanımından da anlaşılacağı gibi yaratıcı dramanın temel öğeleri/ bileşenleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Drama Lideri
2. Grup(Katılımcılar)
3. Mekân (Çalışma Ortamı)
4. Konu(Düşünce)

Yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan öğeler, tam anlamıyla organize edildiğinde, kaliteli bir uygulama ortaya çıkar. Liderin ve katılımcıların beklentileri, yaratıcı dramanın amacı gerçekleşmiş olur. Tercih edilen konunun çeşitli boyutları ortaya konduğu için yaşantı zenginliği sağlanmış olur.

Drama lideri

Drama lideri süreci yöneten, yönlendiren ve drama çalışmasının olmazsa olmazıdır. San (1990)'a göre lider, sürece rehberlik eden en önemli öğedir. Bu görevi üstlenen kişi, yaratıcı niteliklere sahip, drama ve oyun tekniklerine hakim olan , tiyatro tekniklerini kullanabilen biri olmalıdır.

Adıgüzel (2017:70-71-72)'e göre lider yaratıcı drama alanında süreci kurgulayan, biçimlendiren, yöneten, yaratıcı drama süreçlerine hakim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi olan bir kişi olmalıdır. Drama sürecinde ilk hareketi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan drama lideridir. Bunun için yaratıcı drama uygulamalarının temel ve önemli bir öğesidir.



Liderin birçok donanıma sahip olması gerekmektedir. Drama lideri; mesleki eğitimi ile birlikte eğitim bilimleri, tiyatro, müzik, edebiyat, dans, plastik sanatlar, estetik, iletişim, mitoloji gibi alanlarda kendini yetiştiren değişime ve gelişime açık, esnek yapıda bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Drama lideri; yaratıcı drama aşamalarına teorik ve pratik olarak hakim, gözlem kabiliyeti yüksek, problem çözme becerisine sahip, katılımcıların hislerine, kültürel yapılarına saygılı, sunduğu yönergelerde adil, organizasyon yeteneğine sahip, analiz yapabilen, empati yeteneğine sahip, çatışma anlarında çözüm odaklı, hoş görülü, sabırlı, katılımcılara güven veren, beden diline hakim, genel kültür anlamında donanımlı, yapıcı ve pozitif bakış açısına sahip, katılımcıları yüreklendiren bir yapıya sahip olmalıdır.

Yaratıcı drama lideri tiyatro bilgisine ve tekniğine, eğitim bilimleri alanına hakim bir yapıda ve katılımcılar arasında kültür, dil ve ırk gibi farklılıklar olsa dahi ortak bir iletişim kurabilecek güçte olmalıdır (Akın, 1993; Okvuran, 1993).

Grup (katılımcılar)

Yaratıcı drama uygulamalarında asıl amaç, süreç içerisinde katılımcıların kazanımlarıdır. Oyunsu uygulamalarla katılımcıların yaşantılarına katkıda bulunmak, onların hayatı deneyimlemesini sağlamak, sosyal ve kişisel ilişkilerini artırmak, katılımcılarda pozitif yönde değişim sağlamak yaratıcı drama uygulamasının hedefidir.

Adıgüzel (2017:77)'e göre grup benzer ya da ortak özellikleri olan, aynı fikri paylaşan, aynı hedefe yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında ilişki ve etkileşim bulunan birden fazla kişiden oluşur. Grup kendi içinde örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur.

Yaratıcı drama uygulamasında grubun birbiriyle tanışmış olması, grup olmaktan mutlu olması, uygulamadan zevk alıyor olması, grup arkadaşlarına karşı iletişime açık olması ve ortak hareket edebilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için ısınma aşaması çok önemli bir yere sahiptir. Birbirini tanımayan, uygulamadan zevk almayan, gruba aidiyet hissetmeyen ve iletişimi olmayan katılımcılarla yapılan çalışmalarda amaca uygun bir sonuç beklenemez. Grup içinde kaynaşmanın olduğu, ortak hedefler dahilinde hareket edildiği ve kimsenin kimseden çekinmediği bir ortamda yaratıcı drama uygulaması istenen sonucu verecektir. Gruplar oluşturulurken bireysel özellikler de dikkate alınmalı ön planda ve geri planda olan katılımcılara eşit şekilde yaklaşılmalıdır. Yapılacak uygulama grubun özellikleri de dikkate alınarak belirlenmeli, grubun doğasına ve yapısına uymayan etkinlikler seçilmemelidir. Katılımcılardan oluşan grupların sayıları eşit olmalı, grup içinde karşılıklı etkinlikler yapılacaksa çift sayı seçilmeye özen gösterilmelidir. Fazla kalabalık gruplarda yaratıcı drama etkinliği tam anlamıyla gerçekleşmeyeceğinden, grup sayıları yapılacak etkinliğe göre makul düzeyde tutulmalıdır. Adıgüzel (2017:82)'e göre gruplar aynı yaşta olanlar, aynı renkte giyinenler, aynı ilde ya da bölgede oturanlar, kardeş sayısı aynı olanlar, ayakkabı numaraları aynı olanlar, aynı tür müziği sevenler, önceden hazırlanan aynı renkteki kartları seçenler ya da bazı yönergelerle hareket edenler şeklinde oluşturulabilir. Bu şekilde oluşturulan gruplarda gönüllülük esasına dikkat edilmeli gruplar zorlanarak oluşturulmamalıdır. Aytaş (2008:21)'a göre farklı yaşlardaki çocuklara aynı çalışmayı yaptırmak yanlıştır. Çünkü her yaş düzeyinin kendine özgü anlama ve algılama düzeyi vardır. Okula gitmemiş bir çocukla beşinci sınıfta okuyan bir çocuğun aynı etkinlikte yer alması sakıncalıdır ve bu şekilde oluşan bir gruptan istenilen sonucun alınması da mümkün değildir.

Yaratıcı drama uygulamalarında seyirci katılımcıdır, katılımcı seyircidir. Uygulama sahasında kim varsa uygulamaya dahil olabilir. Grupta olmayan bireyler de uygulamanın herhangi bir bölümünde ya da oluşum esnasında katılımcı olarak etkinliğin herhangi bir bölümünde yer alabilir.

Mekân (çalışma ortamı)

Yaratıcı drama etkinliğinin yapılacağı yer kapalı ya da açık bir mekân olabilir. Fiziki olarak katılımcıların rahat edebileceği ısı, ışık, iletişim, ses ve konfor açısından bireylerin olumsuz etkilenmeyeceği yerler tercih edilmelidir.

Önder (2016: 59-60)'e göre drama etkinliği için çok geniş bir alan gerekmez. Ancak etkinliğin niteliğine göre katılımcılara yeterli bir alan ayarlanmalıdır. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmalarında, katılımcıların birbirine dokunamayacağı genişlikte bir alan gerekebilir. Aşırı geniş mekânlarda, katılımcıların etkinliğe odaklanmaması zorlaşacak, dikkatleri kolayca dağılacaktır. Drama liderinin yönergeleri geniş mekânlarda katılımcılar tarafından tam anlaşılabilir, bunun için çok geniş



mekânlar tercih edilmemelidir. Drama yapılan çevre katılımcıya güven veren, denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan, ama hayali olarak sınırları olmayan bir çevre olmalıdır.

Yaratıcı dramanın uygulanacağı mekân, drama lideri ve katılımcılar kadar önem arz etmektedir. Drama lideri, katılımcı ve mekân arasında kurulacak olumlu etkileşim, yaratıcı drama uygulamasının verimli bir şekilde gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Mekânın drama çalışması için düzenlenmesine de dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2017: 83-84).

Yaratıcı drama uygulamaları, genellikle fiziksel aktivitelerle gerçekleştiği için kullanılan mekânın bu tarz etkinliklere uygun olması, katılımcıların birbirlerini etkilemeyecek şekilde rahat hareket edebilecekleri biçimde dizayn edilmesi, olumsuz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan soyutlanmış olması gerekmektedir. Bu şekilde düzenlenmiş mekânlarda, katılımcılar özgürce etkinliğe odaklanacak ve lider tarafından verilen yönergeleri rahatlıkla gerçekleştirecektir. Müzeler, piknik alanları, bahçeler, parklar, caddeler, oyun alanları, kültür merkezleri, galeriler, tiyatro salonları, sergi salonları drama etkinlikleri için uygun mekânlar olabilir. Her ne kadar sınıf ortamı, drama uygulaması için bahsettiğimiz şartları tam olarak taşımasa da öğrenci sıra ve masalarının sabit olmadığı okullarda, sınıflar drama uygulaması için uygun bir ortam haline getirilebilir. Drama lideri her şeyden önce uygulamanın yapılacağı mekânı önceden görmeli, eksikleri gidermeli ve ona göre hazırlık çalışması yapmalıdır. Uygulama esnasında katılımcılar bazı araç ve gereçlere ihtiyaç duyabilir. Drama lideri bu konuda mekânın düzenlenmesiyle birlikte belirlenen konuya göre araç ve gereçleri temin etmelidir. Canlandırma esnasında kullanılan araç ve gereçler temsili olarak kullanılmalıdır. Örneğin bir baston, yeri geldiğinde tüfek ya da bir kılıç olarak kullanılabilir. Bu şekilde araç ve gereçleri temsili olarak kullanmak, katılımcıların hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Mekândaki her malzeme canlandırmanın özelliğine göre bir aksesuar olarak kullanılabilir, katılımcıların uygulama esnasında role girmelerini kolaylaştırır.

Konu (düşünce)

Yaratıcı drama etkinliklerinde konu; ele alınan, irdelenen duygu ve imgelerin hepsi olabilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarda işlenen düşünce, ana fikir, olay veya durum yaratıcı dramanın konusunu oluşturur. Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar haricinde her şey yaratıcı dramanın konusu olabilir. Yaratıcı dramada önemli olan seçilen konunun katılımcılara ne şekilde verileceği; hangi tutum, beceri ve davranışlara yönelik olduğunun planlanmasıdır. Konu herhangi bir problem, olay veya durum olabilir. Konu bir kazanımdan, bir haberden, anıdan, gazete haberinden, reklamdaki, karikatürden, heykelden, söyleşiden, yazınsal bir türden, sanat alanlarından, mitolojik bir hikayeden, resimden, fotoğraftan, soyut ya da somut bir kavramdan yola çıkılarak belirlenebilir (Adıgüzel, 2017:93-94).

Drama liderinin uygulama sırasında kullanmayı planladığı teknikler de konu seçimine yön verebilir. Seçilen konu katılımcıların yapısına uygun olmalı, katılımcıların istemediği ya da drama teknikleri açısından o an uygulamaya konulamayacak düzeyde bir konu seçilmemelidir. Katılımcıların sosyal ve kültürel yapıları da göz önünde bulundurularak konu seçimi yapılabilir. Bu şekilde seçilen bir konu sürecin daha başarılı devam etmesini, katılımcıların uygulamadan zevk almasını sağlayacaktır.

Yaratıcı Dramanın Faydaları/Önemi

Yaratıcı drama yöntemi sadece okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde değil, birçok alanda kullanılmaktadır. Yaratıcı dramanın toplumun her kesiminden talep gören bir yöntem olması, drama etkinliklerinin geniş kapsamlı olduğunun bir göstergesidir. Çocuklar, gençler, orta yaşta bireyler, öğrenciler, yaşlılar, engelliler, meslek grupları, şirketler, eğitim kurumları, gelişim ve rehabilitasyon merkezleri, işçiler, sağlık kuruluşları, yöneticiler vb. gruplar yaratıcı dramanın potansiyel uygulama sahaları ve katılımcıları konumundadır. Dolayısıyla toplumun her kesimine hitap eden bu yöntemin birçok faydası vardır. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları da dikkate alınarak yaratıcı dramanın faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Yapararak yaşayarak öğrenmeyi ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlar.
- Bireyler arasındaki iletişimi geliştirir.
- Algılama eşliğini genişletir.
- Grup bilincini artırır.
- Fiziksel ve ruhsal rahatlamayı sağlar.



- Ritim duygusunun ve fiziksel koordinasyonun gelişmesini sağlar.
- Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.
- Sosyalleşmeyi sağlar.
- Soyut kavramaların somutlaştırılmasını sağlar.
- Zevkli ve aktif bir öğrenme-öğretme süreci oluşturur.
- Öz eleştiri yapma becerisini geliştirir.
- Katılımcılığı artırır.
- Demokrasi kültürünü geliştirir.
- Anlayışı ve hoş görüyü artırır.
- Empati becerisini geliştirir.
- Öz güveni artırır.
- Liderlik becerisini geliştirir.
- Toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı artırır.
- Güven duygusunu geliştirir.
- Çekingenliği ortadan kaldırır.
- Topluluk önünde rahat hareket etmeyi sağlar.
- Sorgulama yeteneğini ve eleştirel bakış açısını geliştirir.
- Gözlem yeteneğini geliştirir.
- Araştırma yapma isteğini ve becerisini geliştirir.
- Sözel, fiziksel ve yazılı ifade becerisini geliştirir.
- Çözüm odaklı davranabilmeyi sağlar.
- Farklı algılama yetenekleri kazandırır.
- Farklılıkları kabullenmeyi ve onlara saygı duyabilmeyi sağlar.
- Estetik duygusu katar.
- Doğaçlama becerisini geliştirir.
- Sanata karşı ilgiyi artırır.
- Çatışma noktalarına müdahale etme ve problem çözme becerisini geliştirir.
- Bireyin yeteneklerinin ve gizil güçlerinin farkına varmasını sağlar.
- Organizasyon becerisini geliştirir.
- Sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Bireysel karar verebilme becerisini geliştirir.
- Çok boyutlu düşünebilme becerisi kazandırır.
- "Biz" duygusunu geliştirir.
- Beden dilini geliştirir.
- Birey-toplum ilişkisini düzenler.
- Toplumsal kurallara uyma ve toplum düzenine katkıda bulunma davranışlarını geliştirir.



- Analiz, sentez ve değerlendirme becerisini geliştirir.
- Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim sağlar.
- Planlı ve otokontrollü davranma becerisini geliştirir.
- Sebep- sonuç ve amaç- sonuç ilişkisini kurabilme becerisi katar.
- Kurgu yapabilme ve kurguları yönetme becerisini geliştirir.
- Zaman yönetimini geliştirir.
- Yaşamla ilgili yeni deneyimler katar ve yaşantı zenginliği sağlar.
- Oyunculuk yeteneğini geliştirir.

Tutum

Alan yazında tutum ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yaşantıların tutumda belirleyici nokta olduğu ifade edilmiştir. Güvenç (1976)'e göre tutum, bireylerin toplum içindeki ve kendi hayatındaki bazı olay ve olgulara yönelik geliştirdiği psikolojik örgütlenmenin, bireyin davranışları üzerinde etkisi olan bir bölümdür. Cüceloğlu (2012) ise tutumu bir kişiye, objeye ya da duruma karşı organize duygu ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Turgut (1992) ise tutumu düşünce duygu ve davranış bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Tezbaşaran (1997)'a göre ise tutum; bir kişinin diğer insan gruplarına, eşyalara ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergileme veya tepki gösterme eğilimidir. Kağıtçıbaşı (1988) tutumun gözlenemeyen ama gözlenebilen bazı davranışlara neden olduğu varsayılan eğilimler olduğunu ifade etmiştir.

Tutumlar kişilerin hayatlarına yön veren algılar, içsel yatkınlıklar ve yönelimlerdir. Tutumlar insan hayatında belirleyici bir noktadadır. Olumlu tutuma sahip olduğumuz konularda başarıyı daha kolay yakalanabilirken, olumsuz tutum sergilediğimiz konularda ise başarı olasılığı düşmektedir. Tavşancıl (2010) tutum ile ilgili özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Yaşantılar yoluyla sonradan kazanılırlar.
- Tutumlar belli bir süre devam eder.
- Birey ve obje arasındaki ilişkilerde düzenlilik sağlar.
- Öğrenme süreci içerisinde derece derece biçimlenir ve bireyin çevreyi algılamasına yardım eder.
- İnsan-obje ilişkisinde tutumlar bağlayıcıdır. Bir nesneye geliştirilen tutum sonucunda kişi o nesneye tarafsız bakamaz.
- Bir nesneye karşı sergilenen olumlu ya da olumsuz tutum başka bir nesneye karşılaştırma sonucu ortaya çıkar.
- Tutum tepki şekli değil, tepkiyi gösterme biçimidir.
- Tutumlar davranışların olumlu ya da olumsuz olmasına yol açabilir

Tutumlar doğuştan gelen bir özellik değildir. Belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir. Bunun için tutumlar değiştirilebilir (Şerif ve Şerif, 1996). Tutumların değişmesi her ne kadar güç olsa da sonradan edinilen bir durum olduğu için bireyler tutumlarını değiştirebilir. Çünkü tutum yaşantılar sonucu kazanılır. Akkoyunlu vd. (2008)'ne göre tutumların bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Tutumların oluşmasında bu üç bileşende önemlidir.

Tutumla ilgili tanımlar gözden geçirildiğinde tutumların değişebileceği veya değiştirilebileceği görülmektedir. Olumlu tutum olumsuzla, olumsuz tutum olumluya dönüşebilir. Tutumların düşüncelere ve davranışlara temel oluşturduğu, bunları yönlendirdiği göz önüne alındığında, bireyin başarıya doğru yönelmesinde, olumlu tutum geliştirmenin gerekli olduğu görülmektedir (Canakay, 2006).



Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tutum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar (2009: 77)'a göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden araştırma yaklaşımlarıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın amacına göre Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 207 Türkçe öğretmenin tamamı, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığından, örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	106	51,2
	Erkek	101	48,8
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	39	18,8
	6-10 Yıl	48	23,2
	11-15 Yıl	73	35,3
	16 ve Üstü	47	22,7
Drama Eğitimi Alma Durumu	Eğitim Alan	99	47,8
	Eğitim Almayan	108	52,2
Geleneklere Bağlılık / Yeniliklere Açıklık Algısı	Geleneklere Bağlı	26	12,6
	Yeniliklere Açık	181	87,4
Medeni Durum	Evlü	160	77,3
	Bekâr	47	22,7
Görev yaptıkları yerleşim yeri türü	İl	134	64,7
	İlçe	73	35,3
Toplam		207	100,0

Tablo 1. incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 106 (%51,2) kadın ve 101 (%48,8) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 39 (%18,8) öğretmen, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 48 (%23,2) öğretmen 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 73 (%35,3) öğretmen, 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan 47 (%22,7) öğretmen olduğu görülmektedir. Daha önceden drama eğitimi alan 99 (%47,8) öğretmen ve daha önceden drama eğitimi almayan 108 (%52,2) öğretmen bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenleri arasında kendilerini geleneklere bağlı olarak nitelendiren 26 (%12,6) öğretmen ve yeniliklere açık olarak nitelendiren 181 (%87,4) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde evli olan 160 (%77,3) ve bekâr olan 47 (%22,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre dağılımları incelendiğinde, il merkezine bağlı okullarda görev yapan 134 (%64,7) öğretmen ve ilçe merkezlerine bağlı okullarda görev yapan 73 (%35,3) öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, bu araştırmada veri toplamak için geliştirilen “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

“Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” nin geliştirilmesinde önce yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumun hangi maddelerden oluşabileceği ile ilgili Türkçe eğitimi alanından 6 uzmandan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırşehir merkezdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 30 öğretmenden yüz yüze görüşmeler yoluyla görüş alınmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili çeşitli Türkçe ve İngilizce kaynaklar da incelenmiştir. Böylece yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumu ifade ettiği düşünülen 44 maddelik bir taslak form



oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında 3, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında 2 ve Türkçe eğitimi alanında 2 uzmanın yaptığı inceleme sonunda, amaca uygun olmayan 4 madde taslak formdan çıkarılarak kalan 40 madde üzerinden ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan maddeler, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” ifadeleriyle 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Böylece 40 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği deneme uygulamasına ait açıklayıcı faktör analizi (AFA) geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular

Deneme uygulamasına ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasına ilişkin 317 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 2.’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,95
Bartlett Küresellik Testi	X ²	5854,80
	Sd	378
	p	,000*

*p<,05

Tablo 2.’ye bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,95’dir. Leech, Barrett ve Morgan (2005) göre kritik değer olarak 0,50’ye göre bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Akt. Büyükoztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010). Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,50’nin altında ise kabul edilemez (0,90’larda mükemmel, 0,80’lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60’larda vasat, 0,50’lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5854,80 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{378}=5854,80$). Bu değerlere göre deneme uygulamasından KMO değeri, veri setinin faktör analizi için çok iyi bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 3.’de verilmiştir.

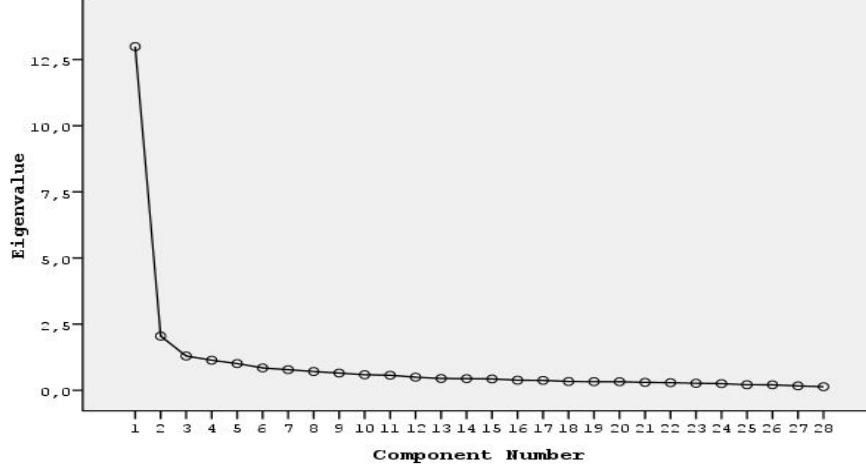
Tablo 3. Faktör Öz Değerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	12,990	46,392	46,392	8,487	30,311	30,311
2	2,049	7,318	53,710	6,552	23,398	53,710

Tablo 3.’de görüldüğü üzere, öz değeri 1,0’dan büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 53,71’ini açıklamaktadır. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değerin 12,99’dan 8,487’ye düştüğü ve açıklama varyansının %46,392’den %30,311’e düştüğü görülmektedir. İkinci faktöre ait öz değerin 2,049’dan 6,552’ye yükseldiği ve açıklama varyansının %7,318’den %23,398’e yükseldiği görülmektedir. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri birinci faktörde düşüş olurken ikinci faktörde yükselme olmuştur. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü scree-plot grafiği Şekil 1.’de görülmektedir.



Scree Plot



Şekil 1. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği

Şekil 1. incelendiğinde, 2 ayrı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Birinci faktöre ait kırılma noktasının diğer faktörlere göre biraz daha büyük olmasına rağmen 1 öz değerinden yüksek 2 farklı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 2 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 4.'te görülmektedir.

Tablo 4. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
m1	0,72		0,71*
m2	0,76		0,72*
m3	0,69		0,68*
m4	0,68		0,66*
m9	0,58		0,45*
m12	0,50		0,53*
m13	0,65		0,67*
m14	0,66		0,64*
m16	0,61		0,64*
m17	0,70		0,70*
m19	0,65		0,67*
m23	0,56		0,60*
m25		0,57	0,64*
m26		0,57	0,65*
m27		0,58	0,67*
m28		0,65	0,69*
m29		0,64	0,67*
m30		0,78	0,74*
m31		0,70	0,68*
m32		0,72	0,73*
m33		0,74	0,77*



m34		0,67	0,71*
m35		0,71	0,75*
m36		0,73	0,72*
m37		0,74	0,71*
m38		0,71	0,69*
m39		0,69	0,71*
m40		0,67	0,69*
Madde Sayısı	12 madde	16 madde	28 madde
Cronbach Alpha	0,90	0,95	0,95

*p<,05

Tablo 4.'e bakıldığında 1, 2, 3, 4, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 19 ve 23. maddeler birinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu ve 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler ikinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,50 ile 0,76 arasında değiştiği ve ikinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,57 ile ,78 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,45 kritik değer altında olması hâlinde "vasat" olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerleri 0,45 altında olan 5, 6, 7, 8, 21, 22 ve 24. maddeler olmak üzere toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Birden fazla faktörde yük gösteren ve bu iki faktördeki yük değeri farkının 0,10 altında olan 10, 11, 15, 18 ve 20. maddeler olmak üzere 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 28 madde üzerinden analizler yapıldıktan sonra raporlama işlemine geçilmiştir. 28 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,45 (m9) ile 0,77 (m33) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan 12 madde "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" başlığı altında, ikinci faktörünü oluşturan 16 madde "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" başlığı altında isimlendirilmiştir. Ölçeğin genelinde 28 madde "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği (YDYEİTÖ)" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için iki faktöre ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 4.'te gösterilmiştir. Birinci faktör olan "öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,90, ikinci faktör olan "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,95 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri ve geneline ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının oldukça güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği tanımlanan yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi çalışması

Öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik iki faktörlü 28 maddelik açıklayıcı faktör analizi yapılarak tanımlanan yapısının asıl uygulamada yer alan 207 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler üzerinden doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 2 faktörlü 28 maddelik yapıda maddelerin faktörle olan uyumlarını ortaya çıkaran t istatistiklerine bakıldığında $p<0,05$ 'e göre anlamlı olduğu yani her bir faktörün altında yer alan maddenin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 5.'te verilmektedir.

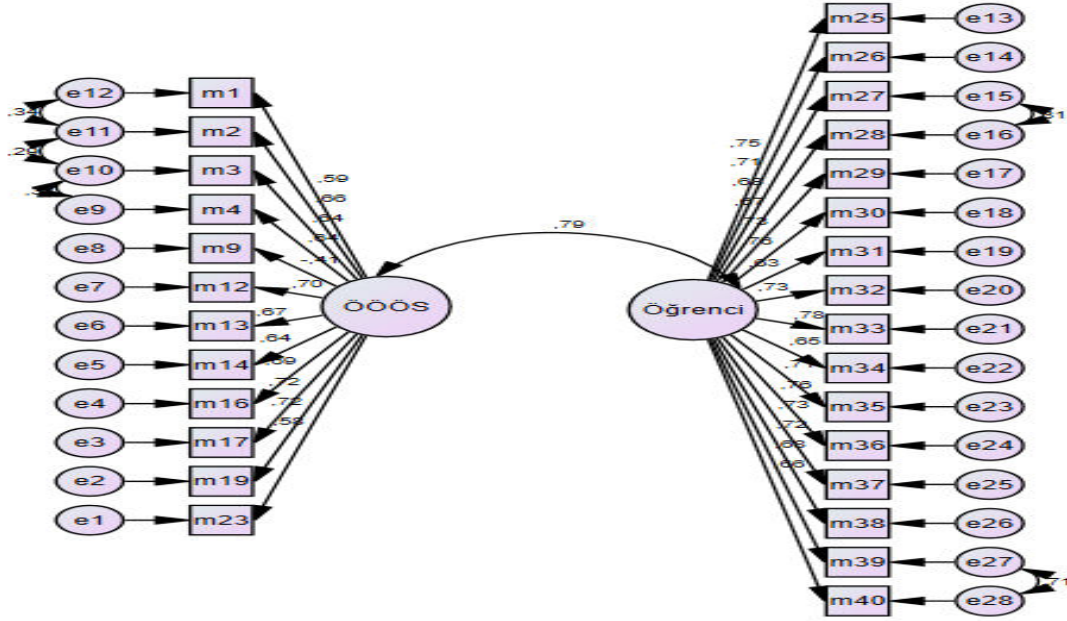
Tablo 5. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	CMIN/ (df)	RMSEA	TLI/NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI
	659,904/(344)=1,92	0.067	0.95	0,96	0,93	0,87	0,92

Tablo 5.'e bakıldığında Ki-Kare değeri $0 \leq \text{CMIN}/(\text{df})=1,92 \leq 2$ kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel,



Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI/TLI, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden Türkçe öğretmenleri üzerinde geliştirilen Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin (YDYEİTÖ) 2 faktörlü 28 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğe ait 1. Düzey 2 faktörlü DFA modeli Şekil 2.'de görülmektedir.



Şekil 2. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği ne Ait 1. Düzey 2 Faktörlü DFA Modeli

Ölçeğin 2 alt faktörü ve geneline ilişkin tanımlanan yapısının doğrulanması aşamasında uygulama yapılan örnekleme hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 6.'da görülmektedir.

Tablo 6. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Et. İlişkin Tutum	Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	YDYEİTÖ
Madde Sayısı	12	16	28
Cronbach α	0,84	0,94	0,94

Tablo 6.'ya bakıldığında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik çalışmasından sonra güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbachalpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan öğretmen ve öğretme/öğrenme süreci faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,84, ikinci faktör olan Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,94 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin geneline ilişkin ve Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ilişkin güvenilirliğin çok yüksek olduğu ve öğretme/öğrenme süreci alt faktörüne ilişkine güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan ölçek ile toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımı incelendiğinde, uç değer gösteren hiçbir veriye rastlanmamıştır. 207 öğretmene uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve genelinden elde edilen ortalama puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir.



Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama arasındaki farklılığa bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır.

Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnovz testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul& Güzeller, 2014: 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almak gerekir. Tablo 7.'de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan (2005).

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>.05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007: 152-161).

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=207	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Et. İ. Tutum	-,289	-,404
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	-,199	-,856
YDYEİTÖ	-,207	-,669

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri, drama eğitimi alıp almama durumları, geleneklere bağlılık / yeniliklere açık algıları, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ve medeni durumlarına göre ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçeğin alt boyutları ve genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014: 152). Türkçe öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır.

BULGULAR

Birinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeyleri nedir?

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Minimum	Maximum	\bar{X} (Ortalama)		
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İ. Tutum	207	38,00	59,00	50,16 (4,18)	4,43
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	207	52,00	80,00	70,45 (4,40)	7,01
YDYEİTÖ	207	91,00	137,00	120,61 (4,31)	10,57

Aralıklar $(5-1)/5=0,80$ Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 8.'de, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeylerine ait betimsel istatistikler görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerine ait minimum değer 38,00 ve maksimum değer 59,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait tutum düzeylerinin $\bar{X}=50,16$ ($S=4,43$) olduğu ve tutum



düzeği ortalamalarının, yani alt faktör puanının faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamasının 4,18 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. “Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerine ait minimum değerin 52,00 ve maksimum değerin 80,00 olduğu görülmektedir. Bu alt faktöre ait tutum düzeylerinin $\bar{X}=70,45$ ($S=7,01$) olduğu ve tutum düzeyi ortalamalarının 4,40 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında bu alt faktörde öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin öğretmenlerin tutum düzeylerine ait minimum değerin 91,00 ve maksimum değerin 137,00 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ait tutum düzeylerinin $\bar{X}=120,61$ ($S=10,57$) olduğu ve tutum düzeyi ortalamalarının 4,31 olduğu, tutum kriterleri ile karşılaştırıldığında ölçeğin genelinde öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir.

İkinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İ. Tutum	Kadın	106	50,42	4,40	,83	205	,405
	Erkek	101	49,90	4,46			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Kadın	106	70,44	7,40	,01	205	,990
	Erkek	101	70,46	6,61			
YDYEİTÖ	Kadın	106	120,86	10,89	,34	205	,734
	Erkek	101	120,36	10,27			

* $p<,05$

Tablo 9’da, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. “Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=,83$, $p=,405>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=,01$, $p=,990>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutumları arasında $t_{(205)}=,34$, $p=,734>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(3-203)	p	Post (Tukey)	Hoc
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	1-5 Yıl	39	51,56	4,23	2,57	055		
	6-10 Yıl	48	50,73	3,57				
	11-15 Yıl	73	49,55	4,56				
	16 ve Üstü	47	49,38	4,93				
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	1-5 Yıl	39	73,08	6,13	3,10	028*	1>3, 1>4	
	6-10 Yıl	48	71,10	6,54				
	11-15 Yıl	73	69,19	7,13				
	16 ve Üstü	47	69,55	7,47				
YDYEİTÖ	1-5 Yıl	39	124,64	9,53	3,37	020*	1>3, 1>4	
	6-10 Yıl	48	121,83	9,40				
	11-15 Yıl	73	118,74	10,65				
	16 ve Üstü	47	118,94	11,58				

* $p<,05$ Kategoriler: 1-5 Yıl=1; 6-10 Yıl=2; 11-15 Yıl=3; 16 ve Üstü=4



Tablo 10'da, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}=2,57$, $p=,055>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}=3,10$, $p=,028<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin ($\bar{X}=73,08$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden ($\bar{X}=69,19$) ve 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden ($\bar{X}=69,55$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre tutum düzeyleri arasında $F_{(3-203)}=3,37$, $p=,020<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinin ($\bar{X}=124,64$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden ($\bar{X}=118,74$) ve 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden ($\bar{X}=118,94$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Dördüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 11. Öğretmenlerin Drama Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Eğitim Alma	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Evet	99	51,26	4,12	3,51	205	,001*
	Hayır	108	49,16	4,48			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evet	99	72,08	6,82	3,28	205	,001*
	Hayır	108	68,95	6,87			
YDYEİTÖ	Evet	99	123,34	10,21	3,66	205	,000*
	Hayır	108	118,11	10,32			

* $p<,05$

Tablo 11'de, Türkçe öğretmenlerin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=3,51$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin öğretmen ve öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=3,28$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=3,66$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, drama eğitimi alan öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Beşinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algularına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?



Tablo 12. Öğretmenlerin Geleneklere Bağlılık / Yeniliklere Açıklık Algılarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Niteleme	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Geleneklere Bağlı	26	46,92	4,42	4,14	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	50,63	4,24			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Geleneklere Bağlı	26	65,31	6,39	4,16	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	71,19	6,79			
YDYEİTÖ	Geleneklere Bağlı	26	112,23	9,66	4,52	205	,000*
	Yeniliklere Açık	181	121,82	10,17			

*p<,05

Tablo 12’de, Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algılarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. “Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algıya göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=4,14$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin öğretmen ve öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. “Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algıya göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=4,16$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin öğrencilere etkisine ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=4,52$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, geleneklere bağlı öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeylerinin yeniliklere açık öğretmenlerin genel tutum düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Altıncı alt problem: Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 13. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Evli	160	49,94	4,51	1,32	205	,187
	Bekâr	47	50,91	4,10			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evli	160	70,02	7,33	1,64	205	,103
	Bekâr	47	71,91	5,61			
YDYEİTÖ	Evli	160	119,96	10,98	1,64	205	,102
	Bekâr	47	122,83	8,78			

*p<,05

Tablo 13.’te, öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. “Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=1,32$, $p=,187>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. “Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=1,64$, $p=,103>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=1,64$, $p=,102>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.



Yedinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim türüne göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Türüne Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Çalıştığı Yer	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	İl	134	49,88	4,33	1,25	205	,213
	İlçe	73	50,68	4,60			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	İl	134	70,15	6,94	,83	205	,405
	İlçe	73	71,00	7,14			
YDYEİTÖ	İl	134	120,03	10,29	1,08	205	,283
	İlçe	73	121,68	11,07			

*p<,05

Tablo 14.'te, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiği görülmektedir. "Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=1,25$, $p=,213>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=,83$, $p=,405>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre tutum düzeyleri arasında $t_{(205)}=1,08$, $p=,283>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum düzeylerinin "yüksek düzeyde" olduğu, öğrencilere etkisine ilişkin tutum düzeylerinin "çok yüksek düzeyde" olduğu ve ölçeğin geneline ilişkin tutum düzeylerinin "çok yüksek düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin çok yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve buna bağlı olarak öğrenme düzeylerini yükselten bir yöntem olan yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutumlarının olması, olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin etkisine ve önemine inandıkları söylenebilir. Böyle bir inanca sahip olmaları, bu yönteme daha sık başvurmalarını sağlayabilir. Bu girişim de öğrencilerin Türkçe dersindeki öğrenme düzeyine olumlu yansiyabilir.

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumları arasında alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin geneli ve "Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum" alt faktörüne ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tutum düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönel (2004)'in araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre bireye ve genele yönelik tutumlarda anlamlı farklılık bulunmazken, eleştirel tutumlarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yaratıcı dramaya daha eleştirel yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürol (2002)'un yapmış olduğu çalışmada ise hizmet süresi değişkenine göre dramanın niteliklerini bilme, uygulama ve gerekli görme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmamızdaki mesleki kıdem değişkenine baktığımızda, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre üniversiteden daha yakın bir zamanda mezun olmuş kıdemi az olan öğretmenlerin işe bağlılık ve iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olması, üniversitede öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgilerinin etkisinin devam ediyor olması yaratıcı drama yöntemine daha



sık başvurularını sağlıyor olabilir. Daha sık kullanılan bir yöntem ya da araca ilişkin tutumun daha olumlu olması beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almama durumlarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, drama eğitimi alan öğretmenlerin tutum düzeylerinin drama eğitimi almayan öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönel (2004)'in araştırmasında drama dersi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin genele ve bireye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, eleştirel tutumlarda yaratıcı drama dersi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre dramaya daha eleştirel yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir alan, beceri ya da yöntemle ilgili alınan eğitimin söz konusu alan, beceri ve yöneme ilişkin tutumu da olumlu yönde değiştireceği düşünülebilir. Bilinen bir şeyle ilgili olumlu tutuma sahip olunmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Okvuran (2000)'in yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla bu noktada benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin geleneklere bağlılık / yeniliklere açıklık algılarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, yeniliklere açık algısına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin geleneklere bağlı algısına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin çağdaş öğretim yöntemlerinden olduğu iddia edilebilir. Kendilerini yeniliklere açık olarak nitelendiren öğretmenlerin sınıflarında çağdaş öğretim uyguladıkları iddia edilebilir. Yeniliklere açık öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin görece daha olumlu bir tutumlarının olmasının doğal, beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve genelinde anlamlı farklılık olmadığı, evli olan öğretmenler ile bekâr olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin türüne göre Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve genelinde anlamlı farklılık olmadığı ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler ile ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerinin birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö.(2001). "Niçin Yaratıcı Drama". *Öğretmen Dünyası*, Mayıs(257), 13-16.
- Adıgüzel, Ö.(2006). *Yaratıcı Drama*. Naturel Yayınları, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Pegem Akademi, Ankara.
- Akın, M. (1993). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul III. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, M. S. (2008). *Öğretim Tasarımı*. Maya Akademi, Ankara.
- Akoğuz, M., Akoğuz, A. (2013). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri (2.Baskı)*. Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. YA-PA Yayıncılık, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama Etkinlik ve Uygulamaları*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı (2. Baskı)*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Belet, Ş. D. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Derdine İlişkin Tutumlara Etkisi*. T. C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Büyükkaragöz, S. S. Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama (10. Baskı)*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. PegemA Yayınları, Ankara.
- Canakay, E. U. (2006). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli 26-28 Nisan.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (2. Baskı)*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.



- Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, M. (1998). "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 59-71.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). PegemA Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı (Öğretim İlke ve Yöntemleri)*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Dolunay, K. S. (2013). *Dilbilgisi Öğretimi*. A. Güzel (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Güneysu, S. (1991). *Yaratıcı Drama* (1985- 1995 yazılar). (Ed. H.Ömer Adıgüzel). Haziran 2002. Ankara 1: 96.
- Gürol, A. (2002). *Okulöncesi Öğretim Öğretmenleri ile Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güvenç, B., (1976). *Değerler, Tutumlar ve Davranışlar. Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları, No:152., Ankara.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting The Dramatic Curriculum*. Falmer Press., London.
- Horrison, L. (1999). *Drama Curriculum Bank Key Stage Scottish Levels*. Scholastic Ltd., C-E U.K.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojeye Giriş (7. Baskı)*. Evrim Yayıncılık, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yay., Ankara.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi . Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Kavcar, C. (1986). "Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi", Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: 1-3 Ekim.
- Köklü, N., Büyükköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Leech, N. L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. (Second Edition)*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., NJ.
- Levent, T. (1987). *Dramatizasyon-Sanat Eğitimi-Oyunculuk Eğitimi*. Konferans. Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Adana.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Nutku, Ö. (1990). *Oyun, Çocuk ve Tiyatro*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler)*. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (1995). "Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi". *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 27(1), 185-194. url: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf> .Erişim Tarihi: 10.01.2019.
- Okvuran, A. (2001). "Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama". *Çocuk Çocuk Dergisi*, 3, 22-25.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- San, İ. (1985). "Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1-2), 99-112.
- San, İ. (1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama". *Yeni Türkiye Dergisi*, (2), 148-160.
- San, İ. (1998). "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü". 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü, Ankara.
- San, İ. (1999). "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama". *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, (2) 3-6.
- Sever, S. (2006). "Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları". *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1189, 8-16.
- Sever S. (2008). "Eğitimde ve Bilimde Türkçe". *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.



- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Harper&Row, Cambridge.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*, E-Kitap, Mersin.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Üstündağ, T. (1994). "Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri". *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ T. (1998). "Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107),28-35.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı Drama Öğretmeninın Günlüğü*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve Canlandırma Sahne Bilgileri(4. Baskı)*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yaşar, C. M. (2011). *İlköğretimde Drama*, Akyol, K. A (Ed.). *Dramada Uygulama Aşamaları*, Kriter Yayınları, İstanbul.
- Yeşil, R. (2004). "Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller". *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (20-21 Mayıs, Çanakkale)*. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Yönel, A. (2004). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.