

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Müzedeki Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarılarına Etkisi	
Songül Başbuğ, Ömer Adıgüzel	1
Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik, Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi	
Zeynep Mine Eğerci, Pınar Özdemir Şimşek	33
Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama	
Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç, Sevede Tuba Okçu.....	55
Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Göçmen Algısı Üzerine Etkisi	
Murtaza Aykaç, Necdet Aykaç.....	73
Yaratıcı Drama Eğitiminin Ergenlerin Utangaçlıkla Baş Etme ve Atılganlıklarını Geliştirmeye Yönelik Etkisi	
Seden Abacı Karadeniz, Kezban Tepeli.....	99
Farklı Disiplinlerde Yaratıcı Drama Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	
Esin Avcı Aykaç, İhsan Metinnam	117
Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinlikleri	
Bengü Türkoğlu	137
Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanan Oryantasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi	
Kenan Demir	161
Derleme Makale	
Müzedeki Buluşalım: Avrupa Müzelerinde Göçmenlere ve Mültecilere Yönelik Bütünleşme Çalışmaları	
Ceren Karadeniz	181
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları.....	195

CONTENTS

Editorial	v
Research Article	
The Effect of Creative Drama Activities in the Museum on the Success of the Students in the Social Studies Class	
Songül Başbuğ, Ömer Adıgüzel	2
Determination of Teachers' self-efficacy, Attitudes and Opinions Toward Instruction of Science Course Through Drama Method	
Zeynep Mine Eğerci, Pınar Özdemir Şimşek	34
Creative Drama and Children's Picture Books: An Example of Implementation on Intercultural Sensitivity	
Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç, Sevede Tuba Okçu.....	56
The Effect of Creative Drama Based Activities on Intercultural Sensitivity and Migratory Perception	
Murtaza Aykaç, Necdet Aykaç.....	74
The Effect of Creative Drama Education on Coping with Shyness and Improving Assertiveness of the Adolescents	
Seden Abacı Karadeniz, Kezban Tepeli.....	100
Evaluation of Teachers' Views on Creative Drama Based Practices in Different Disciplines	
Esin Avcı Aykaç, İhsan Metinnam	118
Drama Activities in the Pre-school Period from the Perspective of Pre-school Teachers and Prospective Teachers	
Bengü Türkoğlu	138
Evaluation of Adaptation Studies Implemented by Creative Drama Activities	
Kenan Demir.....	162
Review Article	
Let's Meet at the Museum: Integration Activities for Immigrants and Refugees in European Museums	
Ceren Karadeniz	182
Submission Guidelines for Creative Drama Journal.....	199



Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

YARATICI DRAMA DERGİSİ

Creative Drama Journal

Cilt 14, Sayı 1, Kış 2019

(Volume 14, Issue 1, Winter 2019)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.

Official Publication of the Contemporary Drama Association

Yayın Türü: Yerel Süreli

Type of Publication: Local Periodical

ÇAĞDAŞ DRAMA DERNEĞİ ADINA SAHİBİ VE SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/PUBLISHER AND CHIEF ON BEHALF OF CONTEMPORARY DRAMA ASSOCIATION

Ferhunde Aytaç (Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, ferhunde@mynet.com)

EDİTÖR/EDITOR

Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi, fburgul@gmail.com)

EDİTÖR YARDIMCISI

İhsan Metinnam (Dr., Trakya Üniversitesi, ihsanmetinnam@gmail.com)

İNGİLİZCE DÜZELTME

Abdullah Furkan Palabıyık (Okt., TED Üniversitesi, frknplb@gmail.com)

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD*

Fatma Önalın Akfırat (Dr. Öğr. Üy., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Murtaza Aykaç (Dr. Öğr. Üy., Niğde Üniversitesi)

Pınar Özdemir (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)

*Soyadına göre alfabetik sıralanmıştır.

Yönetim Yeri

ÇDD Kocatepe Mah. Meşrutiyet Cad. Atıfbey Apt. 31/8 Kızılay - Ankara

Tel: (0-312) 4259192 Belgegeçer: (0-312) 4259192

Web: www.yader.org

Yazışma Adresi: cdddergi@gmail.com

Kocatepe Mah. Meşrutiyet Cad. Atıfbey Apt. 31/8 Kızılay - Ankara

Tel: (0-312) 4259192 Belgegeçer: (0-312) 4259192

E-posta: cdddergi@gmail.com

Yayınevinin adı: Pegem Akademi

YARATICI DRAMA DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYIMLANIR.

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice Salomon Yüksek Okulu, Emekli gr. y.)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr., İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi)

Tamer Levent (Ankara Devlet Tiyatroları)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GS. Emekli. gr. y.)
Esra meroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli gr. y.)
John Somers (Exeter Üniversitesi, Emekli gr. y.)

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

HAKEM KURULU/REFEREE BOARD*

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi)
Fatma nalán Akfırat (Dr., gr. y., Uluslararası Kıbrıs ni.)
O. Nejat Akfırat (Dr., gr. y., Kocaeli ni.)
Berrin Akman (Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi)
Hasan Akbulut (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
İsmihan Artan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr., gr. y., Niğe Üniversitesi)
Tuncer Bülbül (Doç. Dr., Trakya Üniversitesi)
Pınar San Bayhan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Neval Akça Berk (Dr., gr. y., Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr., gr. y., Mustafa Kemal ni.)
Selen Korad Birkiye (Doç. Dr., İstanbul Devlet Tiyatroları)
Ahmet ebi (Dr., gr. y., On Dokuz Mayıs ni.)
Figen ok (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi, Emekli gr. y.)
Kenan Demir (Dr., gr. y., Mehmet Akif Ersoy niversitesi)
ağlayan Dinçer Atıla (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Celal Deha Doğan (Dr., gr. y., Ankara Üniversitesi)
Dagmar Drger (Prof. Dr. Erfurt Üniversitesi)
Tolga Erdoğan (Doç. Dr. Karadeniz Tek. ni.)
Selda Ergün (Dr., gr. y., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Stig A. Eriksson (Prof. Dr., Bergen niversitesi)
Özlem Ersoy (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Selahattin Gelbal (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Rezzan Gündoğdu (Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
İsmail Güven (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ulrike Hentschel (Prof. Dr., Berlin Güzel Sanatlar ni.)
Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Elif Iskender (Dr., gr. y., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Oylum Akkuş İspir (Doç. Dr. Ohlone niversitesi)
Özlem Kaf (Dr., gr. y., Çukurova Üniversitesi)
Ceren Karadeniz (Dr. Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr. gr. y., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice-Salomon Yüksek Okulu)
Müfit Kmleksiz (Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi)
Ferda ztrk Kmleksiz (Dr., gr. y., Lefke Avrupa ni.)
Ömer Kutlu (Dr., gr. y., Ankara Üniversitesi)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr. İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi)
Hadiye Kkkaragz (Dr., gr. y., Dokuz Eylül ni.)
Laura A. McCammon (Prof. Dr., Arizona Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Trakya niversitesi)
Ömer Nayci (Dr., gr. y., şırnak niversitesi)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GS .Em. g. y.)
Helen Nickholson (Dr., Royal Holloway Üniversitesi)
Mehmet cal zbilgin (Prof. Dr., Ege Üniversitesi)
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)
Anna-Lena Ostern (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)
John O'Toole (Prof. Dr., University of Melbourne)
Esra meroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
Alev nder (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Pınar zdemir şımşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Ali ztrk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)
Asuman Duatepe Paksu (Dr., gr. y., Pamukkale ni.)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli gr. y.)
John Somers (Exeter niversitesi)
lker şen (Doç. Dr., Gazi niversitesi)
Özlem nal (Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Tülay stndağ (Dr., Hacettepe Üniversitesi Emekli gr. y.)
Florian Vaşen (Prof. Dr., Hannover n. Emekli gr. y.)
İncilay Yurdakul (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Fatma nalán Akfırat (Dr. gr. y., Uluslararası Kıbrıs ni.)
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr., gr. y., Niğe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Neval Akça Berk (Dr. gr. y., Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr., gr. y., Mustafa Kemal Üniversitesi)
İnanç Eti (Dr., Çukurova Üniversitesi)
Rezzan Gündoğdu (Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi)

Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr., Ankara Üniversitesi)
Aşkın Kiraz (Doç. Dr., Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara niversitesi)
Ömer Nayci (Dr., gr. y., şırnak niversitesi)
Pınar zdemir şımşek (Doç. Dr., Hacettepe niversitesi)
Özgür Ulugbey (Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order



Creative Drama Journal

*Yaratıcı
Drama
Dergisi*

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice Salomon Yüksek Okulu, Emekli Öğr. y.)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr., İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi)

Tamer Levent (Ankara Devlet Tiyatroları)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GS. Emekli. Öğr. y.)
Esra meroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. y.)
John Somers (Exeter Üniversitesi, Emekli Öğr. y.)

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

HAKEM KURULU/REFEREE BOARD*

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi)
Fatma nalán Akfırat (Dr., Öğr. y., Uluslararası Kıbrıs ni.)
O. Nejat Akfırat (Dr., Öğr. y., Kocaeli ni.)
Berrin Akman (Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi)
Hasan Akbulut (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
İsmihan Artan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr., Öğr. y., Niğe Üniversitesi)
Tuncer Bülbül (Doç. Dr., Trakya Üniversitesi)
Pınar San Bayhan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Neval Akça Berk (Dr., Öğr. y., Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr., Öğr. y., Mustafa Kemal ni.)
Selen Korad Birkiye (Doç. Dr., İstanbul Devlet Tiyatroları)
Ahmet ebi (Dr., Öğr. y., On Dokuz Mayıs ni.)
Figen ok (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi, Emekli Öğr. y.)
Kenan Demir (Dr., Öğr. Üy., Mehmet Akif Ersoy niversitesi)
ağlayan Dinçer Atıla (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Celal Deha Doğan (Dr., Öğr. y., Ankara Üniversitesi)
Dagmar Drger (Prof. Dr. Erfurt Üniversitesi)
Tolga Erdoğan (Doç. Dr. Karadeniz Tek. ni.)
Selda Ergün (Dr., Öğr. y., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Stig A. Eriksson (Prof. Dr., Bergen niversitesi)
Özlem Ersoy (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Selahattin Gelbal (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Rezzan Gündoğdu (Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
İsmail Güven (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ulrike Hentschel (Prof. Dr., Berlin Güzel Sanatlar ni.)
Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Elif Iskender (Dr., Öğr. y., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Oylum Akkuş İspir (Doç. Dr. Ohlone niversitesi)
Özlem Kaf (Dr., Öğr. y., Çukurova Üniversitesi)
Ceren Karadeniz (Dr. Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. y., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice-Salomon Yüksek Okulu)
Müfit Kmleksiz (Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi)
Ferda ztrk Kmleksiz (Dr., Öğr. y., Lefke Avrupa ni.)
Ömer Kutlu (Dr., Öğr. y., Ankara Üniversitesi)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr. İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi)
Hediye Kkkaragz (Dr., Öğr. y., Dokuz Eylül ni.)
Laura A. McCammon (Prof. Dr., Arizona Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Trakya niversitesi)
Ömer Nayci (Dr., Öğr. y., şırnak niversitesi)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GS .Em. Öğr. y.)
Helen Nickholson (Dr., Royal Holloway Üniversitesi)
Mehmet cal zbilgin (Prof. Dr., Ege Üniversitesi)
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)
Anna-Lena Ostern (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)
John O'Toole (Prof. Dr., University of Melbourne)
Esra meroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
Alev nder (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Pınar zdemir şımşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Ali ztrk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)
Asuman Duatepe Paksu (Dr., Öğr. y., Pamukkale ni.)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. y.)
John Somers (Exeter niversitesi)
lker şen (Doç. Dr., Gazi niversitesi)
Özlem nal (Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Tülay stndağ (Dr., Hacettepe Üniversitesi Emekli Öğr. y.)
Florian Vaşen (Prof. Dr., Hannover n. Emekli Öğr. y.)
İncilay Yurdakul (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Fatma nalán Akfırat (Dr. Öğr. y., Uluslararası Kıbrıs ni.)
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr., Öğr. y., Niğe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Neval Akça Berk (Dr. Öğr. y., Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr., Öğr. y., Mustafa Kemal Üniversitesi)
İnanç Eti (Dr., Çukurova Üniversitesi)
Rezzan Gündoğdu (Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi)

Ayşe akır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr., Ankara Üniversitesi)
Aşkın Kiraz (Doç. Dr., Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara niversitesi)
Ömer Nayci (Dr., Öğr. y., şırnak niversitesi)
Pınar zdemir şımşek (Doç. Dr., Hacettepe niversitesi)
Özgür Uluğbey (Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Editörden iv

Editorial v

Araştırma Makaleleri

Research Article

Müze'de Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarılarına Etkisi

The Effect of Creative Drama Activities in the Museum on the Success of the Students in the Social Studies Class

Songül Başbuğ, Ömer Adıgüzel 1

Songül Başbuğ, Ömer Adıgüzel 2

Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik, Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Teachers' self-efficacy, Attitudes and Opinions Toward Instruction of Science Course Through Drama Method

Zeynep Mine Eğerci, Pınar Özdemir Şimşek 33

Zeynep Mine Eğerci, Pınar Özdemir Şimşek 34

Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama

Creative Drama and Children's Picture Books: An Example of Implementation on Intercultural Sensitivity

Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç, Sevde Tuba Okçu 55

Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç, Sevde Tuba Okçu 56

Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Göçmen Algısı Üzerine Etkisi

The Effect of Creative Drama Based Activities on Intercultural Sensitivity and Migratory Perception

Murtaza Aykaç, Necdet Aykaç 73

Murtaza Aykaç, Necdet Aykaç 74

Yaratıcı Drama Eğitiminin Ergenlerin Utangaçlıkla Baş Etme ve Atılganlıklarını Geliştirmeye Yönelik Etkisi

The Effect of Creative Drama Education on Coping with Shyness and Improving Assertiveness of the Adolescents

Seden Abacı Karadeniz, Kezban Tepeli 99

Seden Abacı Karadeniz, Kezban Tepeli 100

Farklı Disiplinlerde Yaratıcı Drama Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Views on Creative Drama Based Practices in Different Disciplines

Esin Avcı Aykaç, İhsan Metinnam 117

Esin Avcı Aykaç, İhsan Metinnam 118

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinlikleri

Drama Activities in the Pre-school Period from the Perspective of Pre-school Teachers and Prospective Teachers

Bengü Türkoğlu 137

Bengü Türkoğlu 138

Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanan Oryantasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Adaptation Studies Implemented by Creative Drama Activities

Kenan Demir 161

Kenan Demir 162

Derleme Makale

Review Article

Müze'de Buluşalım: Avrupa Müzelerinde Göçmenlere ve Mültecilere Yönelik Bütünleşme Çalışmaları

Let's Meet at the Museum: Integration Activities for Immigrants and Refugees in European Museums

Ceren Karadeniz 181

Ceren Karadeniz 182

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Submission Guidelines for Creative Drama Journal

..... 195

..... 199

Editörden

Yaratıcı Drama Dergisi'nin 14. cilt 1. sayısı ile sizlerle birlikteyiz. Bu sayımızda sekiz araştırma, bir derleme çalışması olmak üzere dokuz makale yer almaktadır. Yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların nitelik ve nicelik açısından gelişmesi, farklı disiplinlerle yaratıcı dramanın buluşturulması ve bu çalışmaların dergimizde yer alması bizleri oldukça mutlu ediyor. Bu sayımızda da müzede yaratıcı drama, fen bilimleri dersinde yaratıcı drama, yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları, yaratıcı drama ile kültürlerarası duyarlılık ile göç algısı, yaratıcı drama ile ergenlerin utangaçlıkla baş etmesi, oryantasyon çalışmalarında yaratıcı drama, farklı disiplinlerde yaratıcı drama uygulamaları ve okul öncesinde yaratıcı drama gibi çeşitli disiplinlerde dokuz yeni çalışma ile sizlerle.

Dergimizin bu sayısında; Songül Başbuğ ve Ömer Adıgüzel'in **Müze Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarısına Etkisi**, Zeynep Mine Eğerci ve Pınar Özdemir Şimşek'in **Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik, Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi**, Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç ve Sevede Tuba Okçu'nun **Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama**, Murtaza Aykaç ve Necdet Aykaç'ın **Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Göçmen Algısı Üzerine Etkisi**, Seden Abacı Karadeniz ve Kezban Tepeli'nin **Yaratıcı Drama Eğitiminin Ergenlerin Utangaçlıkla Baş Etme ve Atılganlıklarını Geliştirmeye Yönelik Etkisi**, Esin Avcı Aykaç ve İhsan Metinnam'ın **Farklı Disiplinlerde Yaratıcı Drama Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Bengü Türkoğlu'nun **Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinlikleri**, Kenan Demir'in **Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanan Oryantasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi** ve Ceren Karadeniz'in **Müze Buluşalım: Avrupa Müzelerinde Göçmenlere ve Mültecilere Yönelik Bütünleşme Çalışmaları** adlı makaleleri yer almaktadır.

Dergimizin 14. cilt 1. sayısını da yaratıcı drama alanında yapılan yeni çalışmalar açısından değerlendirmenizi, yaratıcı drama alanının ve bireysel olarak eğitimlik boyutunuzun farklı alanlarla etkileşimi açısından yayınlarımızı takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olmanızı bekliyoruz.

Yaratıcı drama alanına katkı sağlamak amacıyla yapılacak yeni araştırma ve projelerin yer alacağı 2019 yılının ikinci sayısında buluşmak dileğiyle...

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editör

Editorial

It is with great pleasure to introduce you to the issue 1 of the volume 14 of Creative Drama Journal. This new issue has nine articles consisting of eight research studies and one compilation. It gives us such great joy to see that the quality and quantity of studies in the field of creative drama is increasing day by day, to introduce various disciplines with creative drama and to include these studies in our journal. There are nine new studies in this issue from different disciplines such as creative drama in the museum, creative drama in science education, creative drama and children's picture books, perception of migration and intercultural sensitivity through creative drama, adolescents' coping with stress through creative drama, creative drama practices in different disciplines and creative drama in preschool education.

In this new issue of our journal you will have a chance to read these articles; **Müzede The Effect of Creative Drama Activities in the Museum on the Success of the Students in the Social Studies Class** by Songül Başbuğ and Ömer Adıgüzel, **Determination of Teachers' self-efficacy, Attitudes and Opinions Toward Instruction of Science Course Through Drama Method** by Zeynep Mine Eğerci and Pınar Özdemir Şimşek, **Creative Drama and Children's Picture Books: An Example of Implementation on Intercultural Sensitivity** by Kasım Yıldırım, Necdet Aykaç and Sevde Tuba Okçu, **The Effect of Creative Drama Based Activities on Intercultural Sensitivity and Migratory Perception** by Murtaza Aykaç and Necdet Aykaç, **The Effect of Creative Drama Education on Coping with Shyness and Improving Assertiveness of the Adolescents** by Seden Abacı Karadeniz and Kezban Tepeli, **Evaluation of Teachers' Views on Creative Drama Based Practices in Different Disciplines** by Esin Avcı Aykaç ve İhsan Metinnam, **Drama Activities in the Pre-school Period from the Perspective of Pre-school Teachers and Prospective Teachers** by Bengü Türkoğlu, **Evaluation of Adaptation Studies Implemented by Creative Drama Activities** by Kenan Demir and **Let's Meet at the Museum: Integration Activities for Immigrants and Refugees in European Museums** by Ceren Karadeniz.

We wish that you will follow our publications with regards to the interaction of your instructor aspect and creative drama fields individually with different fields of study by evaluating this issue of our Journal from the viewpoint of new studies carried out in the field of creative drama. We would like to thank our authors, who supported this issue with their works, our reviewers, who meticulously evaluated these works, and those who contributed, we wish you to join our efforts, as well.

We wish to meet you in the second issue of 2019 which will include new studies and projects to be carried out with the purpose of contributing to the field of creative drama...

PhD. Ferah Burgul Adıgüzel

Editor

Müze de Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarılarına Etkisi*

Songül Başbuğ¹

Ömer Adıgüzel²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.001

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 15.09.2018

Kabul 25.12.2018

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Müze

Sosyal bilgiler

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırma, müze de yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersindeki öğrencilerin başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 10-11 yaş aralığında olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışma deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın uygulaması Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu, Ankara Etnografya Müzesi ve Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımsız değişken olan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi" uygulanmıştır. Gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol (ÖSKD) gruplu desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri arasında fark bulunup bulunmadığı "t testi" ile test edilirken, araştırmanın nitel boyutunda "Görüş Alma Formu, Değerlendirme Yazıları ve Günlükler"den elde edilen nitel veriler ortak bir veri seti haline getirilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ön test ve son test olarak kullanılan "Başarı Testi" sonuçlarına göre öğrencilerin başarılarını artırmada deney grubu ile müze de yapılan yaratıcı drama çalışmalarının kontrol grubuyla müze de yapılan klasik anlatıma dayalı çalışmalara göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin ünite de verilmek istenen kavram, olgu vb. öğelerin öğrenilmesinde etkili olduğu ve nitel verilerden çıkan sonuçların da nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama etkinliklerinin müze de uygulanmasının başarıyı anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

* Bu makale Songül Başbuğ tarafından hazırlanan "Müze de Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrencilerin Başarısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Bu makale 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (11-14 Nisan 2018) sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

1 Bilim Uzmanı, MEB Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu, Ankara, Türkiye. E-posta: basbugs71@gmail.com.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8621-2068>

2 Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye. E-Posta: omeradiguzel@gmail.com.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

The Effect of Creative Drama Activities in the Museum on the Success of the Students in the Social Studies Class

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.001

Article History

Received 15.09.2018

Accepted 25.12.2018

Keywords

Creative drama

Museum

Social studies

Article Type

Research paper

Abstract

This research aims to reveal the effects of creative drama method in the museum on social studies course success of the students. The mixed model which includes both qualitative and quantitative research methods was used in this study. Study group of the research consists of fourth grade primary school students who are between 10 and 11. This study was conducted with a total of 44 students, 22 in the control group and 22 in the experimental group. The implementation was carried out in Şehit Mehmet Altanlar Primary School, Ankara Ethnography Museum and War of Independence Museum. The "Achievement Test", developed by the researcher, was conducted in order to determine the effect of the independent variable creative drama method on the success of the students in the research most of which was carried out in the museum. In the study, pre-test – post-test control (ÖSKD) group design was used from real experimental designs. Qualitative data were obtained from the "Observation Form", "Evaluation Writings" and "Diaries". The difference between the success levels of the experimental and control groups was tested with the "t test". In the qualitative study, study was made into a common data set. The generated common data set was analyzed descriptively. "Student Opinions Related to Affective Characteristics" and "Student Opinions Related to Learning" were collected and interpreted with two themes. It was determined that the creative drama studies conducted in the experimental group in the museum was more effective in increasing the achievement of the students than the control group which had worked with the narrative technique based on the data obtained from the research according to the results of the "Achievement Test" used as pre-test and post-test. Concepts such as creative drama activities had been found effective during the learning period when students' opinions were examined. According to these results, using creative drama activities in the museum has significantly increased the success. The results from qualitative data support the results of the quantitative data as well.

Giriş

Müzeler; kültürel, sanatsal, tarihsel değerlerin korunduğı ve toplumların kendi yaşamlarından başlayarak diğery toplumlara olan ilişkilerinin yorumlanmasına kadar birçok kültürlerarası bağın kurulmasını sağlayan mekânlardır.

18.yüzyılda ilk modern müzeler kurulduğunda müzede ana işlev sanat eserlerini sergilemektir. 20. yüzyılın başlarında ise sergileme fonksiyonlarına ek olarak eğitim ağırlıklı çalışmalara da yoğun bir şekilde yer verilmiştir (Kurtay, vd. 2003). Böylece müze ve eğitim odaklı olarak gerçekleştirilen “Müzedey Eğitim” alanı ortaya çıkmıştır. Müzede eğitim çalışmalarının uzun bir süre anlatıma dayalı, sonuç odaklı, geleneksel eğitim anlayışına uygun ve gösterim yoluyla yürütüldüğü bilinmektedir. Gösterim yoluyla yapılan müzede eğitim çalışmalarında öğrenci, izleyen ya da hazır bilgiyi belli kalıplar içinde alan konumdadır.

Müzeye gelen ziyaretçilerin müzeyi izlerken eğlenmeleri ve bu yaşantıyı eğitime bağlayabilmeleri önemlidir (Çakır İlhan ve Okvuran, 2001). Eğitim bilimlerinde ve müzecilik anlayışındaki değişimler, müzelere temel işlevlerinin yanında farklı görevler de yüklemektedirler. Son yıllardaki görüşler, müzelerin ve sergilerin okul dışı etkinliklerde yaygın olarak kullanılabilir olacak öğrenme ortamı oldukları yönündedir (Adıgüzel, 2006).

Öğrenme ortamı; eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak, öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmak için düzenlenen, öğrenme yaşantılarının gerçekleştiğı önemli öğelerden biridir. Farklı öğrenme ortamlarının öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilere birçok becerinin kazandırılmasında önemli olduğu bilinmektedir. Öğrenme ortamı denildiğinde akıllara ilk gelen yerler okullar ve sınıflardır. Oysa müzeler; farklı, etkin ve önemli öğrenme ortamlarıdır.

Etkin öğrenme ortamı, öğrencilerin dersi yalnızca dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları, gerektiğinde birer araştırmacı gibi hareket edebildikleri bir ortamdır (Uysal, 2010). Eğitimin atölye/sınıf ortamının dışına taşınarak farklı mekânlarda çalışmaların yapılması, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine ve estetik, biçim, işlev, malzeme gibi temel unsurları kavramalarına katkı sağlamaktadır (Kılıçarslan ve Adıgüzel, 2016).

Müzelerde, öğrenmenin eğlenceli ve tüm duyuuları içine alacak şekilde gerçekleşmesi önemli görölmektedir. Ziyaretçileri izleyen konumundan çıkararak nesnelere bütünleştiren algılama ve bilgi düzeyini artıracak eğitim-öğretim süreçlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre planlanması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı drama öğretim sürecini planlamada etkin bir öğretim yöntemi olarak ele alınabilir.

Yaratıcı dramının temelinde oyunlar yoluyla öğrenme vardır. Oyunlar çocuğun hem doğal hem de sosyal olarak en yakın çevresini oluşturmaktadır. Oyunlarda çocuğun fizyolojik ve psikolojik birçok özelliğı olumlu yönde gelişirken öğrenme düzeyi de yükselir (Bayramoğlu, Başbuğ, 2018). Öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiğı ve verimliliğı için eğitim durumlarının öğrenciye uygunluk, etkin katılım, yaparak yaşayarak öğrenme, sosyallik gibi öğrenme ilkelerine uygun biçimde düzenlenmesi önemlidir. Yaratıcı dramının aşamalılığa dayalı yapılandırması incelendiğinde öğrenme ilkeleri ile birebir örtüşen bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir (Başbuğ, 2017).

Tarih konularının öğretiminde tarihi mekânların kullanılması ve bu mekânlarda yapılan öğretimin görerek ve yaşayarak öğrenmeye dayalı olmasından dolayı bilgiler daha da kalıcı hale gelmektedir (Avcı ve Öner, 2016). Yaratıcı drama yöntemi ile tarihi mekânlarda öğrenciler oyunlar ve canlandırmalar aracılığıyla bilgiye kendisi ulaşır. Daha üretken, yaratan, ortaya çıkaran ve ortaya

çıkardığını sergileyen olabilir. Yaratıcı drama öğrencide en kolay, en anlaşılır ve en kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlar. Yaratıcı dramanın yaşantı odaklı olması bilginin kalıcılığı sağlar. Bu nedenle tarih, sosyal bilgiler gibi derslerde kullanılması en etkili ve uygun yöntemlerden birinin yaratıcı drama yöntemi olduğu söylenebilir.

Etkin bir öğrenme ortamı olan müzeler uygun yöntemler kullanıldığında çocuklarda beş duyuyu harekete geçirecek, bireysel farklılıkların ve özel becerilerin ortaya çıkarılmasını sağlayacak, akademik anlamda başarıyı arttıracak ortamlar olarak şekillenebilir. Müzelerde birden çok öğrenme etkinliğini gerçekleştirebilecek olanaklar vardır. Bireysel veya grup olarak öğrenciler farklı araçlarla çalışabilir. Etkinlikler sırasında akranlarıyla bilgi alışverişini daha kolay gerçekleştirebilirler. Bu ortamlar öğrenme için güçlü motivasyona sahip uyarıcıları içinde barındırırlar. Bu uyarıcılar sayesinde öğrenmeye daha kolay ulaşılabilir. Müzeler, yaratıcı bir eğitim ortamında olması gereken birçok olanağa sahiptir. Müzede işlenecek derslerde öğrencinin beş duyusunu harekete geçiren yöntem ve tekniklerin kullanılması programın amacına ulaşmasında önemli görülmektedir. Eğitimde etkin bir öğretim yöntemi olan yaratıcı dramanın bu yollardan birisi olduğu söylenebilir.

Yaratıcı dramanın içinde barındırdığı teknikler aracılığıyla; öğrenmeyi keyifli hale getirdiği, empati becerisini geliştirdiği, etik ve estetik değerlerin gelişmesinde önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Müzede drama çalışmalarında da ilk gelişen becerilerden birisi de empati ve buna bağlı gelişecek bilgi birikimidir. Farklı kültürlerle tanışma, onu anlama aynı zamanda onun bilme tanıma anlamını da taşımaktadır.

Müzede yaratıcı drama çalışmaları grubun gereksinimleri ve ön yaşantıları dikkate alınarak planlanmalıdır. Müze ve galerilere en iyi ziyaretlerin çoğu üç aşamadan oluşur. Müze öncesi hazırlık çalışmaları, müzede yapılan çalışmalar ve müze sonrası yapılan çalışmalardır (Başbuğ ve Aykaç, 2012).

Müze eğitiminde amaç; kişilere müzedeki nesnelere tanıtmak, onların o nesnelere günlük yaşamın var olan bilgileri ve deneyimleri ile ilişkilendirerek karşılaştırmalarını sağlamak, algılatmak, eleştirtmek, yorumlatmak ve özgün bir senteze ulaştırtmak ise yaratıcı drama yöntem ve teknikleri bu amaca hizmet etmektedir (Çakır İlhan, 2005). Müze eğitiminin amaçlarıyla birlikte akademik konuların öğretiminde ve bu alanlarda başarının yükseltilmesinde müzelerde yaratıcı drama etkin bir rol üstlenmektedir.

Müze gezilerinde diğer bir uygulama da klasik müze gezileridir. Klasik müze gezisi; ziyaretçinin nesne ya da sergiler hakkındaki bilgileri okuduğu, notlar tuttuğu, müzeyi belirli bir sıra ve sürede gezdiği ve bilgiye bu yolla ulaştığı müze gezisi olarak tanımlanabilir. Bu şekilde yürütülen müze eğitiminde ziyaretçinin etkin olduğu söylenemez. Müzede öğrenme- öğretme süreçlerinde yaratıcı dramanın dışında, genellikle klasik öğretim yöntemleri olarak adlandırılan anlatım ve soru-yanıt yöntemi kullanılmaktadır. Ancak müzelerin etkin birer öğrenme ortamları olması, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen merkezli yöntemleri de etkin kılabilir (Başbuğ, 2017). Anlatım yöntemi öğretmen merkezli bir yöntem olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması şeklinde gerçekleşmektedir. Klasik bir öğretim yöntemidir. Özellikle de sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2003). Öğrenme - öğretme süreçlerinde öğrencilere sadece anlatmak yerine, öğrencilerin etkileşim içinde olabilecekleri öğretim yöntemlerini kullanarak onlara deneyim kazanabilecekleri öğrenme ortamlarını sağlamak öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarısını artırabilir. Böylelikle öğrenme süreçleri de her hangi bir zorunluluk olmadan kolayca benimsenebilir.

Araştırma sürecinde yapılan literatür taramaları, uygulamalar, öğretmen gözlemleri ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak müzedede yaratıcı drama yönteminin genel işleyiş süreçleri ile müzedede klasik yönteminin genel işleyiş süreçlerine dönük şu şekilde bir karşılaştırma yapılabilir:

Müzedede Yaratıcı Drama Yöntemi ve Müzedede Klasik Yöntemin Karşılaştırılması

Müzedede Yaratıcı Drama Yöntemi	Müzedede Klasik Yöntem
1. Etkinlikler ile çalışılır.	1. Genellikle düz anlatıma başvurulur.
2. Ziyaretçi-öğrenci müzedeki aksiyona karıştırılır.	2. Öğrenci genellikle gözlemci olarak süreci takip eder.
3. Öğrenme daha eğlencelidir.	3. Öğrenme genellikle didaktiktir.
4. Öğrenme genellikle etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır.	4. Öğrenme genellikle dinleme yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır.
5. Öğrenci etkinliği düzenleyen de olabilir.	5. Öğrenci genellikle var olan etkinliğe katılan olabilir.
6. Öğrencide birtakım duyguların uyanması önemlidir.	6. Öğrencinin birtakım yargılara varması önemlidir.
7. Öğrenciye genellikle bir yaşantı sunulur. Yaşantıyı kendi bakış açısına göre yorumlar.	7. Öğrenciye doğrudan bir dünya görüşü iletilebilir.
8. Öğrenci genellikle canlandırmalar yoluyla müzedeki nesnelere bütünlük sağlar.	8. Öğrenci genellikle nesnelere karşısında tutulur.
9. Öğrenci genellikle –miş gibi yaparak öğrenir.	9. Okuyarak, dinleyerek, sorarak öğrenir.
10. Yaparak yaşayarak deneyim kazanır.	10. Başkalarının deneyimleri anlatılır.
11. Öğrencinin ilgisi genellikle müzedeki yaşantılara yönlendirilir.	11. Öğrencinin ilgisi genellikle yazılanları okumaya yöneliktir.
12. Öğrencinin ilgisi yeni yollar bulmaya yöneliktir.	12. Öğrencinin ilgisi var olan bilinen yolları öğrenmeye yöneliktir.
13. Öğrencinin ilgisi nesne üzerine çekilir,	13. Öğrencinin ilgisi konuyu anlatan kişiye yönelir.
14. Öğrenci hareketli bir yapıda öğrenir.	14. Öğrenci durağan yapıda öğrenir.
15. Öğrenmek için dinamik ve canlı bir ortam sağlar.	15. Ortamın dinamikliği müzedeki düzenleme biçimiyle sınırlıdır.
16. Müzedede drama etkinlikleri belli bir aşamalılığa göre yürütülür.	16. Klasik yöntemlerde aşamalılık zorunlu değildir.
17. Öğrenci nesne ile ilgili kendisi öykü yaratabilir	17. Anlatan, genellikle nesnenin varsa bilinen öyküsünü aktarır.
18. Beş duyu etkindir.	18. Duyuma ve görme duyusu daha etkindir.
19. Öğrenci merkezlidir.	19. Öğretmen ya da anlatan merkezlidir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2008-01-24 tarihli kararına göre "Müze ile Eğitim" başlığına farklı derslerde de yer verilmiş, sosyal bilgiler programına ise yeni ilaveler yapmıştır. *"Türkçe, Matematik (1-8. Sınıflar), Hayat Bilgisi (1-3. Sınıflar), Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar) ve Fen ve Teknoloji (4-8. Sınıflar) dersi öğretim programlarının, Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar Bölümüne ve Kazanım Tablolarındaki Açıklamalar sütununa Müze ile Eğitim ile ilgili ilavelerin yapılması ve 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ekli örneklerine göre kabulü kararlaştırıldı "* (MEB, 2008).

Bu karar müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanmasının önünü açmış, ilköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, hayat bilgisi ile fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında "Müze ile Eğitim" başlığı, müzelerin doğrudan bir dersin kazanımlarına yönelik etkin bir öğrenme ortamı olarak kullanılması düşüncesiyle doldurulmuştur.

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda müze ile eğitim ilişkisine bakıldığında; 4. sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde altı kazanıma yönelik müze ile eğitim açıklamalarında önerilerde bulunmaktadır. "İyi ki Var" ünitesinde ise beş kazanıma yönelik öneriler bulunmaktadır. (MEB, 2008). Bu araştırmanın kapsamında olan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programında da "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi içinde "Kültürümüz" içeriğinin işlenmesinde 1., 2., 3. ve 4. kazanımlara, "Kurtuluşun Kuruluşu" içeriğinde ise 5. ve 6. kazanımlara ulaşılmasında "Müze ile Eğitim" başlığı altında değinilerek müzede eğitim vurgusu yapılmıştır (MEB, 2010, s.104-108). Programın açıklamalar bölümünde bir ders konusunun ya da ünitesinin kazanımlarına müzede yapılacak çalışmalarla ulaşılabileceği ifade edilmektedir.

Bir konu hakkında yalnızca bilgilendirilmiş olmak o konuyu anlamak anlamına gelmez. Öğrencinin çeşitli kavramları daha iyi öğrenebilmesi, içselleştirebilmesi için öğrenme sürecine etkin olarak katılması ve öğrendiklerini kullanabileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir (Burgul, 2012). Bir konuyu bilmek, onu öğretmek için tek başına yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun hem de o konunun nasıl öğretileceğinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Uysal, 2010).

Yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılırken; sürece katılanların dikkatinin kısa sürede toplanması, ilginin artırılması, duygu ve düşüncelerin harekete geçirilmesi, özellikle toplumsal konuların öğretiminde karşıdaki kişiyi anlama ve anlatma becerilerinin üst düzeye çıkarılması, öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirilmesi, imgesel düşünmenin geliştirilmesi gibi amaçlara da sahiptir (Adıgüzel, 2013, s. 104). Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin, yaratıcılık, hayal gücü gibi becerileri ile anlama, anlamlandırma ve öğrendiğinin farkında olma gibi biliş üstü becerileri gelişebilir. Derse ve öğrenmeye ilişkin istekleri artabilir (Ulubey ve Gözütok, 2015). Yaratıcı Drama, "-miş gibi yapma" özelliğiyle 21. yüzyıl becerilerinin gerçekleşmesinde aracı, hazırlayıcı işlevi görebilir (Okvuran, 2003, s.81-87). Sınıf dışı öğrenme ortamlarından olan müzelerde yapılacak eğitim öğretim çalışmalarında yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, müzeye gelen öğrencinin alternatif öğrenme yollarıyla karşılaşması ve etkin bir biçimde süreci tamamlamasına katkı sağlayacaktır. Müzede öğrenmenin kalıcı ve akademik başarıyı sağlayabilmesi de önemlidir.

Aykaç'ın (2008) yılında yaptığı "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmada, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bir ünitenin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencinin başarısını artırdığı ortaya çıkmıştır. Avcı ve Öner'e göre (2015) tarih konularının öğretiminde tarihî mekânların kullanılmasının ve bu mekânlarda yapılan öğretimin görerek ve yaşayarak öğrenmeye dayalı olmasından dolayı bilgiler daha da kalıcı hale gelmektedir.

Müzeler bir ders konusunun öğretiminde bir öğrenme ortamı olarak düşünülebilir. Bu bağlamda müzede kullanılacak yöntem ve tekniklerin özellikleri, sürecin ilerlemesinde önemli bir yer tutmaktadır. (Başbuğ, 2008). Yaratıcı drama yönteminin bu özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla yaratıcı drama bu çalışmada eğitim öğretim sürecinde uygulanacak yöntem olarak önemli görülmüştür. Bu araştırmanın müzelerin bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasının yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı ve ülkemizde yaratıcı drama yöntemiyle müzede sosyal bilgiler öğretimi üzerine yapılacak araştırmalara örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin müzelerde yaygın olarak kullanılabilmesini sağlamak için hem kuramsal hem de uygulamaya dönük çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bir öğrenme ortamı olarak müzelerde uygulanacak yaratıcı drama yöntemine göre planlanmış ders programları (ünite ders planları, etkinlik örnekleri) örnek uygulamaların görülmesi açısından da önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bir ders ünitesinin tamamının müzede yaratıcı drama etkinlikleri kullanılarak işlenmesine dair örneklerle rastlanmamıştır. Bu anlamda da örnek bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemini, sosyal bilgiler dersinde, müzelerde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; müzede yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Müzede ders işleniş sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasının 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?
 - a. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Deney grubunda yapılan yaratıcı drama çalışmaları son test lehine anlamlı fark yaratmış mıdır?
 - c. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar son test lehine anlamlı fark yaratmış mıdır?
 - d. Deney grubunda yapılan yaratıcı drama çalışmaları kontrol grubunda yapılan çalışmalara göre öğrenci başarılarını etkilemiş midir?
2. Deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma model kullanılmıştır. Araştırma verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarıyla sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu içeren yaratıcı drama yöntemi temelli etkinliklerin öğrencilerin başarılarına etkisi, kontrol gruplu ön test -son test deneysel araştırma deseni kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni; bağımsız değişken olan yaratıcı drama yönteminin bağımlı değişken olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları üzerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir.

Bağımsız değişkenin (etki eden), bağımlı değişken (etkilenen) değişken üzerindeki etkisinin belirlendiği çalışmalar deneysel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Ön test -son test kontrol (ÖSKD) gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Burada ilk olarak daha önceden belirlenen denek havuzundan atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk, 2009). Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin veriler hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışmalara ilişkin görüşleri yazılı görüş alma formu, çalışmalardan sonra yapılan değerlendirmelerden, yazdırılan mektuplardan, günlüklerden elde edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>	<i>İşlemler</i>	<i>Son Test</i>
Deney	Başarı testi	Yaratıcı Drama Yöntemi (Müze-Okul) - Günlükler - Değerlendirme yazıları	Başarı testi Görüş Alma Formu
Kontrol		Öğretmen Kılavuz Kitabına ve Klasik Anlatıma Dayalı Öğretim Etkinlikleri (Müze-Okul)	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırmanın deney grubunda bağımsız değişken olarak yaratıcı drama etkinlikleri, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri üzerinden klasik anlatım yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda uygulanan ders planları alan uzmanlarının da görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ders planları ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında bulunan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan konuları kapsamaktadır. Ders planları yaratıcı dramının aşamalılığı (hazırlık-ısınma, canlandırma, değerlendirme) ve müze eğitimi çalışmalarının aşamalılığı (müze öncesi hazırlık çalışmaları, müze çalışmaları, müze sonrası çalışmalar) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Müze öncesi hazırlık ders planları okulda sınıf ortamında uygulanabilirliğe göre hazırlanmıştır. Kontrol grubunda da müze öncesi hazırlık çalışması yapıp klasik anlatım yöntemi kullanılmıştır. Müzede yapılacak etkinlikler için yine ders planları hazırlanıp planlarda belirtilen etkinliklerin dışına çıkılmamıştır.

Müze öncesi hazırlık çalışmaları için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle birlikte sınıf ortamı müze haline getirilmiştir. Deney grubunda müze hazırlık çalışması yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise öğretmen nesnelere üzerinden klasik anlatım yapmıştır. Müze çalışmaları aşaması Ankara Kurtuluş Savaşı Müzesi (I. TBMM Binası) ve Ankara Etnografya Müzesi’nde yürütülmüştür.

Müze çalışmaları ve müze sonrası çalışmalar deney grubunda ve her iki müzede de yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kontrol grubunda ise her iki müzede de klasik anlatım yöntemiyle çalışmalar sürdürülmüştür. Uygulamalar toplam 18 saat sürmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma; 2010–2011 öğretim yılında Ankara ili, Keçiören ilçesi, Şehit Mehmet Altanlar İlköğretim Okulu ve bu okulun 4. sınıflarının iki şubesinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okul ve çalışma grubunun seçilmesinde okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin gönüllü olması ve araştırmacının bu okulda öğretmen olarak görev yapması dikkate alınmıştır. Bu şubelerden 4/C ve 4/D şubeleri rastlantısal yolla (kura) deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ilgili betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Gruplar	Cinsiyet				Toplam
	Kız		Erkek		
	Sayı	%	Sayı	%	
Deney grubu	12	56	10	44	22
Kontrol grubu	10	44	12	56	22

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı birbirine eşittir. Yine öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde benzer oldukları görülebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel verileri 4. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında bulunan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile ilgili “Başarı Testinden” elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde “Görüş Alma Formu”, “Değerlendirme Yazıları” ve “Öğrenci Günlükleri” kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı bu çalışmada kullanılan araçlarla ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı “Başarı Testi”nin hazırlanmasında sırayla şu işlemler yapılmıştır. Öncelikle 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında bulunan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesindeki kazanımlar belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların belirlenmesinden sonra içerik ve kazanımların birlikte ele alındığı belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemelerden sonra soru yazımına başlanmıştır. Belirtke tablosunda yer alan kazanım ve soru sayılarına uygun olarak 51 madde hazırlanmıştır. Belirtke tablosu ve yazılan bu maddeler bir ölçme ve değerlendirme, bir program geliştirme, bir sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve iki sosyal bilgiler dersi öğretmenine gönderilmiştir. Bu uzmanlardan soruların tekniğine uygun yazılıp yazılmadığı, dil, kapsam geçerliği vb. açıdan görüşler alınmış ve ön deneme testinde 41 maddenin yer almasına karar verilmiştir.

Ön deneme testi, bu konuları bir önceki sınıfta gören iki yüz (200) 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ön uygulama sonuçları geçerlik ve güvenilirlik açısından analiz edilmiş ve soru sayısı kapsam geçerliği bozmayacak şekilde 25 olarak belirlenmiştir. Ön deneme testinin iç tutarlılık katsayısı 0.67, nihai testin iç tutarlılık katsayısı ise 0.76 olarak belirlenmiştir. Çalışmada 25 maddeden oluşan nihai test, ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışmada nitel veriler “Görüş Alma Formu, Değerlendirme Yazıları ve Öğrenci Günlükleri” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada çeşitli nitel veri kaynakları kullanılarak araştırmanın iç güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Görüş Alma Formu

Deney grubunda bulunan öğrencilere çalışmaların sonrasında “Görüş Alma Formu” verilerek görüşlerini yazmaları istenmiştir. Form araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Formda aşağıdaki iki soru yer almaktadır.

1. Sosyal bilgiler dersinin müzede drama yoluyla işlenmesi size neler hissettirdi?
2. “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde öğrendiğiniz hangi bilgileri unutmayacağınızı düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?

Değerlendirme Yazıları

Değerlendirme yazıları; öğrencilerin ders sonunda yazdıkları “Mektubum Var, Benim Şiirim ve Atatürk’e Sorular-Yanıtlar” etkinliklerinde çıkan görüşleri kapsamaktadır. Değerlendirme yazılarının odak sorularını “Görüş Alma Formunda” yer alan iki soru oluşturmaktadır. Hissedilenleri ve öğrenilenleri ölçmek amacıyla yazılı olarak alınan öğrenci görüşleri nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundan, yapılan her çalışmadan sonra dersin amaçlarına göre (kazanımlarına) oluşturulan sorularla öğrencilerin görüşleri sözlü olarak alınmış ve değerlendirme yazılarından elde edilen görüşleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Günlükler

Deney grubunda çalışma sürecinin “Ailemin Tarihini Yazıyorum, Kültür Elçisiyiz, Kurtuluş Savaşı” konu başlıklarına dönük çalışmaların sonunda öğrenciler günlük tutmuştur. Görüş alma formu, değerlendirme yazıları ve günlüklerden elde edilen veriler birlikte incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubundan elde edilen nicel ve nitel veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın denel işlemlerinden önce deney ve kontrol gruplarına başarı testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri günlükler ve değerlendirme yazıları yazmıştır. Çalışma sonunda ise başarı testi her iki gruba da uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin çalışma ile ilgili görüşleri, görüş alma formu aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Sınıf ortamında yapılan müze öncesi hazırlık ve müzede yapılan çalışmalarla ilgili olarak fotoğraf çekimi ve video kamera kayıtları yapılarak veriler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle, 4. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında bulunan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile ilgili “Başarı Testi” nden elde edilen nicel verilerin betimsel istatistikleri olan aritmetik ortalaması ve standart sapmaları belirlenmiştir. Elde edilen bu ortalamaların karşılaştırılmasında ise ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler arası “t testi” kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının kendi içinde karşılaştırılmasında bağımlı (ilişkili) “t testi”, gruplar karşılaştırılırken ise bağımsız (ilişkisiz) “t testi” kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Görüş alma formu, değerlendirme yazıları ve günlüklerden elde nitel verileri ortak bir veri seti haline getirilmiştir. Oluşturulan ortak veri seti betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her bir sözcük, cümle ve paragraf tek tek incelenmiştir. Bu analiz sonucunda öğrenci görüşleri “Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

İçerik çözümlemesinde amaç gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen niteliksel verileri açıklayabilecek temel kavramlara ulaşmak ve bu kavramlar arasında ilişkileri ortaya çıkarabilmektir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için içerik çözümlemesi yapılır. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile öğretme-öğrenme sürecinin gözlenmesi sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi; elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre organize edilip tanımlanması ve en son olarak elde edilen bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Verilerin analizinde; görüş alma formu, değerlendirme yazıları ve günlüklerden elde edilen verilerin orijinal formuna tamamen sadık kalınmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerden farklı yollarla elde edilen verilerden de yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 3’te ve ortalama puanların karşılaştırması ile elde edilen sonuçlar devamında araştırma sorularının sırasına göre verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Testler	(n)	Ön Uygulama		Son Uygulama		Eriş (Son-Ön)	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss
Deney	22	11,32	4,12	18,32	4,12	7,00	3,90
Kontrol	22	10,50	3,43	14,32	4,81	3,82	3,86

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubun ön test puanlarının ortalaması 11,32, kontrol grubunun ise 10,50’dir. Çalışma sonunda ise deney grubunun ortalaması 18,32’ye, kontrol grubunun ise 14,32’ye ulaşmıştır. Deney grubunda eriş puanı 7,00, kontrol grubunda 3,82 bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı; müzede ders işleniş sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanmanın 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada bu amaç çerçevesinde 2 soruya yanıt aranmıştır. Araştırmanın birinci sorusu “Müzede ders işleniş sürecinde yaratıcı drama etkinlikleri kullanmanın 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?” olarak belirlenmiş ve araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla 4 alt soru oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunda elde edilen bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise soru sırasına göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt sorusu “Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya bağlı olarak başarı testinden elde edilen puanların karşılaştırılmasında bağımsız “t testi” kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Deney	22	11,32	4,12	42	0,715	0,478
Kontrol	22	10,50	3,43			

Tablo 4’te deney ve kontrol grubunun başarı testi ön test puanları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubunun çalışmalara benzer başarı düzeyi ile başladıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri son test lehine anlamlı fark yaratmış mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu test etmek amacıyla ilişkili (bağımlı) t testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Ön test	22	11,32	4,12	21	8,411	0,000
Son test		18,32	4,05			

Tablo 5’te görüldüğü gibi deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin başarıları istatistiksel olarak anlamlı derecede artırmıştır. Bir başka ifadeyle deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Kontrol grubunda yapılan çalışmalar son test lehine anlamlı fark yaratmış mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu test etmek amacıyla ilişkili (bağımlı) t testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Ön test	22	10,50	3,43	21	4,637	0,000
Son test	22	14,32	4,81			

Tablo 6’da kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabına ve öğretmenin anlatımına dayalı yapılan etkinliklerin öğrenci başarılarını anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle kontrol grubunda yapılan çalışmalar öğrencilerin başarılarını son test lehine 0.05 düzeyinde anlamlı derecede artırmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Deney grubunda yapılan yaratıcı drama çalışmaları kontrol grubunda yapılan çalışmalara göre öğrenci başarısını etkilemiş midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun erişim puanlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada bağımsız (ilişkisiz) t testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	22	7,00	3,90	42	2,715	0,010
Kontrol	22	3,82	3,86			

Tablo 7’de çalışmalar sonunda deney grubunun 7.00, kontrol grubunun ise 3.82 ortalama bir artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların karşılaştırılması sonucunda deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarılarını artırmada kontrol grubundaki çalışmalara göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Her iki grup arasındaki fark deney grubu lehine ve 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Başarı testinin ön ve son test uygulanması ile elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmaların öğrencilerin başarılarını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Ancak deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılan çalışmaların, kontrol grubunda yapılan çalışmalara göre öğrenci başarılarını artırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile ilgili başarılarını daha çok artırdığı gözlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Soruya yanıt bulmak amacıyla “Görüş Alma Formu”, “Değerlendirme Yazıları” ve “Günlükler” ile elde edilen nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşleri “Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

“Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının incelenmesi araştırmanın “Deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinlikleri hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” olan ikinci sorusuna yanıt aramaya dönüktür. “Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” incelenirken alt temalar oluşturulmuştur. İnceleme farklı iki tabloda gösterilmiştir. Tablo 8’de “Eğlenceli Hissetme”, “Mutlu Olma”, “Önemli Kılma”, “Beğenme” alt temaları olarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9’da ise araştırmanın konusu olan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde ulaşılmaması hedeflenen duyuşsal alan kazanımlarından “Ailesi ve Çevresindeki Milli Kültürü Yansıtan Öğeleri Fark Eder”, “Milli Mücadelenin Kazanılmasında ve Cumhuriyet’in İlanında Atatürk’ün Rolünü Fark Eder” alt temaları belirlenmiştir. Kazanımlarla örtüştüğü düşünülen öğrenci görüşleri değiştirilmeden verilmiş ve yorumlanmıştır.

Her iki tabloda da “Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” altında alt temalar oluşturularak Yaratıcı drama sürecinin katılımcıların duygularını nasıl etkilediğine ilişkin görüş alma formundan, değerlendirme yazılarından ve günlüklerden elde edilen görüşlerden oluşturulan alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda özetlenerek verilmiştir.

Tablo 8. *Yaratıcı Drama Sürecinin Öğrencilere Hissettirdiklerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema (Kod)	Frekans	Örnek Görüş
Duyuşsal Alana Yönelik Öğrenci Görüşleri	Eğlenceli Hissetme	7	Müzenin içi kadar dışında da çok eğlendik. Çünkü öğretmenimiz her şeyi müzenin bahçesinde doğaçlama, drama şeklinde canlandırmalar yaptırdı
	Mutlu Olma	6	Ben müzeye gidince çok mutlu oldum. Tam müzeye yaklaştığımda çok heyecanlıyım. Acaba nasıl bir müzeye diye merak etmişim. Drama ile yapılan dersleri çok seviyorum. Çok hem de çok mutlu oldum.
	Önemli Kılma	5	Ben orada o kadar mutlu oldum ki bilemezsiniz. Keşke Atatürk'te bizimle orada olsaydı. Çok duygulandım. İnşallah başka çocuklara da görmek nasip olur.
	Beğenme	4	Her şey çok güzeldi. Müzenin güzel olmasına dikkat ettim. Oyunlarımızı müzenin bahçesinde oynamak çok iyiydi. Okulumuzun bahçesinden daha güzeldi. Okulların binalarını da müze binası gibi yapsalar.

Tablo 8 incelendiğinde “Eğlenceli Hissetme”, (N=7), “Mutlu Olma” (N= 6), “Önemli Kılma” (N=5), “Beğenme” (N=4) alt temaları belirlenmiştir.

“Eğlenceli Hissetme” Alt Teması

Deney grubundaki öğrencilerin “Eğlenceli Hissetme” alt temasında kodlanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö1. Müzenin içi kadar dışında da çok eğlendik. Çünkü öğretmenimiz her şeyi müzenin bahçesinde doğaçlama, drama şeklinde canlandırmalar yaptırdı.

Ö2. Yani açıkçası ders çok eğlenceliydi. Kısaca çok eğitici ve öğretici bir geziydi. Çok eğlenceli bir gün geçirdik.

Ö3. Sosyal bilgiler dersinde güzel mi güzel dramalar yaptık. Çok eğlenceli geçti. Keşke zamanı geri çevirip aynı derse girmek isterdim.

Ö1, Ö2 ve Ö6 yaratıcı drama yöntemiyle dersi işlemenin eğlenceli olduğunu belirtmişler ve dersin eğlenceli olma sebebini yaratıcı dramaya bağlamışlardır. Eğlenceli bir dersin eğitici ve öğretici olduğunu düşünmektedirler. Müze gezilerinin eğitici ve öğretici olmasının eğlenceli olmasından kaynaklı olabileceği vurgusu yapılmaktadır. Dersin eğlenceli olması; öğrencilerin dersi sevdiklerini, derse sıkılmadan katıldıklarını, derse karşı istekli olmalarını sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin derse karşı istekli olmalarının akademik başarılarını artırmada da etkili olacağı düşünülebilir.

Ö4. Müzede sosyal bilgiler dersinde nesne çalışmasında çok eğlendim.

Ö5. Müzede sosyal bilgiler dersini çok sevdim. Müzede canlandırma yapmak beni eğlendirdi. Müzeleri hep böyle gezsek. Bu ünite hiç bitmese, hep müzede yapılsa.

Ö6. Canlandırmaları çok seviyorum. Müzede ders yapmak çok güzeldi. Nesnelere de canı varmış gibiydi.

Ö7. Müzede kendimi çok eğlenir bir şekilde buldum. Normalde sıkılırım diye düşünüyordum. Ama fikrim değişti. Derste sanki bulmaca çözüyor gibiydik. Ders süresince hiç sıkılmadım.

Yukarıdaki Ö3, Ö4, Ö7 öğrenci görüşleri incelendiğinde; müzede uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin müze hakkındaki görüşlerini değiştirdiği, onlarda müzeye karşı olumlu bir bakış geliştirdiği, müzelerde yapılacak dersin yaratıcı drama yöntemiyle daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca müzede yaratıcı drama yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı, yaratıcı drama yoluyla müzede yaşananları daha kolay anladığı sonucu çıkarılabilir. Bir derse karşı ilgi ve motivasyonun artması, öğrencilerin başarı düzeyinin olumlu yönde gelişmesini sağlayabilir.

“Mutlu Olma” Alt Teması

Deney grubundaki öğrencilerin “Mutlu Olma” alt temasında kodlanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö8. Mutluydum, sevinçliydim. Kendimi bir an müze görevlisi gibi hissettim. O an büyüyünce müze görevlisi olacağım içime doğdu. Ama aşçı ve ressam olmak istiyordum.

Ö9. Müzede ders yaptık, çok mutlu oldum. Drama yapmak çok hoşuma gidiyor. Arkadaşlarımla birlikte olmak beni mutlu etti

Müzelerde bir dersin yaratıcı drama yoluyla işlenmesinin öğrencileri mutlu ettiği görülmektedir. (Ö8) kodlu öğrenci derste mutlu ve sevinçli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencinin geleceğe dönük düşüncelerinde de değişiklik olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama yoluyla öğrencinin müzeye dair bakış açısının da değiştiği söylenebilir.

Aşağıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde ise alt temada yer verilmeyen ancak öğrenme öğretme süreçlerinde duyuşsal alan becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu düşünülen heyecanlanmak, merak etmek kavramlarının ağırlıklı olarak “mutlu olmak” ile ilgili görüşlerle birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Ö10. Müzede mutluydum, sevinçliydim, heyecanlıydım.

Ö11. Ben müzeye gidince çok mutlu oldum. Tam müzeye yaklaştığımda çok heyecanlıydım. Acaba nasıl bir müzeye diye merak etmişim. Drama ile yapılan dersleri çok seviyorum. Çok hem de çok mutlu oldum.

Ö12. Ben çok mutlu oldum. Müzeye giderken çok heyecanlıydım. Müzeyi çok beğendim. İçeriye girdiğim anda kalbim küt küt atıyordu.

Ö13. Atatürk seni çok seviyorum ve mutluyum ve müzeyi seviyorum.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde herhangi bir uyarana karşı coşku tepkide bulunma ve öğrenme isteği olarak tanımlanabilecek heyecanlanma, merak etme duygularının, “mutlu olma” gibi olumlu duygu durumunu geliştirdiği görülebilir. Ayrıca öğrenciler derste mutlu olmalarını yaratıcı dramaya bağlamaktadırlar. Müzede sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi, öğrencilerin müzeyi sevdiklerini ve müzede ders yapmaktan mutlu olduklarını göstermektedir.

“Önemli Kılma” Alt Teması

Deney grubundaki öğrencilerin “Önemli Kılma” alt temasında kodlanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö14. Müzeyi çok sevdim. Bir sürü bilgiler öğrendim. Çok mutlu, çok sevinçli. Keşke Atatürk yaşasaydı.

Ö15. Ben orada o kadar mutlu oldum ki bilemezsiniz. Keşke Atatürk de bizimle orada olsaydı. Çok duygulandım. İnşallah başka çocuklara da görmek nasip olur.

Ö16. Bugün müzede çok sey öğrendim. Hele öğrendiğim öyle bir şey vardı ki acayip etkilendim. Atatürk hayata gözlerini yumduğunda Anıtkabir hazırlanıncaya kadar burada yatmış. Yattığı yere uzun süre baktım ve şunu düşündüm. İşte hemen yanımda Atam, ama ben nerdeyim?

Ö17. Teşekkür ederim öğretmenim. Müzede anneme ve size teşekkür etme hissi duydum.

Ö18. Atatürk seni çok seviyorum ve mutluym ve müzeyi seviyorum.

Yukarıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin müzede yapılan çalışmalara değer verdikleri, çalışmayı önemsedikleri, kendileri için değerli olan ile özdeşleştirdikleri ve süreçten etkilendikleri görülmektedir. Öğrencilerin süreci önemli gördükleri için bu süreçte öğrenmenin daha kolay olacağı söylenebilir.

“Beğenme” Alt Teması

Deney grubundaki öğrencilerin “Beğenme” alt temasında kodlanan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö19. Evet çok güzeldi. Manevi değeri çok olan bir sürü eşya vardı. Çok güzeldi.

Ö20. Geçmişten günümüze gelen biz Türklerin maddi ve manevi kültürünü gördüm müzede. Binanın mimarisi ve sergilenen eserler çok güzeldi.

Ö21. Her şey çok güzeldi. Müzenin güzel olmasına dikkat ettim. Oyunlarımızı müzenin bahçesinde oynamak çok iyiydi. Okulumuzun bahçesinden daha güzeldi. Okulların binalarını da müze binası gibi yapsalar.

Ö22. Gitmediyseniz mutlaka gidin. Ben çok beğendim ve çok şey öğrendim.

Öğrenciler müzeyi beğendiklerini belirtmişlerdir. Müzedeki öğrenme ortamı ile okullardaki öğrenme ortamını karşılaştırarak müzeyi okuldan daha önemli görmüşlerdir. Müze ortamında daha fazla bilginin öğrenilebileceğini ve müzenin görülmesi gereken bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Görüşler incelendiğinde müzede yapılan çalışmanın müzenin mimarisine ve eserlere dikkati çektiği ve beğeniyi artırdığı söylenebilir. Bu doğrultuda beğenin karşılaştırma yapabilmeyi, öneriler sunabilmeyi ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın konusu olan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle müzede işlenmesi ile öğrencilerin MEB tarafından öğretmen kılavuz kitabında yer alan duyuşsal kazanımlara ulaşıp ulaşımadığına da bakılmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrencilere “Sosyal Bilgiler dersinin müzede drama yoluyla işlenmesi size neler hissettirdi?” sorusu sorularak “Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” teması altında, “Ailesi ve Çevresindeki Milli Kültürü Yansıtan Öğeleri Fark Eder”, “Millî Mücadelenin Kazanılmasında ve Cumhuriyet’in İlanında Atatürk’ün Rolünü Fark Eder” alt temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar ve frekansları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Yaratıcı Drama Sürecinin Duyuşsal Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tema	Alt Tema (Kod)	Frekans	Örnek Görüş
Duyuşsal Alana Yönelik Öğrenci Görüşleri	Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.	9	Sonra mendil kapmaca ve yağ satarım, bal satarım oynadık. İrem biliyor musun? Bu oyunları dede ve ninelerimiz de oynamış. Yani bu oyunlar bizim kültürümüzden bir parçaymış.
	Millî Mücadelenin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.	7	Mustafa Kemal, tarihte Kurtuluş Savaşı ile yeni bir sayfa açmış.

Tablo 9'a göre öğrenci görüşleri doğrultusunda "Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder" (N=9), "Millî Mücadelenin kazanılmasında ve Cumhuriyet'in ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder" (N= 7) alt temaları belirlenmiştir. 16 öğrencinin görüşleri incelendiğinde; 9 öğrencinin "Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder" 7 öğrencinin görüşüne de "Millî Mücadelenin kazanılmasında ve Cumhuriyet'in ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder" kazanımlarına yönelik kodlanan öğrenci alıntılarında örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

"Ailesi ve Çevresindeki Milli Kültürü Yansıtan Öğeleri Fark Eder" Alt Teması

"Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder." Alt temasına yönelik kodlanan öğrenci alıntılarında örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö1. *Evet çok güzeldi. Manevi değeri çok olan bir sürü eşya vardı. Çok güzeldi.*

Ö2. *Gidip görmenizi, hatta öğrencilerinizle gidip geçmişten günümüze kadar gelen kültürümüzü onlara da anlatmanızı tavsiye ederim*

Ö3. *Geçmişten günümüze gelen biz Türklerin maddi ve manevi kültürünü gördüm müzede. Binanın mimarisi ve sergilenen eserler çok güzeldi.*

Ö4. *Sonra mendil kapmaca ve yağ satarım, bal satarım oynadık. İrem biliyor musun? Bu oyunları dedelerimiz ve ninelerimiz de oynamış. Yani bu oyunlar bizim kültürümüzden bir parçaymış*

Ö5. *Bugün müzede çok şey öğrendim. Hele öğrendiğim öyle bir şey vardı ki acayip etkilendim. Atatürk hayata gözlerini yumduğunda Anıtkabir hazırlanmaya kadar burada yatmış. Yattığı yere uzun süre baktım ve şunu düşündüm. İşte hemen yanımda Atam, ama ben nerdeyim?*

Ö6. *Bu ders çok zevkli geçti. Kültür zenginliğimizi görmek, onlarla ilgili oyunlar oynamak beni çok mutlu etti.*

Ö7. *Kültür'ün bir topluma ait düşünce ve sanat eserlerinin bütününe denir. Tanımını hiç unutmuyacağım. Müzede drama yaparken canlandırmada bunun tanımını açıklayan müze görevlisi rolündeydim.*

Ö8. *damat tıraşı, gelin hamamı, nişanlanmak, düğün, gibi olayların da bizim kültürümüzde olduğunu öğrendim. Unutmam çünkü arkadaşlarım canlandırırken çok eğlendim. Hem müzenin içinde de bunların sergilerini gördüm. Gelin hamamında suların kesilmesi zor olmalı.*

Ö9. Ciridin bizim oyunumuz olduğunu unutmam. Mendil kapmaca, mesleklerle ilgili meyve sepeti kız isteme. Ben canlandırmalarda mutlu oldum.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrenciler, kültür, kültür öğeleri, müze kavramlarını canlıymış gibi hissettiklerini ve unutmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler maddi ve manevi kültürü ayırt edebildiklerini, müzede sergilenen eserlerin manevi değerinin olduğunu, kültürün geçmişten bugüne gelen bir birikim ve bu birikimin aktarılmasının önemli olduğunu fark etmişlerdir. Kültür öğelerini oyunlar (mendil kapmaca, yağ satarım bal satarım, cirit, mendil kapmaca) meslekler, sanat eserleri, gelenekler (damat tıraşı, gelin hamamı, nişanlanmak, düğün) biçiminde açıklamışlardır. Oyunların kültürün bir parçası olduğunu, Anıtkabir ve Atatürk olgusundan etkilendiklerini, kültürel zenginliği fark ettiklerini, kültürün bir topluma ait düşünce ve sanat eserlerinin bütünü olduğunu belirtmişlerdir.

Deney grubundaki öğrenci görüşlerinin kazanımlarla birebir örtüştüğü ve öğrencilerin müzede yaratıcı drama etkinlikleriyle farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Farkındalık düzeylerinin artması ile ünite hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir.

“Milli Mücadelenin Kazanılmasında ve Cumhuriyet’in İlanında Atatürk’ün Rolünü Fark Eder” Alt Teması

Deney grubundaki öğrencilerin “Milli Mücadelenin kazanılmasında ve Cumhuriyet’in ilanında Atatürk’ün rolünü fark eder.” alt temasına ilişkin alıntılarında örnekler aşağıda yer almış ve yorumlanmıştır.

Ö10. Mustafa Kemal, tarihte Kurtuluş Savaşı ile yeni bir sayfa açmış.

Ö11. Atatürk kürsüye çıkıyor mikrofonla konuşuyor dikkat!

Ö12. Mustafa Kemal’in çözümü tam bağımsızlığa dayanan Türk devleti kurmaktır.

Ö13. Gaz lambaları etrafı, Atatürk Türkiye’yi aydınlatıyor.

Ö14. Atatürk kürsüde konuştu, Dedi, Cumhuriyet’i kurmamız lazım.

Ö15. Atatürk TBMM’yi kurdu, orada yoksulluk vardı, Ama Atatürk yılmadı.

Ö16. Mustafa Kemal, tarihte Kurtuluş Savaşı ile yeni bir sayfa açmış.

Deney grubundaki öğrencilerin soruyla ilgili görüşleri incelendiğinde; Mustafa Kemal’in tarihte Kurtuluş Savaşı ile yeni bir sayfa açtığını, amacının bağımsızlığa dayanan bir devlet kurmak olduğu, Mustafa Kemal’in sorunlara çözüm ürettiğini, sorunlar karşısında yılmadığını düşmediğini, Cumhuriyet’i kurma hedefinin olduğu ve çok zor koşullarda bunu başardığını belirttikleri görülmektedir. Görüşler incelendiğinde Milli Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyet’in ilanında Atatürk’ün rolünün fark edildiği görülmektedir. Kazanımlarla birebir örtüştüğü ve öğrencilerin müzede yaratıcı drama etkinlikleriyle farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artması ile ünitenin hedeflenen kazanımlarına ulaşıldığı söylenebilir.

Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilere, “Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde öğrendiğiniz hangi bilgileri unutmayacağınızı düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusu sorularak öğrenci yanıtlarından hareketle “Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” teması altında, “Kültürel Özellikler, Nesnelere, Olgular ve Kurallar” alt temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalarda hangi bilgilerin öğrenildiği öğrenci görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki Tablo 10’da gösterilmiştir. 18 öğrencinin öğrenme ile ilgili görüşleri aslına uygun olarak aşağıda özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 10. Yaratıcı Drama Etkinlikleri Sonucunda Öğrenilen Bilgiler

Tema	Alt Tema (Kod)	Öğrenilen Bilgiler
Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri	Kültürel Özellikler	Gelenekler (Damat Tıraşı, Nişan, Düğün vb) El Sanatları (Bakırcılık, Dokuma, Yazı Sanatı vb), Sanat, Sanat Tarihçisi,
	Nesnelere	- İstiklal Madalyası, Savaş Aletleri (Top, Tüfek vb.) İlk Meclis Sıraları, Harita, Telgraf, Telefon, Kürsü, Mühür, Soba, Kiremit, Müzelerin Konusu, Sözlü Tarih, Masa, Gaz lambası -
	Olgular	Kurtuluş Savaşı, Atatürk, İsmet İnönü, Lozan Barış Anlaşması, Etnografya Müzesinin Kuruluş Amacı
	Kurallar	Müze Kuralları (Temiz Tutma, Gürültü Yapmama)

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin üniteye geçen çok çeşitli kavramlar, tarihi eşyalar, tarihi mekânlar, tarihi kişiler, tarihi yerler, tarihi olaylar, kültürel öğeler ile ilgili çok ve çeşitli öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö1. *Kültürümüzü geleneklerimizi müzede öğrenmek harikaydı.*

Ö2. *Görmediğim, bilmediğim birçok el sanatı ürününü sanki ben yapmışım gibi geldi. Harika zaman geçirdim.*

Ö3. *Dersler hep müzede yapılırsa. Atatürk’ü yakından tanıdım. Kendimi burada sanat tarihçisi gibi hissediyorum. Müzede çalışanların işi çok keyifli olmalı.*

Ö4. *Kültür’ün bir topluma ait düşünce ve sanat eserlerinin bütününe denir. Tanımını hiç unutmayacağım. Müzede drama yaparken canlandırmada bunun tanımını açıklayan müze görevlisi rolündeydim.*

Ö5. *Damat tıraşı, gelin hamamı, nişanlanmak, düğün, gibi olayların da bizim kültürümüzde olduğunu öğrendim. Unutmam çünkü arkadaşlarım canlandırırken çok eğlendim. Hem müzenin içinde de bunların sergilerini gördüm. Gelin hamamında suların kesilmesi zor olmalı.*

Ö10. *Etnografya müzesinin Atatürk’ün isteği üzerine kurulduğunu unutmam herhalde. Çünkü etkinliğimizin birisinde Atatürk gibi konuştuk. O emri veren Atatürk rolünde bendim. Bu unutulur mu?*

Ö6. Etnografya Müzesi'nin kurulmasının asıl amacının kültürümüzü yaşatmak olduğunu unutmam. Çünkü müzede hepsi vardı. Tek tek inceledim. Süs eşyalarını gördüm.

Örnek öğrenci görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin müzede yaratıcı drama yoluyla işlenmesinin üniteye dair bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama ile yalnızca farkındalık kazanmadıkları aynı zamanda konuya dair çok çeşitli bilgileri öğrendikleri, böylelikle bilişsel kazanımlara da ulaştıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusu “Müzede ders işlenişi sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasının 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?” olarak belirlenmiş ve araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla 4 alt soru oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci alt sorusu “Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan istatistikler çalışmalar sonucunda deney ve kontrol grubunun başarı testi ön test puanları arasındaki anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun, çalışmalara benzer başarı düzeyi ile başladıkları sonucuna varılmıştır.

Eğitime ilişkin bir araştırmada değerlendirme tekniğinin öğrenci başarısına olan etkisi araştırılmak istendiğinde önce öğrencilerin başarılarının anlamı üzerinde durulmalıdır. Başarıyı etkileyecek olası durumların (öğretmen, bina, program vb.) neler olabileceği tartışılarak araştırma problemi bütünleştirilmiş olur (Karasar, 2005). Başarıyı etkileyecek olası durumlar içine grubun özellikleri de sayılabilir. Bu araştırmanın deney-kontrol gruplu yapılan araştırmalarda, çalışmalara benzer başarı durumlarındaki gruplarla başlamanın araştırma problemini bütünleştirilmesi açısından da önemli olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt sorusunu belirlemek üzere gerçekleştirilen başarı testi sonuçlarına göre müzede yapılan yaratıcı drama çalışmalarının yine müzede yapılan öğretmenin anlatımına dayalı çalışmalara göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi etkin bir öğretim yöntemi olarak öğrencilerin sürece katılımını ve süreçte kalmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle de öğrenci başarısını artırmada önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü alt soru doğrultusunda kontrol grubunda müzede öğretmenin klasik anlatımına dayalı yapılan etkinliklerin öğrenci başarılarını anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Kontrol grubunun kendi içinde başarılı olması, klasik yöntemlerin de müzede başarıyı artırabileceği sonucunu göstermiştir. Kontrol grubuna ait sonuçlar “Öğrenciler öğrenme ortamının etkin bir öğrenme ortamı olması ile mi daha iyi öğrenirler? Öğrenciler alıştıkları öğretim yöntemleriyle mi daha iyi öğrenirler?” tartışmasını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt sorusu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda deney grubunda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarılarını artırmada kontrol grubundaki çalışmalara göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Başarı testinin ön ve son test uygulanması ile elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmaların öğrencilerin başarılarını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Ancak deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılan çalışmaların kontrol grubunda yapılan çalışmalara göre

öğrenci başarılarını artırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesindeki başarılarını daha fazla artırdığı gözlenmiştir. Söz konusu sonuç doğrultusunda müzede ders işleniş sürecinde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar Aykaç ve Adıgüzel’in (2011), Nayci ve Adıgüzel (2017)’in yaptıkları çalışmalarla da benzerlik göstermekte olup söz konusu araştırmalarda da sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin birçok açıdan olumlu bir öğrenme süreci geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerden çıkan sonuçlar göstermektedir ki sosyal bilgiler dersinin müzede yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilemektedir. Yaratıcı drama uygulamalarında grup oyunları, rol oynama, doğaçlama ile birlikte müzik, dans, resim gibi diğer sanat alanları ile ilgili etkinliklere yer verilmesi, katılımcıların duygularını olumlu etkileyerek ve geliştirmesini sağlamaktadır. Bu araştırma ile benzer sonuçlara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Demir ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıkları, özellikle iletişim, eğlenme, duygu yönetimi, sorumluluk, toplumsallık, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, öz yönetim becerilerinin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme öğretme süreciyle ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı bu araştırma sonunda yaratıcı drama yöntemiyle dersi işlemenin eğlenceli olduğu, dersin eğlenceli olmasının yaratıcı dramaya bağlandığı, eğlenceli bir dersin eğitici ve öğretici olduğu gözlenmiştir. Ayrıca müze gezilerinin eğitici ve öğretici olmasının dersin eğlenceli geçmesinden kaynaklandığı bu durumun da öğrencilerin dersi sevmesini, derse sıklıktan katılmalarını ve derse karşı istekli davranmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Motivasyon, bireye enerji verip onun davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Öğrencilerin derse karşı istekli olmaları, akademik başarılarını artırmada da etkilidir. Müzede yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin müze hakkındaki görüşlerini değiştirdiği, onlarda müzeye karşı olumlu bir bakış geliştirdiği, müzelerde yapılacak dersin yaratıcı drama yöntemiyle daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca müzede yaratıcı drama yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı, yaratıcı drama yoluyla müzede yaşadıkları daha kolay anladıkları sonucu çıkarılmıştır.

Müzede sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi sonucunda ulaşılan öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin müzeyi sevdikleri ve müzede ders yapmaktan mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Bir dersin mutlu geçmesinin öğrencilerin dikkatini toplama, konuya olan ilgisini artırma, derse karşı olum tutum geliştirmesini sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgularında; müzede yaratıcı drama yoluyla yapılan çalışmalara değer verildiği, çalışmanın önemsendiği, kendi için değerli olan ile özdeşleştirildiği ve etkilendiği görülmektedir. Öğrenci açısından çalışma önemli görülmesi ve önemli görülen durumların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin müzeyi beğendikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından müzede öğrenme ortamı ile okullardaki öğrenme ortamı karşılaştırılmış, müze ortamında daha fazla bilginin

öğrenildiği ve müzenin görülmesi gereken önemli bir mekân olduğu belirtilmiş; öğrenme ortamı olarak müze daha önemli görülmüştür. Yaratıcı drama yoluyla, müzenin mimarisi ve eserlere yönelik dikkat çekilmiş ve müzeye ilişkin beğeni artmıştır. Sosyal bilgiler dersinde müzede yaratıcı drama uygulamalarının beğeni artırdığı, eleştirel düşünceyi geliştirdiği, bilgiye daha kolay ulaşmayı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın öğrenmeye dair öğrenci görüşleri ile ilgili sonuçları; deney grubu öğrencilerinin süreçte kültür, kültür öğeleri, müze kavramlarını öğrendiklerini ve öğrenilen kavramları unutmayacakları şeklindedir. Deney grubu öğrencilerinin maddi ve manevi kültürü ayırt edebilecek düzeye geldikleri, müzede sergilenen eserlerin manevi değerinin olduğunu, kültürün geçmişten bugüne gelen bir birikim ve bu birikimin aktarılmasının önemli olduğunu fark ettikleri, oyunların kültürün bir parçası olduğu, Anıtkabir ve Atatürk olgusundan etkilendikleri, kültürel zenginliği fark ettikleri, kültür kavramının bir topluma ait düşünce ve sanat eserlerinin bütünü olduğunu öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın öğrenmeye dair öğrenci görüşleriyle ilgili diğer sonuçları; deney grubu öğrencilerinin üniteye geçen çok çeşitli kavramlar, tarihi eşyalar, tarihi mekânlar, tarihi kişiler, tarihi yerler, tarihi olaylar, kültürel öğeler ile ilgili çok çeşitli öğrenmeler gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin müzede yaratıcı drama yoluyla işlenmesi bir dersin ünitesine dair bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir role sahiptir.

Deney grubundaki öğrencilerin müzede yaratıcı drama etkinlikleriyle farkındalık düzeylerinin oldukça geliştiği ve görüşlerinin ünite kazanımıyla birebir örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülen Kılınçaslan ve Şimsek (2015)'in yaptıkları çalışmada da basamaklı öğretim ve yaratıcı drama yöntemlerinin her ikisinin de öğrencilerin akademik başarılarını ve başarı üzerinde kalıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarısının basamaklı öğretim yönteminin uygulandığı karşılaştırma grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum göstermektedir ki yaratıcı drama yöntemi bazı yöntemlere göre farkındalığı ve akademik başarıyı artırmada daha etkili bir öğretim yöntemidir.

Duyuların aşırı duyarlı ve bilinçli bir biçimde kullanılması, yoğunlaşmayı da beraberinde getirecektir. Bireyler, yoğunlaşma becerilerini geliştirdikten sonra hata yapma, yargılanma korkusundan biraz daha sıyrılmış olacaklardır. Algıları bu düzeyde olan bireyler zaten sürece katılmaya hazır duruma geleceklerdir. Bireyler bu yönde gelişince, sürecin akışı içinde daha çok sorumluluk alacak, süreçten almaları gerekeni en üst düzeyde alacaklardır (Metinnam ve Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama öğrencinin duyularını etkin ve bilinçli bir biçimde kullanmasını sağlayarak bilgi edinme alanlarını genişletir, onlara farklı bilgilere ulaşmak için çeşitli olanaklar yaratır. Bir grup çalışması içinde yaparak- yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmeyi sağlayan yaratıcı drama, sadece duyuşsal kazanımları geliştirmekle kalmayıp duyuların etkin ve bilinçli kullanımı sayesinde bilişsel kazanımlara ulaşmayı da aynı oranda sağlayan bir etkili yöntemdir. Bu araştırmada yaratıcı drama yöntemi ile süreçten alınması gereken en üst düzey olarak tanımlanabilecek bilişsel kazanımlara ulaşıldığı sonucu çıkmaktadır. Bu araştırmada araştırmanın nitel verilerinin nicel verileri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda alan uzmanlarına, araştırmacılara, öğretmenlere ve müze görevlilerine yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretim programlarında müzelerin öğrenme ortamı olarak hangi düzeyde ve kapsamda yer aldığına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Müze sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama ve diğer öğretim yöntemlerinin etkileri karşılaştırılarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki farklar incelenmelidir.
- Okullar ve müzeler arasındaki bağın güçlendirilmesinde öğretmenlerin etkileri incelenmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan kılavuz kitaplarında kazanımlara uygun olarak müzede uygulanabilecek yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmelidir.
- Öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin olarak kullanılan yöntemlerden biri olan yaratıcı dramanın müzede ders kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla öğretmenler tarafından daha sıklıkla kullanılması sağlanmalıdır.
- Müze çalışanlarının yaratıcı drama gibi etkin öğretim yöntemlerinden haberdar olmaları, müzelerin kendi çalışanları için yaratıcı drama eğitimini kapsayan hizmet içi programlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4 (14), 33.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama* (10.Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi Mekânlar ile Sosyal Bilgiler Öğretimi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Aykaç, M. (2007). İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3), 27-44.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1) Ocak 2011, 297-314.
- Başbuğ, S. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi, gerçekleşen düşler ünitesi'nin işlenmesinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının başarıya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans projesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başbuğ, S. ve Aykaç, M. (2012). İlköğretim okullarında müze çalışmalarının yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılması (Edt. San, İ.). *Çocuk Müzeleri ve Yaratıcı Drama Çocuk Müzelerinin Nitelik ve İşlevleri Semineri*. Birinci Baskı. Ankara: Natürel Yayıncılık, 185-206.
- Başbuğ, S. (2017). *Müzedede yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersindeki öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayramoğlu, A.Ç. ve Başbuğ, S. (2018) T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 (12) 53-68.
- Burgul, F. (2012). Neşet Ertaş'ın hayatının öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7 (14), 80-90.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, A.Ç. ve Okvuran, A. (2001). Bir eğitim ortamı olarak müze ve müze çalışmaları <https://earsiv.anadolu.edu.tr/>
- İlhan, A.Ç. (2005). Dramanın sanat dalları içindeki yeri. *Abece Dergisi*. 212. 6-8.
- Demir, K. Savaş & B. Kayapınar, Ç. F. ve Çankaya, A. (2012). The effect of integrated curriculum applied at historical venues on emotional products. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(2) .
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (7.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçaslan, H. ve Adıgüzel, Ö. (2016). Mimarlıkta müze bilinci kazandırmada yaratıcı drama: Trabzon müzeleri. *Fine Arts*. 11 (1), 1-11.
- Kılıçaslan, H. ve Şimsek, Ö.P. (2015). Effects of curriculum layered and creative drama methods on 6th grade force and motion unit on achievement, attitude and retention. *Eğitim ve Bilim*, 40, 180.
- MEB. (2008). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. www.egitimyayincilari.org/pdf/1062.pdf adresinden 11 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- MEB. (2008). İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, hayat bilgisi ile fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında müze ile eğitim. Ankara: MEB- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2010). İlköğretim 4 sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı (1. Basım). İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Metinnam, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2016). Bireyin bireyselliği odağında Brian Way'in drama anlayışının incelenmesi /investigation of Brian Way's drama concept in focus of individualisation of Individual. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11 (2), 1
- Nayci, Ö. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 349-365.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmenin yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2): 81-87.
- Toye.N. & Prendiville.F. (2000). *Drama and traditional story fort he early years*. London & New York.
- Ulubey, Ö. & Gözütok, D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Eğitim ve Bilim*. 40 (182), 87-109.
- Uysal. A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek-1. Ders Planı Örneği

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Süre: 40+40

Mekân: Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu / Derslik

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Ünite: Geçmişimi Öğreniyorum

Konu: Kurtuluş Savaşı

Kazanımlar:

1. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
2. Milli Mücadelenin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama, rol oynama, doğaçlama

Araç ve gereçler: I. Dünya Savaşı Dönemi Dünya Siyasi Haritası, I.Dünya Savaşı Dönemi Osmanlı Devleti Siyasi Haritası, Türkiye Siyasi Haritası, Çanakkale Savaşları fotoğrafları, madalyon fotoğrafları, Atatürk'ün I.Dünya Savaşı -Çanakkale Savaşları-Trablusgarp Savaşı dönemine ait fotoğraflar, bilgi kartları, atlaslar

Hazırlık Isınma

1. Etkinlik

Bu oturum için daha önceden, öğrencilerden, coğrafi ve tarih atlaslarını getirmeleri söylenir. Öğrenciler sınıf ortamında, ikili oturur. Oturma düzeni “U” biçimindedir.

Öğrenciler atlaslarından Türkiye Coğrafi Bölgeler sayfasını açarlar. İşaret parmaklarıyla Türkiye'nin sınırları üzerinden geçilerek, sınırları çizme çalışması yapılır. Harita üzerinden Türkiye'nin sınırları, bölgeleri, belli başlı illeri çizme çalışmasıyla incelenir.

2. Etkinlik

Öğrenciler sınıf ortamında, ikili oturur. Oturma düzeni “U” biçimindedir. Öğrenciler sıra arkadaşı ile ikili olur. On gruba ayrılır. “Haritada Yer Bulma” oyunu oynanır. Öğretmen ipucu vererek cümleler kurar. Cümle tamamlandığında grup cümlede sözü edilen yeri bulur (Türkiye'nin kuzeyinde, yağışların bol olduğu bölgemizdir. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşını başlattığı ilimizdir.) Benzer cümlelerle Türkiye'nin Kurtuluş Savaşı ve Birinci Dünya Savaşı sırasında önem taşıyan belli başlı bölge ve illeri harita üzerinde bulunur. Doğru cevabı bulan ilk grup puan alır. Oyunun sonunda en çok puan alan ilk üç grup birinci, ikinci ve üçüncü olarak alkışlanır.

Oyunun ikinci aşamasında öğrenciler tarih atlaslarında Birinci Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti sınırları ile ilgili sayfayı açarlar. Haritada yer bulma oyunu bu kez Osmanlı devleti ile ilgili olarak oynanır. Gruplar Osmanlı devleti sınırları içinde söylenen yerleri (Selanik, Çanakkale, Trablusgarp) bulurlar. İlk önce bulan üç grup birinci ikinci ve üçüncü olarak alkışlanır.

Her iki etkinlikte de sorulan yerler, öğretmen tarafından, öğrencilerin karşısında asılı olarak duran haritalar üzerinden yeniden gösterilerek pekiştirme çalışması yapılır.

3. Etkinlik

Sınıfta belli başlı noktalar bulunduğu yöne göre (Kuzey, Güney, Doğu, Batı) adlandırılır. Osmanlı Devleti Haritasını ve Türkiye Siyasi Haritalarından yönlere göre ayrılmış bölümler, ilgili yönün bulunduğu noktalara bırakılır. Öğrenciler Kuzey, Güney, Doğu, Batı adlandırılarak göre dört gruba ayrılır, sınıfta yönlere göre adlandırılan bölümlerden kendi grup adının bulunduğu yere geçer. Gruplar iki harita arasındaki 5 farklılığı ve 5 benzerliği bulur. Yapılan karşılaştırmanın sonuçları paylaşılır. Farkların nedenleri üzerine konuşulur.

Canlandırma

4. Etkinlik

Grup çember biçimindedir. Çemberde her hangi bir öğrenciden başlayarak ve sağdan ilerleyerek Selanik, Trablusgarp, Çanakkale örüntüsü kurulur. Aynı örüntüde yer alanlar bir araya gelerek 3 grup yapılır. Gruplar kendi aralarında grup isimlerinin (Adlandırıldıkları şehir adları) anlamını tartışır, adlarının anlamını anlatan en etkileyici üç kelime belirlerler. Belirlenen kelimeler Grup olarak üç donuk imgeyle canlandırılır. Grup İmgelerin geçişinde bir önceki imgeyi anlatan bir ses belirlerler. İmge geçişlerinde bu sesler kullanılır. Her grubun canlandırmasından sonra imgelerle anlatılan şehirler ve özelliklerinin neler olduğu diğer gruplar tarafından bulunur.

5. Etkinlik

Grup çember biçimindedir. Çemberde her hangi bir öğrenciden başlayarak ve sağdan ilerleyerek Selanik, Çanakkale, Mondros, Kurtuluş örüntüsü kurulur. Aynı örüntüde yer alanlar bir araya gelerek 4 grup yapılır. Gruplara verilen durumları, canlandırmaya hazırlanırken verilen durumlara uygun roller belirlemeleri, roller arasındaki bağları, ilişkileri oldukça belirgin yapmaları söylenir. Canlandırmalarda aşağıda belirtilen sıralamanın dışına çıkılmaz.

Selanik Grubu

Mustafa Kemal'in annesi Zübeyde Hanım Mustafa Kemal'e çok düşkündür. Oğlunun asker olması onu hep kaygılandırıyor. Çünkü asker demek savaş demektir. Padişah tarafından Mustafa Kemal Çanakkale'de savaşmak üzere görevlendirir. Annesine bu haberi verir. Annesi gitmesini istememektedir. Mustafa Kemal'i gitmemesi için ikna etmeye çalışır. Mustafa Kemal ise gitmekte kararlıdır.

Çanakkale Grubu

Mustafa Kemal'in Çanakkale Savaşları sırasında zaferi kazanmak gibi önemli bir sorumluluğu vardır. Savunmada kalırlarsa zaferi kazanabileceklerine inanmaktadır. Bunun için komutasında bulunan askerlerinin çetin bir şekilde savunma yapması gerekmektedir. Ancak bir grup komutan savaşın savunmada değil, saldırı ile kazanılabileceğini düşünmektedirler. Mustafa Kemal bu karşıt görüşün farkındadır. Bu durumu tartışmak üzere bir toplantıda buluşurlar.

Mondros Grubu

Birinci Dünya Savaşının sonunda Osmanlı Devleti ve işgalciler arasında 30 Ekim 1918’de imzalan Mondros Ateşkes Anlaşması sonucunda işgal kuvvetleri Osmanlı devletini işgale başlamışlardır. Anlaşmaya göre Osmanlı ordusunun dağıtılması gerekmektedir. Buna karşı gelenlerin padişah tarafından cezalandırılması istenmektedir. Anlaşma gereği Osmanlı Devleti buna herhangi bir tepki koymayacaktır. Bunun üzerine padişah Komutanları çağırır ve kendilerine bağlı ordularını dağıtmalarını ister. Mustafa Kemal de çağrılan komutanlar arasındadır. Mustafa Kemal ise ordunun dağıtılmasını istememektedir.

Kurtuluş Grubu

Mustafa Kemal Mondros Ateşkes Anlaşmasının koşullarını kabul etmez. Bunun üzerine Padişah tarafından Yıldırım Orduları Komutanlığı görevine son verilir. Mustafa Kemal ülkenin yeniden bağımsızlığına kavuşacağına inanıyordu. Bağımsızlık için Anadolu’ya geçerek Kurtuluş Savaşı’nın başlatılması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumu görüşmek üzere kendisi gibi bağımsızlığa inanan arkadaşlarıyla bir araya gelirler. Ancak arkadaşları Kurtuluş Savaşı’nın Anadolu’dan Başlatmak yerine İstanbul’dan başlamasının gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Çünkü İstanbul Mustafa Kemal’i Anadolu’ya gitmemesi için ikna etmeye çalışırlar.

6.Etkinlik

Öğrenciler çember biçimindedir. Çemberin ortasına öğretmen tarafından öğrenci sayısı kadar görsel ve bilgi kartlarından oluşan malzemeler bırakılır. Öğrencilere kendilerini, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sırasında yaşananları, bir müze kurarak unutturmamak için çabalayan bir kişi olarak role girmeleri söylenir. Belirlenen rol içinde ortaya konulan görsellerden birer tane alırlar. Öğrenciler görselleriyle birlikte sınıf dışına alınırlar.

Sınıf; hayırsever bir vatandaş tarafından müze kurulması koşuluyla bağışlanan mekân olarak tanımlanır. Burayı müze olarak düzenleyediniz elinizdeki görseli nereye ve niçin koymak isterdiniz? Sorusu sorulur. Rol içinde cevaplar alınır.

Sırayla sınıfa geçilir. Ellerindeki malzemeleri boş bina olarak tanımlanan sınıfta, istedikleri bir yere yerleştirmeleri söylenir. Malzemeyi yerleştiren öğrenci diğer öğrencileri izler, rol içinde gezer ve diğerleriyle müze hakkında konuşur. Öğrenciler tekrar sınıf dışına alınırlar. Birlikte kurdukları müze gezilir. Müze kurulur. Müzeyi gelen gruplara anlatırlar.

Değerlendirme

7. Etkinlik

Öğrencilere ders sırasında kullanılan görsellerden bir tanesi verilir. Görseli eline alan öğrencinin konuşma hakkı vardır. Diğer öğrenciler ellerine görsel gelinceye kadar dinlemek durumundadırlar. Konuşma aşağıdaki soruların yanıtlarını kapsamalıdır.

1. Kurduğumuz müzenin türü nedir?
2. Kurtuluş Savaşı Müzesi ile bugünkü işlediklerimiz arasında nasıl bir bağ kurulabilir?
3. Kurtuluş Savaşı Müzesinin Ankara’da kurulmasının nedenleri nelerdir.?
4. Müzelerin kuruluş amaçları nelerdir?

Kurtuluş Savaşı Müzesi Yaratıcı Drama ile Müze Çalışmaları Ders Planı

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Süre: 40+40

Mekân: Müze bahçesi / müze içi sergi salonları / derslik.

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Ünite: Geçmişimi Öğreniyorum

Konu: Kurtuluş Savaşı

Kazanımlar:

1. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
2. Milli Mücadelenin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama, rol oynama, doğaçlama, tartışma,

Araç ve Gereçler: fotoğraflar (soba-gaz lambası- kürsü- okul sıraları), karton, pastel boya, A-4 kâğıtlar.

Hazırlık – ısınma

1. Etkinlik

Grup çember biçimindedir. Çemberde herhangi bir öğrenciden başlayarak ve sağdan ilerleyerek soba-gaz lambası- kürsü- okul sıraları örüntüsü kurulur. Aynı örüntüde yer alanlar bir araya gelerek 4 grup yapılır. Gruplara müze içinde bulunan 4 nesnenin fotoğrafı verilir (soba-gaz lambası- kürsü- okul sıraları).

Fotoğrafların altında yazılı sorular vardır. Soruları okuyarak ve gerektiğinde müze görevlilerinden de yardım alarak nesnelere bulabilecekleri, nesnelere yerini bulduktan sonra nesnelere ilgili sorulara cevap bularak ilerleyebilecekleri belirtilir.

1. Fotoğraftaki nesne hangi salonda sergilenmektedir?
2. Fotoğraftaki nesne buraya nereden gelmiştir?
3. Fotoğraftaki nesne kim ya da kimlerden alınmıştır?
4. Fotoğraftaki nesne, mecliste hangi amaçla kullanılmıştır?

Gruplara nesnelere bulunduğu salon ve nesnelere özellikleri ile ilgili bilgileri toplamaları için on dakika verilir. Çalışmasını tamamlayan grup genel kurul salonunda toplanır. Gruplardan nesnelere ilgili bilgi paylaşımlarında bulunurlar.

Canlandırma

2. Etkinlik

Öğrenciler A ve B olarak iki gruba ayrılır. Öğretmen “Meclisin en önemli görevlerinden birisi kanun yapmaktır. Devletin önemli bir organı olan yasama –kanun yapma yetkisi Meclise aittir.

Milletvekilleri hazırladıkları kanunları meclis genel kuruluna sunar. Genel Kurulda tartışılır ve çoğunluk kabul edilirse genel kurul kararıyla kanun olarak düzenlenir.” Açıklamasını yapar. Gruplara dramatik durumlar verilir. Dramatik durumlardan yola çıkarak yola çıkarak genel kurulda yasaya dair tartışma olacağını, aralarında tartışmada yasayı nasıl savunacaklarına dair hazırlık yapmaları söylenir. Canlandırmalarında tartışma tekniğinin kullanılacağı belirtilir. Öğretmen oturumu açan ilk konuşmacı olarak tartışmayı da yönetir.

A Grubu

İlk Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde bir grup milletvekili bir kanun hazırlar. Kanunun konusu, Kuvay-i Milliye birliklerinin tek çatı altında toplanarak düzenli bir ordunun kurulması ve savaşa düzenli ordu ile devam edilmesidir. Kanunun meclisten geçmesi şarttır. Kanun önerisini milletvekillerinin onayına sunacaklardır. Kanunu meclis genel kuruluna getirirler. Ancak farklı görüşte olan bir grup milletvekilinin bu kanuna karşı çıktığını da bilmektedirler. Kanun ile ilgili onları ikna etmek için çalışırlar.

B Grubu

Kurtuluş Savaşı’na Kuvayı Milliye Birlikleri ile devam edilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Çünkü Kuvayı Milliye Birliklerinin işgalcilere karşı çok başarıları olmuştur. Kuvay-i Milliye Birlikleri’nin düzenli orduya dönüştürülmesi çalışmalarının büyük bir zaman kaybı olacağını ve Kuvayı Milliye Birliklerinin başında bulunan liderlerin olumsuz etkilenebileceği bu durumun da Kurtuluş Savaşı için güç kaybına neden olacağını düşünmektedirler. Çıkarılması düşünülen kanuna, ısrarla karşı çıkarlar.

Canlandırmalardan sonra öğretmen şu bilgileri paylaşır: “Mustafa Kemal’in önerileri doğrultusunda T.B.M.M Hükümeti düzenli ordu kurma kararına vardı. Kuva-yi Milliye birliklerinin tek çatı altında toplanması kararlaştırıldı. Çerkez Ethem ve Demirci Mehmet Efe etkilerinin azalmasından çekindikleri için düzenli orduya katılmayarak isyan ettiler. 8 Ekim 1920’de ülkenin her tarafından gelen Kuva-yi Milliye birliklerinin katılımıyla düzenli ordu kurulmuştur. Batı cephesi komutanlığına İsmet Paşa (İnönü) getirildi.”

3. Etkinlik

Genel Kurul Salonu’ndan çıkılır. Salondan çıkarken öğretmen “Mecliste çalışmalar sürerken aynı zamanda savaş devam ediyordu. Mecliste Kurtuluş Savaşı’nın süreci değerlendiriliyordu.” der. Kurtuluş Savaşı’na dair eserlerin bulunduğu salona geçilir. Salonda 3 grup oluşturulur. Birinci grup, Kurtuluş Savaşında telgraf, ikinci grup, Kurtuluş Savaşında kadınlar, üçüncü grup, Kurtuluş Savaşında silahlar, konularında öykü kurgular. Kurgulanan öyküler ilgili nesne ve görsellerin bulunduğu alanda canlandırır.

Canlandırma her grubun kullanabileceği beş cümle ve iki dakikalık süre ile sınırlandırılır. Bunun için öykülerini en iyi anlatan cümleleri seçmelerinin önemli olduğu vurgusu yapılır.

4. Etkinlik

Lozan Barış Antlaşması’nda kullanılan masanın salonuna geçilir. Beş dakika süresince, her öğrenci salonda gözlem yapar. Gözlemini tamamlayan öğrenci masaya dönük bir biçimde, “Barış” sözcüğünü anlatan donuk imge oluşturur. Öğretmen imgelere tek tek dokunur. Dokunulan imge çözülür, çözülürken Lozan Barış Antlaşması’na dair bir cümle söyler, diğer imgeleri izler.Masanın

karşında “U” biçiminde dizilirler. Kendilerini Lozan Barış Anlaşması’nda Türkiye’yi temsil eden İsmet İnönü olarak düşünmeleri söylenir. Öğretmen: - İsmet İnönü masanın başında öyle bir cümle söyledi ki herkes ondan özür diledi, der. Daha sonra “İsmet İnönü ne söylemiş olabilir?” sorusunu sorar. O cümleyi sıra ile söyleyin, der. Öğrencilerin her biri dinlenir. Lozan Barış Anlaşması’nın önemi vurgulanır.

Değerlendirme

5. Etkinlik

Değerlendirme etkinliği müze sonrası okulda yapılmıştır. Grup çember biçimindedir. Çemberde herhangi bir öğrenciden başlayarak ve sağdan ilerleyerek 1-2-3 örüntüsü kurulur. Aynı örüntüde yer alanlar bir araya gelerek 3 grup yapılır. Gruplara tarih şeridi oluşturacakları bilgisi verilir. Birinci grup Atatürk’ün Samsun’a çıkışından Sivas Kongresi’ne kadar olan süreci, İkinci grup Sivas Kongresi’nden TBMM nin açılışına kadar olan süreci, üçüncü grup TBMM’nin açılışından Lozan Barış Anlaşması’na kadar olan süreci anlatan tarih şeridini yapar.

Tarih şeridini hazırlamaları için bir metre uzunluğunda karton, A-4 kâğıdı, pastel boyalar dağıtılır. Tarih şeridini önce not alarak planlama yapmaları söylenir. Seçilen tarih aralığıyla ilgili bir başlık bulmaları ve seçilen aralığın başlangıcını ve bitişini göstermeleri belirtilir. Önemli olayları farklı renklerle gösterebilecekleri, Renkleri kullanarak tarih şeridinin altına anahtar açıklamalar yapabilecekleri, tarih şeridinin altına renk açıklamalarına (lejant gibi) uygun resimler kullanabilecekleri ya da kendilerinin çizebilecekleri söylenir.

Çalışmalar sınıfın duvarında olayların oluş sırasına göre sergilenir. Gruplar yaptığı çalışmanın aşamalarını, öğrenme deneyimlerini, tarih şeridini hazırlarken karşılaştıkları güçlükleri içeren bir sunum yaparlar.

Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik, Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi*

Zeynep Mine EĞERCİ¹

Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.002

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 08.11.2018

Kabul 25.12.2018

Anahtar Sözcükler

Fen eğitimi

Yaratıcı drama

Yaratıcı drama yöntemi

Öz yeterlik

Tutum

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin fen bilimleri dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerini, tutum düzeylerini ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 425 fen bilimleri ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel kısmında Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Drama Yöntemi ile Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz yeterlik ve Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Nitel kısmında ise 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin fen bilimleri dersinde yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öz yeterlik ve tutumlarının orta düzeyde olduğu, görüşlerine bakıldığında ise drama yönteminin öğrencileri derste aktif kıldığı, öz güvenlerini geliştirdiği, konularda kalıcılık sağladığı, somutlaşturmaya yardımcı olduğu ve derslerinin oldukça verimli geçtiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Makale Türü

Özgün Makale

* Bu çalışma 2018 yılında Zeynep Mine EĞERCİ tarafından Doç. Dr. Pınar Özdemir Şimşek danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan "Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik, Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Ortaokulu, Ankara, Türkiye. E-posta: minegndgn@gmail.com.
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9138-9258>

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye. E-posta: pozdem@hacettepe.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0360-4446>

Determination of Teachers' Self-Efficacy, Attitudes and Opinions Toward Instruction of Science Course Through Drama Method

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.002

Article History

Received 08.11.2018

Accepted 25.12.2018

Keywords

Science education

Creative drama

Creative drama method

Self-efficacy

Attitu

Abstract

The aim of this study is to determine the self-efficacy, attitude levels and opinions of teachers in using the creative drama method in the science course. This study and the research group was consisted of 425 science and classroom teachers who worked in different geographical regions of Turkey in the 2016-2017 academic year. In the quantitative part of the research, "Self-efficacy and Attitude Scale Toward the Process of Science and Technology with Drama Method" developed by Altıntaş and Kaya (2012) was applied as data collection tools. In the qualitative part of the study, semi-constructed interviews were conducted with 10 teachers. As a result of the research, it was observed that the self-efficacy and attitude of teachers to use creative drama in the science class was moderate level, According to the teachers' opinions, the method of drama that makes students active in class, develop their self-confidence, which enables durability issues were seen as very fruitful and has helped to embody lessons.

Article Type

Research paper

Giriş

Günümüzde bilgi ve teknoloji hızla gelişmekte ve birçok alanda etkili olmaktadır. Çağın gereklerine, getirdiklerine uyum sağlamak için gelişen ve değişen alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim sisteminde yapılacak olan yenilik çalışmalarının öğretim yöntem ve tekniklerini, ders içi-ders dışı çeşitli etkinlikleri kapsamaya gerekmektedir (Özden, 2008). Eğitimin amacı bilgi yüklemek değil, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle bireylere geleneksel yöntemlerle bilgi yüklemek yerine öğrenme öğretilmelidir. Öğrenmeyi öğretmek için de öğrenme süreçlerinin etkili olabilmesi amacıyla uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi, öğrenmeye öğrencinin de dahil edilmesini sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Ders ortamında öğrenilen bilgilerin öğrencide kalıcılığının sağlanabilmesi için en önemli kurallardan biri, günlük yaşamda kullanılabilir olmasıdır ve öğretim yöntemlerinden yaratıcı drama da bu amaca hizmet eden bir yöntemdir (McComas, 1996). Çağdaş eğitim anlayışına oldukça yardımcı olan bu yöntemin tanımı kısaca San'a (1991) göre; bireylerin yaşantılarının, herhangi bir olayın, bir konunun ya da bir kavramın drama tekniklerinden yararlanılarak oynusu süreçlerle canlandırmasıdır. Adıgüzel (2006) ise eğitimde kullanılan yaratıcı dramanın tanımını "Eğitim sürecinde ders kapsamındaki herhangi bir konuyu drama tekniklerinden yararlanarak, yaşantılardan yola çıkarak bir grupla canlandırmalar yapmaktır." şeklinde tanımlamıştır. Eğitimde yaratıcı dramanın kullanımı oldukça önemlidir. Yaratıcı drama bireyin aktif olmasını, kendisini ifade edebilmesini, yaşama farklı bakış açılarıyla bakabilmesini sağlamaktadır (Karadağ, Korkmaz, Çalışkan ve Yüksel, 2008). Somut öğrenmeler sağlanması açısından fen bilimleri dersinde de yaratıcı dramanın etkili olacağı düşünülmektedir. Yaratıcı dramanın fen bilimleri dersinde bir yöntem olarak kullanılması, öğrenmenin kalıcı olmasına imkan sunmaktadır (Anneralla, 1999, Akt: Akkuş ve Özdemir, 2006). Fen dersi içerisinde yer alan etkinlikler yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirildiğinde çocukların hayal dünyası gelişmekte ve çocuklar yeni fikirler üretebilmektedirler. Drama hem bir disiplin hem de bir öğretim yöntemidir ve pek çok alanda kullanılır. Öğrenme süreci belli bir yaş dilimi kısıtlamasına dahil olmadığı için yaratıcı dramanın bir yöntem olduğu ve bu özelliği ile öğretme-öğrenme yaşantılarının paylaşılmasındaki yeri kolaylıkla anlaşılabilir (Üstündağ, 2016).

Yaratıcı drama yöntemi beş duyu organına hitap etmesi nedeniyle fen bilimleri dersinde soyut kalan en zor konuların bile öğrenilmesine imkân sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının bireyin kendini daha iyi tanımasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığı görülmüştür (Sofuoğlu ve Dalkılıç, 1999). Fen bilimleri dersleri öğrencileri merak etmeye, problem çözmeye, yeni çözümler üretmeye ve onların öğrendiklerini günlük yaşama uygulayabilmelerine imkan sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerini destekler konumda olmalıdır. Ancak fen bilimleri dersinde öğretmenlerinin öğrencilerini destekleyebilmesi, onların öz yeterlik inançlarının yüksek ve tutumlarının olumlu olmasına bağlıdır. Öğretmenin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse öğrencilerini de o yeterliğe göre eğitir. Bu nedenle yeni eğitim sisteminde çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilen, bunları uygulayabilen, bu yöntemlere karşı öz yeterlik inancı yüksek olan ve olumlu tutum sergileyen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yıllarda öğretmenlerin öz yeterlik ve tutumlarını incelemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar ile birlikte öğretmenlerin kendi yetersizliklerinin ve tutumlarının farkına vardıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerinin farkına varmalarını sağlamak, onlara kendilerini

geliştirme imkanı sunmak amacıyla bu tarz çalışmalar yapılmakta ve eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu gereksinimler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler oluşturulmuştur. Araştırmada “Öğretmenlerin drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik öz yeterlik düzeyleri, tutum düzeyleri ve görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak amaçlanmaktadır. Bu problem cümlesine ait alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik öz yeterliklerinin genel dağılımları nasıldır?
2. Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik tutumlarının genel dağılımları nasıldır?
3. Öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak (cinsiyet, branş, yaratıcı drama geçmişleri, mesleki deneyim, çalışılan bölge, çalışılan kurum) yaratıcı drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak (cinsiyet, branş, yaratıcı drama geçmişleri, mesleki deneyim, çalışılan bölge, çalışılan kurum) yaratıcı drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin drama yöntemi ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yukarıda belirtilen sorulara yanıt aranarak, çalışmanın literatürde kendine az miktarda çalışma alanı edilmiş öğretmenlerin öz yeterlik ve tutumlarının ölçülmesine dair çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (açıklayıcı sıralı desen) kullanılmış olup bu desenin de biçimlerinden en yaygın olarak kullanılan “Prototip Takip Eden Açıklamalar Biçimi” kullanılmıştır. Bu biçim gereği araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış, analizi yapılmış ve daha sonra nitel veriler kullanılmıştır. Son olarak da nicel ve nitel bulgular genel olarak yorumlanarak genel bir sonuca vardırılmış ve verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Nitel veriler ve nitel verilerin analizinde ise katılımcı görüşleri ile derinlemesine geliştirilmiş ve açıklanmıştır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie,1998). Bu araştırmada nicel verilerin analizinde betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılırken nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Karma desene sahip olan araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı illerinde görev yapmakta olan 425 fen bilimleri ve sınıf öğretmeni oluşturmakta, nitel boyutunu ise 10 fen bilimleri ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ayrıca, bu araştırmadaki nitel verilerin toplanması için oluşturulan çalışma grubunun örneklem seçiminde, görüşme yapılacak kişilere ulaşmada kolaylık sağlamak açısından kolay ulaşılabilir (convencience sampling) örneklem

teknîği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel verilerin toplanmasında ise basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Tablo 1. Görüşme Formuna Katılan Öğretmenlerin Yüzdesel Analizi

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	8	80
Erkek	2	20
Mezun olunan lise		
AL	5	50
AÖL	3	30
DL	2	20
Mezun olunan üniversite		
HÜ	9	90
CÜ	1	10
Branş		
Fen	8	80
Sınıf	2	20
Deneyim		
1-5	10	100
6-10	0	0
11-15	0	0
Sahip olunan eğitim anlayışı		
Çağdaş	7	70
Geleneksel	0	0
İkisi de	3	30

Görüşmeye katılan öğretmenlerin analizleri incelendiğinde, görüşmeye katılan 10 öğretmenden 8'inin (%80) kadın olduğu, 2'sinin (%20) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 5'i (%50) Anadolu Lisesi mezunu, 3'ü (%30) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, 2'si (%20) ise düz lise mezunudur. Araştırmacıların 9'unun (%90) Hacettepe Üniversitesi'nden mezun, 1'inin (%10) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden 8'i (%80) fen bilimleri öğretmeni, 2'si (%20) ise sınıf öğretmendir. Öğretmenlerin 10'u (%100) da 1-5 yıl arası deneyime sahiptir. Öğretmenlerden 7'si (%70) çağdaş eğitim anlayışına sahip, 3'ü (%30) hem çağdaş hem de geleneksel anlayışa sahip olup, sadece geleneksel anlayışa sahip olan öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 2. Öz Yeterlik ve Tutum Ölçeğine Katılan Öğretmenlerin Yüzdese Analizi

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	120	28,2
	Kadın	305	71,8
	Toplam	425	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	80	18,8
	Fen Bilgisi Öğretmeni	345	81,2
	Toplam	425	100,0
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	326	76,7
	Özel Okul	99	23,3
	Toplam	425	100,0
Çalıştığı Bölge	Marmara	82	19,3
	Karadeniz	40	9,4
	Akdeniz	22	5,2
	Ege	38	8,9
	İç Anadolu	123	28,9
	Güneydoğu Anadolu	65	15,3
	Doğu Anadolu	55	12,9
	Toplam	425	100,0
Meslekte Çalışma Süresi	1-5	277	65,2
	6-10	84	19,8
	11 Yıl ve üzeri	64	15,1
	Toplam	425	100,0
Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumu	Evet	211	49,6
	Hayır	214	50,4
	Toplam	425	100,0

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 120'si (%28,2) erkek, 305'i (%71,8) kadın olarak dağılmaktadır. Öğretmenler branş değişkenine göre 80'i (%18,8) sınıf öğretmeni, 345'i (%81,2) fen bilgisi öğretmeni olarak dağılmaktadır. Öğretmenler çalışılan kurum değişkenine göre 326'sı (%76,7) devlet okulu, 99'u (%23,3) özel okul olarak dağılmaktadır. Öğretmenler bölge değişkenine göre 82'si (%19,3) Marmara, 40'ı (%9,4) Karadeniz, 22'si (%5,2) Akdeniz, 38'i (%8,9) Ege, 123'ü (%28,9) İç Anadolu, 65'i (%15,3) Güneydoğu Anadolu, 55'i (%12,9) Doğu Anadolu olarak dağılmaktadır. Öğretmenler meslekte çalışma süresi değişkenine göre 277'si (%65,2) 1-5, 84'ü (%19,8) 6-10, 64'ü (%15,1) 11 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır. Öğretmenler daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu değişkenine göre 211'i (%49,6) evet, 214'ü (%50,4) hayır olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kapsamında öz yeterlik ölçeği, tutum ölçeği ve görüşme formu olmak üzere nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Öz yeterlik ölçeği: Bu çalışma kapsamında Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Drama Yöntemi ile Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde bir ölçek olup öz yeterlik ölçeği kısmındaki çalışmada

(1) tamamen yetersizim, (2) yetersizim, (3) kararsızım, (4) yeterliyim, (5) tamamen yeterliyim seçeneklerinden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek yaratıcı drama yöntemine ilişkin öğretmen adaylarının öz yeterliklerini tespit etmeye yönelik 10 maddeden oluşmaktadır. Örneklemeye uygulanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,943 olarak yüksek bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, çalışma kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 425 fen bilimleri ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bunlardan 80 tanesi sınıf, 345 tanesi ise fen bilimleri öğretmenidir.

Tutum ölçeği: Bu çalışmada Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Drama Yöntemi ile Fen ve teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek çalışma kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 425 öğretmene uygulanmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde bir ölçek olup tutum ölçeği kısmı (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek yaratıcı drama yöntemine yönelik öğretmen tutumlarını tespit etmeye yönelik 17 maddeden oluşmaktadır. Örneklemeye uygulanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,909 olarak yüksek bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Görüşme formu: Görüşmede araştırmacının hedefi, önceden hazırlanmış olduğu soruları çalışma grubuna yönelterek hedeflenen konu hakkında karşısındaki kişinin düşünce ve duygularını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçek uygulaması sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından öncelikle görüşme formu hazırlarken uyulması gereken kurallar kapsamında yeterli alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak taslak form halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form alt problemlere uygun olacak şekilde uzman görüşü ile şekillendirilmiş, gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Form; ısınma ve tanıma sorularının dışında, öğretim yöntemlerine yönelik, öğrencilere yönelik ve yaratıcı drama yöntemine yönelik olmak üzere toplam 4 temadan oluşacak şekilde hazırlanmış ve her bir başlık altında temalara yönelik minimum 3-4 soruya yer verilmiştir. Soru yapılarının kolay anlaşılabilir olmasına ve açık uçlu olmasına, genelden özele doğru sıralanmasına dikkat edilmiştir. Son olarak, görüşme yapılan bireyin soruyu daha iyi anlamasına yardımcı olması için alternatif sorular ve sondalar eklenmiş ve pilot uygulaması yapıldıktan sonra 24 açık uçlu soru ile görüşmeye hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada öncelikle internet üzerinden ya da birebir görüşme ile aktif bir şekilde Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 425 fen bilimleri ve sınıf öğretmenine özyeterlik ve tutum ölçeği uygulanmış olup, alınan yanıtlar neticesinde bu öğretmenler arasından rastgele ancak ulaşılabilirliği daha kolay olacak şekilde 10 fen bilimleri ve sınıf öğretmeni seçilmiş, bu öğretmenlere de ölçeği destekleyecek nitelikte yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Drama Yöntemi ile Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz yeterlik ve Tutum Ölçeği" sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu verilerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli

verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında oluşan farklılıkları belirlemek adına tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Nitel araştırma kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu gereği öncelikle verilerin kodlanması ve temalanması işlemi yapılmış, temalar anlaşılır bir şekilde açıklanmış ve araştırmacı tarafından yorumlanarak verilerin düzenlenmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile fen derslerinin işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşleri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve tutumlarının ölçülerek görüşlerinin alınması nedeni ile nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır ve elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Bu bölümde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlar alt problem sırasına göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin Drama Yöntemi ile Fen Bilimleri Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz Yeterliklerinin Genel Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Yanıtların Genel Dağılımları

	Tamamen yetersizim		Yetersizim		Kararsızım		Yeterliyim		Tamamen yeterliyim		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Eğitsel Bir Yöntem Olan Drama Yönteminin Ne Olduğu Konusunda	14	3,3	98	23,1	81	19,1	215	50,6	17	4,0	3,289	0,973
Dramada Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Uygulamada	22	5,2	125	29,4	112	26,4	151	35,5	15	3,5	3,028	1,000
Drama Uygulama Aşamaları Konusunda	16	3,8	139	32,7	111	26,1	147	34,6	12	2,8	3,000	0,969
İhtiyaçlara Göre Bir Drama Hazırlamada	24	5,6	119	28,0	105	24,7	167	39,3	10	2,4	3,047	0,997
Drama Yönteminde Ders Materyallerini (Araç ve Gereçleri) Geliştirip Kullanmada	24	5,6	113	26,6	110	25,9	168	39,5	10	2,4	3,064	0,990
Drama Yönteminde Kullanılan Araç ve Gereçleri Kullanmanın Gerekliliği ve Önemi Konusunda	16	3,8	85	20,0	70	16,5	228	53,6	26	6,1	3,384	0,994
Drama Yönteminde Uygulanan Grup Değerlendirmesini Yapmada	14	3,3	136	32,0	92	21,6	165	38,8	18	4,2	3,087	1,002

Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik,
Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Uygulamalar Esnasında Öğrencileri Gözlemleyerek ve Yorumlayarak Süreç Değerlendirmesi Yapmada	14	3,3	97	22,8	87	20,5	203	47,8	24	5,6	3,296	0,989
Uygulama Esnasındaki Eğitici Tartışmaları Yönlendirmede	12	2,8	81	19,1	112	26,4	198	46,6	22	5,2	3,322	0,935
Sonuç Değerlendirmede Kullanılan Testleri/formları Geliştirip Kullanmada	24	5,6	131	30,8	113	26,6	137	32,2	20	4,7	2,995	1,023

Uygulanan öz yeterlik ölçeği kapsamında 425 öğretmene sorulmuş olan 10 sorudan alınan yanıtlara göre; öğretmenlerin genel olarak yaratıcı drama yöntemini tanıma, kullanma, kullanılmasının önemli olduğunu vurgulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu yanıtlar öğretmenlerin drama eğitimi almış olsalar da olmasalar da kendilerini yaratıcı drama yöntemi, yaratıcı dramanın uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında yeterli gördükleri, drama ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve yeterli bir öz yeterliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yanıtlar çerçevesinde öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerle ya da öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra almış oldukları hizmet içi veya hizmet dışı eğitimlerle yaratıcı drama kavramına dair bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bir şekilde yaratıcı drama kavramı konusunda kulak dolgunluğuna erişen öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördükleri ve yaratıcı drama yöntemini uygulayabilme konusunda yeterli donanıma sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Drama Yöntemi ile Fen Bilimleri Dersinin İşlenmesine Yönelik Tutumlarının Genel Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Tutum ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Drama Yönteminin Fen Derslerini Kolaylaştırdığına İnanıyorum	4	0,9	2	0,5	42	9,9	255	60,0	122	28,7	4,151	0,684
Drama Yönteminin Dersi Eğlenceli Hale Getirmekten Çok Daha Fazla Kazanımı Olduğuna İnanıyorum	0	0,0	4	0,9	32	7,5	254	59,8	135	31,8	4,224	0,618

Drama Uygulamalarıyla Fen Derslerinin İşlenmesinin, Öğrencilerin Fen Derslerine Karşı Olumlu Bir Tutum Geliştirmelerine Katkı Sağladığına İnanıyorum	0	0,0	2	0,5	29	6,8	234	55,1	160	37,6	4,299	0,613
Fen Derslerinde, Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerini Geliştirmede Drama Yöntemini Tercih Ederim	0	0,0	4	0,9	65	15,3	249	58,6	107	25,2	4,080	0,661
Drama Yönteminin Öğrencilerin Hayal Gücünü Geliştirdiğine İnanıyorum	0	0,0	2	0,5	17	4,0	212	49,9	194	45,6	4,407	0,592
Drama Yöntemi İle Fen Dersi İşlemenin Zaman Kaybına Yol Açacağına İnanıyorum	118	27,8	168	39,5	75	17,6	52	12,2	12	2,8	2,228	1,072
Fen Derslerini Daha Etkili ve Kalıcı Hale Getirmek İçin Drama Yöntemini Seçerim	4	0,9	20	4,7	74	17,4	260	61,2	67	15,8	3,861	0,766
Fen ve Teknoloji Derslerinde Drama Uygulamalarından Faydalanmanın, Öğretmenlerin Araştırmacı ve Sorgulayıcı Yönünü Geliştirmede Yararlı Olacağına İnanıyorum	0	0,0	6	1,4	38	8,9	246	57,9	135	31,8	4,200	0,652
Drama Yönteminin Fen Derslerini Kolaylaştırdığına İnanıyorum	2	0,5	4	0,9	50	11,8	251	59,1	118	27,8	4,127	0,678
Drama Yönteminin Öğrencilere İletişim Becerisi Kazandırdığına İnanıyorum	0	0,0	0	0,0	14	3,3	238	56,0	173	40,7	4,374	0,548
Drama Yöntemine Göre Ders Planı Hazırlamanın Zor Olduğuna İnanıyorum	16	3,8	122	28,7	124	29,2	137	32,2	26	6,1	3,082	1,000

Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesine Yönelik Öz Yeterlik,
Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi

Drama Yöntemi İle Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesi Fene Karşı Olumlu Tutum Geliştirir	0	0,0	0	0,0	27	6,4	235	55,3	163	38,4	4,320	0,588
Drama Uygulamalarından Faydalanmanın Hem Öğretmenin Hem De Öğrencilerin Motivasyonunu Artırdığına İnanıyorum	2	0,5	2	0,5	22	5,2	243	57,2	156	36,7	4,292	0,629
Drama Yöntemi İle Başta Hedeflenen Kazanımlara Ulaşamadığına İnanıyorum	55	12,9	210	49,4	86	20,2	60	14,1	14	3,3	2,454	0,995
Drama Yöntemi İle Ders İşlenirken En Büyük Problemin Gürültü Olduğuna İnanıyorum	14	3,3	94	22,1	129	30,4	158	37,2	30	7,1	3,226	0,979
Drama Yönteminin, Öğrenci - Öğretmen ve Öğrenci -öğrenci Arasındaki Etkileşimi Artırdığına İnanıyorum	0											
Göreve Başladığımda, Öğretim Durumları Esnasında Drama Uygulamalarına Sıkça Yer Veririm	8	1,9	74	17,4	125	29,4	186	43,8	32	7,5	3,376	0,921

Uygulanan tutum ölçeği kapsamında 425 öğretmene sorulmuş olan 17 sorudan alınan yanıtlara göre; öğretmenlerin genel olarak yaratıcı drama yöntemine, drama yöntemi ile dersin işlenmesine, drama yöntemi ile işlenen dersin kolay ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığına, drama yöntemi ile işlenen dersin etkileşimi ve iletişimi arttırdığına, öğrenci ve öğretmeni motive ettiğine ve öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ancak drama yöntemine yönelik ders programı hazırlamanın zor olduğuna, sınıf içerisinde gürültüye neden olduğuna ve drama yöntemini uygulamanın zaman kaybına yol açtığına da değinmişlerdir. Öğretmenlerin fen dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Drama Yöntemi ile Fen Bilimleri Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bölgelere Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öz Yeterlik	Marmara	82	3,115	0,792	0,992	0,430
	Karadeniz	40	3,340	0,703		
	Akdeniz	22	3,382	0,842		
	Ege	38	3,232	1,085		
	İç Anadolu	123	3,061	0,975		
	Güneydoğu Anadolu	65	3,194	0,743		
	Doğu Anadolu	55	3,073	0,743		

Araştırmaya Marmara Bölgesinden 82, Karadeniz Bölgesinden 40, Akdeniz Bölgesinden 22, Ege Bölgesinden 38, İç Anadolu Bölgesinden 123, Güneydoğu Anadolu Bölgesinden 65, Doğu Anadolu Bölgesinden ise 55 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalamalarının bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öz Yeterlik	1-5	277	3,230	0,808	3,776	0,024	1 > 3
	6-10	84	3,060	0,896			
	11 yıl ve üzeri	64	2,931	0,992			

Araştırmaya 1-5 yıl deneyime sahip olan 277, 6-10 yıl deneyime sahip olan 84, 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olan 64 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubuna bakıldığında yeni mezun öğretmenlerin fazlalığı dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalamalarının meslekteki kıdem demografik değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda meslekteki çalışma sürelerine göre grupların karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3,776$; $p=0.024<0.05$). Ortaya çıkan farklılıkların nedenlerini belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslekte çalışma süresi 1-5 olanların öz yeterlik puanları ($3,230 \pm 0,808$), meslekte çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların öz yeterlik puanlarından ($2,931 \pm 0,992$) yüksek bulunmuştur. Bu bulguya ilkin olarak yeni çağın gerekleri doğrultusunda çağdaş yöntemle verilen eğitimlerde ve öğretmen yetiştiren programlarda yaratıcı dramının daha çok önem kazandığı, öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda bilinçlendiği, geleneksel eğitimle yetiştirilmiş öğretmenlerin yine geleneksel eğitime devam ettikleri ve yaratıcı drama hakkında yetersiz kaldıkları ve dramayı derslerinde kullanmaya gerek duymadıkları söylenebilir. Ulaşılan bu bulgu Yapıcı (2015)'nin öz yeterliklerin mezuniyet durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve Maden (2010)'in drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gördüğü bulgusu ile örtüşmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branşlara Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	80	3,268	0,818	1,342	0,180
	Fen Bilgisi Öğretmeni	345	3,124	0,869		

Araştırmaya 80 sınıf öğretmeni ve 345 fen bilgisi öğretmeni katılmış olup fen bilgisi öğretmenlerinin sayıca fazla olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgular sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine dair yeterli bilgiye sahip oldukları ve yaratıcı drama yöntemi konusunda kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak ulaşılan bu bulgu Güler ve Kandemir (2015)'in sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Yeterlik	Erkek	120	3,125	0,939	-0,395	0,693
	Kadın	305	3,162	0,829		

Araştırmaya 120 erkek, 305 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu sonucunda hem erkek hem de kadın öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine dair kendilerini yeterli gördükleri düşünülebilir. Yapılmış olan birçok çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda Azar (2012)'in öz yeterliklerin cinsiyete göre değişmediği, Altunçekiç, Koray ve Yaman (2004)'a göre fen eğitimi alan adayların öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın görülmediği, Maden (2010)'in Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı ve Yapıcı (2010)'nın öz yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulgularıyla da örtüşmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumlarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Yeterlik	Evet	211	3,588	0,657	12,004	0,000
	Hayır	214	2,721	0,821		

Öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalamalarının daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=12.004$; $p=0.000<0,05$). Daha önce yaratıcı drama eğitimi alanların öz yeterlik puanları ($x=3,588$), daha önce yaratıcı drama eğitimi almayanların öz yeterlik puanlarından ($x=2,721$) yüksek bulunmuştur. Böylece yaratıcı drama eğitimi alanların, eğitim almayanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları

görülmüştür. Tablo 9 incelendiğinde göre yaratıcı drama eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlik puanları yaratıcı drama eğitimi almamış olan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu esasında tahmin edilebilir bir sonuçtur. Çünkü yaratıcı drama eğitimi almış bireyler yaratıcı drama hakkında bilgi sahibi olduklarından dolayı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinde yaratıcı dramayı kullanmak konusunda daha cesur ve daha aktif olacaklardır. Kendine güvenebilen, kendini çağdaş eğitim boyutuna yükseltmiş olan öğretmenlerin öğrencilerini de aynı şekilde yetiştirmeye istekli olacakları söylenebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışılan Kuruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Yeterlik	Devlet Okulu	326	3,083	0,823	-3,004	0,006
	Özel Okul	99	3,377	0,943		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 326'sı devlet okulunda, 99'u özel okulda çalışmakta olup, öz yeterlik puanları ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.004$; $p=0.006<0,05$). Özel okulda çalışanların öz yeterlik puanları ($x=3,377$), devlet okulunda çalışanların öz yeterlik puanlarından ($x=3,083$) yüksek bulunmuştur. Bulgura göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum da özel okullarda yaratıcı dramaya yönelik teşvik ve çalışmalar daha fazla yer almakta, yaratıcı drama yönteminin uygulanabilmesi için fiziksel koşulların sağlanmasına daha çok önem verilmekte, öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için özverili davranılması adına öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Devlet okullarında yaratıcı dramaya teşvikin daha az olması ve fiziki şartların yetersiz olması gibi çeşitli nedenlerle öğretmenlerin dramaya ilişkin öz yeterliklerinin düşük olmasına ve bu konuda yetersiz kalmalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Drama Yöntemi ile Fen Bilimleri Dersinin İşlenmesine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Bölgeye Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Tutum	Marmara	82	3,907	0,594	4,173	0,000	2 > 1
	Karadeniz	40	4,185	0,351			4 > 1
	Akdeniz	22	4,021	0,337			2 > 5
	Ege	38	4,118	0,542			4 > 5
	İç Anadolu	123	3,864	0,468			2 > 6
	Güneydoğu Anadolu	65	3,812	0,425			4 > 6
	Doğu Anadolu	55	3,963	0,418			2 > 7

Elde edilen bulgulara bakıldığında yaratıcı drama yöntemi ile fen bilgisi derslerinin işlenmesine yönelik tutum puanının en yüksek olduğu bölge Karadeniz, en düşük olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu bölgesidir. Bu bulgular Erten ve Karademir'in 2013 yılında yapmış oldukları "Planlamış Davranış Teorisi" kapsamındaki doktora tezinde elde edilen bulgular ile benzerlik

göstermiştir. Bu çalışma doğrultusunda öğretmenlerin bölgelere göre tutumlarının değişkenlik göstermesi, bu değişikliğin sebebinin önem verdiği kişi, kurum veya kuruluşların kendilerinden istemelerine bağlı olduğu söylenebilir. Yani tutum puanlarının düşük olduğu bölgelere bakıldığında genellikle öğretmenlerin tutumlarının referans olarak gördüğü kişi ve kurumların beklentilerine bağlı olurken, öğretmenlerin tutum puanlarının yüksek olduğu bölgelerde ise referans aldığı kişilerden ziyade bu değişikliğin öğretmenlerin kendi tutumlarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Tutum	1-5	277	3,945	0,510	0,653	0,521
	6-10	84	3,888	0,459		
	11 yıl ve üzeri	64	3,974	0,406		

Araştırmaya 1-5 yıl deneyime sahip olan 277, 6-10 yıl deneyime sahip olan 84, 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olan 64 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin öz yeterlik puanları arasında farklılıklar olsa da tutum puanları arasında farkın olmaması, eski nesil öğretmenlerin dramaya yönelik öz yeterlikleri olmasa da dramaya ilişkin tutumlarının ve bakış açılarının olumlu olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tutum	Sınıf Öğretmeni	80	3,909	0,513	-0,599	0,550
	Fen Bilgisi Öğretmeni	345	3,945	0,479		

Araştırmaya 80 sınıf öğretmeni, 345 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonucun ortaya çıkması, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklanabilir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tutum	Erkek	120	3,821	0,558	-3,165	0,002
	Kadın	305	3,984	0,446		

Araştırmaya 120 erkek, 305 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.165$; $p=0.002<0,05$). Kadınların tutum puanları ($x=3,984$), erkeklerin tutum puanlarından ($x=3,821$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuç bağlamında veri toplama aşamasında da görülmüştür ki kadın öğretmenlerin dersini geleneksel yöntemlerle anlatıp o günkü ders konusunu geçiştirmekten ziyade kalıcı öğrenmelere daha çok özen gösterdiği, yeni öğretim yöntemlerini kullanabilmeye daha istekli oldukları, kendilerini geliştirmeye daha açık oldukları söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tutum	Evet	211	4,108	0,416	7,627	0,000
	Hayır	214	3,771	0,491		

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaratıcı drama eğitimi alanların sayısı 211, almayanların sayısı ise 214'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarının daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=7.627$; $p=0.000<0,05$). Daha önce yaratıcı drama eğitimi alanların tutum puanları ($x=4,108$), daha önce yaratıcı drama eğitimi almayanların tutum puanlarından ($x=3,771$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgu beklenen bir sonuçtur çünkü yaratıcı drama eğitimi almış bir öğretmenin eğitim almamış bir öğretmene göre daha olumlu bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Bu durum, yaratıcı drama eğitimi alan öğretmen derslerinde drama yöntemini daha çok kullanmakta ve bunun öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini daha açık görebilmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Tutum Düzeylerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tutum	Devlet Okulu	326	3,910	0,480	-2,153	0,032
	Özel Okul	99	4,030	0,495		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 326'sı devlet okulunda, 99'u özel okulda çalışmakta olup öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.153$; $p=0.032<0,05$). Özel okulda çalışanların tutum puanları ($x=4,030$) devlet okulunda çalışanların tutum puanlarından ($x=3,910$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuç da özel okulların devlet okullarına göre yaratıcı drama yöntemine daha çok önem verdiği ve öğretmenlerin derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanmalarını desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Drama Yöntemi ile Fen Bilimleri Dersinin İşlenmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Katılımcıların Dramayı Derslerinde Kullanma Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	f	%
Evet	5	50
Hayır	5	50
Toplam	10	100

Öğretmenlere Yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullandığınız bir dersi kısaca anlatır mısınız? Sorusu sorulduğunda öncelikle öğretmenlerin 5'inin ($f=5$) yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullandıkları, 5'inin ($f=5$) ise yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanmadıkları görülmüştür. Yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanan öğretmenlerin sayısının az olmasının nedenleri;

öğretmenler tarafından yaratıcı drama yönteminin çok zaman aldığı düşünülmesi, drama uygulamalarının sınıflarda çok fazla gürültüye neden olması ve öğrencilerin drama yöntemini oyun olarak görüp odaklanamamalarına neden olması olarak gösterilebilir.

Tablo 18. Derslerinde Yaratıcı Dramayı Kullanan Öğretmenlerin Konulara Göre Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	f	%
Güneş ve Ay tutulması	2	33.3
Çevre kirliliği	1	16.6
Tanışma etkinliği	1	16.6
Alkol ve sigaranın etkileri	1	16.6
Teknolojinin hayatımızdaki yeri	1	16.6

Öğretmenlerin cevaplarına göre alt temalar oluşturulduğunda yaratıcı dramanın fen eğitiminde “Güneş ve Ay Tutulması, Çevre Kirliliği, Alkol ve Sigaranın Etkileri ve Teknolojinin Hayatımızdaki Yeri” konularında ve tanışma etkinliği olarak kullanıldığı görülmüştür. Güneş ve Ay Tutulması konusunda kullanan 2 kişi ($f=2$), Çevre Kirliliği konusunda kullanan 1 kişi ($f=1$), Tanışma Etkinliği olarak kullanan 1 kişi ($f=1$), Alkol ve Sigaranın Etkileri olarak kullanan 1 kişi ($f=1$) ve Teknolojinin Hayatımızdaki Yeri konusunda kullanan 1 kişi ($f=1$)’dir

Drama Yönteminin Derse Katkısı

Tablo 19. Öğretmenlerin Yaratıcı Dramanın Derse Katkısına İlişkin Vermiş Oldukları Örnek İfadelerden Alıntılar

Temalar	Alt temalar	Katılımcı görüşlerinden alıntılar
Yaratıcı dramanın derse katkısı	Öz güveni geliştirmesi	“Öğrenciyi aktif kılar, özgüven geliştirir, eğlenirken öğretir”(Ö1). Uygulayabildiğim kadarıyla drama derslerime olan katılımı ve ilgiyi artırıyor.”(Ö10).
	Öğrenciyi aktif kılması	“Öğrenciyi aktif kılar, özgüven geliştirir, eğlenirken öğretir.”(Ö1).
	Eğlenirken öğretmesi	“Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlar(Ö3).” “...bu şekilde dersi işlediğimizde öğrenciler çok daha kolay öğrendiler ve aynı zamanda eğlendiler.”(Ö6).
	Kalıcı öğrenme sağlaması	“... konuyu içselleştirerek üzerinde daha yoğun düşünüyor ve kalıcılığı daha fazla oluyor.”(Ö2). “Öğrenmeyi ve daha sonra öğrendiğini hatırlama oranı yükseliyor.”(Ö10)
	Bireysel farklılıklara uygun olması	“Her çocuk farklı şekillerde öğrendiği için de çocuklar kendini daha özgür hissediyor.”(Ö8).
	İstenmeyen davranışları önlemesi	“İstenmeyen davranışların önüne geçilmesinde gerçekten faydalı bir yöntemdir.”(Ö9).

Drama Yönteminin Fen Dersi Konularında Kullanımı

Tablo 20. Öğretmenlerin Hangi Konularda Yaratıcı Drama Yöntemini Tercih Ettiklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Yanıtlar	f	%
Yer kabuğu-Uzay	3	60
Güncel Konular	2	40

Yaratıcı drama yöntemini kullanan 5 öğretmenden 3'ü ($f=3$) yaratıcı dramayı daha çok Yer Kabuğu ve Uzay konularında kullanırken öğretmenlerden 2'si ($f=2$) ise daha çok güncel ve somutlaştırılması güç sözel konularda kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Drama Yöntemi Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 21. Derste Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Yanıtlar	f	%
Gürültü	2	28.58
Sınav kaygısı	2	28.56
Zaman kaybı	2	28.56
Fiziksel sınırlılıklar	1	14.28

Drama yöntemi uygulanırken karşılaşılan sorunlara öğretmenlerin verdiği cevaplara göre; öğretmenlerden 2'si ($f=2$) gürültü, 2'si ($f=2$) öğrencilerde görülen sınav kaygısı, 2'si ($f=2$) öğrencilerin zaman kaybı olarak görmesi ve 1'i ($f=1$) ise fiziksel şartların yetersizliği şeklinde görüş belirtmiştir.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Ders Planı Hazırlama

Ders planı hazırlama sürecinde de öğretmenler; zamana, aşamalara veya öğrenci katılımına göre ders planı hazırladıklarına değinmişlerdir. Öğretmenler dersi planlarken genelde ısınma çalışmalarını yaptırmadan derse geçmemektedirler ve zaman planlamasına önem vermektedirler.

Drama Yöntemi Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Tablo 22. Drama Etkinlikleri Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	f	%
Homojen katılım	5	62.5
Uygun ortam	2	25
Kullanılacak materyaller	1	12.5

Öğretmenlerin 5'i sınıfta homojen katılıma önem verdiğini belirtmiş, 2'si önce uygun ortamın sağlanması gerektiğini, 1'i ise kullanılacak materyallerin olması gerektiğini belirtmiştir.

Yaratıcılığı Geliştirme

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaratıcılığın Teşvikine Yönelik Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	f	%
Günlük hayat ile bağdaştırarak	2	28.57
Özgün fikirlere açık olarak	3	42.85
Farkına varmalarına imkan vererek	1	14.28
Keşfetmelerini sağlayarak	1	14.28

Öğretmenlerden 2'si ($f=2$) yaratıcılığı günlük hayat ile bağdaştırarak teşvik ettiklerini belirtmiş, 3'ü ($f=3$) özgün fikirlere açık olarak, 1'i ($f=1$) farkına varmalarına imkân vererek, 1'i ($f=1$) ise keşfetmelerini sağlayarak yaratıcılığı teşvik ettiğini belirtmiştir. Yaratıcılık öğretmenden öğretmene farklı anlam kazanmaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın teşvikinin de her öğretmende algıladığı şekilde uygulanması beklenmektedir. Verilen yanıtlara bakıldığında her öğretmen yaratıcılığın teşviki için kendilerine özgü yöntem ve etkinlikler geliştirmiş ve bunları her sene uygulamışlardır. Bu etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekebilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında birinci alt probleme cevap aramak amacı ile uygulanan öz yeterlik ölçeği sonucunda, öğretmenlerin drama yöntemini kullanmalarına ilişkin genel olarak orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güler ve Kandemir'in 2015 yılında yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüş ve bu sonuçların birbirini desteklemediği, farklılıkların çıktığı görülmüştür. Bu farklılığın nedeni ise bu çalışmada sadece fen ve sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanırken Güler ve Kandemir'in çalışmasının sınıf, Türkçe, matematik, fen, din kültürü, beden, müzik, resim ve İngilizce olmak üzere tüm branşlardaki öğretmenleri kapsamasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma Altıntaş ve Kaya'nın (2016) yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermekte ve aynı şekilde öğretmenlerin orta düzeyde yeterli oldukları sonucu ile birbirini desteklemektedir.

İkinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin drama yöntemi ile fen dersi işlenmesine yönelik tutumlarının analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında Altıntaş ve Kaya (2016) tarafından yapılmış olan çalışma ile benzerlik gösterdiği ve yüksek tutum düzeylerine ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca Başçı ve Gündoğdu'nun (2011) çalışmalarında da öğretmen adaylarının drama yöntemi ile fen dersinin işlenmesine yönelik yüksek tutum düzeyine sahip olduğu görülmüş ve sonuçlar birbirini desteklemiştir.

Yapılan görüşme formu kapsamındaki araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlere drama yönteminin fen dersinin hangi konularında kullanıldığı sorulduğunda; genel olarak yer kabuğunun gizemi, Dünya ve Evren, küresel ısınma, ekosistem, biyoçeşitlilik gibi daha sözel konularda yöntemin kullanımının tercih edildiği, yaratıcı drama yönteminin atölye çalışmaları hazırlamaya daha elverişli konularda kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlere "Drama yöntemi uygulanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusu sorulduğunda; öğrencilerin dramayı ders değil bir oyun olarak gördükleri ve gürültü yaptıkları, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için zaman kaybı olarak görüldüğü, konuların yetişmesinin gecikmesine neden olduğu, fiziksel şartların yöntemin kullanımına uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Yaratıcı drama ders planını ne şekilde hazırlarsınız?” sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin genel olarak 1 ders saatini kapsayacak şekilde ısınma çalışmalarına önem vererek planlar hazırladıkları görülmüştür. “Drama yöntemi uygulanırken nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna verilen cevaplarda; derse birkaç eşya ile gidilip yaratıcılıklarının geliştirmesinin beklendiği, öğrencilerin rastgele olarak seçildiği grupların oluşturulması, sınıf mevcudunun uygun ortama göre ayarlanması, kullanılacak eşyaların kolay bulunabilecek olmasının gerektiği, gruplara ayrılırken gruplar arasında sayı eşitliği olmasına dikkat edilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Öğretmenlere “Sınıfınızda yaratıcılığı nasıl teşvik ediyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ise günlük hayatla ilişkilendirdikleri, konuyu bir şiir ya da şarkıya uyarlamaları için ödev verdikleri, bir modeli oluşturmak için ana malzemelerini söyleyip geri kalanı yaratıcılıklarına bıraktıkları cevaplarının verildiği görülmüştür. “Sınıfınızda yaratıcılığı nasıl teşvik ediyorsunuz?” sorusuna ise öğretmenlerin, öğrencilerinin hayal gücünü kullanmaları ve yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için kendilerine özgü teknikleri kullandıkları belirlenmiştir.

Genel olarak araştırma sonucuna bakıldığında ise, öğretmenlerin fen bilimleri dersinde yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve bu konuda yeterli oldukları görülmüştür. Cinsiyetlerine, branşlarına, çalıştıkları bölgeye göre öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış; yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumlarına, meslekteki kıdemlerine, çalıştıkları kuruma bağlı olarak öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaratıcı drama ile fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik olumlu tutumlarının yüksek olmasının yanı sıra, öğretmenlerin drama yönteminin zaman kaybına yol açtığı, bu yöntemle ders planı hazırlamanın zor olduğu, hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı, drama sırasındaki gürültünün ders esnasında sıkıntı yarattığına dair olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına ve meslekteki kıdemlerine göre tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak cinsiyet, çalışılan kurum, yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görüşme yapılan 10 öğretmenden yarısının drama yöntemini aktif olarak kullandığı görülmüştür. Yaratıcı dramayı derslerinde kullanan öğretmenlerin derslerinden oldukça verim aldıkları ve yöntemin öğrencileri derste aktif kıldığı, özgüvenlerini geliştirdiği, eğlenirken öğrettiği, kalıcılık sağladığı, soyut konuları somutlaştırmaya yardımcı olduğu, çocukların kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırdığına değinmişlerdir. Araştırma sonrasında çalışma ile ilgili olarak birtakım öneriler geliştirilmiştir. Söz gelimi fen bilimleri dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımı diğer öğretim yöntemleri ile karşılaştırılarak bunun öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere oranla yaratıcı drama yöntemini daha az kullanıyor olma nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini uygularken karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerileri araştırılabilir. Yaratıcı drama eğitimi alan öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumları araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (ss. 258-263). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akkuş, O., & Özdemir, P. (2006). Yaratıcı drama ile matematik ve fen alanındaki bilim adamlarının yaşam öykülerine ve bilime katkılarına yeni bir bakış. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 59-74
- Altıntaş, E., Saylan, A., & Kaya, H. (2016). Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 49, 419-437.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Erten, S., & Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi, Doktora Tezi, Ankara, 2013.
- Güler, M., & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-130.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 259-274.
- McComas, W. (1996). Ten Myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, 96, 10-15.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- San, İ. (1991) Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ayrı Basım, 23(2), 573-582.
- Sofuoğlu, M. G., & Dalkılıç, N. U. (1999). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*.
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 371- 381

Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama*

Kasım Yıldırım¹

Necdet Aykaç²

Sevde Tuba Okçu³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.003

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 28.11.2018

Kabul 22.12.2018

Anahtar Sözcükler

Göç

Kültürlerarası duyarlılık

Yaratıcı drama

Resimli çocuk kitapları

Öz

2011'de başlayan Suriye iç savaşı ve beraberinde Suriye'den Türkiye'ye yönelen göç sonucunda Türkiye'nin iç yapısında meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel değişiklikler ve sosyal yaşamda oluşan çok katmanlı çeşitlilik beraberinde kültürlerarası duyarlılığın önemini daha da artırmıştır. Türkiye'de Suriyeli sığınmacılar özelinde yapılan bilimsel araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeli mültecilere yönelik toplumun dilinde olumsuz kanaatlerin dolaşımını sağlayan duyular ve damgalayıcı stereotiplerin kullanılmaya başladığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bu olumsuz tabloyu silecek ve Türkiye'de kültürlerarası duyarlılığı artıracak önemli çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da bu çabalara belki de katkı sağlayacak, en azından bir yol gösterecek bir örnek uygulama üzerinde durulmuştur. Yaratıcı damanın ve resimli çocuk kitaplarının birlikte nasıl güçlü bir potansiyel oluşturduğu ve kültürlerarası duyarlılığı geliştirmedeki rolleri bilimsel literatür ve örnek bir uygulama üzerinden aktarılmıştır.

Makale Türü

Özgün Makale

* Bu çalışma 29. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
1 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: kasimyildirim@mu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>
2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: necdetaykac@mu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8020-713X>
3 Bilim Uzmanı, UNICEF, Türkiye. E-posta: sevdetb@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9058-7244>

Creative Drama and Children's Picture Books: An Example of Implementation on Intercultural Sensitivity

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.003

Article History

Received 28.11.2018

Accepted 22.12.2018

Keywords

Migration

Intercultural sensitivity

Creative drama

Children's picture books

Abstract

After the Syrian Civil War starting in 2011, many Syrian refugees have come to Turkey. This migration movement has made some changes in Turkey's social, economic, and cultural lives and increased superdiversity in social life. These social, economic, and cultural transformations have increased the importance of intercultural sensitivity in Turkish society. Considering the scientific research literature focusing on Syrian refugees in Turkey, it is argued that there are negative expressions (discourse) and attitudes towards the Syrian refugees and also the people have been labeling the Syrian refugees with undesirable characteristics that form the stereotypes. It needs to be made so many attempts to change all these negative attitudes which the scientific research literature has revealed and increase intercultural sensitivity. This research focuses on one of these attempts and gives an example of implementation including creative drama and children's picture books and shows how strong relations they form to increase intercultural sensitivity.

Article Type

Research paper

Giriş

Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarından nasıl faydalanılacağı tartışılmıştır. Öncelikli olarak kültür kavramı açıklanmıştır. Sonrasında ulusal düzeydeki göç ve mülteci sorunu irdelenerek göç ve göçmen sorunu ile birlikte önemi gittikçe artan kültürlerarası duyarlılık kavramı betimlenmiştir. Son olarak ise kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarının olumlu etkileri ifade edilmiş ve bu süreç yaratıcı drama ve resimli çocuk kitabını içeren örnek bir uygulama ile desteklenmiştir.

Kültür ve Göç

Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) tarafından kültür; insanların nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, nasıl davrandıkları, kolektif olarak bir grubu oluşturan üyelerin zihinlerinin programlanması ve diğer gruptan ayrılması veya sosyal bir oyunun yazılı olmayan kuralları şeklinde tanımlanmıştır. Yine Bennet (1998) tarafından kültür, etkileşim halindeki bir grup insanın paylaştığı öğrenilmiş ve paylaşılmış inanç, davranış ve değer örüntüleri şeklinde betimlenmiştir.

Yapılan bazı araştırmalar (örn. Zimmerman, 1995) göçün birçok toplumda kültür için bir tehdit olarak algılandığını göstermiştir. Buna sebep olarak da çok fazla göç alan toplumların kendi bünyelerinde barındırmış oldukları ve koruma altında tuttukları kültürel öğeleri (inançlar, değerler, gelenekler vb.) ve uygulamalarını sürdürmelerinin zor olacağı kaygısı gösterilmiştir (akt. Scheffler, 2007). Özellikle 1960'lı yıllarda ortaya atılan çok kültürlü toplum yapısı formülü ve 2000'li yıllardan sonra ortaya çıkan çok katmanlı çeşitlilik (superdiversity/hyperdiversity) (Vertovec, 2007; Wiseman, 2017) modelleri, bu kaygının ötesinde göç sonucunda oluşan kültürel çeşitlilik dinamiğinin toplumun yararına nasıl kullanılabileceğine odaklanmıştır. İşte bu kültürel çeşitlilik dinamiğinin etkin bir şekilde kullanılabilmesinin en önemli yollarından birisi olarak da toplumu oluşturan bireylerde kültürlerarası duyarlılık becerilerinin geliştirilmesi gösterilebilir.

Göç ve Göçmen Sorunu

Sosyolojik, antropolojik ve psikolojik boyutlarıyla insan ve toplum yaşamında oldukça geniş anlamı ve etkileri olan göç, toplumsal bir olgu olarak değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Göç; algıdaki değişim ile başlayan, mekânda yer değiştirme ile devam eden ve varılan yere uyumla tamamlanan bir süreçler bütünüdür. Göçün bu anlamdaki “aktörü”, değişime bağlı olarak davranan, süreçleri başından sonuna dek yaşayan, sonuçlarını tüm olumsuzluğu ile birlikte yıllarca göğüsleyen “insan”dır. Göç, çeşitli etkenlerin insan zihninde meydana getirdiği istemli/kasıtlı ya da istemsiz güdülenmelerin, mekânda yer değiştirme amacıyla eyleme dönüşümü ile başlar. Mekânda yer değiştirme; konma, konaklama, yerleşme, uyum ve bütünleşme aşamalarıyla devam eder (Çakır, 2011). Yine göç kavramı, süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri olarak tanımlanmakta ve bu tanımın içerisine mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler de dâhil edilmektedir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009).

Göç kuramlarının gelişimi takip edildiğinde ilk olarak 1960'lı yıllarda ortaya atılan neo-klasik göç teorilerinin dayandıkları iktisat modeline ve günün koşullarına uygun olarak “bireysel faktörlerin” göç analizine dâhil edildiği söylenebilir. Bu teori, göç sürecini bireysel girişimin bir parçası olarak yorumlarken, bölgeler arası eşitsizlikleri işgücü arz-talebi yoluyla giderilebilecek

geçici dengesizlik durumları olarak değerlendirmiştir. Ancak, özellikle 1970’li yıllarla birlikte, dünyadaki ekonomik krizler ve işgücünün sömürülmesine karşı ortaya çıkan negatif ortam, göç kuramlarında yapısal eşitsizliklerin sorgulanmasını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda, merkez-çevre ilişkileri kapsamında, uluslararası göçün merkez ülkeler tarafından çıkarlarına uygun olarak yönlendirildiğini savunan dünya sistemi teorisi ön plana çıkmıştır. Aynı dönemlerde, ikili işgücü piyasası teorisi ise merkez-çevre kavramını işgücü piyasalarının yapısına uyarlayarak zengin ülkelerdeki birincil (vasıflı) ve ikincil (vasıfsız) işgücü ayırımına dayalı olarak enformel sektörün güvencesiz ve ucuz işgücü olması nedeniyle yüksek düzeyde göçmen emek gücüne ihtiyacı olduğu iddiasını öne çıkarmaktadır. 1990’lı yıllardan sonra ise ekonominin küreselleşmesi, uluslararası iletişim ve ulaşım kaynaklarının gelişmesinin uluslararası göç sürecinde yarattığı karmaşıklıkla birlikte yapısal faktörlerin yanında kültür, aileler, etnik gruplar ve ilişki ağlarının da göç analizine katılması söz konusu olmuştur (Güllüpinar, 2012).

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan devasa yenilikler, çağımız insanların daha kolay ve hızlı yer değiştirmelerinin önünü açmıştır. Küresel ölçekte ortaya çıkan bu yoğun hareketlilik nedeniyle, Castles ve Miller (2008) içinde bulunduğumuz çağı “göçler çağı” olarak adlandırırken, Papastergoadis (1999) günümüzde yaşanan yer değiştirmeleri “göç türbülansı” olarak tanımlayarak küreselleşme ve göçmenlik koşullarının kalıcı olacağını ifade etmektedir.

Birleşmiş Milletler raporlarında yayınlanan rakamlara göre 2000 yılında dünyada uluslararası göç hareketlerine 173 milyon kişi katılırken bu rakam 2010 yılında 220 milyona ve 2017 yılında ise 258 milyona ulaşmıştır. Bu göçmenlerin %60’ı Asya (80 milyon) ve Avrupa’da (78 milyon) yaşamaktadır. Bunu Kuzey Amerika (58 milyon), Latin Amerika ve Karayipler (10 milyon) ile Okyanusya ülkeleri (8 milyon) takip etmektedir (United Nations [UN], 2017). Bu raporlara göre 2017 yılında göçmenlerin üçte ikisi 20 farklı ülkede yaşamaktadır. Uluslararası göçmenlerin çoğunluğu Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunurken bunu sırasıyla Suudi Arabistan, Almanya, Rusya, İngiltere ve Kuzey İrlanda takip etmektedir. Bunun yanında 2017 raporlarına göre dünya genelinde yaklaşık olarak 25.9 milyon insan sığınmacı durumunda bulunmaktadır. Türkiye 3.1 milyon Suriyeli sığınmacı (geçici koruma statüsü) ile bu anlamda en büyük sığınmacı grubunu oluşturan ülke konumundadır (UN, 2017).

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri var olan göç hareketliliği, günümüzde II. Dünya Savaşı’ndan beri en yoğun zamanını yaşamaktadır. Türkiye, coğrafi konumunun yanı sıra bölgesinde yaşanan krizler karşısında mağdur insanlara kucak açan politikalar benimsemesiyle göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında bulunmaktadır. Göç alanında geçiş ülke konumunda olan Türkiye, sağladığı ekonomik ve siyasi istikrar neticesinde hedef ülke hâline gelmiştir. Ülke içinde bulunan yabancılara sağlanan hak ve hizmetler neticesinde çekim merkezi hâline gelen Türkiye, bu konumunu 2016 yılında da devam ettirmiştir. 2017 yılı içinde 25 milyon yabancı Türkiye’ye giriş-çıkış yapmasının yanında eğitim, çalışma ve turizm gibi amaçlarla 460.000 civarında yabancı Türkiye’de ikamet ediyor oluşu da bu durumun göstergelerinden birisidir. 2011 yılında başlayan Suriye krizine dünya kamuoyunun duyarsız kalmasına karşılık Türkiye “açık kapı politikası” izleyerek Suriyelileri Geçici Koruma Statüsü altında misafir etmiştir ve etmeye de devam etmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2016).

Suriye’deki iç savaş nedeniyle 23 milyonluk ülke nüfusunun 11 milyonu insani yardıma muhtaç hale gelmiştir. 7 milyon kişi ülke içinde yer değiştirmek zorunda kalmıştır. 3 milyondan fazla

Suriyeli mülteci komşu ülkelere sığınmış, ülke içindeki ekonomik tahribat 150 milyar dolara ulaşmıştır. 2011 yılı Mart ayından bu yana devam eden Suriye iç savaşı ve kitlesel göç hareketi, başta Türkiye olmak üzere tüm bölge ülkelerinin iç siyasi, ekonomik ve sosyal dinamiklerini etkilemiştir. Savaşın en önemli sonuçlarından birini, sayıları milyonları bulan Suriyeli sığınmacılar oluşturmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2016 göç raporuna göre Türkiye’de biyometrik olarak kayıt altına alınmış yaklaşık olarak 3 milyon civarında Suriyeli göçmen bulunmaktadır (GİGM, 2016; Kap, 2014).

Söz konusu rakamlar Suriye nüfusunun yarısının iç veya dış göçe zorlanmış olduğu anlamına gelmektedir. Başta Türkiye olmak üzere tüm dünya bu göç krizinin ana muhatabıdır ve güvenlik perspektifin ağır bastığı, korumacı yaklaşımlar yerine, kökten ve uzun vadeli, kalıcı çözümler üretmek tüm aktörler için kaçınılmaz bir gereksinimdir. Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılara yönelik normalleştirme ve uyum politikası iki aşamadan oluşmaktadır; bunların ilki eğitim politikası ile sosyal normalleşme ve diğeri istihdam yolu ile Suriyelilerin ekonomik hayata katılmalarıdır. Eğitimde çocuklara, gençlere ve yetişkinlere hem Türkçe dersleri hem de mesleki eğitim kursları verilmekte; diploma denklik işlemlerinin kolaylaştırılması, burs imkânları ve harçların kaldırılması gibi hizmetler yolu ile de yükseköğrenim teşvik edilmektedir. Suriyelilerin ekonomik hayata katılabilmesi için ise hazırlanan yeni kanun tasarısı ile istihdamın kolaylaştırılması ve sömürünün önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Dillioğlu, 2015).

Yukarıda da ifade edildiği üzere sığınmacıların toplumsal uyumunu sağlamadaki en önemli değişkenlerden biri eğitimdir. GİGM (2016) verilerine göre, devlet okulları ve geçici eğitim merkezleri de olmak üzere toplam 459.521 Suriyeli sığınmacı, Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre ülkemizde kamp içi 31, kamp dışı 401 olmak üzere 432 geçici eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu kampların illere göre dağılımı incelendiğinde Geçici Eğitim Merkezleri’nin en yoğun olduğu iller sırasıyla; Hatay (120), İstanbul (66), Gaziantep (52) ve Şanlıurfa (43)’dir. Geçici Eğitim Merkezleri’nde Suriyeliler kendi dilinde öğrenim görmektedir. Ayrıca Türk öğretmenler tarafından haftada 15 saat Türkçe dersi verilmektedir. Yoğun Türkçe dersleri Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesini ve uyum sürecinin hızlandırılmasını amaçlamaktadır. Yine Ocak 2018 tarihinde Antalya ilinde gerçekleştirilen üç haftalık eğitimlerle sınıflarında Suriyeli öğrenciler olan hizmetteki sınıf öğretmenlerinin bu sürece yönelik farkındalıkları arttırılmış ve Suriyeli öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinden Türk eğitim sistemindeki normal okullara ve sınıflara geçişi için bir adım daha atılmıştır (PICTES, 2018).

Tabii ki yukarıda ifade edilen göç, göçün sonuçları, Suriye iç savaşı, Türkiye’ye göç akımı, Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılar için gerçekleştirmiş oldukları gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda akla gelen diğerk bir soru veya ortaya çıkan diğerk önemli bir sorunsal ise göç hareketi ile birlikte Türkiye’ye sığınan yabancılara yönelik ülke vatandaşlarının algılarının nasıl olduğudur. Kardeş, Banko ve Akman (2017) tarafında yapılan araştırmada sosyal medyada sığınmacılara yönelik algı araştırılması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medya kullanıcılarının sığınmacıları büyük bir güvensizlik ortamı ve huzursuzluk yaratan bireyler olarak gördükleri saptanmış, sığınmacılarla yaşanan deneyimlerin ve medyadaki haberlerin bu düşüncelerin oluşmasında etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sosyal medya kullanıcılarının devletin sığınmacılar konusunda yanlış politika izlediğini düşündükleri ve sığınmacılar için etkili bir planlama yapılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Sönmez ve Adıgüzel (2017) tarafından gerçekleştirilen diğerk

bir çalışmada Türkiye'nin en yoğun Suriyeli sığınmacısına sahip illerinden biri olan Gaziantep'te vatandaşların sığınmacılara yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları şehir genelinde sığınmacıların varlığını olumsuz karşılayanların oranının % 45 civarında olduğunu göstermiştir. Uzun ve Özcan (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyoloji öğrencilerinin Suriyeliler hakkındaki metaforik algıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sosyoloji öğrencilerinin Suriyelilerle ilgili daha çok suçlayıcı metaforlaştırmalarda bulduklarını göstermiştir. Aktaş ve Gülçür (2017) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada yerel halkın Mersin ilindeki Suriyeli sığınmacılar hakkındaki algıları araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Coğrafi yakınlık, din kardeşliği, etnik yönden kardeşlik söylemlerinin Suriyelilerin toplumsal kabulünde olumlu bir etkisinin bulunmadığını ve halkın kendini Suriyelilerden farklı gördüğünü göstermiştir. Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler hakkında görüşleri irdelenmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin sürekli olarak Suriyeli öğrencilerle iletişim problemi yaşadığını göstermiştir. Yaylacı (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada Eskişehir yerel basınında mülteciler ve Suriyeliler kavramları incelenmiştir. Analizler 2007-2016 yılları arasında kapsanmış ve elde edilen bulgular yerel basında Suriyelilerle ilgili daha çok olumsuz algıların olduğunu, bunun da Türkiye'deki iç siyasetteki çekişmeyi yansıttığı şeklinde ifade edilmiştir. Polat ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar incelenmiştir. Araştırma bulguları göç deneyimi olmayan gençlerin Suriyelilere yönelik tutumlarının olumsuzluğunun daha fazla olduğunu göstermiştir.

Yine yapılan başka bir çalışmada Özdemir (2017) tarafından Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki algıları incelenmiştir. Araştırmada, Suriyeli sığınmacıların farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmalarının Türk toplumu ile Suriyelilerin kaynaşmasını engellediği gibi toplumda karşılıklı olumsuz algıların oluşmasına da yol açtığı belirtilmiş, bundan dolayı Suriyeli mültecilere yönelik toplumun dilinde olumsuz kanaatlerin dolaşımını sağlayan duyular ve damgalayıcı stereotipler kullanılmaya başlandığı ifade edilmiştir.

Algı bağlamındaki araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapıldığında pek de iç açıcı sonuçların ortaya çıkmadığı görülmektedir. Sığınmacılara yönelik algının daha çok olumsuz bir boyutta olduğu göze çarpmaktadır. Tabii ki burada derinlemesine olarak bunun nedenlerine girilmeyecek olup bu çalışmanın da ana odak noktası olan kültürlerarası duyarlılık bu durumun nedenlerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Bennet, 1993; Wang, 2013).

Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel bağlamlarda etkili etkileşimi destekleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beceriler ve özellikler (Fantini, 2009) ya da birinin kendi kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarını esas alarak kültürlerarası ortamlarda etkin ve uygun iletişim kurma yeterliliğidir (Deardorff, 2004). Özellikle küreselleşme ve beraberinde ortaya çıkan göç olayları kültürlerarası yeterlilik ve duyarlılık kavramlarını tekrardan ön plana çıkarmıştır (Monroe ve Ruan, 2018). Türkiye'nin şu anki şartları göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası duyarlılık kavramının ne kadar önemli hale geldiği daha kolay anlaşılacaktır. Diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmak, kültürlerarası yeterliliğin ve duyarlılığın oluşmasını sağlamamaktadır. Kültürlerarası duyarlılık ve yeterlilik aynı zamanda birinin bu sürece yönelik geliştirmekte olan becerilerini, tutumlarını, farklı kültürlerden insanlarla olan etkileşimini de kapsamaktadır. Chen ve Starosta (1996) bu duyarlılığa sahip olan insanların çok farklı etnik kimliğe sahip insanlarla etkili ve uygun bir şekilde iletişim

kurabileceklerini ifade etmişlerdir. Akla gelen temel noktalardan birisi de bu yeterliliğe ve duyarlılığa sahip insanların bundan ne fayda sağlayacaklarıdır. Bu insanlar genel anlamda küresel farkındalık ve yeterlilik geliştirip, dünya görüşlerini genişleteceklerdir. Farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabileceklerdir. Çok kültürlü ve çok milletli ortamlarda etkili olmalarını sağlayacak beceri, tutum ve bilgiye sahip olacaklardır (Deardorff, 2006).

Aslında literatür kültürlerarasılık terminolojisi bağlamında bir uyum ortaya koyamamaktadır. Farklı disiplinler farklı kavramlar kullanmaktadırlar. Örneğin bazı disiplinler kültürel yeterlilik kavramını kullanırken, mühendislik bilimi küresel yeterlilik veya birçok farklı alan çok kültürlü yeterlilik gibi kavramları tercih etmektedir (Deardorff, 2006). Fantini (2009) yaptığı araştırmada bilimsel literatürde çok farklı kavramların kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunlardan bazılarını çok kültürlülük, kültürlerarası adaptasyon, kültürel zekâ, uluslararası iletişim, kültürlerarası iletişim, küresel yeterlilik, kültürlerarası farkındalık, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası duyarlılık şeklinde ifade etmiştir. Bu çalışmada da Bennett (1986, 1993) ve Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından kullanılan kültürlerarası duyarlılık kavramı tercih edilmiştir.

Hammer ve diğerleri (2003) tarafından da ifade edildiği gibi diğer kültür içerisinde etkili olabilmek için insanların diğer kültürleri anlamaları gerekmektedir. Kültürel farklılıklara yeterince duyarlı olabilmek ve davranışları diğer kültürlere saygı bağlamında değiştirebilmek kültürlerarası duyarlılığın önemli basamaklarıdır.

Literatür incelendiğinde kültürlerarası duyarlılığı geliştirecek farklı yöntemler ve ilkelerden bahsedilmektedir. Bunlardan biri olarak bireylerin kültürlerarası yeterliliğini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler gösterilmektedir. Diğer bir önemli yöntemin ise bireylerin eleştirel kültürel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik sağlanacak çabaların olduğu belirtilmektedir. Yine bunun yanında bireylerin farklı kültürel yapıları ve dünya görüşlerini fark edebilecekleri alternatifler sunmanın, kültürlerarası duyarlılığı geliştirmenin diğer bir yolu olarak ifade edilmektedir (Bennet, 2009). Ancak araştırmalar kültürel bilginin yalnız başına kültürlerarası yeterlilik ve duyarlılık oluşturmayacağı, bireylerin salt kültür hakkındaki bilgiyi ve gerçekleri öğrenmekle kalmayıp eleştirel olarak da kültürü irdelemelerini sağlayacak etkinliklere dâhil olmaları gerektiği sonuçlarını ortaya koymaktadır (Perry ve Southwell, 2011). Bunun yanında Bennet (2008) tarafından bazen dil öğrenmenin veya kültürel etkileşimler içerisine girmenin farklı kültürler hakkındaki stereotip algılarımızda önemli derecede bir azalmaya katkı sağlamayabileceği ifade edilmiştir.

Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmenin en temel yolu olarak sağlanacak nitelikli eğitim gösterilmektedir (Barret, 2018). Özellikle anlatımlar, konuşmalar, sınıf tartışmaları, farklı kültürel grupların davranışlarını eleştirel olarak irdelenmesine yönelik etkinlikler, farklı kültürlerle sağlanacak etkileşimler, farklı kültürlerin yaşadıklarının deneyimlenmesi ve oluşturulacak deneyimsel öğrenmeler, sosyal medya ve teknoloji aracılığıyla farklı ülkelerden insanlarla hem dilsel hem de kültürel paylaşımlarda bulunma, insanların sahip oldukları farklı dünya görüşlerini incelemeye yönelik araştırma temelli yöntemler, yapılacak yurtdışı seyahatleri, kültürlerarası arkadaşlığı destekleme, öğrencilerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirecek etkinlikler organize etme ve farklı grupları bir araya getirme, proje temelli etkinlikler vb. birçok yöntem ve etkinlik bireylerde kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede önemli roller üstlenmektedir (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard ve Philippou, 2013; Perry ve Southwell, 2011).

Yukarıda ifade edildiği gibi farklı kültürlerin yaşadıklarının öğrenilmesi ve bu bağlamda sağlanacak deneyimsel öğrenmeler, eğitim yoluyla bireylerde kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinin önemli yollarından biri olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları ile oluşturulacak etkinliklerin bu deneyimsel öğrenmeleri sağlayacak ve kültürlerarası duyarlılığa geliştirecek ortamlar sunacağı söylenebilir (Aoltenen, 2006; Barret, 20018; Hope, 2008; Short, 2009 Perry ve Southwell, 2011).

Yaratıcı Drama ve Kültürlerarası Duyarlılık

Yapılan birçok araştırma yaratıcı dramının bireyler arasında sağladığı sinerji ve olumlu etkileşim sayesinde diğer kültürleri deneyimlemeye, farklı dünya görüşlerini anlamaya, farkındalık geliştirmeye ve olumlu tutumların geliştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir (Alfred, Byram ve Fleming, 2002; Aoltenen, 2006; Byram, 1997; Donelan, 2010; Fleming, 2006; Piazzoli, 2008; Pieski, 2011; Salopelto, 2008). Yaratıcı drama etkinliklerinde yapılan doğaçlamalar ve hayal edilen bağlamlar diğer kültürler hakkında uygun bilginin, becerinin, değerlerin ve tutumların kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü yaratıcı drama durumsal öğrenmeler (gerçek dünyada ihtiyaç duyulanlar ile öğrenilenler arasında köprüler oluşturma) sağlamaktadır. Aynı zamanda yaratıcı drama, bireylerin kendi sosyal ve kültürel tutumlarını eleştirel olarak incelemelerine ve başkalarının sosyokültürel dünyaları hakkında yapıcı ve olumlu anlamlar inşa etmelerine yardımcı olabilmektedir (Brahmachari, 1998). Yaratıcı drama, birbirleriyle bağlantılı, sorunlu ve karmaşık küresel dünyada bireylerin bir arada yaşayabilme algılarına olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Donelan, 2002).

Yaratıcı Drama, Resimli Çocuk Kitapları ve Kültürlerarası Duyarlılık

Resimli çocuk kitaplarının kazandırdığı çok fazla şey olmakla birlikte genel olarak bu katkılar estetik, bilgi ve psikososyal boyutlar altında toplanabilir. Bu kitaplarda yer alan karakterler ve ele alınan konular; başkalarının gözünden dünyanın nasıl bir yer olduğunun anlaşılmasına, bu kitapları okuyan bireylerin görüşlerinin yeniden yapılandırılmasına, farklı bakış açılarının görülmesine, kültürel farklılıkların anlaşılmasına ve bu farklılıklara duyarlılık geliştirmeye yardımcı olabilmektedir (Denielson ve Lickteig, 1995; Kumarasinghe, 2016; Kemple, Lee ve Harris, 2016). Bunun yanında bu çocuk kitapları, yaşanan kaoslara ve çok kültürlülüğe ilişkin farkındalık oluşturabilmektedir. Diğer kültürler hakkında daha derinlemesine bilgi elde etmeye, evrensel değerleri öğrenmeye ve eleştirel olarak hem kendi hem de diğer toplumların kültürel değerlerini incelemeye olanak sağlamaktadır (Dolan, 2014; Freire ve Macedo, 1987; Harrington, 2016; Hope, 2008; Short, 2009). Bu yönüyle resimli çocuk kitapları, çocukların etkili bir kişilik ve kimlik kazanmalarında, olaylara karşı farklı bir bakış açısı geliştirmelerinde ve kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerinde etkili bir rol oynayabilmektedir. Çünkü çocuk kitaplarında ele alınan güncel konular, çocukların hayata hazırlanmasında önemli bir işlev görebilmektedir. Çocuk kitaplarının öğrenciler üzerinde daha etkili işlev görebilmesi için aktif yöntemler ile birlikte kullanılması daha yararlı olabilmektedir. Bu yöntemler içinde yaratıcı drama önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk kitaplarından önemli ölçüde yararlanılmaktadır. Çocuk kitaplarıyla kurgulanan etkinliklerin yaratıcı drama yöntemi ile birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin sosyal, kültürel ve kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri olduğu görülmektedir (Aykaç ve İlhan, 2014; Erkan ve Aykaç, 2014; Susar Kırmızı, 2009).

Adıgüzel (2006)'e göre yaratıcı drama, grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerinden yola çıkarak oyunsu süreçlerle canlandırması ve ona bir

anlam katma süreci olarak ifade edilmektedir. Eğitimde drama güçlü bir öğretim yöntemidir. Bunun yanında öğrencinin kendine dönmesini, kendini değerlendirmesini ve dramatik sorunlara yönelik geçerli çözümler üretmesini sağlayabilmektedir. Pek çok öğrenme biçiminde bulunan bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel beceriler dramada sürece katılım yolu ile elde edilebilmektedir (Adıgüzel, 2012). Yaratıcı drama sayesinde öğrenciler kendilerine ve başkalarına karşı eleştirel bakabilme olanağına da kavuşabilmektedirler (Nixon, 1987). Kendi içinde bir dil biçimi olan yaratıcı drama, öğrencilere, kendilerine ve başkalarına karşı eleştirel yaklaşma olanağı sunmakta, çocuklar doğaçlama ve rol oynama aracılığıyla etkileşim, dinleme, konuşma, yazma ve kendilerini ifade etmeyi öğrenebilmektedirler. Öğrenciler, hikâyeler aracılığıyla kendi hikâyelerini yaratarak, dünü, bugünü ve yarını kendi yordamalarıyla yansıtarak yaşamı keşfedebilme olanağına kavuşabilmektedirler (McCaslin, 1990).

Çocuklar, güncel konulardan seçilen çocuk kitaplarıyla yaşamı daha iyi anlayıp anlamlandırabilmektedirler. Bu yönüyle yaratıcı drama, içeriğinin zenginleşmesi ve çocukların derinlere ulaşmasına olanak sağlayabilmektedir. Zira öğrencilerin hikâyeyi anlaması ve yorumlaması yaratıcı drama ile daha da kolay olabilmektedir (McCaslin, 1990). Bu bağlamda yaratıcı drama ve çocuk kitaplarının bir arada kullanılması, edilgen, yalnızca verileni alan bireylerden çok, yaratıcı düşünebilen, olay ve olgular arasında yeni ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri bir yandan öğrencilere bir yazarın çalışmasının zevkini verdiği gibi diğer yandan ele alınan konuların içselleşmesine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıntılı okuma yoluyla yazarın vermek istediğini anlamak, anlatılanın biçimlendirilerek yapılandırılması ve canlandırılması, öğrenciler için önemli bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Neelands, 1998).

Baldwin ve Hendy'e (2008) göre çocuklar yaratıcı drama sürecinde oynadıkları roller aracılığıyla bilişsel ve duyuşsal anlamda dâhil oldukları hikâyeyi yaşarken etkin katılımcı olmaktadır. Çocuklar bu şekilde hikâyedeki kişiler ile empati kurmakta ve hikâyedeki olaylar drama sürecindeki canlandırmalar yoluyla düşünsel dünyalarını zenginleştirebilmektedirler. Lin'in (1999) yaptığı çalışmada da yaratıcı drama yöntemi ile birlikte hikâyeler kullanılarak yapılan canlandırmalarda öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Alan yazında son dönemlerde kullanılan farklı bir kavram da hikâye temelli drama sürecidir. Bu kavram ışığında drama süreci hikâye temel alınarak şekillendirilmekte, çocukların duyuş ve düşünsel dünyası zenginleştirilmeye ve onların sosyal ve kültürel yönde gelişimine olanak sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu süreç aynı zamanda çocukların eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış kazandırmak yanında kişilik gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda hikâye temelli drama, çocukların hikâyeyi keşfetmesi için yeni bir yol olarak görülmektedir. Çocuklar mevcut olan bir hikâyenin parçası olarak bu süreci yaşamakta ve bu süreçte hoşnut kalmalarına fırsat sunulabilmektedir. Bu bakış açısıyla çocuk kitapları ve barındırmış oldukları hikâyeler çocuklara geniş ve büyüleyici bir dünyaya giriş fırsatı sunarak onları buldukları yer ve zamandan farklı, başka dünyalara götürebilmektedir (Kelin, 2007). Bu açıdan bakıldığında çocuk kitapları bir yandan çocukların yaşamı daha iyi anlamalarına yardımcı olurken diğer yandan da düşünsel dünyalarının zenginleşmesine ve demokratik tutum ve değerler kazanmalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu anlamda çocuklar için evrensel bir değer olan farklı kültür ve kişiliklere saygı ve kültürlerarası duyarlılığı kazandırmak çocuk kitapları ile olası görünmektedir.

Bu çalışmada örnek uygulama etkinliği (Ek A) içinde yer alan “Kayıktaki Çocuk” (Mizuno, Okçu ve Hemels, 2017) hikâyesinde de bireyler farklı kültüre ve kimliğe sahip olan çocuğun yaşantısı ve yaşadıklarını içselleştirerek farklı kültürlerle ve kişiliklere saygı duymayı öğrenebilmekte ve bunu kişiliklerinin bir parçası haline dönüştürebilme olanağına kavuşabilmektedirler. Bu hikâye bağlamında düşünüldüğünde, bireyler bazen ülkeye kabul edilmeyen çocuk bazen de onu kabul etmeyen çocuk rollerine girerek o kişilerle empati kurmakta, düşünsel ve duygusal bir sorgulama sürecine girerek kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirme olanağına kavuşabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında çocuk kitapları ve drama bir yandan öğrenme–öğretme sürecini etkili bir hale getirerek yaşantıya dönük kalıcı öğrenmeler sağlarken diğer yandan düşün dünyası zengin, sorgulayan, düşünen bireylerin yetişmesinde önemli bir araç işlevi görebilmektedirler. Yaratıcı drama ve benzer içeriğe sahip resimli çocuk kitapları farklı yaş düzeylerindeki bireylerde kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu çalışmada örnek olarak sunulan uygulama, yetişkin düzeydeki katılımcılarla gerçekleştirilmiş ve onların kültürlerarası duyarlılığa yönelik farkındalıklarının olumlu yönde artırılması amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen informel (yapılandırılmamış) görüşmeler, uygulama içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcılarda olumlu yönde etkiler bıraktığı, farklı kültürlerle ve onların yaşamış oldukları olumsuz olaylara yönelik farkındalık oluşturduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Yine uygulamayı gerçekleştiren eğitimci adayının (birinci yazar) yapılandırılmamış katılımlı olmayan gözlemleri de katılımcıların paylaşmış oldukları duyguları desteklemiştir.

Kaynakça

- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Finland: Abo Academy University Press.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aktaş, E. ve Gülçür, İ. (2017). Suriyelilere yönelik toplumsal kabulü ve uyumu etkileyen sosyo-ekonomik faktörler: mersin ili Mezitli ilçesi örneği. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(3), 235-248.
- Alfred, G., Byram, M. ve Fleming, M. (Eds.). (2002). *Intercultural experience and education*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- Aykaç, M. ve İlhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 209-234.
- Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93-104.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. ve Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. France: Council of Europe Publishing.
- Bennett, J.M. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education* (pp. 13-31). Sterling: Stylus.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Paige R.M. (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-72). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Bennet, M. J. (1998) Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education* 20, 1-13.
- Brahmachari, S. (1998). Stages of the world. In D. Hornbrook (Ed.), *On the subject of drama*, (pp. 18-35). London: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 129-142.
- Castles, S. ve Miller, M.J. (2008). *Göçler Çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev. B. U. Bal ve İ. Akbulut), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A Synthesis. *Communication Yearbook* 19, 353-383.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, North Carolina.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu*, 10, 1-22.
- Dolan, A.M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELE Journal*, 2, 92-109.
- Donelan, K. (2002). Embodied practices: Ethnography and intercultural drama in the classroom. *NJ Drama Australian Journal*, 26(2), 35-44.

- Donelan, K. (2010). Drama as intercultural education: An ethnographic study of an intercultural performance project in a secondary school. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 19-33.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fleming, M. (2006). Justifying the arts: Drama and intercultural education. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 54-64.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Güllüoğınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Harrington, J. M. (2016). "We're all kids!" Picture books and cultural awareness. *The Social Studies*, 107(6), 244-256.
- Hofstede, G., Hofstede, J.G. ve Minkow, M. (2010). *Culture and organizations*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Hope, J. (2008). "One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 30-35.
- Kardeş, S., Banko, Ç. ve Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriyeli sığınmacılara yönelik algı: Bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200.
- Kelin, D.A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277-284.
- Kemple, K. M., Lee, I. R. ve Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105.
- Kumarasinghe, D.M. (2016). *The role of picture books in developing an emphatic response towards cultural difference* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Lickteig, M. J. ve Danielson, K. E. (1995). Use children's books to link the cultures of the world. *The Social Studies*, 86(2), 69-73.
- Lin, M.S. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. California: Longman.
- Mizuno, M., Okçu, S.T ve Hemels, V. (2017). *Kayıktaki çocuk*. İstanbul: Timaş.
- Monroe, L. ve Ruan, J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 1-15.
- Needlands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Nixon, J. (1987). *Teaching drama*. A teaching skills workbook. London: McMillan Education.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 115-136.
- Papastergoadis, N. (1999). *The turbulence of migration*. Cambridge: Polity Press.
- Perry, L. B. ve Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.

- Piazzoli, E. C. (2008). *Process drama & foreign language teaching: spontaneity and intercultural awareness at an advanced level of proficiency* (Unpublished master's thesis). Griffith University, Brisbane.
- Pieski, M. K. F. (2011). *Developing intercultural sensitivity through immersion experiences in unfamiliar cultural milieux: Implications for teacher education and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University, Kent.
- Salopelto, H. (2008). *Intercultural competence through drama: A teaching experiment* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Scheffler S. (2009) Immigration and the significance of culture. In N. Holtug., K. Lippert-Rasmussen, & S. Lægaard (Eds.), *Nationalism and multiculturalism in a world of immigration* (pp. 119-150). London: Palgrave Macmillan.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Sönmez, M. E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli sığınmacı algısı: Gaziantep şehri örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 797-808.
- Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenme projesi. (2018, Kasım 23). <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> adresinden ulaşılmıştır.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 4(7), 51-68.
- Talkington, B., L. Lengel ve M. Byram. (2004). *Setting the context, highlighting the importance: Reflections on interculturality and pedagogy*. The Higher Education Academy Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre: Uluslararası göç örgütü.
- Uzun, Z. ve Özcan, E. (2017). Sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2925-2948.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2017). *International migration report 2017: Highlights* (Report No. ST/ESA/SER.A/404). New York: United Nations.
- Wang, J. (2013). Moving towards ethno-relativism: A framework for measuring and meeting students' needs in cross-cultural business and technical communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 43(2), 201-218.
- Yaylacı, F. G. (2017). Eskişehir yerel basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wiseman, J. V. (2017). *Young refugees in Glasgow: The politics of living and celebrating multiculturalism*. Geoforum.
- Zimmermann, K. F. (1995). Tackling the European migration problems. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 45-62.

Ek 1: Ders Planı Örneği⁵

Konu: Göç

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Doğaçlama, bilinç koridoru, yeniden oynatma (play back theater), rol oynama, rol içinde yazma, istasyon, sıcak sandalye, donuk imge ve tablo oluşturma (fotoğraf karesi), toplu resim.

Araç-gereç: Göç ve savaş üzerine müzikler [Michael Heart, “we will not go down”, Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”] ve resimler, rol kartlarının yazıldığı kâğıtlar, zarflar, kayık resimleri, çocuk maskeleri, dramatik durum kâğıtları, boya kalemleri, ülke resimleri, resimli çocuk kitabı [“Kayıktaki Çocuk” Yazarlar: Maya Mizuno, Sevde Tuba Okçu, Vonne Hemels, Resimleyen: Melike Koçak, Yayınevi: Timaş Çocuk].

Kazanımlar:

1. Savaş sebebi ile ortaya çıkan zorunlu göç sürecinde çocukların yaşadıklarını fark eder.

Süreç

A. Isınma-Hazırlık

Etkinlik 1. Eğitimci savaş ve beraberinde ortaya çıkan zorunlu göçe yönelik resimleri yere dağıtır. Yine bazı resimleri duvarlara asar. Bu resimler savaş ve beraberinde ortaya çıkan zorunlu göç üzerinedir ve özellikle çocuklara odaklanmaktadır. Sonrasında eğitimci müziği açar (Michael Heart, “we will not go down”) ve katılımcılardan resimleri dikkatlice incelemelerini ister. Sonrasında ise çalan müzik videosunda görünen resimlere katılımcıların bir süreliğine bakmalarını belirtir. Bunu takiben eğitimci her bir katılımcıya bir çocuk maskesi verir ve bunu takmalarını ifade eder. Çocuk maskelerinde hüznü yüzler bulunmaktadır. Müzik eşliğinde (Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”) katılımcılar gezerken müziği iyice hissetmeleri söylenir. Sonra eğitimci sırayla şu yönergeleri verir: *Sizin adınız Ahmet, ülkenizde savaş var ve ailenizi kaybediyorsunuz. Onların yanı başında şu an ağlıyorsunuz, çaresizsiniz. Evinize doğru ilerliyorsunuz ancak gördüğünüz manzara çok kötü ve eviniz yıkılmış. Siz de yıkılıyorsunuz, her tarafınızda ölümler. Şimdi ağlayarak koşmaya başlıyorsunuz. Herkesten ve her şeyden kaçılıyorsunuz. Karanlık çökene kadar koşuyorsunuz. Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor. Yıkık bir kulübe görüyorsunuz. Oraya sığınyorsunuz. Yorgunluktan uykuya dalıyorsunuz ve şimdi uyuyorsunuz. Kalktığınızda kulübenden çıkıyorsunuz ve karşınızda deniz var. Bir kayık görüyorsunuz ve o an aklınıza hemen bu kayığa binip sığınabileceğiniz güvenli bir ülkeyi aramak geliyor. Hemen kayığa doğru koşuyor ve biniyorsunuz. Ve sonra bir bilinmeze doğru yeni umutlarla kayığınızın küreğini çekmeye başlıyorsunuz.*

Ara Değerlendirme

Eğitimci genel olarak yapılan bu etkinlikle ilgili olarak katılımcıların duygularını öğrenmeye çalışır. Bunun için eğitimci katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltir:

1. Nasıl hissettiniz?
2. Bir çocuk savaş sırasında başka neler yaşayabilir?

⁵ Bu uygulama yetişkin katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Kullanılacak yaş düzeylerine göre yeniden düzenleme yapılabilir.

3. Çevrenizde bu haberlere tanıklık ediyor musunuz?
4. Medyada benzer haberlerle karşılaştığınızda tepkileriniz neler oluyor?

B. Canlandırma

Etkinlik 2. Eğitimci katılımcılara “bilinç koridoru” gerçekleştireceklerini ifade eder. Sonra katılımcılara dönerek öncelikli olarak çember olmalarını ve 1, 2 şeklinde saymalarını söyler. Sonrasında 1’lerin ve 2’lerin ayrı iki grup oluşturmalarını belirtir. Gruplar oluştuktan sonra katılımcıların karşılıklı olarak birbirlerinin yüzlerine bakacak şekilde sıralanmalarını belirtir. Sonra katılımcıların içinden bir gönüllü seçer ve gönüllü katılımcıya ısınma sürecindeki etkinlikteki çocuk olduğunu ve savaş sebebi ile ülkesinden ayrıldığını, denize açıldıktan sonra bir ülkeye sığınmak için çaba gösterdiğini ve koridorki katılımcıların da mülteci olarak sığınmaya çalıştığını ülkeler olduğunu açıklar. Eğitimci koridordaki katılımcılara çocuğun iç sesi olduklarını kendilerinin değil, çocuğun içsel çatışmalarını yansıtması gerektiğini tekrar hatırlatır. Buna ek olarak çatışmanın çocuğun kendisini herhangi bir ülkenin kabul edip etmeyeceğinin kaygısı üzerine odaklanacağını belirtir. Ve katılımcılar bilinç koridorunu gerçekleştirir.

Etkinlik 3. Eğitimci katılımcıların çember olmasını ister. Sonra sırayla 1’den 7’ye kadar saymalarını belirtir. Sonra aynı rakamı ifade edenlerin ikili eş oluşturmalarını söyler. Sonra ikili eşlerden birinin A diğersinin ise B olmasını ifade eder. A’nın bir ülkeye sığınmaya çalışan çocuk, Ahmet olduğunu, B’nin ise Ahmet’in sığınmaya çalıştığı ülkede yaşayan ve o ülkenin vatandaşı olan bir çocuk olduğunu belirtir. Ahmet’in gidecek yeri olmadığını o ülke de kalmak istediğini ancak diğer çocuğun farklı gerekçelerle buna olumsuz yaklaşacağını belirtir. Gruplar hazır olduğunda eğitimci hazırlanmış olduğu metinleri her bir gruba doğaçlaması başlamadan önce okur ve bıraktığı yerden itibaren gurubun doğaçlama yaparak olayı tamamlamasını belirtir.

a) “Ahmet denizlere açıldı,

Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.

Kayıyla bir balık gibi süzüldü...

Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür

Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet yeni bir ülkeye vardı. Gece saçlı kız ona selam verdi! Hemen arkadaş oldular. Birlikte oyun oynadılar, güzel yemişler yediler ve aynı dilde şarkı söylediler. Sonra ise “Artık gitme vakti” dedi küçük kız. “Ama nereye gideceğim? Evim yok ki benim”

b) “Ahmet yine denizlere açıldı,

Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.

Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.

Düşündü merakla yeni evim nerede acaba?”

Boğazı olan bir ülkeye vardı Ahmet. Hayran hayran etrafına bakarken balık tutan mavi gözlü bir çocukla tanıştı. Kol kola girip deniz kenarında yürümeye başladılar. Vapurlara el sallayıp martılara ekmek attılar. Sahil de bir banka oturduklarında Ahmet sordu: “Burası çok güzel, sence bir süre kalabilir miyim?”

c) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayııyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Rengârenk lalelerin ve yel değirmenlerinin olduğu bir ülkeye vardı Ahmet. Balina şeklinde uçurtması olan bir çocukla hemen kaynaştı. Yemyeşil tepelerde koştular; adeta uçurtmayla yarıştılar. Mutluluktan ağzı kulaklarında, sordu Ahmet yine: **“Ne kadar eğlendim! Keske kalsam seninle her gün beraber uçurtma uçursak.”**

d) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayııyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Sokakları çok düzenli bir ülkeye geldi Ahmet. Görkemli, büyük bir kapının önünde altın saçlı bir kız gördü. “Yağmur yağıyor, gel şemsiyenin altına gir,” dedi altın saçlı kız. Birlikte yürümeye başladılar. Yağmurda birikmiş suların üzerinde hopyaya hopyaya gezdiler. Köşedeki büfeden simite benzeyen çok lezzetli bir yiyecek aldılar. **“Buralar ne güzel, çok isterdim kalabilmeyi.” dedi Ahmet. Yeni arkadaşı elinden tuttu Ahmet’in.**

e) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayııyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet bu sefer küçük kayııyla okyanusları aştı. Her yerin bembeyaz karlarla kaplı olduğu bir ülkeye geldi. Pamuk tepelerde bata çıka yürürken kardan adam yapan ponpon şapkalı bir kızla karşılaştı. Birlikte kartopu oynadılar, uzaktan geçen kocaman boynuzlu geyikleri mutlulukla izlediler. **“Burası ne de huzurlu, birazcık daha kalabilir miyim sence?” dedi Ahmet yeni arkadaşına.**

f) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayııyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Heybetli gökdelenleri olan ışıltılı parlayan bir ülkeye ulaştı Ahmet. Kulelere bakarken biraz başı döndü. Sakince oturabileceği bir yer ararken güneş saçlı bir çocukla karşılaştı. Birlikte parkı gezdiler, hatta sonra ağaçlardaki sincapları seyrettiler. “Artık evime gitmeliyim geç oldu,” dedi **Ahmet’in yeni arkadaşı. “Benim gidecek bir yerim yok, seninle gelebilir miyim?” diye sordu Ahmet.**

g) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Uzun süre kürek çektikten sonra, sıcak mı sıcak bir ülkeye yanaştı Ahmet. Palmiyelerin, Hindistan cevizi ağaçlarının ve şipşirin maymunların olduğu kumsalı görüncce gözleri kamaştı. Kızgın kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrırcık saçlı çocuk topu Ahmet’e attı. İki güzel kumsalda saatlerce top oynadı. Yorulup oturduklarında, birlikte tropik meyveler yerken sordu Ahmet: **“Sence burada bana yer var mıdır?”**

ğ) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Günlerdir yoldaydı Ahmet. Koskocaman bir okyanusu daha aştı. Pespembe kiraz çiçeklerinin açtığı şirin bir ülkeye vardı. Ağaçların arasında sevinçle yürürken kırmızı elbiseli bir kız dikkatini çekti. Küçük kız Ahmet’e gülümsedi, Kağıtlardan yaptığı origamileri gösterdi. Birlikte kelebek, kuğu, ejderha origamileri yaptılar. **“Cok güzel bir gün geçirdim, sence biraz daha kalabilir miyim?”**

Etkinlik 4. Öğitmen katılımcılara çember oluşturmalarını ve 1 ve 2 şeklinden saymalarını söyler. Sonra 1 ve 2’ler gruplarda bir araya gelir. Öğitmen aşağıdaki yönergeyi kendilerine ifade eder: “Her bir grup kendi içerisinde bir Ahmet seçiyor. Diğer katılımcılar ise Ahmet’i istemeye istemeye üzülmekle ülkelerine alamayan çocuklar oluyor. Ahmet kayığında uykuya dalıyor ve siz onu izliyorsunuz. Bu durum yüreğinizi sızlattığı için çocuklar bir araya gelip Ahmet’in yanına gidiyor ve bir çözüm üretmek için tartışıyorlar. Sonrasında Ahmet’in durumu, yaşadıkları ve ürettiğiniz çözümle ilgili dünya çocukları olarak Birleşmiş Milletlere bir mektup yazıyorsunuz.” Öğitmen doğaçlamanın kurallarını katılımcılara hatırlatır. Yine öğretmenin kendisinin yapacağı aşağıdaki girişle “Rol İçinde Yazma” sürecinin başlayacağını belirtir:

Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Artık kayığıyla süzülmekte yorulmuştu...
Tüm umutları bir bir kayboldu.
Yeni bir yuvanın hasretiyle küçük kayığında yalnız başına uyudu.”

Alternatif/Yedek Canlandırmalar

Etkinlik 5. Bu aşamada öğretmenin katılımcılara “sıcak sandalye” yaptırır. Öncelikli olarak sıcak sandalyenin ne olduğunu ifade eder: “Sıcak sandalye rolüne iyi konsantre olmuş ana karakterle röportaj yapmaya dayanır. Drama sürecinde yalnızca ana karakter ya da düğümü çözmeye etkili olabilecek ana karakter kadar önemli bir başka kişinin sandalyeye oturtulması ile uygulanabilir.”

Eğitmen bu açıklamayı yaptıktan sonra katılımcılardan gönüllü olanın sıcak sandalyeye oturması ve Ahmet'in yaşadıklarını göz önünde bulundurarak Ahmet rolünü üstlenmesini ifade edilir. Katılımcılar da Ahmet'in yaşadıkları ile ilgili Ahmet'e soru sorarlar.

Etkinlik 6. Eğitmen katılımcılara “yeniden oynatma” tekniğini uygulatacağını söyler ve şu açıklamayı yapar: “Bu teknikte katılımcılar içerisinden gönüllü olanlar öne çıkarak kendi hikâyelerini anlatırlar. Sonrasında ise diğer katılımcılar anlatılan hikâyeyi doğaçlama olarak sergilerler. Alternatif olarak katılımcı kendi hikâyesini doğaçlama yapacak kişileri kendisi seçer. Yine bazı katılımcılarda canlandırılan sürece uygun müzik eklerler. Müzik aletleri kullanılabilir ya da kendi bedenlerini kullanarak da katılımcılar uygun müzik yapabilirler.” Eğitmen bu açıklamayı yaptıktan sonra katılımcılardan bazılarının (gönüllü olanların) “miş gibi” yaparak bir mülteci çocuğun yaşamış olduğu durumu kendileri yaşamış gibi anlatmalarını ve sonrasında seçtikleri katılımcıların da bu durumu canlandırmalarını ister.

Ara Değerlendirme

1. Aynı durumda olsaydınız neler hissederdiniz?
2. Duygularınızı paylaşır mısınız?

Değerlendirme

Etkinlik 7. Eğitmen bu aşamada istasyon tekniğinin uygulanacağını katılımcılara belirtir ve sonrasında katılımcıların 1'den 4'kadar saymasını ister. Sonrasında aynı numarayı söyleyenler bir araya gelerek birer grup oluşturur. Eğitmen gruplara birer tane fon kartonu dağıtır. Birinci gruptan Ahmet'in yaşadıklarından yola çıkarak onu anlamaya çalıştığını gösteren bir slogan oluşturmalarını, ikinci gruptan bir afiş hazırlamalarını, üçüncü gruptan bir şiir yazmalarını ve dördüncü gruptan da bir resim yapmalarını ister. Gruplar müzik (Emel Mathlouthi “Naci en Palestina”) eşliğinde çalışmalarını gerçekleştirirler. Daha sonra gruplar hazırladıkları materyalleri tüm gruplarla sırasıyla paylaşır ve paylaşılanlar duvarlara asılarak sergilenir.

Alternatif/Yedek Değerlendirmeler

Etkinlik 8. Eğitmen katılımcıların her birine birer kağıt dağıtır ve Ahmet karakterinin sergilemiş olduğu durumu ya da bu durumdaki bir kesiti resimlemelerini ve resimledikleri kağıdı bir isimle veya bir cümle ile ifade etmelerini belirtir. Daha sonra bu resim parçalarını bir fon kartonu üzerinde bir kolaj oluşturacak şekilde bir araya getirmelerini ister. Resim tamamlandıktan sonra gruptan bir katılımcı resmi anlatır.

Etkinlik 9. Eğitmen katılımcılardan donuk imgeler Ahmet karakterinin yaşamış olduklarının kendilerinde yaratmış olduğu duygusal durumları bir fotoğraf karesinde yaşatmalarını ister. Her bir katılımcıya 1'den 14'kadar bir rakam verir. Katılımcılar sırayla sahnede birer donuk imge oluşturmaya çalışır. Fotoğraf karesini oluştururken birbirlerini görüntülerini kesmemeleri ve ayrıca oluşturan her bir donuk imgeye eklenerek bir anlam oluşturacak şekilde süreci devam ettirmeleri ve fotoğraf karesini tamamlamaları katılımcılara eğitmen tarafından hatırlatılır.

Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Göçmen Algısı Üzerine Etkisi*

Murtaza AYKAÇ¹

Necdet Aykaç²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.004

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 08.11.2018

Kabul 13.12.2018

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Göçmen algısı

Aktif öğretim yöntemleri

Kültürlerarası duyarlılık

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmada drama temelli aktif öğretim yöntemleri ile uygulanan etkinliklerin katılımcıların kültürlerarası duyarlılıkları ve göçmen algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı araştırmanın yöntemi karmaştır. Çalışma grubu 23 – 50 yaş arası 21 kadın, dört erkek olmak üzere toplam 25 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, göçle ilgili dokuz sorudan oluşan “Görüşme Formu”, “Göç Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Günlük” formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; hem nicel hem de nitel veriler ışığında yaratıcı drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmayı sağladığı, katılımcıların göçmenlere karşı önyargılardan kurtularak onlara karşı olumlu algı oluşturmalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında göçmenlerin kültürel uyumunu sağlamaya dönük eğitimler verilebilir önerisi geliştirilebilir.

* Bu çalışma 29. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: murtazaaykac@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7204-0835>

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: necdetaykac@mu.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8020-713X>

The Effect of Creative Drama Based Activities on Intercultural Sensitivity and Migratory Perception

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.004

Article History

Received 08.11.2018

Accepted 13.12.2018

Keywords

Creative drama

Immigrant perception

Active teaching methods

Intercultural sensitivity

Article Type

Research paper

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the effects of the activities applied with drama-based active teaching methods on intercultural sensitivities and immigrant perceptions of the participants. In this study, a mixed method, which uses both quantitative and qualitative research designs, is used. The study group consisted of a total of 25 people, 21 women and 4 men aged 23 to 50 years. The data of the study were collected through "Intercultural Sensitivity Scale", "Interview Form consisting of nine questions about migration", "Semi-Structured Journal for Migration Perception form. When the results of the research are evaluated in general, in the light of both quantitative and qualitative data, it can be said that effectiveness practices based on creative drama-based active methods increase the intercultural sensitivity among the participants and also the methods are both effective in developing empathy towards immigrants and creating positive perception by getting rid of prejudices against immigrants. In the light of these results, appropriate training programs can be developed to ensure the cultural harmony of migrants.

Giriş

Göç, insanların zorunlu ya da gönüllü olarak bireysel veya kitlesel biçimde kısa süreli ya da sürekli olarak ülke içinde veya dışında, buldukları bölgeyi terk ederek başka bir bölgeye yerleşmeleri olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2016). Göç birçok farklı nedenden kaynaklanabilir. Göçün başlıca nedenleri arasında savaş, etnik, dini mezhepsel çatışmalar, politik baskı, zulüm ya da ekonomi gibi olumsuz yaşam koşulları yer almaktadır. Kişiler yaşamlarını sürdürebilmek ya da daha iyi yaşam koşullarına kavuşmak için göç ederler ya da göç etmek zorunda kalırlar (Güler, 2017). Farklı nedenlerle ülkesini terk etmek zorunda kalan kişilere mülteci statüsü de verilebilmektedir. Mülteci sözcüğü “Ülkesini, evini, özellikle politik, dini, savaş ve kıtlık gibi nedenlerden terk etmeye zorlanan kişi” biçiminde tanımlanır (Akalin, 2013). Bu yönüyle başka ülkelere göç eden insanları bir sorun olarak görmekten çok konuk olarak algılamak gerekir. Kant’a göre misafirlik, her vatandaşın geldiği ülkede düşmanca muamele görmeme hakkıdır. Sığınmacıların düşmanca muamele görmesi veya ölüme terk edilmesi hukuk dışıdır ve kabul edilemez bir durumdur. Kant, insanların karşılıklı ilişkiler ve sorumluluk içerisinde kamu yasalarına uymaya, dostça ilişkiler temelinde insanlar arasında bir dünya vatandaşlığı anayasasının kurulabileceğine vurgu yapar (Bozkurt, 2007). Bu açıdan bakıldığında yaşanan göç hareketliliğini bir kriz ya da sorun olarak görmekten çok insan hakkı çerçevesinde değerlendirerek göçmenler için gerekli koşulların sağlanması ve topluma uyumları için gerekli çabaların gösterilmesi gerekmektedir. Göçmenlerin uyumunda devletlerin önemli rolü bulunmasına karşın göçmenlere karşı, ülkede yaşayan vatandaşların tutumu ve onları algılayış biçimi de oldukça önemlidir.

Uzun yıllar ekonomik nedenlerle göç veren bir ülke olan Türkiye, özellikle 1990’lardan başlayarak komşu ülkeler içinde yaşanan savaşlar ve karışıklıklar nedeni ile göç alan bir ülke konumuna gelmiş ve kapılarını göçmenlere (sığınmacılara) açmak zorunda kalmıştır. Nisan 2011’de Suriye’de başlayan iç savaş sonucu ülkelerinden göç eden Suriyelilerin büyük çoğunluğu Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle bu göç dalgasından kaynaklı olarak Türkiye en büyük göçmen nüfusa sahip ülke konumuna gelmiştir (İlktürk, 2017). 1961 yılında mültecilerin hukuki durumuna dair Cenevre Sözleşmesi’nin onaylanmasına karşın, Türkiye bu sözleşmeye ‘Coğrafi Kısıtlama’ şartı ile taraf olmuştur. Bu kısıtlamaya göre Avrupa’dan gelen kişilere mülteci statüsü verilmekte, Avrupa dışından gelenlere ise mülteci statüsü verilmemektedir (Biner, 2016). Bu yönüyle Türkiye’de bulunan göçmenlere ne mülteci ne de sığınmacı olarak bir hak verilmekte, göçmenler ‘Geçici Koruma Statüsü’ kapsamında değerlendirilmekte ve dolayısıyla göçmenler için gerekli uyum yasaları ya da koşullar oluşturulmadan ülkede bulunmalarına izin verilmektedir. Bugün Türkiye’de 3,5 milyondan fazla uluslararası ve geçici koruma altında olan sığınmacı, mülteci ve düzensiz göçmen bulunmaktadır. Bu nedenle sığınmacı ve mültecilerin ekonomik politikalar açısından çeşitli olumsuz sonuçlar yarattığı söylenebilir. Zira ekonomik kaynakların yetersizliği, işsizlik oranlarının yüksekliği gibi sorunlar göçmenlere yönelik olumsuz tutumu artırmakta ve ülke vatandaşları tarafından rakip olarak görülmelerine neden olmaktadır. Ön yargıların da etkisi ile birçok sorunun nedeni olarak göçmenler görülmekte ve ötekileştirilmektedirler. Sığınmacı ve mültecilerin ekonomik politikalar açısından çeşitli olumsuz sonuçlar yarattığı bilinmektedir. Özellikle toplulukların kıt ekonomik kaynaklar için rekabet etmesi, sığınmacılara karşı tutumda ve sığınmacıların ötekileştirilmesinde sorunun özünü oluşturmaktadır (Clark, 2008). Ayrıca göçmenlerin sorun olarak görülmesinde yaşam deneyimlerinden ziyade önyargılar, duyular ve medyanın önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Göçmenlere yönelik

olarak toplumda oluşan olumsuz algılar nedeniyle zor şartlar ve koşullar altında yaşayan göçmenlerin topluma uyumu daha da zorlaştırmakta ve toplum tarafından ötekileştirilmektedirler. Kuşkusuz bireylerin göçmenlere karşı tutumlarının altında yatan nedenler arasında farklı kültürden insanlara karşı tutumlarının da payı vardır. Bu yönüyle bireylerin kültürlerarası farklılıkları benimsemeleri ve farklı kültürlerle saygı duymaları ile göçmenlere yönelik de olumlu tutum geliştirmeleri söz konusu olabilir. Zira kültürlerarası duyarlılık, kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına karşı duyarlı olmayı beraberinde getirir (Bhawuk ve Brislin, 1992; Üstün, 2011). Farklı kültürden insanlarla etkileşimi ifade eden kültürlerarası iletişim ise farklı kültürel özelliklere sahip bireyler arasında gerçekleşen etkileşim sürecine gönderimde bulunur (Coşgun, 2004). Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin ise bilişsel (kültürel farkındalık), duyuşsal (kültürlerarası duyarlılık) ve davranışsal (kültürlerarası beceriklilik) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır ve bu boyutların etkililiği farklı kültürlerden insanların etkili bir iletişim süreci oluşturmasında önemli bir işleve sahiptir (Chen ve Starosta, 2005; Davis, 2005; Akt: Yılmaz ve Göçen, 2013). Bu boyutlar içerisinde yer alan kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutunu oluşturur ve “kültürlerarası farklılıkları anlamada, kabul etmede ve takdir etmede kendi motivasyonunu sağlamak için gerekli olan aktif istek” olarak belirtilir (Bulduk, Tosun ve Ardiç, 2011). Bu açıdan bakıldığında göçmenleri yabancılaştırmadan kabul etmede ve farklılıkları anlayışla karşılamada kültürlerarası duyarlılığın önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Göçmenler, göç ettikleri ülkede kendilerini bir yabancı olarak hissedebilmektedir. Çünkü göçmenin iklim, çevre, kültür, dil gibi alışageldiği yaşam çevresi ve koşulları farklılaşır ve bu durumda yabancılaşmanın bir unsuru olarak işlev görür. Göç eden bireyler uyum sürecinde bir taraftan yeni yerdeki yaşam tarzına ve kültüre uyum sağlamaya çalışırken, diğer taraftan da benliğini ve geldiği yerdeki yaşam tarzını ve kültürünü korumaya, yaşatmaya çalışmaktadır. Yaşanılan bu çelişki ve karmaşalar bireyde çeşitli duygusal sorunların oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kişinin dış dünyasında çok somut olan bu yabancılık durumu onun iç dünyasına da yansımaktadır. Bu şekilde kişi kendi iç dünyasına da yabancılaşarak bir şeye ve bir yere ait olamama duygusunu yoğunluklu olarak yaşayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında göçmenlerin göç ettikleri ülkede yalnızlık duygusu, boşluk, özlem duygusu, değersiz hissetme, köksüzlük, aşağılık duygusu, suçluluk duygusu ve kuşkuculuk gibi birçok sorun yaşaması kaçınılmaz görünmektedir (Erol ve Ersever, 2014). Gelişmiş ülkelerde göçmenlerin bu sorunları ile baş etmeleri için psikolojik destek yanında, topluma uyumlarının gerçekleşebilmesi ve yaşam standartlarının iyileştirilmesi yönünde hukuksal/siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel mekanizmaların iyileştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Türker ve Yıldız, 2015). Bu çabaların göçmenlere belirli bir yaşam standardı sağlama ve yabancılaşma duygusunun önüne geçilmesi ile sosyal ve kültürel uyum sağlama açısından önemi kuşku götürmez bir gerçektir. Ancak az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde bu desteğin sağlandığını söylemek oldukça zor görünmektedir. Bu açıdan göçmenlerin gelişmiş ülkelere doğru bir göç etme eğiliminin olduğu söylenebilir. Zira göçmenlerin göç ettikleri ülkeye uyumlarında etkili olan ana unsurların hükümetlerin ve toplumun göçmenlere karşı tutumları ve sağladıkları olanak ve koşullarla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu açıdan toplumun göçmenlere yönelik algısının göçmenlerin uyum sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu yönüyle göçmenlere yönelik toplumdaki algının belirlenerek ön yargılar yoluyla oluşmuş olumsuz algıların olumluya dönüştürülmesi ve kültürlerarası duyarlılığın artırılması önemlidir. Kuşkusuz kültürlerarası duyarlılığın, algı ve tutumların kısa sürede değişmesi oldukça zordur. Buna karşın, drama gibi aktif

öğretim yöntem ve teknikleri, farklı yaşantı ortamları oluşturması nedeniyle yaşanan ve yaşanması olası örnek olaylar üzerinden bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını, göçmenlere yönelik algılarını ve göç olayına bakış açılarını değiştirmek için etkili bir araçtır.

Yaratıcı drama yöntemi ile etkileşimli aktif öğretim yöntemlerinin bütünleştirilmesi çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme süreci yaratarak bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlar. Zira etkileşimli aktif öğretim yöntemlerinin yaratıcı drama ile bütünleştirilmesi, öğrenme ortamındaki bireylerin yaratıcılıklarının gelişmesinde, empati geliştirmelerinde, motivasyonlarının ve hayal güçlerinin artmasında önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca alan yazın araştırmalarında yaratıcı drama yönteminin bireylerin birbirleri ile etkili iletişim kurmalarında, kendilerini keşfetmelerinde, çağdaş, demokratik hoşgörülü ve duygudaşlık becerisi gelişmiş, insan haklarına ve demokratik değerlere saygılı birey olmalarında oldukça etkili bir rol oynadığı saptanmıştır (Aslan, 1999; Ulubey ve Aykaç, 2016; Ulubey ve Gözütok, 2015). Bu yönüyle yaratıcı drama, kişilerin göçmenlere daha hoşgörülü davranmasına ve onlarla duygudaşlık kurmasına olanak sağlayabilir. Yaratıcı drama aktif yöntemlerden biri olarak yaparak yaşayarak ve içselleştirerek öğrenme olanağı sunar (Özdemir ve Üstündağ, 2007). Yaratıcı dramanın bu yönü, bireylerin göçmenlerin yaşadığı sorunları canlandırmalar içinde yaşamalarına ve o sorunları içselleştirerek onları anlamalarına ve onlarla etkili bir iletişim kurmalarına olanak sağlama konusunda olumlu katkı sağlayabilir. Bu açıdan drama temelli aktif öğretim yöntemleri ile hazırlanan göç atölyelerinin bireylerin göçmenlere karşı duyum ve ön yargılara dayalı olumsuz algılarının ortadan kaldırılmasına, göçmenlere karşı olumlu tutum geliştirebilmelerine ve kültürlerarası duyarlılıklarının artırılmasında katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada drama temelli aktif öğretim yöntemleri ile uygulanan etkinliklerin katılımcıların kültürlerarası duyarlılıkları ve göçmen algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımların bir arada yürütüldüğü bir araştırma modeli olarak tanımlanır. İki veri toplama tekniğinin bir arada kullanılması, sorunların daha iyi anlaşılması ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Clark ve Creswell, 2014). Bu araştırmada gömülü karma desen yöntemi kullanılmıştır. Bu desenin seçilmesinin nedeni, göçmenlere yönelik algıyı etkileyen etmenleri daha iyi açıklayabilmektir. Araştırmada katılımcıların uygulama öncesinde göçmenlere yönelik algısını ve uygulama sonrası bu algıdaki değişimi belirlemek amacıyla Göç Algısına Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların drama temelli aktif öğretim yöntemlerine dayalı etkinliklerden göç algılarının nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak amacıyla her atölye sonunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış günlükleri doldurmaları istenmiştir. Uygulamaların bitiminde ise katılımcılarla yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu 23 – 50 yaş arası 21 kadın dört erkek olmak üzere toplam 25 kişiden oluşmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken	Ulamlar	N	%
Cinsiyet	Kadın	21	84
	Erkek	4	16
Katılımcıların Meslekleri	Öğretmen	14	56
	Akademisyen	5	20
	Sağlık çalışanı	3	12
	Ev kadını	2	8
	Sekreter	1	4
Toplam	25	100	

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmalara 14 öğretmen, 5 akademisyen, 3 sağlık çalışanı, 2 ev kadını ve 1 sekreter katılmıştır. Katılımcıların 23’ü çalışma öncesinde yaratıcı drama yaşantısı olan kişiler olup diğer iki katılımcı çalışma sürecinde yaratıcı drama ile tanışmıştır.

Atölye Uygulama Süreci

Atölye çalışmalarında, yaratıcı drama yöntemi ile aktif öğretim yöntemlerine dayalı etkinlikler göç teması altında bütünleştirilerek planlanmıştır. Atölye üçer saatlik atölyeler şeklinde toplam 12 saat sürmüştür. “Savaşın insanlar üzerindeki etkisini fark eder. Göçün nedenlerini söyler. Göçün insanlar üzerindeki etkisini fark eder. Göç eden insanlarla empati kurar. Göçün yarattığı sorunları söyler ve göçün önlenmesi için çözümler üretir.” kazanımlarından yola çıkılan atölyelerde yaratıcı drama yöntemi ile birlikte vızıltı 66, gösteri, konuşma halkası, donuk imge, tartışma, soru – cevap, balık kılıçığı, altı şapkalı düşünme tekniği, doğaçlama, senaryo temelli eğitim, dijital öyküleme, zihin haritası, istasyon ve beyin fırtınası gibi aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Atölye süresince ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında katılımcıların göç edenlerle empati kurarak onları anlayabilmelerine ve göçün insanlar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik birçok etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlikler arasında göçle ilgili seçtikleri bir kavramla ilgili olarak kendi danslarını oluşturmaları, savaşa ilişkin verilen resimden canlandırma oluşturmaları, Guernica tablosunun pazılının tamamlanması, belirlenen simgelerden donuk imge oluşturulması yer almaktadır. Daha sonra katılımcılarla göçle ilgili Sevde Tuğba Okçu’nun “Kayıktaki Çocuk” öyküsünden yola çıkarak doğaçlama hazırlama, savaş ve göçün insanlar üzerindeki etkisine yönelik tablo oluşturma, savaşta bir çocuk olarak Birleşmiş Milletler’e mektup yazma, göç ettikleri yere hangi duyguyu hissediyorlarsa ona gitme ve donuk imge oluşturmalarına yönelik çalışmalar yürütüldü. Çalışmada aktif öğretim yöntemlerine dayalı etkinliklere de geniş ölçüde yer verildi. Bu yöntem ve teknikler arasında yer alan balık kılıçığı tekniği ile göçün nedenlerinin belirlenmesi, göçün nedenlerinden birinin seçilerek bu konuda bir canlandırma yapılması, altı şapkalı düşünme ile göç’e karar verilmesi, yapılandırılmış günlük doldurma, ikili çiftlerin göç ve ayrılığı anlatan bir dans hazırlamaları, müzik, ritim ve dans ile ayrılmak, varmak, sığınmak ve yolculuk kavramlarının canlandırılması, katılımcılara mekân adı verilerek göç ettikleri yerde yaşadıkları sorunları canlandırmaları yönergeleri verildi. Mekânlar; mahalle, işyeri, kamp alanı ve eğitim yeri olarak belirlendi. Göçle ilgili kısa film

çekmeleri yönergesi verildi. Göçmenlerin sorunlarının nasıl çözüleceği beyin fırtınası ile tartışıldı. Katılımcılardan göç'e ilişkin olarak istasyon yöntemi kullanılarak şiir, duvar gazetesi, öykü, resim ve afiş hazırlamaları istendi. Bu şekilde katılımcılar yaratıcı drama ve aktif öğretim yöntemleri ile göç'e ilişkin algılarını ve kültürlerarası duyarlılıklarını fark etme olanağı bularak ön yargılarını görme ve göç eden insanların yaşayabileceği ya da yaşadığı durumları anlama olanağı bulmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği", "Görüşme Formu", "Göç Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Günlük Formu" ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği: Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında göçmenlere yönelik kültürlerarası duyarlılığı belirlemek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Üstün (2011) tarafından uyarlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Chen ve Starosta tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formu beşli likert tipi 24 maddelik olarak geliştirilmiş olup; kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak Üstün (2011) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında faktör yük değeri 0.19 bulunan 19. madde ölçekten çıkarılmıştır. 23 maddelik ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha katsayısı ile madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha katsayısı .88 iken Türkçeye uyarlanmış formun alfa katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur ve ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Üstün tarafından Türkçeye uyarlanan 23 maddelik ölçek kullanılmıştır.

Görüşme Formu: Katılımcıların çalışma sonrasında göç'e ilişkin algılarını ve çalışmanın bu algılardaki değişimini belirlemek amacıyla dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken çalışmanın amaçları doğrultusunda 11 soru hazırlanmış ve bu sorular program geliştirme, ölçme değerlendirme ve Türkçe alanındaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmesi sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formunda iki soru çıkartılarak dokuz sorudan oluşan bir görüşme formu katılımcılarla görüşmede kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorularda katılımcılara göç kavramının onlar için ne ifade ettiği, savaşın insanlar ve toplum üzerindeki etkisi, savaştan dolayı ülkelerine göç eden insanlara karşı algıları, göçmenlerle iletişimde ve onlarla karşılaşmalarında hangi duyguları yaşadıkları, göçmenlerin özellikle çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olabileceğine ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışmaya katılan katılımcılarla bireysel yapılan görüşme kayıtları önce birkaç defa dikkatli bir şekilde dinlenmiş, sonra yazılı bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Göç Algısına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Günlük: Göç Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Günlük Formu hazırlanıp uzman görüşleri ışığında geliştirildikten sonra her üç saatlik atölyenin sonrasında katılımcıların çalışmaya ilişkin görüşlerini almak için göç algısına yönelik yarı yapılandırılmış günlük formu doldurtulmuştur. Günlük formunda katılımcıların çalışmaya ilişkin duygu ve düşünceleri, yaşadıkları, savaş ve göç'e ilişkin fark ettikleri duygular, çalışmanın katılımcılarda bıraktığı izlenimler, göç kavramına ile ilgili algılarındaki değişiklikler ve çalışmanın katılımcılara olan katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde göç algısını belirlemek amacıyla uygulanan kültürlerarası farklılıkları belirlemeye yönelik olarak uygulanan “Kültürlerarası duyarlılık” ölçeğinin sonuçlarının analizi için Kolmogorov-Smirnov testi ve bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler nitel analiz biçimlerinden biri olan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 60 sayfadan oluşan veri metinleri birkaç kez satır satır okunmuş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Analizler sırasında ayrıca sürekli karşılaştırma tekniği de kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırma tekniği, araştırmacının yığın halindeki verileri açık ve öz bir şekilde ortaya koymasını sağlamaktadır (Kvale, 1996). Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur (Maykut ve Morehouse, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi için gerekli geçerlik ve güvenilirlik önlemleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla, iç geçerliliği sağlamak için veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında örneklemdaki katılımcıların her bir soruyu mevcut durumlarını düşünerek samimi bir şekilde cevaplamaları sağlanarak bilgiler toplanmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için ise elde edilen bulgular araştırma soruları ile tutarlı olacak biçimde verilmeye çalışılmıştır.

Dış güvenilirliği sağlamak için ise veri analizini yapan araştırmacıların araştırma sürecindeki konumu, verilerin analiz edilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile birlikte, kod ve temalar tanımlanmış, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için ise araştırmacılar ve üç alan uzmanı analiz adımlarında görev almış ve elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin ön ve son uygulamasından elde edilen puan dağılımlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ön ve son normal dağılım göstermiştir.

Tablo 2. Ön ve Son Test Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

Testler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Ön test	.158	25	.109	.949	25	.233
Son test	.112	25	.200*	.960	25	.416

Tablo 2'de verildiği gibi ön test ve son test puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ön test ve son testten elde edilen puan dağılımlarına ait varyanslar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu test sonucunda (Levene F=0,663; Sig=0,420) her iki puan dağılımı varyansları arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Dağılımların normal dağılım göstermesi, varyanslarının eşit olması ve puanların eşit aralıklı

ölçekte sürekli olması nedeniyle puan ortalamaları karşılaştırılmış ve bu nedenle karşılaştırmada bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların göçmen algılarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bağımlı gruplar için t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Aldıkları Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanların Karşılaştırılması

Ölçümler	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	25	76.44	3.38	23	-2.896	.008
Sontest		78.84	4.41			

Tablo 3'teki bulgular, araştırmaya katılan katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($t = -2.896$, $p < 0.05$). Fark puanlarının aritmetik ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, katılımcılara drama ve aktif öğretim yöntemleri ile verilen eğitimin onların göçmenlere yönelik olarak kültürlerarası farkındalıklarını arttığı söylenebilir.

Göç kavramı üzerine katılımcıların görüşlerin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşme ve yarı yapılandırılmış günlüklerden ulaşılan veriler içerik analizi ile elde edilen tema ve kodlar biçimine dönüştürülerek aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablolarda verilen verilerde katılımcılar bir konu ve kavramla ilgili olarak birden fazla kez görüş belirttikleri için yüzdelik değerleri %100'ün üzerinde değerlere ulaşmıştır. Ayrıca katılımcıların göç ve göçe ilişkin kavramlara ilişkin algılarındaki değişimi belirlemek için uygulama öncesi ve sonrasında görüşleri alınarak uygulama sonrasındaki görüş farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların göç kavramı hakkındaki algılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Göç Kavramı Hakkındaki Algılarına İlişkin Görüşleri

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Yer Değişikliği	6	17
2	Siyasal Nedenler	3	17
3	Zorunluluk	3	13
4	Umuda Yolculuk	3	12
5	Yaşadığı yerden ayrılma	3	11
6	Savaş	5	10
7	Bilinmeyen yere yolculuk	4	8
8	Zulüm	2	6
9	Yeni arayışlar içine girme	2	6
10	Uzaklaşmak	3	4

11	Mağduriyet	2	4
12	Kaçma	3	4
13	Özlem	3	4
14	Gözyaşı	3	4
15	Daha iyi imkân arama çabası	3	4
16	Çaresizlik	3	3
17	Her şeyi arkada bırakma	2	3
18	Kayıp	2	3
19	Travma	2	3

Tablo 4'e göre, göç kavramı algısına ilişkin olarak yer değişikliği ifadesini kullanan katılımcıların oranı uygulama öncesinde düşük olmasına rağmen (f:6) uygulama sonrasında katılımcıların neredeyse yarısından fazlasının (f:17) göç kavramı algısını yer değişikliği olarak tanımladıkları görülmektedir. Yine benzer şekilde göç kavramını uygulama öncesinde katılımcılardan sadece üçü (f:3) siyasal nedenler olarak ifade ederken uygulama sonrasında on yedisinin (f:17) bu algıyı ön plana çıkartarak tanımlama yaptıkları görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesinde katılımcıların az bir bölümünün (f:3) göç kavramını zorunluluk olarak açıklarken uygulama sonrasında büyük bölümünün (f:12) zorunluluk olarak tanımladıkları görülmektedir. Göç kavramını uygulama öncesinde katılımcıların sadece üçü (f:3) umuda yolculuk olarak ifade ederken uygulama sonrasında on ikisi (f:12) bu şekilde betimlemiş; yaşadığı yerden ayrılma uygulama öncesinde katılımcıların sadece üçü tarafından söylenirken (f:3) uygulama sonrasında on biri tarafından (f:11) söylenmiş; göç algısını savaş olarak uygulama öncesinde katılımcıların sadece beşi (f:5) ifade ederken uygulama sonrasında onu (f:10) bilinmeyen yere yolculuk ifadesini uygulama öncesinde katılımcıların sadece dördü (f:4) kullanırken uygulama sonrasında sekizi (f:8) kullanmış; göç algısını zulüm olarak uygulama öncesinde iki (f:2) kişi betimlerken uygulama sonrasında ise altı (f:6) kişi betimlemiş; göçü uygulama öncesinde iki (f:2) kişi yeni arayışlar içerisine girme olarak ifade ederken uygulama sonrasında altı kişinin (f:6) dile getirdiği görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir:

“K. 9: Göç kavramı, savaş, doğal afetler, sağlık, siyasal sebepler ve daha iyi bir yaşam için insanların yer değiştirmeleri, istekleri ve istem dışı olarak bir yerden başka bir yere zorunlu olarak gitmeleridir.”

“K.15: Siyasal, toplumsal vb. sebepler ile bireylerin yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kaldığı huzursuz edici bir durumdur.”

Savaşın İnsanlar Üzerindeki Etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Savaşın İnsanlar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Psikolojik çöküntü	5	17
2	Derin ve yıkıcı yaralar açar	6	15
3	Sosyal sorunlar	5	12
4	Acı	5	12
5	Baskı	6	12

6	Ekonomik sorunlar	3	10
7	Kayıp	2	10
8	Travmatik Durumlar	5	8
9	Gelecek kaygısı	3	7
10	Korku	5	6
11	Zulüm	2	6
12	Ölüm korkusu	3	4
13	Sevdiklerini Kaybetme	3	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar, savaşın insanlar üzerindeki etkisine ilişkin olarak uygulama öncesinde psikolojik çöküntü, acı ve sosyal sorunları (f:5) vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar ise baskı, derin ve yıkıcı yaralar açar (f:6) olarak ifade ederlerken bu görüşlerin uygulama sonrasında daha çok katılımcı tarafından vurgulandığı görülmektedir. Uygulama sonrasında katılımcılar savaşın insanlar üzerindeki etkisine ilişkin olarak psikolojik çöküntü yarattığı (f:17), derin ve yıkıcı yaralar açtığı (f:15), sosyal sorun, acı ve baskı (f:12) olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar savaşın insanlar üzerindeki etkisini betimlerken savaşın ekonomik sorunlar (f:10), kayıp (f:10), travmatik durumlar (f:8), gelecek kaygısı (f:7), sevdiklerini kaybetme (f:4) gibi duygular da yaşattığını belirtmişlerdir. Savaşın insanlar üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K7: “Göç ve savaşlar insanlarda yaşanan kayıplar travmatik durumlar yaratabilir. Ancak kimi açılarından da umuda yolculuk olabilir”.

K.11: “Savaşın insanlar üzerinde psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik telafisi mümkün olmayan yıkımlara neden olan olumsuz bir durumdur”.

K.22:” Göç yaşanan süreçler açısından insanlar üzerinde psikolojik sorunlar, acı, derin ve yıkıcı yaraların açıldığı insanlık dışı durumların yaşandığı süreçlerdir”.

Katılımcıların “Savaş sırasında insanlar göç etmeli mi?” sorusuna ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların “Savaş Sırasında İnsanlar Göç Etmeli mi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Ülkesini terk etmemeli	13	20
2	Mücadele edilmeli	7	13
3	Kadın, çocuklar, yaşlılar vb. göç etmeli	5	13
4	Can güvenlikleri için terk edilmeli	4	5

Tablo 6’ya göre, katılımcıların savaş sırasında göç etme durumuna ilişkin görüşleri 4 noktada toplanmıştır. Katılımcılar göç etme ile ilgili görüşlerini uygulama öncesinde (f:13) ülkesini terk etmemeli olarak ifade ederken; bu görüşlerin uygulama sonrasında daha çok katılımcı tarafından vurgulandığı (f:20) görülmektedir. Uygulama öncesinde mücadele edilmeli (f:7) olarak düşüncelerini ifade eden katılımcıların oranının uygulama sonrasında önemli oranda (f:13) arttığı görülmektedir. Katılımcıların az bir bölümü uygulama öncesinde kadın, çocuklar, yaşlıların vb. göç etmesi (f:5) gerektiğini söylerken, uygulama sonrasında katılımcıların önemli bir bölümünün (f:13) bu görüşü

taşıdığı söylenebilir. Savaş sırasında insanların can güvenlikleri için göç edilmeli diyen katılımcıların oranı uygulama öncesinde oldukça az (f:4) iken bu oranın uygulama sonrasında çok az değiştiği (f:5) görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K.17: “Ülkesinin bağımsızlığı için mücadele edebilecek durumdakiler mutlaka sonuna kadar mücadele etmeli. Ülkesini terk etmemeliler. Ama çocuklar, yaşlılar, engelliler vb. başka ülkelerce korunmalı”.

K.24: “İnsanlar zor durumda oldukları için göç etmek zorunda kalıyorlar. Her şey hayatta kalmak için yaşıyor”.

Katılımcıların savaştan dolayı ülkelerine göç eden insanlara yönelik algılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Savaştan Dolayı Göç Eden İnsanlara Yönelik Katılımcı Algılarına İlişkin Görüşler

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Üzüntü	10	14
2	Empati	3	13
3	Anlamaya çalışma	5	12
4	Yardımcı olma	5	11
5	Olumsuz	9	10
6	Acıma	11	9
7	Kızgınlık	13	9
8	Yadırgama	12	7

Tablo 7’ye göre katılımcıların savaştan dolayı ülkelerine göç eden insanlara yönelik algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların uygulama öncesinde daha çok kızgınlık (f:13), yadırgama (f:12), üzüntü (f:10), acıma (f:11) gibi göçmenlere yönelik olumsuz algı belirten ifadeler kullandıkları görülürken empati (f:3), yardımcı olma (f:5), anlamaya çalışma (f:5) gibi olumlu duygu ve algılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise tam tersi bir tablo ortaya çıkarak katılımcıların empati (f:13), anlamaya çalışma (f:12), yardımcı olma (f:11), gibi kavramlara ağırlık verdikleri ve kızgınlık, yadırgama, acıma duygularını daha az ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular nicel verilerle benzerlik göstererek yaratıcı drama ve aktif öğretim yöntemleri ile uygulanan etkinliklerin nitel verilere göre de katılımcıların göçmen algısını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Savaştan göç eden insanlara karşı katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K.12: “Savaşabilecek durumdaki insanların gelmesini yadırgıyorum. Ama özel durumu olanlara yardımcı olmamız gerektiğini düşünüyorum. Onları anlamaya ve yardım etmeye çalışıyorum. Misafirperver bir ülke olarak başımızın üstünde taşıyoruz.”

K.22: “Üzüliyorum. Vatanlarından, aile ve sevdiklerinden ayrı olmaları ve güç yaşam koşulları beni derinden etkiliyor ve onların yerine kendimi koyuyorum. Onlar ile iletişim kurmaya çalışıyorum. Bir gün onların durumuna düşmemek için farkındalığımızı arttırarak gerekli mücadeleyi verme düşüncesindeyim.”

K. 25: “Çok üzücü bir durum olarak hissediyorum. Her şeylerini geride bırakıp sadece canlarını alıp gelmeleri ve son derece kötü koşullarda yaşamaya çalışmaları içler açısı olarak görünüyor. Bu durumu suistimal ederek yerli halkı rahatsız edenlerin durumu bizleri üzüyor.”

Katılımcıların göçmenler ile karşılaştıklarında gerçekleştirdikleri iletişim süreçlerine yönelik görüşlerine ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Katılımcıların Göçmenler ile Karşılaştıklarındaki İletişim Süreçlerine İlişkin Görüşleri*

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Onları anlamaya çalışıyorum.	4	10
2	Yardım etmeye çalışıyorum.	3	9
3	Hiç iletişim süreci olmadı	8	8
4	İyi davranmaya çalışıyorum	3	7
5	Birkaç defa iletişim kurdum	6	6
6	Bir kez iletişim kurdum	4	4
7	İletişim kurmamaya çalışıyorum	5	3
8	Önyargılar var	4	3

Tablo 8’e göre, katılımcıların göçmenler ile karşılaştıkları zaman gerçekleştirdikleri iletişim süreçlerine ilişkin açıklamaları incelendiğinde, görüşlerin sekiz farklı başlıkta toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çok azının göçmenler ile ilgili iletişim süreçlerine ilişkin olarak uygulama öncesinde olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Görüşler incelendiğinde katılımcılar onları anlamaya çalışma (f:4), onlara yardım etmeye çalışma (f:3), onlara iyi davranmaya çalışma (f:3), onlarla iletişim kurmamaya çalışma (f:5) ve onlara karşı ön yargıları olduğunu (f:4) ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise ön yargıları olan katılımcı sayısının az da olsa azaldığı söylenebilir. İletişim kurmamaya çalışıyorum diyen katılımcı sayısının da azaldığı (f:3) görülmektedir. Ayrıca tabloda görüleceği gibi uygulama sonrasında göçmenlere ilişkin iletişim kurma konusunda olumlu bir algının oluştuğu söylenebilir. Buna göre katılımcıların onları anlamaya çalışıyorum (f:10), onlara yardım etmeye çalışıyorum (f:9) ve onlara iyi davranmaya çalışıyorum (f:7) şeklinde görüş belirten katılımcı sayısının arttığı görülmektedir.

Katılımcıların göçmenlerle iletişim kurma konusundaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K1 “Bu çalışmaya katıldıktan sonra artık göçmenlere karşı daha fazla hoşgörü ve onları anlamaya çalışacağımı düşünüyorum. Olaylara ve durumlara geniş bir bakış açısı ile bakmayı ve çok yönlü düşünmemi sağladı.”

K.7 “Evet iletişim süreci oluyor. Çünkü öğrencilerim var. Diğer öğrencilerime gösterdiğim ilgiden daha fazla ilgi ve özen göstermek zorunda kalıyorum”

K. 8 “Birkaç defa konuştum. Onlara karşı önyargılarım vardı ancak kadın olmanın zorluğuna bir kez daha şahit oldum.”

Katılımcıların çocukların savaş ve göçten etkilenme durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Çocukların Savaş ve Göçten Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşler*

Kodlar		Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
		f	f	f	f
1	Olumsuz etkileniyorlar	13		15	
2	Psikolojik sorunlar	8		10	
3	Eğitim problemleri yaşıyorlar	7		10	
4	Travma yaşıyorlar	5		10	
5	Ötekileşme	3		9	
6	Korku	7		7	

Tablo 9'a göre uygulamaya katılan katılımcıların çocukların savaş ve göçten olumsuz etkilenme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; uygulama öncesinde katılımcıların önemli bir kısmının çocuklar olumsuz etkileniyorlar (f:13) şeklindeki ifadesinin uygulama sonrasında biraz daha arttığı (f:15) görülmüştür. Uygulama öncesinde katılımcılardan bazılarının (f:8) çocukların savaş ve göçten etkilenme durumlarının psikolojik sorunlar yarattığı yönünde görüş belirttiği görülürken, uygulama sonrasında bu oranda da (f:10) artış olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde ve sonrasında çocukların korku yaşadığını belirten katılımcıların oranı (f:7) değişmezken, çocukların ötekileştirme yaşadıklarını belirten katılımcıların oranı uygulama öncesine göre 3 kat (f:9) artmıştır. Çocukların travma yaşadığını belirtenlerin oranında da uygulama sonrasında iki kat oranında artış olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre katılımcıların uygulama sonrasında savaş ve göçün çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve bu etkilerin daha çok psikolojik sorunlar, travma, ötekileştirme ve korku durumlarını yaşadıkları şeklinde belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K. 18: "Savaştan ve göçten olumsuz anlamda etkilenen kişilerin en çok da çocukların olduğunu düşünüyorum."

K. 20: "Çocuklar bu süreçten en olumsuz etkilenen bireylerdir. Ekonomik problemleri olan ailelerin çocuklarının durumları çok kötü ve tabii ki bu süreç psikolojik anlamda en fazla onları etkiliyor."

K. 23: "Eğitim problemlerini yoğun olarak yaşıyorlar. Çocukların çoğu dışlanmışlık yaşıyorlar. Açlık, yokluk, korku ve dil sorunu en büyük sorunları olarak görünüyor. Bunların hepsi de travmaya neden olabiliyor."

Katılımcıların göçmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Katılımcıların Göçmenlerin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri*

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	İletişim sorunları	11	18
2	Kendini kabul ettirme	9	16
3	Açlık	7	14
4	Uyum sorunu	3	14
5	Güvenlik	7	14
6	İşsizlik	5	11

7	Eğitim sorunu	5	11
8	Barınma	11	9
9	Kültürel çatışma	5	9
10	Vatanlarından uzak kalmaları	3	8

Tablo 10'a göre, katılımcıların göçmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinin uygulama öncesi ile benzerlik taşımasına karşın bu konuda görüş belirten katılımcı sayısının arttığı görülmektedir. Katılımcılar uygulama sonrasında göçmenlerin yaşadığı sorunların daha çok iletişim sorunları (f:18), kendini kabul ettirme (f:16), açlık, uyum sorunu ve güvenlik sorunları (f:14) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar göçmenlerin işsizlik ve eğitim sorunu (f:11), kültürel çatışma (f:9) ve vatanlarından uzak kalma (f:8) gibi sorunları yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır:

K.9 "Barınma, işsizlik, kendilerini kabul ettirme, göç ettikleri ülkeye uyum ve güvenlik sorunları yaşıyorlar."

K.17 "En önemli sorunlarından birisi sağlıklı iletişim kuramamalarıdır. Bunun dışında ekonomik, psikolojik sorunlar, ağır işlerde düşük ücretle çalıştırılarak şiddete maruz kalmaları ve topraklarından, vatanlarından uzak kalmaları söylenebilir."

Katılımcıların göçmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ise Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Göçmenlerin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kodlar		Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
		f	f
1	Barış ortamı	10	14
2	Uyum programları	9	13
3	Empati kurma	3	12
4	Eğitim	6	10
5	Psikolojik destek	5	10
6	Çözülmez	9	7

Tablo 11'e göre drama temelli aktif öğretim yöntemlerine dayalı göç atölyesine sonucunda göçmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin olarak uygulama öncesine göre uygulama sonrasında daha çok sayıda katılımcının çözüm önerisi olarak barış ortamı oluşturulması (f:14), göçmenlere yönelik uyum programları hazırlanması (f:13), eğitim ve psikolojik destek sağlanması (f:10) şeklinde görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Uygulama öncesinde var olan sorunlar çözülmez (f:9) diyen katılımcıların oranı uygulama sonrasında (f:7) düşmüştür. Bu bulgulara göre katılımcıların uygulama öncesine göre uygulama sonrasında göçmenlerin sorunlarına karşı daha duyarlı hale gelerek onlarla empati kurdukları ve sorunların çözülmesi yönünde öneriler sundukları söylenebilir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K.4 "Yaşadıkları yerde uyum ve kaynaştırma konusunda eğitimler verilebilir."

K.8 "Temel ihtiyaçları karşılanabilir. Ülkede düzen kurmalarına yardım edilebilir. Uyum problemleri ve savaş sonrası yaşadıkları travmalar için de psikolojik destek verilebilir."

K. 10 "Devlet, kendi halkına ve göçmenlere eşit davrandığı, kuralları net belirlediği, değişik imtiyazlar tanımadığı sürece sorunların çözüleceğini düşünüyorum."

K.18 "Yerinde ve doğru gözlemlere dayanarak sorunlara çözüm odaklı yaklaşmak. Onlara burada kalabilecekleri fakat ülke kanun ve kurallarına uyararak vatandaşları rahatsız etmemeleri gerekir. Ayrıca ekonomi sürecine dâhil ederek ülke çıkarları gözetilerek iki taraf içinde tatmin edici çalışmalar yapılabilir."

Katılımcıların atölye sonunda doldurdıkları günlüklerde görüşme bulgularında olduğu gibi nicel verileri destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre katılımcılar savaş ve göçe ilişkin olarak göç alan ülkelerde göçmenlere karşı antipati oluştuğunu, göçün insanların hayatını altüst eden bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

K:3. "Savaş insanlar üzerinde çok kötü etkiler bırakıyor. Göç alan ülkelerdeki insanlarda diğer insanlara karşı antipati oluşuyor."

K.8. "Savaş toplumları zedeleyen yok eden her alanda insani duyguları zedeleyen bir durumdur".

Katılımcılar çalışma sonunda doldurdıkları günlüklerde çalışma süresince yaşadıkları duygu ve düşüncelerle ilgili olarak büyük çoğunluğunun empatik ifadeler kullandığı göçmenleri anlama ve kendi tutumlarını sorgulama anlamında bir süreç yaşadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu ifadelerden bazıları şunlardır;

K.9. "Olaylara geniş açıdan bakmam gerektiğini ayrıca çalışarak, emek vererek çözülemeyecek sorun olmadığını fark ettim."

K.2. "Çaresizliğin, korkunun, kimsesizliğin, vatansızlığın, açlığın, umudun olmadığı zamanlar ne yaparım nasıl davranırım düşüncelerini yoğun olarak yaşadım."

Katılımcıların ayrıca göçe ilişkin olarak düzenlenen atölyeler sonunda doldurdıkları günlükte, göç edenlerin yaşam koşullarını fark etme yanında kendi ön yargılarını da sorgulama olanağı buldukları görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

K.5. "Savaştan göç eden insanların iç dünyalarında neler ile mücadele ettiklerini hissettirdi".

K. 8. "göç her zaman savaşın getirdikleri nedeniyle olmaz. Bazen de toplumsal yetersizlikler ve yaşam koşullarının olumsuzluğu göçe neden olabilir".

K.16. Göç sevgisiz bir ortamın ortaya çıkmasına neden oluyor. Herkes acı çekiyor "

K.22." Göç edenlerin neden göç ettiğine dair önyargılı olmam gerektiğini fark ettim".

Katılımcıların göç atölyeleri süresince doldurdıkları günlüklerde göçmenlere karşı bakış açılarının değiştiği, onlara karşı daha duyarlı oldukları ve tutumlarında önemli değişikliklerin olduğu yönünde de görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

K.7. "Göç ve göç edenlere karşı bakış açım değişti. Daha ılımlı bir bakış açım oluştu."

K.9. "Göç'e yönelik olumlu bir farkındalık sağladı."

K.14." Özellikle çocukların savaşta neler yaşadığını fark ettim."

K.17. "Göç hakkında ise bildiğimiz ama görmezden geldiğimiz noktaları tekrar hatırlamamızı sağladı."

K.20" Göç etmiş insanlara karşı daha duyarlı daha anlayışlı yaklaşılmaya çalışmam gerektiğini hissettirdi."

Katılımcılar atölyeler sonunda kendilerinde göçe ilişkin olarak; göçmenlere karşı daha dikkatli olunması gerektiğini, daha çok empati kurmaları gerektiğini, göç ve savaşa çok yönlü bakış açısı kazandıklarını, göç ve savaşın gerçekleri ile yüzleşme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır:

K.3. “Göçmenlere karşı daha dikkatli olunmalı, sevgi, saygı ve hoşgörü geliştirilmeli.”

K.11. “Daha çok empati yapmam gerektiğini düşünmeye başladım.”

K.16. “Göçmenlere ve savaştan kaçanlara daha dikkatli davranmalıyım ve onları incitmemeliyim.”

K.22. “Göçün ve savaşın gerçekleri ile yüzleşme fırsatı yakaladım.”

K.23. “Savaş ve göç olaylarına çok yönlü bakış açısı kazandırdı.”

K.24. “İnsan her yerde insan olduğu için muamele görmesi gerektiğini anladım.”

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, uygulama sürecine katılan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre drama ve aktif öğretim yöntemleri ile verilen eğitimin katılımcıları farklı kültürlerden gelen kişilere karşı duyarlılık düzeylerini artırma ve farklı kültürden gelen göçmenlere karşı olumlu tutum geliştirme, onları yabancılaştırmadan kabul etme, benimseme ve iletişim kurma yönünde motive ettiği söylenebilir. Araştırma süresince her atölye sonunda tutulan günlüklerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar da bu sonuçları desteklemektedir.

Nitel ölçme aracından elde edilen sonuçlar da nicel verilerle paralellik arz etmekte, katılımcıların drama temelli aktif öğretim yöntemleri ile verilen göç atölyesi sonucunda göçmenlere karşı tutum ve algılarında olumlu bir değişimin olduğu ifade edilebilir. Katılımcılarla yapılan görüşmede, göç kavramına ilişkin algıları sorulduğunda katılımcıların genel çoğunluğunun göç kavramını daha çok siyasal nedenlerle ilişkilendirdikleri, göçün zorunluluktan olduğu, umuda yolculuk olduğu, yaşadığı yerden ayrılmak, savaş ve bilinmeyene yolculuk olarak algıladıkları görülmüştür. Katılımcıların bir kısmının ise göç kavramını kayıp, travma, çaresizlik, gözyaşı, mağduriyet gibi olumsuz kavramlarla birlikte algıladıkları görülmektedir. Savaşlardan dolayı göçün yoğun olarak yaşandığını fark eden katılımcılar, savaşın insanlar üzerindeki etkisi olarak insanlar üzerinde psikolojik çöküntü, yıkıcı yaralar açma, acı, baskı, ekonomik sorunlar, kayıp ve travmatik durumlara yol açtığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların çoğunluğu, kadın, çocuk ve yaşlılar dışında savaş durumunda insanların göç etmekten ziyade kendi toprakları ve ülkesi için mücadele etmesi gerektiğini belirtmiştir. Savaştan dolayı çok sayıda Suriyeli göçmenin Türkiye’ye göç etmesinin bu sonuç üzerine olumsuz yansıdığı söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri, uygulama öncesinde katılımcıların savaştan dolayı ülkelerine göç eden insanlara yönelik algılarına ilişkin görüşlerini daha çok kızgınlık, yadırgama, üzüntü ve acıma gibi olumsuz ifadelerle betimledikleri görülürken uygulama sonrasında empati, yardımcı olma, anlamaya çalışma gibi olumlu duygu ve algıları yoğun olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar üzerine nicel verilerde olduğu gibi yaratıcı drama ve aktif öğretim yöntemleri ile uygulanan etkinliklerin nitel verilere göre de göçmen algısını olumlu yönde etkilediği

söylenbilir. Alanla ilgili yapılan farklı araştırmalarda da bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Suriyeli göçmenlere yönelik algıya yönelik olarak yapılan Avrupa Birliği araştırmasında katılımcıların çoğunluğunun Suriyeliler ve diğer sığınmacı göçmenlere yönelik algısının olumsuz yönde şekillendiği saptanmıştır. Bu araştırmada Suriyeliler, iş ve yaşam alanlarının güvenilirliğini tehdit eden unsurlar olarak nitelendirilmiş, suç potansiyelleri üzerinde durulmuştur (PS:Evrope, 2017). Araştırma sonuçlarında da görülebileceği gibi Suriyelilerle ilgili yanlış ve hatta yalan bilgilerin toplumun gündemine sürekli sunulması, insanların hem yanlış bilgi sahibi olmalarına neden olmakta hem de şiddet ve zulümden kaçarak ülkemize sığınan masum insanlara karşı nefret duygusunun oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Taştan, Haklı ve Osmanoğlu, 2017).

Araştırma sonuçlarında göçmenlere ilişkin olumsuz algı sürecinin izlerini görmek mümkün olabilmektedir. Nitekim katılımcıların göçmenlerle ilgili iletişim süreçlerine ilişkin olarak uygulama öncesinde çok azının olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Katılımcılar olumlu ifadelerinde genellikle onları anlamaya çalıştıklarını, yardım etmeye çalıştıklarını, iyi davranmaya çalıştıklarını belirtirlerken olumsuz ifadelerinde ise iletişim kurmamaya çalıştıklarını ve göçmenlere karşı önyargılarının olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan farklı araştırmalarda da göçmenlere yönelik olumsuz bir algının mevcut olduğu görülmektedir. Birdal'a (2016) göre toplumda Suriyeli sığınmacılara karşı birçok yanlış algı bulunmaktadır. Türkiye'de özellikle Suriyeli göçmenlerin gelmesi ile birlikte toplumda insanların işini kaybetme, sokakların daha az güvenli olduğu, Suriyeli çocukların sokaklarda dilencilik yapmasından rahatsızlık duydukları, yanlış ve eksik duygudan kaynaklı olarak kültürel uyumsuzluk kaygıları taşıdığı tespit edilmiştir.

Drama temelli etkinliklerin uygulanması sonrasında ise kısmen de olsa ön yargıları olan katılımcı sayısının ve iletişim kurmamaya çalışıyorum diyen katılımcı sayısının azaldığı görülmüştür. Bu yönüyle katılımcılarda uygulama sonrasında göçmenlere ilişkin iletişim kurma konusunda olumlu bir algının oluştuğu ve göçmenlere karşı olumlu algının arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama ve aktif öğretim yöntemlerine dayalı bir uygulama sürecinin göçmenlerin yaşadıkları duyguları ve sıkıntıları anlama, onlarla empati kurma anlamında önemli bir işlev görerek göçmenlere karşı önyargıların kısmen de olsa kırıldığı söylenebilir. Yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulama sonrasında göçmenlerin yaşadıkları sorunları fark etme konusundaki sorunlara ışık tuttuğu söylenebilir. Uygulama sonrasında katılımcılar göçmenlerin sorunlarının daha çok iletişim, kendini kabul ettirme, açlık, eğitim sorunu, barınma, kültürel çatışma, uyum ve güvenlik konularında oluştuğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar göçmenlerin sorunlarına çözüm anlamında ise barış ortamının yaratılması, uyum programlarının uygulanması, empati kurma, göçmenlere iyi bir eğitim ve psikolojik destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların göç atölyeleri süresince doldurdıkları günlüklerden elde edilen sonuçlar da göçmenlere karşı bakış açılarında önemli bir değişim olduğunu ortaya çıkarmıştır. Günlüklerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların göçmenlere karşı olumsuz tutumunun değiştiği, onlara karşı daha duyarlı oldukları, göçmenleri anlama ve kendi tutumlarını sorgulama şeklinde bir süreç yaşadıkları, göçmenlere karşı daha dikkatli olunması gerektiği, göçmenlerle daha çok empati kurmaları gerektiği, göç ve savaşa karşı çok yönlü bir bakış açısı kazandıkları, göç ve savaşın gerçekleri ile yüzleşme fırsatı buldukları ve göçmenler karşı tutumlarında önemli değişikliklerin olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde hem nicel hem de nitel veriler ışığında yaratıcı drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı artırdığı, katılımcıların göçmenlere karşı empati geliştirmeleri konusunda etkili olduğu, katılımcıların göçmenleri anlamaya çalışmalarını sağladığı, göçmenlere karşı önyargılardan kurtularak onlar hakkında katılımcıların olumlu algı oluşturmalarında etkili olduğu söylenebilir. Rüzgar'ın (2014) yaptığı 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki İpek Yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisinin incelendiği çalışma da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine nispeten anlamlı bir farklılığın olduğu, sosyal bilgiler dersindeki göç kavramının drama ile işlenmesinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısını arttırdığı, öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca Akkaya'nın (2012) araştırmasında, sosyal bilgiler dersi 7. sınıfta bulunan "Ülkemizde Nüfus" ünitesi içerisinde yer alan göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri genel olarak dersin drama yöntemiyle işlenmesinin gerek konunun kalıcılığı gerekse dersin eğlenceli olması gibi üzerlerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Göçmenlerin kültürel uyumunu sağlamaya dönük olarak uygun eğitimler verilmelidir. Savaşın ve göçün olumsuz etkilerini azaltmak için göçmenlere yönelik psikolojik destek sağlanmalıdır. Medyada göçmenlere yönelik olumsuz algı yaratabilecek haberler yerine olumlu algı oluşturabilecek haberler ve eğitici programlara yer verilmelidir. Göçmenlerin barınma ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması, göçmenlerin yaşadığı sorunları anlama ve onlarla empati kurmaya dönük olarak drama temelli aktif yöntemlere dayalı olarak okullarda ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim seviyesinde öğrencilere çeşitli eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Akalın, H. (2013). *Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye’de Mülteci Hukuku: Suriye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, M. (2012). *Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, N. (1999). Türkiye 1. Drama liderleri buluşmasına merhaba: Çocuklar, eğitim ve drama. Naci Aslan (Ed.). *Dramaya merhaba. Türkiye 1. Drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri*. Ankara Oluşum Yayınları.
- Bhawuk, D. P. S. and Brislin, R. (1992). “The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism”. *International Journal of Intercultural Relations*. 16: 413-436.
- Biner, Ö. (2016). *Türkiye’de mültecilik iltica, geçicilik ve yasallık ‘Van uydu şehir örneği’*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Birdal, B. K. (2016). *Türkiye’de sığınmacılara yönelik algı ve yaklaşım*. Hürriyet Ankara Haberleri. WWW. Hürriyet. Com. Tr =9.09.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Bozkurt, E. (2007). “Kant’ın ebedi barış üzerine denemesinin günümüze yansımaları”. *Anayasa Yargısı*. Sayı:24.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). “Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri”. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 19(1): 25-31.
- Chen, G. and Starosta, W. J. (2000). “The development and validation of the intercultural sensitivity scale”. *Paper presented at the annual meeting of the national communication association*. Seattle, WA.
- Clark, B. (2008). İki kere yabancı: Kitlesel insan ihracı modern Türkiye’yi ve Yunanistan’ı nasıl biçimlendirdi? İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Clark, V.L.P. ve Creswell, J.W. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayınları
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: “Antalya’da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve önyargılar”*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erol, M. ve Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *KHO Bilim Dergisi*, 24(1), 47-69.
- Güler, A. E. (2017). *Uluslararası hukuk perspektifinde Türkiye’de göç ve sığınmacı sorunu, Suriyeli sığınmacılar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet dönemi göç hareketleri: 75 yılda köylerden şehirlere*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- İlktürk, S., E. (2017). *Suriyeli göçmenlerin Türkiye ve Avrupa ilişkilerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi uluslararası ilişkiler anabilim dalı, Kocaeli.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction qualitative research interviewing*. London: Sage Publication Ltd.
- Maykut, P. ve Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guid*. London: The Falmer Press.
- Özdemir, P. ve Üstündağ, T. (2007). *Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı*. İlköğretim Online, 6(2), 226-233.
- Rüzgâr, M.A. (2014). *6. Sınıf Sosyal bilgiler dersindeki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- PS:Evrope (2017). *Bilgiden algıya: Türkiye’deki sığınmacı, göçmen ve mülteci algısı üzerine bir çalışma*. http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 sitesinden 8 Eylül 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Taştan, C; Haklı, S. Z. ve Osmanoğlu, E. (2017). *Suriyeli sığınmacılara dair tehdit algısı: Önyargılar ve gerçekler*. Ankara: Göç ve Güvenliği Araştırma Merkezi (GÖÇMER), Polis Akademisi Yayınları.

- Türker, D., ve Yıldız, A. (2015). *Göçmenlerde sosyo-psikolojik entegrasyon analizi*. B. D. Şeker, İ. (Sirkeci, & M. M. Yüceşahin içinde, göç ve uyum (s. 27-38). London: Transnational Press London.
- Ulubey, Ö. ve Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *Anthropologist*, 23(1,2), 267-279.
- Ulubey O, Gözütok D. (2015). Future citizenship, democracy and human rights education with creative drama and other interactive teaching methods. *Education and Science*, 40(182), 87-108.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 373-392.

EK I: Ders Planı Örneği

Tarih: 06. 01. 2018

Konu: Savaş ve Göç

Mekân: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Drama Salonu

Katılımcılar: 14 öğretmen, 5 akademisyen, 3 sağlık çalışanı, 2 ev kadını ve 1 sekreter (25 kişi)

Süre: 6 saat

Araç ve Gereç: savaş resimleri, A4 kağıdı, kalem. Guernica müziği, Guernica tablosunun pazılları, Sevede Tuğba Okçu'nun "Kayıktaki Çocuk" öyküsü

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, vızıltı 66, konuşma halkası, büyük grup tartışması, donuk imge)

Kazanım:

1. Savaşın insanlar üzerindeki etkisini fark eder.
2. Göçün insanlar üzerindeki etkisini fark eder.
3. Çocukların savaştan nasıl etkilendiğinin farkına varır.

Süreç

Isınma

1.Etkinlik: Katılımcıların mekânda serbest bir biçimde yürümesi yönergesi verilir. Göz teması kurmaları istenir. Katılımcılar, birbirlerine gülümseyerek merhaba der. Merhaba demeleri (elle dokunarak) söylenir. Göz teması kurma ve tokalaşarak birbirlerine isimlerini söylemeleri yönergesi verilir.

2.Etkinlik: Katılımcılar mekânda müzik eşliğinde yürür. Göçün çağrıştırdığı kavramları ve insanların neden bulunduğu toprakları terk etmesini düşünceleri söylenir. O kavramlardan birini seçmeleri ve o kavrama uygun olarak kendi danslarını etmeleri istenir. Çevrenizdeki kişileri gözlemleyin acaba hangi kavramın donuk imgesini oluşturduklarını tahmin etmeye çalışmalarını yönergesi verilir. Kavramları herkes sırayla söyler.

3.Etkinlik: Grup çember olur. Gruptan bir katılımcı yanındakine avuçlarını uzatarak "göç" diyerek akımı başlatır. Herkes yanındakine hareketle göç demeye devam eder. Gruptan herhangi biri akım sırasında sıra ona geldiğinde "engel diyerek iki yumruğunu bir araya getirebilir. Yanındaki kişi engel derse göç diyen son kişi diğer tarafındaki kişiye geri döner ve akımı "göç" diyerek ters tarafa çevirir. Ancak yanındaki kişide engel derse iki engelin arasında kalan katılımcının iki seçeneği vardır. Ya bir elini ve ayağını işleri doğru uzatarak gruptan karşı taraftaki biri ile göz teması kurup" umut" diye bağırır. Akım göz teması kurduğu kişiye geçer. O kişi akımı yine göç diyerek devam eder. İkinci seçenek ise " özgürlük demesiyle grup kendi içerisinde mutlu hareketlerle yer değiştirir. O kişi tekrar bulunduğu yerden akımı tekrar başlatır.

4.Etkinlik: Sayma yoluyla 6 grup oluşturularak gruplara resimler verilir. Resimleri incelemeleri için altı dakika süre verilir. Grupların, hangi duyguları yaşadıkları ve savaşın insanlar üzerinde nasıl bir etki yaptıklarını tartışma yönergesi verilir (vızıltı 66).

5.Etkinlik: Katılımcılar siyah ve beyaz diye söyleyerek iki gruba ayrılır. Gruplar, Guernica tablosunun pazıllarını birlikte tamamlarlar. Siyah olanların siyah pazılları, beyaz olanların ise beyaz pazılları tamamlamaları istenir. Lider daha sonra her iki gruba kâğıt ve kalem verir. Tabloda gördükleri figürleri yazmaları yönergesi verilir.

6.Etkinlik: Guernica müziği dinlettirilir. Katılımcıların metni dinlerken bacakları bükülmüş ve kafaları önde kapalı şekilde oturmaları söylenir. Lider katılımcılardan metnin belirli bölümlerinde “bomba” kelimesini duyduklarında bedenlerini ölü şekline sokmaları ve tekrar eski haline gelmeleri istenir.

- Yıl 1937, yer ispanya
- Faşist Franco ve yaşanan kanlı bir iç savaş...
- BOMBA! O güne kadar görülmemiş şiddette olan bombalar guernicayı yerle bir etmişti.
- Kasaba 3 gün boyunca yanmıştı.
- BOMBA! Bmbardımanla kasabada büyük bir katliam yaşanmıştır. ..
- BÖMBA! Ölü sayısı 1654, yaralı sayısı 889.
- Ölenler kadın, çocuk ve yaşlılar...
- BOMBA! Franco'nun kendi halkını bombalatması

Canlandırma

7.Etkinlik: Katılımcıların iki gruba ayrılması önce birlerin tablodaki nesnelere donuk imge ile canlandırması istenir. Diğer grubun nesnelere tahmin etmesi ve bu nesnelere neyi çağrıştırdığı üzerine tartışma yapmaları. El çırpması ile tablodaki nesnelere hareket verdirilmesi ikinci el çırpma ses eklemeleri yönergesi verilir. Aynı şekilde ikinci grup da yapar (Büyük grup tartışması).

8.Etkinlik: Katılımcıların 5 gruba ayrılarak savaşa ilişkin verilen resimlerden birini seçerek canlandırma yapmaları söylenir. İsterlerse sonunda tek cümle ya da sözcük ekleyebilecekleri yönergesi verilir.

9.Etkinlik: Savaşta bir çocuk resmini göstererek katılımcılardan siz onun yerinde olsaydınız ne hissederdiniz yönergesinin verilmesi ve katılımcıların sıra ile konuşması (Konuşma Halkası).

10.Etkinlik: Katılımcıların 5 gruba ayrılarak savaşta çocukların yaşadıkları ile ilgili bir donuk imge oluşturmaları ve donuk imgeden sonra savaşın çocuklar üzerine olan etkisine ilişkin olarak bir hareket yapmaları ve tek bir sözcük söyleyip tekrar donmaları.

11.Etkinlik: Lider katılımcıların çember olmasını ister. Sonra sırayla 1'den 7'ye kadar saymalarını belirtir. Sonra aynı rakamı ifade edenlerin ikili eş oluşturmalarını söyler. Sonra ikili eşlerden birinin A diğeri ise B olmasını ifade eder. A'nın bir ülkeye sığınmaya çalışan çocuk, Ahmet olduğunu, B'nin ise Ahmet'in sığınmaya çalıştığı ülkede yaşayan ve o ülkenin vatandaşı olan bir çocuk olduğunu belirtir. Ahmet'in gidecek yeri olmadığını o ülke de kalmak istediğini ancak diğer çocuğun farklı gerekçelerle buna olumsuz yaklaşacağını belirtir. Gruplar hazır olduğunda lider hazırlanmış olduğu metinleri her bir gruba doğaçlaması başlamadan önce okur ve bıraktığı yerden itibaren grubun doğaçlama yaparak olayı tamamlamasını belirtir.

a) “Ahmet denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.
Kayıyla bir balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet yeni bir ülkeye vardı. Gece saçlı kız ona selam verdi! Hemen arkadaş oldular. Birlikte oyun oynadılar, güzel yemişler yediler ve aynı dilde şarkı söylediler. Sonra ise “Artık gitme vakti” dedi küçük kız. **“Ama nereye gideceğim? Evim yok ki benim”**

b) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı.
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla yeni evim nerede acaba?”

Boğazı olan bir ülkeye vardı Ahmet. Hayran hayran etrafına bakarken balık tutan mavi gözlü bir çocukla tanıştı. Kol kola girip deniz kenarında yürümeye başladılar. Vapurlara el sallayıp martılara ekmek attılar. Sahil de bir banka oturduklarında Ahmet sordu: **“Burası çok güzel, sence bir süre kalabilir miyim?”**

c) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Rengârenk lalelerin ve yel değirmenlerinin olduğu bir ülkeye vardı Ahmet. Balina şeklinde uçurtması olan bir çocukla hemen kaynaştı. Yemyeşil tepelerde koşular; adeta uçurtmayla yarıştılar. Mutluluktan ağzı kulaklarında, sordu Ahmet yine: **“Ne kadar eğlendim! Keşke kalsam seninle her gün beraber uçurtma uçursak.”**

d) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayıyla balık gibi süzülde...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Sokakları çok düzenli bir ülkeye geldi Ahmet. Görkemli, büyük bir kapının önünde altın saçlı bir kız gördü. “Yağmur yağıyor, gel şemsiyenin altına gir,” dedi altın saçlı kız. Birlikte yürümeye başladılar. Yağmurda birikmiş suların üzerinde hopluya hopluya gezdiler. Köşedeki büfeden simite benzeyen çok lezzetli bir yiyecek aldılar. **“Buralar ne güzel, çok isterdim kalabilmeyi,” dedi Ahmet. Yeni arkadaşı elinden tuttu Ahmet’in.**

e) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Ahmet bu sefer küçük kayığıyla okyanusları aştı. Her yerin bembeyaz karlarla kaplı olduğu bir ülkeye geldi. Pamuk tepelerde bata çıka yürürken kardan adam yapan ponpon şapkalı bir kızla karşılaştı. Birlikte kartopu oynadılar, uzaktan geçen kocaman boynuzlu geyikleri mutlulukla izlediler. **“Burası ne de huzurlu, birazcık daha kalabilir miyim sence?” dedi Ahmet yeni arkadaşına.**

f) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Heybetli gökdelenleri olan ışıltılı parlayan bir ülkeye ulaştı Ahmet. Kulelere bakarken biraz başı döndü. Sakince oturabileceği bir yer ararken güneş saçlı bir çocukla karşılaştı. Birlikte parkı gezdiler, hatta sonra ağaçlardaki sincapları seyrettiler. “Artık evime gitmeliyim geç oldu,” dedi Ahmet’in yeni arkadaşı. **“Benim gidecek bir yerim yok, seninle gelebilir miyim?” diye sordu Ahmet.**

g) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Uzun süre kürek çektikten sonra, sıcak mı sıcak bir ülkeye yanaştı Ahmet. Palmiyelerin, Hindistan cevizi ağaçlarının ve şipşirin maymunların olduğu kumsal görüncelikle gözleri kamaştı. Kızgın kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrıkcık saçlı çocuk topu Ahmet’e attı. İkisi güzel kumsalda saatlerce top oynadı. Yorulup oturduklarında, birlikte tropik meyveler yerken sordu **Ahmet: “Sence burada bana yer var mıdır?”**

ğ) “Ahmet yine denizlere açıldı,
Sanki gökyüzü de Ahmet için açıldı,
Kayığıyla balık gibi süzüldü...
Düşleri aydınlık, gözleri kara kömür.
Düşündü merakla, yeni evim nerede acaba?”

Günlerdir yoldaydı Ahmet. Koskocaman bir okyanusu daha aştı. Pespembe kiraz çiçeklerinin açtığı şirin bir ülkeye vardı. Ağaçların arasında sevinçle yürürken kırmızı elbiseli bir kız dikkatini çekti. Küçük kız Ahmet'e gülümsedi, Kağıtlardan yaptığı origamileri gösterdi. Birlikte kelebek, kuğu, ejderha origamileri yaptılar. **“Cok güzel bir gün geçirdim, sence biraz daha kalabilir miyim?”**

Değerlendirme

12.Etkinlik: Bireysel olarak savaşın insanlar ve çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin birleşmiş milletlere bir mektup yazmaları istenir.

13.Etkinlik: Bu çalışma savaşa ve göçe ilişkin hangi kavramların onlara çağrıştırdığını 5 grup olarak A4 kâğıtlarına yazmaları istenir.

Yaratıcı Drama Eğitiminin Ergenlerin Utangaçlıkla Baş Etme ve Atılganlıklarını Geliştirmeye Yönelik Etkisi

Seden ABACI KARADENİZ¹

Kezban TEPELİ²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.005

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 16.12.2017

Kabul 28.12.2018

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Göçmen algısı

Aktif öğretim yöntemleri

Kültürlerarası duyarlılık

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu çalışma liseye devam eden ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlık davranışlarının geliştirilmesine yaratıcı drama eğitiminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni liseye devam eden ergenlerin “utangaçlık ve atılganlık davranışları”; bağımsız değişkeni ise “yaratıcı drama” eğitimidir. Araştırmada deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desen ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl’ün Solhan ilçesinde liseye devam eden ergenlerden yansız atama ile seçilen 16’sı deney 16’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacının deney grubunu oluşturan ergenlere utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlık davranışlarını geliştirmelerine yönelik yaratıcı drama yöntemi odaklı bir eğitim verilirken kontrol grubundaki ergenlere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu doğrultuda deney grubunu oluşturan ergenlere haftada iki kez, 20 oturum olmak üzere toplam 10 hafta süresince yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Uygulanan yaratıcı drama programı, araştırmacılar tarafından ergenlerin utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlık davranışlarını geliştirmeleri amacı ile hazırlanıp uygulanmıştır. Çalışmada Utangaçlık Ölçeği (UÖ) ile Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama eğitimi ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlık davranışlarını geliştirmede etkilidir.

1 Bilim Uzmanı, Buca Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İzmir, Türkiye. E-posta: sedenabacii@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1475-4378>

2 Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Konya, Türkiye. E-posta: ktepeli@selcuk.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3403-3890>

The Effect of Creative Drama Education on Coping with Shyness and Improving Assertiveness of the Adolescents

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.005

Article History

Received 16.12.2017

Accepted 28.12.2018

Keywords

Creative drama

Adolescent

Coping with shyness

Assertiveness

Article Type

Research paper

Abstract

This study was carried out to investigate the effect of creative drama education on coping with shyness and improvement of assertiveness behaviors of adolescents attending high school. While the research's dependent variables were the shyness and assertiveness behaviors of the adolescents, the independent variable was the creative drama education. The research was designed as pretest-posttest control group in experimental model. The experiment group of the research consisted of 32 adolescents attending high school in Solhan district of Bingöl 16 of whom were randomly selected for experimental group and 16 of whom for control group. In the context of the study, while the adolescents forming the experimental group were given creative drama education for coping with their shyness and developing assertiveness behaviors, adolescents in the control group were not given any education. In this respect, the participants of the experimental group were given creative drama education twice a week and 20 sessions for 10 weeks. The creative drama program was prepared and applied by the researchers for adolescents to cope with their shyness and to improve their assertiveness behaviors. The Shyness Scale (SS) and the Rathus Assertiveness Inventory (RAI) were used in the study. Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the analysis of the data. According to results of the study, it is seen that creative drama education is effective in coping with shyness and improving assertive behavior of adolescents.

Giriş

Ergenlik dönemi; biyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 2002). Ergenlik dönemi, çocukluk ve erişkinlik arasında çeşitli fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerin yaşandığı bir geçiş dönemi olması nedeniyle ergenin düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında dengesizliklere yol açan, fırtınalı ve stresli bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 1998). Bu dönemde yaşanan stres durumlarının etkilediği alanlardan biri de ergenlerin utangaçlık ve atılganlık davranışlarıdır.

Utangaçlık, bireyin başkaları ile olan ilişkileri sırasında hissedilen ve doğal davranışları ketleyen rahatsız edici bir duygudur (Enç, 1980). Antony (2004), utangaçlık teriminin çekingen ve kaygılı olma ile iletişim, flört etme, yeni insanlarla tanışma, muhabbet etme, telefonla konuşma, girişken olma, anlaşmazlıkların üstesinden gelme ya da kendisi hakkında konuşma gibi kişilerarası ilişki gerektiren durumlardan rahatsız olma eğilimine işaret ettiğini belirtmektedir. Ergenlerde utangaçlık, içinde bulunulan gelişim döneminin bir özelliği olarak sıklıkla görülür (Boztaş ve Sungur, 2001). Bu dönemde utangaçlığın daha yoğun görüldüğü ve adeta doruk noktaya ulaştığı görülmektedir (Çivitçi, 2010).

Alberti ve Emmons (2002) atılganlığı; bireylerin kendi çıkarlarını koruyabilmeleri, kendi kararlarını özgürce verebilmeleri, olumlu-olumsuz kendilerini oldukları gibi anlatabilmeleri, kendi isteklerini belirtebilmeleri, isteklerine ters gelene karşı koymayı gösterebilmeleri ve başkalarının haklarına saygı göstererek kendi haklarını kullanabilme davranışı olarak ifade etmektedirler. Atılgan olmayan davranışlar girişkenlik ile saldırganlık arasında değişmekte olup saldırgan davranan ergenlerin öfkesinin de yüksek olduğu, öfke kontrolünün düşük olduğu belirlenmiştir (Albayrak ve Kutlu, 2009). Günümüzde gerek akademik ortamlarda, gerek günlük yaşam içerisinde başarılı olabilmek için gerekli bilişsel yetilere ve yeteneklere sahip olmanın yanı sıra çeşitli sosyal becerilere sahip olmanın gerekliliği kaçınılmaz olarak düşünülmektedir (Palut, 2003).

Sosyal beceri eğitimi programları, iletişimle ilgili yetersizlikleri hafifletmede etkilidir. Utangaç bireylerin konuşmaya dayalı becerileri eksik olduğundan, hareket noktası çoğunlukla utangaç insanların konuşmaya dayalı becerilerini geliştirmektir. Konuşmaya dayalı bu yetersizlik, bireylerin doğru sorular sormalarını, etkili bir biçimde davetlerde bulunmalarını, kendileriyle ilgili açıkça ve kolayca konuşmalarını engeller. Model alarak, örneklerle ya da geri bildirimlerle onların konuşmaya bağlı yetersizliklerinin giderilmesi, utangaçların beceri eksikliğinden gelen suskunluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır (Kelly, 1982). Dolayısıyla bireylerin mutlu, kendisiyle barışık, hedeflerini doğru tayin edebilen ve bu yolda çıkabilecek engellerle başa çıkabilmesi için duygusal ve sosyal becerilere katkı sağlayacak tutum ve davranışların sergileneceği eğitim ortamlarının ve programlarının gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir (Palut, 2003). Yaratıcı drama uygulamaları bu eğitim ortamlarının ve programlarının oluşturulabilmesi için bir fırsat sunmaktadır.

Yaratıcı drama en yalın tanımıyla; herhangi bir konuda, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2017). Adıgüzel (2017), yaratıcı dramanın genel amacını; çocukların, ergenlerin ve gençlerin canlandırma aracılığıyla bir bilinçlendirme ve kültürlenme süreci içerisinde, her alanda yaratıcı, kendini tanıyan, kendine yetebilen, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve

davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmek olarak ifade etmiştir. Üstündağ (1994) yaratıcı dramayı; yaşam durumlarını, oyunda var olan kurallar içindeki özgürlük ögesini kullanarak yaratıcı süreçlere dönüştürmek yoluyla; katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, kendini başkalarının yerine koyabilme olanağını veren bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanı olarak betimlerken; San (1991), yaratıcı dramayı “Özellikle okullardaki çeşitli öğrenim basamaklarında çocuğa kendini tanımayı, yeti ve yeteneklerini keşfetmeyi, grup arkadaşlarını yani başkalarını da tanımayı, kendini onların yerine koyabilmeyi, bir olgu ya da çeşitli yönleriyle irdelemeyi, oynayarak, yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.” olarak açıklamaktadır.

Yaratıcı drama bireylerin yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayıp anlayabilmelerine, kendilerini tanımlarına ve başkalarıyla iletişime geçip, onlarla çeşitli etkileşimleri gerçekleştirebilmeleri için ortam sunmaktadır (Adıgüzel, 2010). Yaratıcı dramadaki etkileşim, sosyal ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olur. Üstündağ’a (1998) göre yaratıcı dramanın hedeflerinden biri de “kendine güven duyma ve karar verme becerileri” kazanmadır. Kendine güven duyma yaratıcı drama süreçleri ile sağlanabilir. Doğaçlamalar buna iyi bir örnek olarak verilebilir, çünkü doğaçlamalarda doğru ve yanlış yoktur. Bu durum da bireyde yanlış yapma korkusunu ortadan kaldırmaktadır. “Bu korkunun olmaması, bireyin yaratıcılığını ortaya koymasını ve geliştirmesini sağlayan bir özellik taşımaktadır” (Okvuran, 2000). Yaratıcı dramada özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sırasında katılımcı, günlük yaşamda karşılaşacağı toplumsal sorunları deneyimleme ve gerçek yaşamda içinde olacağı sonuçları yaşamadan öğrenme şansını elde edebilir. Bu deneyimlerde aktif oyuncu olarak ya da iç izleyici olarak birden fazla bakış açısını yakalar ve bir tür öğrenme zenginliği yaşar (Adıgüzel, 2010).

Alan yazın incelendiğinde dramanın farklı örneklerde katılımcıların sosyal becerilerini desteklediğini gösteren çok sayıda araştırma olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda yaratıcı drama etkinliklerine katılan farklı yaş gruplarında engelli ve normal gelişim gösteren çocuk, ergen ve bireylerin sosyal gelişimlerinin ve becerilerinin gelişebileceği ortaya konmuştur (Akfirat, 2004; De La Cruz, 1995; Erbay ve Yıldırım Doğru, 2010; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Jackson ve Bynum, 1997; Kocayörük, 2000; McCaslin, 2006; Uysal, 1996; Johannsen, 2004; Yassa, 1997).

Bu nedenle, bu çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirme becerilerine etkisi olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Türkiye’de daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok Türkiye’nin orta ve batı kesimlerinde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yapılmış olması çalışmayı alan yazında yer alan diğer araştırmalardan farklı kılmaktadır. Çünkü farklı sosyal ve kültürel özelliklerin sergilendiği, bireylerin daha içe dönük yaşadığı bir bölgede yaratıcı drama uygulamalarının etkilerini incelemek elzemdir. Araştırmanın bu açılarından önem arz ettiği, farklı sosyo-kültürel ortamlarda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı; yaratıcı drama yöntemi odaklı bir eğitimin ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki denenceler sıranmıştır:

Denence 1. Deney ve kontrol grubu ergenlerin utangaçlık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Denence 2. Deney ve kontrol grubu ergenlerin atılganlık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Denence 3. Deney grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamaları, kontrol grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4. Deney grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamaları, kontrol grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 5. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deney grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 6. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deney grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 7. Kontrol grubu ergenlerin utangaçlık öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Denence 8. Kontrol grubu ergenlerin atılganlık öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada deneysel desenler içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Bu desende denekler yansız atama ile deney ve kontrol grubuna ayrılırlar. Deneyin başlangıcında bağımlı değişkene ilişkin öntest ölçümü, deney ve kontrol grubundaki deneklerden elde edilir. Daha sonra deney grubundaki deneklere bağımsız değişken uygulanır, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmaz. Deneysel işlem sonunda bağımlı değişkenin sontest ölçümü deney ve kontrol grubundaki deneklerden alınır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grupları karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2016).

Çalışmanın bağımsız değişkeni, liseye devam eden ergenlerin utangaçlıkları ile baş etmelerine ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik yaratıcı drama yöntemi odaklı eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise utangaçlık ve atılganlık davranışlarıdır. Araştırma bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler grubunu etkileyip etkilemediğini ortaya koyacak modelde desenlenmiştir. Çalışmanın başında deney ve kontrol grubundaki katılımcılara öntest olarak “Utangaçlık Ölçeği” ve “Rathus Atılganlık Envanteri” uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan 20 oturumdan oluşan 10 haftalık deneme sürecinden sonra bağımsız değişkenin (yaratıcı drama eğitiminin) etkisini test etmek amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna sontest olarak “Utangaçlık Ölçeği” ve “Rathus Atılganlık Envanteri” uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin uygulanma koşullarına uygun olarak, deney grubunu oluşturan ergenlere utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlık davranışlarını geliştirmelerine yönelik yaratıcı drama yöntemi odaklı bir eğitim verilirken kontrol grubundaki ergenlere herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Bingöl İli, Solhan ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden 120 öğrenciye Utangaçlık Ölçeği (UÖ) ve Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) uygulanmıştır. RAE’den +10 ve altında puan alan (çekingen olan) öğrenciler içinden ve UÖ’den en yüksek puan alan 32 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin

8'i erkek 24'ü ise kızdır. Yansız atama yolu ile bu öğrencilerin 16'sı kontrol 16'sı deney grubu olarak belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin 12'si kız 4'ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın öntest ve sontest verileri, Cheek (1990) tarafından geliştirilen, Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Utangaçlık Ölçeği" ile Rathus (1973) tarafından geliştirilen Türkiye'de Voltan (1980) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Rathus Atılganlık Envanteri" nden elde edilmiştir.

Utangaçlık Ölçeği (UÖ): Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan "Utangaçlık Ölçeği", araştırmada kullanıldığı şekliyle Cheek (1990) tarafından geliştirilmiş olup Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. UÖ, 20 maddeden ve tek boyuttan oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler, bireylerin kendilerini ne kadar utangaç olarak nitelendirdiklerine ilişkin duygu ve davranışlara yönelik ifadelerdir.

Güngör (2001), ölçeğin testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısını ".83"; iç tutarlığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısını ".91" olarak bulmuştur. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Utangaçlık ölçeği "Bana Hiç Uygun Değil" seçeneğine 1 (bir), "Uygun Değil" seçeneğine 2 (iki), "Karasızım" seçeneğine 3 (üç), "Bana Uygun" seçeneğine 4 (dört), "Bana Çok Uygun" seçeneğine 5 (beş) puan verilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Puanın yüksek olması, bireyin kendisini "utangaç" olarak algıladığı biçiminde değerlendirilmektedir (Göngör, 2001). Yapılan bu çalışma kapsamında utangaçlık ölçeği uygulanan 120 öğrencinin Cronbach Alfa katsayısı ".89", iki yarı test güvenilirlik katsayısı ise ".85" olarak bulunmuştur.

Rathus Atılganlık Envanteri: Bu ölçek Amerika Birleşik Devletleri'nde Rathus ve Nevid (1977) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'de Voltan (1980) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu envanter birçok araştırmada (Biçer, 2009; Güler, 2011; Gündoğdu, 2012; Güneş, Arslan ve Eliüşük, 2014; Kukulu, Bulduloglu, Kulakac ve Koksall, 2006; Küçükkaragöz, Canbulat ve Akay 2013) kullanılmıştır. Voltan, envanterin alfa tutarlılık katsayısını ".70", test-tekrar test güvenilirliğini ".92" olarak saptamıştır. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen envanter 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden 17'si olumsuz, 13'ü olumlu ifade içermektedir. Alınan puanlar -90 ile +90 arasında değişmektedir. Çekingenliğe doğru uzanan uç -90'a, atılganlığa doğru uzanan uç +90'a ulaşmaktadır. Seçenekler -3 ile +3 arasında değişmektedir; Olumsuz ifadeler olan 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26 ve 30'uncu maddeler -3'ten +3'e doğru, bunlar dışında kalan olumlu ifadeler +3'ten -3'e doğru puanlandırılmaktadır. Eksi ve artı puanların ayrı ayrı toplanıp, birbirinden çıkarılması envanterin toplam puanını verir. Envanterden toplam puan olarak "+10"un altında alanlar çekingen (-90 ile +10 arasında), "+10"un (+10 ile +90 arasında) üstünde alanlar ise atılgan olarak kabul edilir (Güler, 2011). Yapılan bu çalışma kapsamında utangaçlık ölçeği uygulanan 120 öğrencinin Cronbach Alfa katsayısı ".72", iki yarı test güvenilirlik katsayısı ise ".65" olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ergenlerin utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlıklarını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla lise öğrencilerinin utangaçlık ve atılganlık düzeylerinin, yaratıcı drama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmannın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Bingöl İli, Solhan ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden 120 öğrenciye Utangaçlık Ölçeği (UÖ) ve Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) uygulanmıştır. RAE'den +10 ve altında puan alan (çekingen olan) öğrenciler içinden ve UÖ'den en yüksek puan alan 32 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 8'i erkek 24'ü ise kızdır. Yansız atama yolu ile bu öğrencilerin 16'sı kontrol 16'sı deney grubu olarak belirlenmiştir.

Yüz yirmi lise öğrencisi ergene uygulanan ölçek sonuçları değerlendirildiğinde; ergenlerin en çok "topluluk önünde konuşma, gerektiğinde hayır diyebilme, karşı cinse duygularını açıklama, insanlara övgülerde bulunma, kırıldığı durumları söyleme, iyi yaptığı bir işi başkalarına anlatma, ihtiyacı olduğunda birinden bir şey ödünç isteme, gerektiğinde insanı geliştirici sert tartışmalara girme" gibi durumlarda sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu problem durumları temel alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yaratıcı drama programı ile ergenlerin bu problemlerle karşılaşp rol oynamaları, duygu ve düşüncelerini açıklamaları sağlanarak utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlıklarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Yirmi oturum, on hafta olarak hazırlanan yaratıcı drama programının her oturumda ele alınan kazanımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma süresince ele alınan kazanım akışı

1. Birisiyle tanışmak için atılgan davranır. Tanımadığı kişilerle konuşur. Kendini başkalarına tanıtır. Başkalarından bilgi ister. Yeni girdiği bir ortamda kendini ifade eder. Başkalarının gözünün içine bakarak konuşur.
2. Karşı cinse hislerini söyler. Gerektiğinde hayır der. Başkasından yardım ister. Duygularını başkalarına ifade eder.
3. Topluluk önünde konuşur. Başkalarının yanında hatalı davranmaktan korkmaz. Önemli bir iş yaptığından bunu başkalarına gösterebilir.
4. Beğenmediği bir konuda fikrini ifade eder. Sırayı bozan kişilere yaptığı yanlış olduğunu söyler. Yüksek sesle konuşan kişilere sessiz olmalarını söyler. Hakkında kötü konuşan kişilerle konu ile ilgili konuşur. Saygı duyulan bir kişinin yanlış söylediği bir şeyi düzeltir.
5. Kullanıldığını düşündüğü durumlar varsa söyler. Başkaları onu kışkırdığı zaman duygularını ifade eder. Topluluk önünde konuşur.
6. Duygularını ifade eder. Karşısındaki kişinin gözlerinin içine bakar. Satın aldığı bir şeyi geri verir. Onu rahatsız eden bir yakınına rahatsızlığını dile getirir.
7. Kullanıldığını düşündüğü durumlar varsa bunları söyler. İyi tanımadığı kişiler varken kendini rahat hisseder. Arkadaş toplantıları ve sosyal ortamlarda rahat davranır. Başkaları ile konuşurken yeni konular bulur. Yeni girdiği bir ortamda utangaçlığını yener. Sosyal açıdan kendini yeterli hisseder.
8. Birisinden bir şey ödünç ister. Birisine ödünç verdiği bir şeyi geri ister. Yetkili bir kişi ile rahatlıkla konuşur. Resmi telefon konuşmaları yapar. Başkalarından bir konu ile ilgili yardım ister. Kötü bir hizmetten şikayetçi olur. Bir işe yüz yüze başvurmayı tercih eder.

9. Kalabalıkta başkalarının bakışlarını üzerinde hissetmekten rahatsızlık duymaz. Hata yapabileceğini kabul eder. Fikrini rahatlıkla ifade eder. Duygularını açıkça söyler.
10. Bir tartışma sırasında kızdığı ve öfkelenildiği durumları kontrol eder. Yetkili bir kişi ile konuşurken uygun cümleler kullanır. Karşısındakinin gözlerinin içine bakar.
11. Bir durum karşısında ısrar edildiğinde hayır diyebilir. Karşı cinse duygularını açar. Kendisinden bir şey istenildiğinde nedenini öğrenir. İnsanı geliştiren sert tartışmalara girer. Gerektiğinde şikâyet eder.
12. Övüldüğü durumlarda ne söyleyeceğini bilir. Başkalarının beğendiği özelliklerini söyler. Yaptığı önemli ve değerli bir işi başkalarıyla paylaşır. Karşı cinsten birine ne söyleyeceğini bilir. Kalabalıkta herkesin bakışları üzerindeyken konuşur.
13. Tanımadığı kişilerle kendini güvende hisseder. Sosyal ortamlarda kendini rahat hisseder. Yeni girdiği ortamda utangaçlığını yener. Kalabalıkta herkesin bakışlarını üzerinde hissetmekten rahatsızlık duymaz.
14. Gerektiğinde sert tartışmalara katılır. Satın aldığı bir şeyi geri verir. Atılgan davranır. Karşı cinse duygularını açar. Başkaları ile konuşurken uygun konu bulur. Kırıldığını ifade eder.
15. Topluluk içinde rahat davranır. Topluluk önünde konuşur. Kalabalıkta başkalarının bakışları üzerindeyken kendini ifade eder. Sosyal açıdan kendini yeterli hisseder. Başkalarının gözünün içine bakarak konuşur. Başkalarının yanında hatalı davranmaktan korkmaz.
16. Kendisinden bir şey yapması istenildiğinde nedenini öğrenir. Karşı cinse önerilerde bulunur. Gerektiğinde hayır der. İnsanı geliştirici sert tartışmalara katılır.
17. Kırıldığında bunu ifade eder. İstemediği bir şey için ısrar edildiğinde hayır der. Duygularını ifade eder.
18. İncindiği durumları söyler. Karşı cinse duygularını açar. Başkalarından yardım ister. Ödünç verdiği şeyi geri ister. Topluluk karşısında konuşur.
19. Topluluk karşısında konuşur. Duygularını açıklar. Fikrini ifade eder.
20. Topluluk içinde rahat davranır. Kalabalıkta başkalarının bakışları üzerindeyken kendini ifade eder. Sosyal açıdan kendini yeterli hisseder. Başkalarının gözünün içine bakarak konuşur.

Hazırlanan eğitim programı ikisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında doktorasını yapmış 3 drama liderine gönderilmiş ve araştırmacıların programla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiş, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiş ve program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yaratıcı drama eğitim programının amacına ulaşabilmesi için araştırmacılar tarafından Solhan Kültür Merkezi'nde bir drama atölyesi oluşturulmuştur. Hazırlanan atölye; toplar, fotoğraflar, resimler, kuklalar, kostümler ve resim boya gibi malzemelerle donatılmıştır. Yaratıcı drama programı haftada iki kez, 20 oturum olmak üzere toplam 10 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Oturumlar velilerin onayı ile ders saati dışında kalacak şekilde, cumartesi ve pazar günleri saat 12.00-14.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama eğitim programı planlanırken UÖ ve RAE' den elde edilen veriler çalışmanın kazanımları olarak belirlenmiştir. Atölye çalışmalarının ilk uygulamalarında ısınma-hazırlık çalışmalarına yer verilerek ergenlerin kendilerine, diğer katılımcılara, yaratıcı drama liderine, çalışmanın yapıldığı mekâna ısınmaları ve güven geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu sayede ergenler bir sonraki çalışma için hazır hale getirilmiştir. Isınma-hazırlık çalışmalarından sonra rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin kullanıldığı canlandırılmalara yer verilmiştir. Rol oynama ve doğaçlama çalışmaları ile ergenlerin yeni durumlara ulaşmaları amaçlanmıştır. Çalışmaların sonunda yapılan ve o günkü kazanımlarla ilgili dönüt alınan değerlendirme aşamasında ergenlere basit, anlaşılır ve açık uçlu sorular sorularak dönüt alınmıştır. Araştırmacılarından biri deney grubuna yaratıcı drama eğitiminde liderlik etmiştir, çalışmalar sırasında gerekli yerlerde rol oynama ve ısınma çalışmalarına katılmış, tüm katılımcıların rol almasını sağlamıştır.

Çalışmada 10 hafta süren programın etkililiğini ölçebilmek için deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak UÖ ve RAE yaratıcı drama uygulamaların öncesinde öntest ve yaratıcı drama uygulamalarının sonrasında da sontest olarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan ergenlere utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlık davranışlarını geliştirmelerine yönelik yaratıcı drama yöntemi odaklı bir eğitim verilirken kontrol grubundaki ergenlere herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarına “UÖ” ve “RAE” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ergenlerin ölçeklerini bireysel olarak kendilerinin doldurabilmesi için araştırmacılar ölçekle ilgili bilgileri ergenlere açıklamışlardır. Çalışma doğrultusunda kontrol ve deney grubu arasında yaratıcı drama eğitimi öncesinde ve sonrasında farklılıkları karşılaştırmak amacıyla “UÖ” ve “RAE” aracılığı ile elde edilen veriler SPSS 17.00 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her birinin büyüklüğünün 16 olması nedeniyle verilerin analizinde non-parametrik istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin “UÖ” ve “RAE” öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi, deney ve kontrol grubundaki ergenlerin “UÖ” ve “RAE” öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, deney ve kontrol grubundaki ergenlerin “UÖ” ve “RAE” sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Karşılaştırmalarda 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Bulgular

Liseye devam eden ergenlerin utangaçlık ve atılganlık davranışlarına yaratıcı drama yöntemi odaklı eğitimin etkisini incelenmek amacıyla yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarının Utangaçlık Ölçeği ve Rathus Atılganlık Envanteri bulgularına ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Denence 1: Deney ve kontrol grubu ergenlerin utangaçlık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Çalışma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarının utangaçlık öntest puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme öncesi Utangaçlık Ölçeği puanları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Utangaçlık Öntest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	x	S	Sıra Ortalaması	SıraToplamı	U	p
Deney	16	59.00	12.88	16.09	257.50		0.81
						121.50	
Kontrol	16	58.50	8.60	16.91	270.50		
							p>0.05

Tablo 2’ye göre deney ve kontrol gruplarının utangaçlık öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=121.50, p>.05). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları

dikkate alındığında hesaplanan bu değerler yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan ergenlerin utangaçlık öntest puanlarının benzer olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre denence 1 desteklenmektedir. Böylece, eğitime başlarken deney ve kontrol grubunun utangaçlık davranışı bakımından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Denence 2: Deney ve kontrol grubu ergenlerin atılgnlık öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Çalışma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarının atılgnlık öntest puanları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deney öncesi Rathus Atılgnlık Envanteri puanları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Atılgnlık Öntest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	x	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	-20.06	8.18	16.19	259.00	123.50	0.85
Kontrol	16	-19.44	4.60	16.81	269.00		
							p>0.05

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının atılgnlık öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=123.50, p>.05). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında hesaplanan bu değerler yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan ergenlerin atılgnlık öntest puanlarının benzer olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre denence 2 desteklenmektedir. Böylece, eğitime başlarken deney ve kontrol grubunun atılgnlık davranışı bakımından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Denence 3: Deney grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamaları, kontrol grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Çalışma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarının utangaçlık sontest puanları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası utangaçlık puanları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Utangaçlık Sontest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	x	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	33.50	11.64	9.03	144.50	8.50	0.00
Kontrol	16	61.13	8.99	23.97	383.50		
							p<0.001

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının utangaçlık sontest puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (U=8.50, p<0.001). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında yaratıcı drama eğitimine katılan deney grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan

ortalamalarının yaratıcı drama eğitimine katılmayan kontrol grubu ergenlerin utangaçlık sontest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç denence 3'ü desteklemektedir. Bu durum, yaratıcı drama eğitim programının ergenlerin utangaçlıkla baş etmelerinde etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Denence 4: Deney grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamaları, kontrol grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Çalışma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarının Atılganlık sontest puanları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deney sonrası Atılganlık puanları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Atılganlık Sontest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	x	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneye	16	42.69	19.37	24.50	392.00	0.00	0.000
Kontrol	16	-17.19	6.30	8.50	106.00		
							p<0.001

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının atılganlık sontest puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (U=0.00, p<0.001). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında yaratıcı drama eğitimine katılan deney grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamalarının yaratıcı drama eğitimine katılmayan kontrol grubu ergenlerin atılganlık sontest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç denence 4'ü desteklemektedir. Yani drama eğitim programına katılan ergenlerin atılgan davranışlarının gelişiminde uygulama öncesine kıyasla gözlenen değişme, kontrol grubundaki ergenlerin atılganlık davranışı gelişimlerinden ileridir. Bu durum, yaratıcı drama eğitim programının çocukların atılganlık davranışının gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 5: Yaratıcı drama eğitim programına katılan deney grubu ergenlerinin utangaçlık sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubu ergenlerinin Utangaçlık öntest-sontest puanları açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası Utangaçlık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunu Oluşturan Ergenlerin Utangaçlık Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	16	8.50	136.00	-3.517	0.000
Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	0				
					p<0.001

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney grubu ergenlerinin utangaçlık öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-3.517$, $p<0.001$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, yaratıcı drama eğitiminin deney grubu ergenlerinin utangaçlık davranışları üzerinde olumlu yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 5’i desteklemektedir.

Denence 6: Yaratıcı drama eğitim programına katılan deney grubu ergenlerinin atılganlık sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubu ergenlerinin Atılganlık öntest-sontest puanları açısından farklılaşmış farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası Atılganlık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunu Oluşturan Ergenlerin Atılganlık Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	16	8.50	136.00	3.517	0.000
Eşit	0				
					$p<0.001$

Tablo 7’de de görüldüğü üzere deney grubu ergenlerinin atılganlık öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=3.517$, $p<0.001$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, yaratıcı drama eğitiminin deney grubu ergenlerinin atılganlık davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 6’ı desteklemektedir.

Denence 7: Kontrol grubu ergenlerinin utangaçlık öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Kontrol grubu ergenlerinin utangaçlık öntest-sontest puanları açısından farklılaşmış farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası utangaçlık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Utangaçlık Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	7.88	31.50		
Pozitif Sıra	11	8.05	88.50	-1.623	0.105
Eşit	1				
					$p>0.05$

Tablo 8’de yer verildiği gibi kontrol grubu ergenlerinin utangaçlık öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-1.623$, $p>0.05$). Fark puanlarının

sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, herhangi bir müdahale yapılmayan kontrol grubu ergenlerinin utangaçlık davranışlarında bir değişim olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç denence 7'yi desteklemektedir.

Denence 8: Kontrol grubu ergenlerinin atılganlık öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Kontrol grubu ergenlerinin atılganlık öntest-sontest puanları açısından farklılaşım farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deney grubunun deneme öncesi ve sonrası atılganlık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubunu Oluşturan Ergenlerin Atılganlık Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	6.00	24.00		
Pozitif Sıra	11	8.73	96.00	-2.055	0.066
Eşit	1				
					p>0.05

Tablo 9'da yer verildiği gibi kontrol grubu ergenlerinin atılganlık öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-2.055$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, herhangi bir müdahale yapılmayan kontrol grubu ergenlerinin atılganlık davranışlarında bir gelişme olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç denence 8'i desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada liseye devam eden ergenlerin utangaçlıklarıyla baş etmeleri ve atılganlık davranışlarını geliştirmelerine yönelik hazırlanan yaratıcı drama eğitim programının, ergenlerin utangaçlık ve atılganlık davranışına etkisi test edilmiştir. Denencelerin sınanması sonucunda, araştırmacılar tarafından hazırlanan programın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlık geliştirme davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile deney grubunda olan ve yaratıcı drama eğitimi alan ergenler; topluluk önünde konuşma, gerektiğinde hayır diyebilme, karşı cinse duygularını açıklama, insanlara övgülerde bulunma, kırıldığı durumları söyleme, iyi yaptığı bir işi başkalarına anlatma, ihtiyacı olduğunda birinden bir şey ödünç isteme vb. (tüm kazanımlar için Tablo 1'e bakınız) kazanımlar doğrultusunda, farklı rollere girmeleri, grup etkinlikleri ve doğaçlamalara katılmaları, bununla birlikte çalışmaların sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları sayesinde utangaçlıkla baş etme ve atılgan davranışlarını geliştirmede yeterlilik kazanmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde bu konuda yapılan farklı çalışma sonuçlarının olduğu dikkat çekmektedir. Durmuş (2006) yaptığı çalışmada, yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisini incelediğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla utangaçlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı ve bu azalmanın olumlu etkisinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuştur. Kozanoğlu (2006), çalışmasında 15 ergene utangaçlıkla başa çıkma eğitimi vermiştir. Çalışmanın sonunda grup

yaşantısı yoluyla uygulanan utangaçlıkla baş etme sosyal beceri programının deney grubu lehinde bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Kutlu (2009), çalışmasında bir grup hemşire öğrenciye atılganlık eğitimi vermiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilere verilen atılganlık eğitiminin, öğrencilerin atılgan davranış göstermesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Gündoğdu (2012), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nde okuyan 12'si deney grubu olan öğrenciye yaratıcı drama temelli atılganlık programını 10 hafta boyunca uygulamış ve bu programın atılganlık becerisine etkilerini incelemiştir. Yaratıcı drama temelli atılganlık programının sonunda, deney grubunun atılganlık puanlarının ön testten son teste doğru yükseldiği ve kontrol grubunun atılganlık puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Şimşek ve Tel (2017), Sosyal Hizmetler Kurumu'ndan yardım alan ergenlerin öfke kontrolü, atılganlık becerileri ve benlik saygısı üzerine yapılandırılmış bir eğitimin etkililiğini belirlemek amacı ile ergenlere eğitim vermiştir. Çalışmada yurtda kalan ergenlerin öfke puanlarında eğitim sonrasında önemli bir değişiklik olmadığı, atılganlık ve benlik saygısı puanlarının eğitim sonrasında yükseldiği belirlenmiştir. Ailesinin yanında kalan ergenlerin ise eğitim sonrasında atılganlık ve benlik saygısı puanlarının arttığı, öfke puanlarının azaldığı saptanmıştır. Oğuz ve Altun (2013), çalışmalarında yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile utangaçlık düzeylerindeki değişimi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının utangaçlıklarının azalmasına ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine yaratıcı drama uygulamalarının katkı sağladığı görülmüştür. Tüm bu çalışma sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmekte ve elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Yaratıcı drama eğitim programlarının katkı sağlayabilmesi için okul öncesi dönemde başlayan ve ilköğretim-ortaöğretim yıllarında devam eden uzun soluklu yaratıcı drama odaklı eğitim programlarına öğrencilerin katılımı sağlanmalı. Ayrıca branş ve sınıf öğretmenlerinin drama alanında bilgi ve yeterlilik sahibi olmalarının eğitim süreci içinde dramayı bir yöntem olarak kullanabilmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği lisans programlarında drama dersleri zorunlu ders olarak yer almaktadır. Fakat drama dersinin yer almadığı öğretmenlikle ilgili diğer lisans programlarında da yaratıcı drama ve eğitimde drama ile ilgili derslere yer verilebilir.

Bu çalışma kapsamında, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlık geliştirmelerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okullarda uygulanan rehberlik çalışmaları kapsamında, öğrencilerin utangaçlık ve çekingenlik davranışları saptanarak ihtiyacı olan öğrencilere bu çalışma doğrultusunda geliştirilen programa benzer yaratıcı drama eğitim programları uygulanabilir.

Bu araştırma, toplam otuz iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun daha fazla sayıda öğrenciden oluşması, araştırmanın genellenebilirliğini arttıracaktır. Bu sebeple benzer bir çalışma yapmak isteyen araştırmacıların daha fazla sayıda denek ile çalışmayı gerçekleştirmesi önerilmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Bingöl ili dışındaki çalışma grupları üzerinde bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim programının geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akfırat, Ö.F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Albayrak, B. & Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2, 57-69.
- Alberti, R. & Emmons, M. (2002). *Kendinize yatırım yapın: atılğanlık* (çev: S. Katlan). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Bıçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılğanlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Boztaş, M.H. & Sungur, M.Z. (2001). Kaçınan kişilik bozukluğu. *Psikiyatri Dünyası*, 5 (3),71-79.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çivitçi, N. (2010). Social comparison and shyness in adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 90-107.
- De La Cruz, R.E. (1995). *The effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. Yayımlanmamış doktora tezi, Illinois State University, Bloomington.
- Durmuş, E. (2006). *Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupta psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü* (2. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayları.
- Erbay, F. & Yıldırım Doğru, S.S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in main streamed students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4475-4479.
- Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*. 96 (3), 131-138.
- Güler, R. (2011). *Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılğanlık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı drama temelli atılğanlık programının psikolojik danışman adaylarının atılğanlık becerisine etkisi. *Kuram ve Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1-18.
- Güneş, F., Arslan, C. & Elişük, A. (2014). Atılğanlık eğitiminin üniversite öğrencilerinin kişiler arası problem çözüme, algılanan sosyal destek ve atılğanlık düzeyleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 456-474.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (15), 17-22.
- Jackson, T. & Bynum, N.A. (1997). Teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders. *Journal of Instruction Psychology*, 23, 6-18.
- Johannsen, K.C.P. (2004). *Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of St. Thomas, St. Paul-Minnesota.
- Kelly, L. (1982). A rose by any another name is still a rose: A comparative analysis of reticence, communication apprehension, unwillingness to communicate and Shyness. *Human Communication Research*, 8, 99-113.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre okul danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık dü-*

zeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Kukulu, K., Bulduloglu, K., Kulakac, Ö. & Koksall, C.D. (2006). The effects of locus of control, communication skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 34, 27-40.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutlu, Y. (2009). Bir grup öğrenci hemşirede atılganlık eğitiminin etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 3-11.
- Küçükkaragöz, H., Canbulat, T. & Akay, Y. (2013). Öğretmen adaylarında atılganlık düzeyi ve iletişim becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 123-133.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. USA: Pearson Education.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, A. & Altun, E. (2013). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarına ve utangaçlık düzeylerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 6 (6), 37-52.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. İçinde M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 311-318). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- San, İ. (1991). *Eğitim ve öğretimde yaşayarak öğrenme ve estetik bir süreç olarak yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Şimşek, N. & Tel, H. (2017). The effect of structured education on the level of anger management, assertiveness and self-esteem of adolescents getting help from. *Social Services Agency*, 6 (1): 22-29.
- Uysal, F.N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, 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*, 107, 30-37.
- Voltan, N. (1980). Rathus atılganlık envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 10 (1), 23-25.
- Yassa, N.A. (1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Lake Head University, Ontario.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (22. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

EK I: Ders Planı Örneği

Konu: Övgü Atölyesi

Mekan: Bingöl Solhan Kültür ve Sanat Merkezi

Katılımcılar: Liseye devam eden öğrenciler (12 Kız - 4 Erkek Toplam 16 Ergen)

Süre: 120 Dakika

Araç-Gereç:

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Kazanımlar:

- Övüldüğü durumlarda ne söyleyeceğini bilir.
- Başkalarının sahip olduğu, beğendiği özelliklerini söyler.
- Başkalarına duygularını ifade eder.
- Karşısındaki kişinin gözlerinin içine bakar.
- Yaptığı önemli ve değerli bir işi başkalarıyla paylaşır.
- Karşı cinsten birine ne söyleyeceğini bilir.
- Kalabalıkta herkesin bakışları üzerindeyken konuşur.

SÜREÇ:

A. Hazırlık / Isınma:

1. Etkinlik: Katılımcılar liderin yönergeleri ile müzik eşliğinde sınıf içinde yürür, herkes birbiriyle göz teması kurarak yan yana geçer. Bir süre sonra lider yönerge verir, “yolda yürümeye devam edin ve biriyle göz göze geldiğinizde; onun o günkü halini, görünüşünü beğendiğinizi ona belli edin, beğenildiğiniz için de teşekkür edin ve başka kişilerle aynı şekilde selamlaşmak için yürümeye devam edin” der.

2. Etkinlik: Bir kişi ebe olur. Geri kalan herkes kaçan pozisyonundadır. Ebe, kaçanların peşinden koşup onlara dokunur ve dokunduğu kişiler donar. Geri kalan kişiler de ebeden kaçarken donanların gözlerinin içine bakıp onlarda beğendikleri bir özellik söyleyip o kişiyi canlandırırlar ve tekrar oyuna dâhil ederler. Ebe herkesi durdurmaya çalışır. Kaçanlar da donanlara iltifat edip canlandırmaya çalışır.

3. Etkinlik: Katılımcılar iki kişi olacakları şekilde eş olurlar, müzik eşliğinde eşler sırayla birbirlerine eşlerinin en beğendikleri özelliklerini gözlerinin içine bakarak söylerler. Müzik bitene kadar farklı kişilerle eş olup çalışmayı devam ettirirler.

Ara Değerlendirme: Lider katılımcılara şu soruyu sorar: “Şu ana kadar duyduğunuz ve söylediğiniz cümleleri daha önce duymuş ya da kullanmış mıydınız?”

B. Canlandırma

4.Etkinlik: Katılımcılar iki kişi olacak şekilde birbirleriyle eş olurlar; kendisinin en son yaptığı önemli-değerli bir işi (bir araştırma, ödev, yemek vs.) birbirlerine sırayla anlatırlar.

5.Etkinlik: Katılımcılar istediği bir kişi ile eş olur, eşlerden biri A diğeri B olur. Lider A'lara bir cümle verir ve B'lerle konuşma başlatırlar. Konuşma bitince B'lere farklı bir cümle verilir bu sefer B'ler konuşmayı başlatır. Konuşmanın ilerleyen kısımlarında lider tüm grupların konuşmasını durdurup seçtiği bir kişinin konuşmasını kaldığı yerden devam ettirmesini ister, sırayla farklı kişilere söz hakkı verilir ve her grup tek tek dinlenir. Konuşma bitince katılımcılar istedikleri başka bir kişi ile eş olurlar ve katılımcılara verilecek olan tüm cümleler bitene kadar çalışma sürdürülür.

Katılımcılara verilecek cümleler (gördüğüm en güzel çalışma, teklifini çok beğendim hayır demek mümkün değil, çok güzelsin-yakışıklısın seni tanımak isterim, bu girişken tavrın çok hoşuma gidiyor, tam olması gerektiği şekilde davrandın, karşı cinsten birine ne söyleyeceğini çok iyi biliyorsun, bu işi anca sen yaparsın, çok güzel giyinmişsin, seni her zaman görmek isterim).

6.Etkinlik: Katılımcılar dört kişi olacakları şekilde gruplar oluştururlar. Lider katılımcılara “sonucu nasıl bitmiş olduğu önemli değil; önem vererek yaptığınız bir işi düşünün, bu işin karşılığında nasıl tepkiler almıştınız ve sizi nasıl etkiledi. Grupça konuşun ve bir karara varıp bize canlandırın” der. Her grup canlandırmasını yapar.

C- Değerlendirme

6.Etkinlik: Lider katılımcılarla çemberde buluşur. Sırasıyla ortaya bir kişi geçer ve çemberdeki katılımcılar arkadaşlarına övgülerde bulunur, arkadaşlarının en sevdikleri özelliklerini söylerler. Ortadaki kişi de teşekkür eder. Sırayla devam eder.

6.Etkinlik: Katılımcılar çemberde yere otururlar, en beğendikleri yetenek-özellikleriyle ilgili bir yarışmaya katılacakları bir alan belirler, herkes sırayla alanını söyler. Lider katılımcıların bu alanda ödül kazandıklarını ve uçakla ülkelerine döndüklerinde kalabalık önünde bir cümlelik kısa bir konuşma yapacaklarını söyler. Tek tek herkes cümlesini söyler.

7.Etkinlik: Çemberde oturulur ve lider bugün neler yaptık diye sorar. Söz hakkı almak isteyenler konuşur.

Konuşma bitince lider sırayla herkes konuşacak şekilde sorular sorar.

- Birini övmek ve benim övülmem ile ilgili önceden.....düşünürken şimdi ise..... düşünüyorum.
- Çekindiğim durumlardır.
- Övüldüğüm durumlarda cümlelerini kullanırım.
- Karşıdakinin gözünün içine bakarak duygularımı açıkça ifade etmek hissettirdi.
- Yaptığım bir işi başkalarıyla paylaşmakhissettirdi.

Farklı Disiplinlerde Yaratıcı Drama Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Esin Avcı Aykaç¹

İhsan Metinnam²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.006

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 12.10.2018

Kabul 25.12.2018

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Öğretmen görüşleri

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırma, farklı disiplinler odağında gerçekleştirilmiş yaratıcı drama uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 18 saatlik yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerle yüz yüze drama salonunda yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Toplanan veriler önce düz yazıya aktarılmış, ardından öğretmenlerin yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmalarına dönük görüşlerini anlamak için betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2016 Şubat ayında Muğla ili Menteşe İlçesi Şahidi Ortaokulu'nda farklı branşlarda görev yapan 8 kadın 4 erkek olmak üzere 12 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda katılımcılar çalışma sürecinde görmüş oldukları drama uygulamalarının mesleki gelişimlerini ve öğretmenlik anlayışlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, uygulama sonucunda yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilerin etkili öğrenmeleri üzerindeki rolünü fark ettiklerini ve öğrenme öğretme anlayışlarında öğrenci merkezli yapılandırmacı bir öğrenme anlayışı geliştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

* Bu makale, 2017 yılının Haziran ayında Esin Avcı Aykaç tarafından Dr. İhsan Metinnam danışmanlığında tamamlanmış olan "Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmenlerin Meslek Becerilerine Yansımaları" başlıklı Çağdaş Drama Derneği MEB Özel Doğanç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Kursu bitirme projesinden geliştirilerek oluşturulmuştur.

1 Öğretmen, MEB Kafaca Kaplıncık İlkokulu, Yatağan/Muğla, Türkiye. E-posta: esinavci43@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-9907>

2 Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, Türkiye. E-posta: ihsanmetinnam@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6984-2693>

Evaluation of Teachers' Views on Creative Drama Based Practices in Different Disciplines

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.006

Article History

Received 12.10.2018

Accepted 25.12.2018

Keywords

Creative drama

Teachers' views

Article Type

Research paper

Abstract

This research aims to evaluate teachers' views on creative drama practices in different disciplines. In the research, the basic interpretive qualitative research design was used. The data of the study was collected by two interviews with the teachers after 18 hours of creative drama practice. A semi-structured interview form which is composed of open-ended questions was developed for interviews. The interviews were conducted with the teachers face to face in the drama hall and recorded with a voice recorder. The collected data were first transcribed and then analyzed by descriptive analysis in order to understand the teachers' views on using creative drama as a method. The participants of the study consisted of totally 11 teachers, 7 of whom were female and 4 of whom male teachers, working in Sahidi Secondary School in the province of Mentese, Mugla in February, 2016. As a result of the study, the participant teachers stated that creative drama applications they experienced in this study period affected their professional development and teaching conceptions in a positive way. In addition, teachers expressed that they realized the role of using creative drama as a method on students' effective learning and they also realized that they developed a student centered constructivist learning approach as a result of this creative drama application.

Giriş

Öğretmen, etkili bir öğretme sürecinin de temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin meslek öncesinde olduğu gibi mesleki süreçte de kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin gelişimi sürekli bir eğitimi de zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlik için gerekli olan öğrenme sürecinin planlanması, planlamanın etkili bir öğrenme öğretim sürecine dönüştürülmesi ve bu sürecin değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin belli becerileri göstermesi gerekmektedir. Bu becerilerden biri de öğrenme ortamının etkili bir ortama dönüştürülebilmesidir. Öğretmenin bu süreçte bir yandan öğrenme ortamı için gerekli olan materyalleri hazırlarken diğer yandan öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılabilmeleri için etkili yöntemler kullanması gerekir. Öğretmenlerin bu becerileri kullanabilmeleri için mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluk arz etmektedir. Öğretmenlerde bu becerilerin yeterli olmaması, öğretmenleri geleneksel bir öğretmen kimliğine büründürmekte ve öğrenme süreci de buna göre şekillenmektedir.

Öğretmenlerin merkezde olduğu geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen, öğrencilere bilgiyi aktarmakta ve tüm öğrenme sürecini kendisi yönetmektedir. Bu yönüyle geleneksel yaklaşımın etkili bir öğrenme süreci yaratmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Öğretmen merkezli bir sürecin etkili bir öğrenme sürecine olanak sağlamadığının görülmesiyle birlikte geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir dönüşüm başlamıştır. Bu dönüşüm eğitim programlarını etkilediği gibi öğretmenlerin de öğrenme öğretim sürecine bakışını değiştirmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri belirlenmiştir (Aypay, 2011; Baş, 2014; Saçıcı, 2013; Şahin ve Yılmaz, 2011). Ancak öğretmenlerin yetiştikleri ortamın ve aldıkları rol modellerin etkisi ile geleneksel anlayıştan tam olarak kopamadığı, her iki anlayıştan da etkilenecek öğrenim sürecini biçimlendirdikleri görülmüştür. Buna karşın bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının yapılandırmacı ya da geleneksel anlayıştan hangisini belirgin biçimde benimsedikleri tam olarak ortaya konamamıştır (Baş ve Beyhan, 2013). Bununla birlikte eğitim sistemindeki dönüşümün öğrenci merkezli bir yöne, öğrencinin etkin olduğu ve bilgiyi kendisinin yapılandığı yapılandırmacı bir yaklaşıma doğru evrilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri aktif bir işlemi içermektedir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın da doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkinleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme; öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, aktif öğrenmeyi amaç edinen öğretim için iyi bir temel oluşturmaktadır (Simons, 1997). Yapılandırmacılığın öğrenci merkezli özelliği dikkate alındığında, bu yaklaşımın aktif öğrenme ortamı için önemli olanaklar sunduğu ve aktif yöntemlere dayalı birçok materyalin kullanıldığı söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli ve aktif bir öğrenme süreci içermesi göz önüne alınarak 2005 yılından sonra Türkiye’de eğitim programlarındaki yerini almıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen merkezli bir eğitim sürecinden öğrenci odaklı bir yaklaşıma geçişin önünü açmıştır. Ancak, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan eğitim programlarında öğretmenlere

önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarında, öğrenme ortamları hazırlama gibi konularda öğretmenlerin yarından fazlasının eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir (Akçadağ, 2010).

Bu nedenle yenilikçi öğretim yöntemleri, teknikleri ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenlere, uygulamalara dayalı olarak etkinlikler yoluyla kazandırılmasının ve kullanım alanlarının yaygınlaştırılmasının öğrenci merkezli bir öğrenme süreci için oldukça yararlı olabileceği söylenebilir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir.

Yaratıcı drama, öğrencilerin aktif öğrenmelerine katkı sağlaması bakımından son yıllarda eğitim dizgesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Polisini'ye (1993) göre; yaratıcı drama, yaşam durumlarındaki dramatik anların, öğretmenin yönlendirmesinde ve grup içi etkileşim süreçleri içinde yeniden yaratılmasıdır. Yaratıcı drama sürecinde bütün katılımcılar aktiftir. Devinsel ve duygusal olanı birlikte yaşayabilirler. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan yaratıcı drama, eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir ivme kazanmıştır. Bu yöntemin ivme kazanmasında en önemli etkenlerden biri yaratıcı dramanın diğer yöntemlerle etkileşimli bir şekilde uygulama olanağı sunması ile zengin bir öğrenme ortamı oluşturması ve süreçte bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasıdır (Aykaç ve Ulubey, 2008). Yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrencilerin ön bilgileri üzerine kendi yaşantılarına dayalı olarak katılımcıların bilgiyi oluşturmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, yaratıcı dramanın öğrenme süreci içerisinde farklı disiplinlerden çeşitli yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılması yoluyla etkili bir öğrenme süreci yaratılabilmektedir. Yaratıcı drama ile birlikte kullanılan istasyon, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, gösteri, deney, tartışma, beyin fırtınası, gezi-gözlem, sorgulama temelli öğrenme ve eğitsel oyunlar gibi çeşitli yöntem ve tekniklerle bilimin eğlenceli boyutuna vurgu yapılarak bireylerin bilimsel süreç becerileri geliştirilebilmektedir. Bu şekilde bir eğitim süreci ile yaratıcı, girişimci, eleştirel ve bilimsel düşünme becerisine sahip, sosyal yönü gelişmiş bireyler yetiştirmek mümkün olabilmektedir (Danielson, 1992). Yaratıcı drama, öğretmen merkezli bir çevredense öğrenci merkezli bir öğrenmeyi temel alır. Öğretmen öğrencilerin öğrenmede sorumluluk almasında, öğrenmelerinde ve kişisel gelişimlerinde yalnızca rehber rolü üstlenir. Ayrıca yaratıcı drama, yöntem olarak kullanıldığı sınıflarda yarattığı doğal enerji sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecine tüm doğallıkları ile katılımlarını teşvik eder.

Yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarına, soru sorarak, araştırarak ve keşfederek öğrenmelerine olanak sağlar. Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı sağlayan yaratıcı drama uygulamaları, deneysel ve uygulamalı olarak öğrenmenin herhangi bir öğretim programı içerisinde geliştirilip teşvik edilmesine olanak veren, öğrenciyi sürece aktif olarak katan bir yöntemdir (Annerella, 1992).

Bu yönüyle yaratıcı drama, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı, yapılandırmacı bir anlayışın olgularını bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama, öğrencinin yaşantılar yoluyla önemli bir deneyim kazanmasına, bağımsız düşünebilmesine ve düşüncelerini ifade edebilmesine, yaratıcılık sürecinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Ward, 1960). Yaratıcı drama, yalnızca katılımcıların ne bildiklerini değil aynı zamanda aktif katılım yoluyla düşüncelerini, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini göstermelerine olanak sağlamaktadır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı dramanın amaçlarından biri de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirmektir (Dupont, 1992). Bu bakış açısıyla yaratıcı drama, çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirebilen, katılım ve iletişimi geliştiren güçlü bir araçtır. Ayrıca etkileşimi artırarak algıyı

keskinleştirir. Bireyin kendisini ifade etmesini kolaylaştırdığı gibi düşünsel ve duyuşsal gelişimine de katkıda bulunur (Somers, 1994). Bu açılarından bakıldığında yaratıcı drama; devinsel, zihinsel ve duyuşsal olarak kendini ifade edebilen, sorgulayan bireyler yetiştirmede önemli bir işlev görebilir. Ayrıca, yaratıcı drama etkinliklerinin genel özelliği içerisinde oyunun yer alması öğrencilere eğlenerek öğrenmenin yolunu da açabilir (Adıgüzel, 2012). Bu yönleri ile etkili ve verimli bir öğrenme süreci için önemli olanaklar sunan yaratıcı drama yöntemi, öğretmenlere öğrenim süreci için etkili bir donanım sağlayarak öğretmenlerin öğretmenlik becerileri ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunabilmektedir.

Öğrenim süreci açısından öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda eğitim alması ve bu alanda kendini yetiştirmesi, öğrenim sürecini zevkli ve kalıcı hale getirmesi kadar öğretmen anlatımına dayalı ezberci eğitim anlayışından uzaklaşılmasında da önemli bir adım olacaktır. Öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yeterli ve donanımlı hissetmeleri, mesleki yönden daha çok çaba içine girmelerine sağlayabilir. Etkili öğretmenlik becerileri; öğretmenlerin öğrenme sürecinde, öğrencilerin etkin iletişim kurabileceği, aktif olarak öğrenme sürecine katılacağı ve bilgiyi kendilerinin yapılandıracağı etkinlikler planlayıp uygulamalarını gerektirmektedir. Öğretmenin bunu başarı ile yerine getirebilmesi ise kendisini beceri olarak mesleğin gerektirdiği yeterlilik düzeyine ulaştırmasına bağlı görünmektedir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretmenlere bu becerilerin kazandırılması mümkün görünmektedir. Yaratıcı drama ile yapılandırılmış bir öğrenme sürecinde; öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katılmaları ve mesleki becerilerini geliştirebilmelerinin yanı sıra yaratıcı dramanın etkisini ve işlevini görerek geleneksel öğrenme anlayışından uzaklaşmaları ve yapılandırmacı bir bakış açısı kazanarak yaratıcı dramayı derslerinde etkili bir yöntem olarak kullanma yönünde farkındalık geliştirebilecekleri öngörülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı dramanın farklı disiplinlerde yöntem olarak kullanıldığı uygulama örnekleriyle buluşması önemlidir. Böylece yaratıcı drama yöntemi ile biçimlendirilmiş öğrenme sürecine katılan öğretmenler, öğrenme tecrübelerini mesleki yaşamlarına yansıtabilirler. Bunun yanında, yaratıcı drama süreçlerini birebir deneyimlemeleri yaratıcı drama yöntemini kullanma konusundaki zorlukları, eksiklikleri görmeleri açısından da bir fırsattır.

Bu araştırmanın problemini, farklı disiplinlerden bir araya getirilmiş öğretmenlerin yaratıcı dramayı yöntem olarak kullandığı çeşitli uygulamalarla buluşturulması ve uygulamaların öğretmenlik mesleği, okul içi uygulanabilirlik gibi açılarından öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlamak oluşturmaktadır. Bu yüzden çalışmada, farklı branşlardan öğretmenlerin çeşitli disiplinlerden yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulmuş ders örnekleriyle buluşturulmaları amaçlanmıştır. Ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yaratıcı dramanın sınıf içinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlere göre yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Uygulama sürecinin kendilerine bir katkı yapıp yapmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel araştırma (Basic interpretive qualitative study), araştırmacının katılımcıların bir anlamı ya da fenomeni nasıl oluşturduğunu anlamaya çalışmasıyla ilgilendiğinde kullanılır. Temel yorumlayıcı nitel araştırma; görüşmelerden, gözlemlerden, doküman analizinden (katılımcıların yazılı süreç çıktıları gibi) yararlanan tümevarımsal bir araştırma stratejisidir (Merriam, 2002).

Araştırma 14-21 Şubat 2016 tarihleri arasında günde 3 saat olmak üzere toplam 18 saat olarak yürütülmüştür. Araştırma Muğla Halk Eğitim Müdürlüğü, Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Çağdaş Drama Derneği Muğla Temsilciliği işbirliğinde uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, fen bilgisi gibi farklı disiplinlerden yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulmuş ders uygulamaları görmelerini sağlamak ve bu uygulamalara dönük görüşlerini almaktır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler alanında iki, Türkçe, matematik ve fen bilgisi alanlarında ise birer yaratıcı drama uygulaması yapılmıştır. Uygulamada “Atatürk’ün Anılarından Yola Çıkarak Kişilik Özelliklerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İncelenmesi”, “Yazınsal Türler ve Yaratıcı Drama (Hikaye)”, “Kesirlerde Sıralama”, “Solunum Sistemi”, “Tarihe Mal Olmuş Kişilerin Hayatı (Nikola Tesla)” ve “Tüketim Çılgınlığı” konuları işlenmiştir. Farklı derslerin seçilmesinin nedeni, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin branşları arasındaki farklılıktır. Böylelikle öğretmenlerin kendi branşlarıyla ilişkili farklı yaratıcı drama uygulamalarını deneyimleyerek kendi öğretmenlik yaklaşımları üzerine düşünceleri sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamada yaratıcı drama yöntemi ve doğaçlama, rol oynama, bilinç koridoru gibi tekniklerin yanında soru cevap, gösteri gibi teknikler kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine olanak tanıyan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini farklı branşlardan öğretmenlere aynı anda ulaşmaya olanak tanınması, fiziki koşullar açısından eğitimde yaratıcı dramının uygulanmasına elverişli olması nedeniyle Şahidi Ortaokulu öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubu iki fen bilgisi, iki Türkçe, iki matematik, iki İngilizce, bir beden eğitimi, bir sosyal bilgiler, bir teknoloji tasarımı ve bir müzik öğretmeni olmak üzere 12 katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016 Şubat ayında Muğla ilinde farklı branşlarda görev yapan 8 kadın 4 erkek olmak üzere 12 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumu, mesleki kıdemleri ve yaşlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdemi
Katılımcı -1	42	Üniversite	16 yıl
Katılımcı -2	37	Üniversite	15 yıl
Katılımcı -3	48	Üniversite	24 yıl
Katılımcı -4	58	Üniversite	33 yıl
Katılımcı -5	57	Üniversite	21 yıl
Katılımcı -6	43	Üniversite	20 yıl
Katılımcı -7	43	Üniversite	19 yıl
Katılımcı -8	43	Üniversite	20 yıl
Katılımcı -9	37	Üniversite	18 yıl
Katılımcı -10	37	Üniversite	16 yıl
Katılımcı- 11	34	Üniversite	8 yıl
Katılımcı -12	33	Üniversite	9 yıl

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının güvenilirliği için ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve yaratıcı drama uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 18 saatlik yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler yaratıcı drama salonunda, öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin farklı disiplinlerde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasına yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerini ortaya koyacak biçimde çözümlenmiştir. Görüşme sonunda elde edilen verilerin deşifresinden sonra, veriler dört ana tema altında toplanmış, gerekli yerlerde öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek yorumlanmıştır. Belirlenen temalar sırasıyla; “Katılımcıların Yaratıcı Dramayı Derslerinde Bir Yöntem Olarak Kullanıp Kullanmayacakları”, “Katılımcıların Yaratıcı Drama Sürecinde Katıldıkları Uygulamaların Sınıftaki Uygulamalarına Yansımaları”, “Yaratıcı Dramayı Bir Yöntem Olarak Kullanmanın Önündeki Engeller” ve “Yaratıcı Dramanın Katılımcılara Dönük Katkıları” şeklindedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sonucunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Yaratıcı Dramayı Derslerinde Bir Yöntem Olarak Kullanıp Kullanmayacaklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler, yaratıcı dramanın derslerde kullanılabileceğini ve bu yöntemi derslerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, yaratıcı drama uygulamalarından sonra sınıf içi öğretim süreçlerini sorgulamaya başlamaları, artık konuları yaratıcı dramayla nasıl ilişkilendirebileceklerini düşünmeleri yaratıcı dramayı derslerinde bir yöntem olarak kullanacaklarını gösterir niteliktedir. Bu durum özellikle **K1**, **K2** ve **K7**'nin görüşlerinde vurgulanmıştır:

“Evet düşünüyorum. Ben de dersleri işlerken “Bunu drama ile nasıl işlerim?” diye düşünüyorum. Drama ile öğrenmenin kalıcı olacağını düşünüyorum. Fakat süre yeterli değildi. Biraz daha süre uzun olsaydı. Bunları daha iyi öğrenme şansımız olsaydı.” (K1)

“Drama dersini daha yaygın şekilde görebilseydik daha da verimli olacağını düşünüyorum. Ama arkadaşların farklı yönlerini görmek, eğlenmek açısından güzeldi. Bir de ‘Ben de derste şöyle yapabilirim.’ fikrinin oluşması açısından iyiydi.” (K2)

“Dersin müfredatına ve konulara göre drama etkinliklerini kullanacağım. Şimdi bu çalışmayla daha bilinçli olabilecek. O anlamda yararlı oldu.” (K7)

Ayrıca öğretmenler daha önce anlatım, soru cevap gibi klasik yöntem ve teknikleri çoğunlukla kullandıklarını ifade etmişlerdir. **K4**'ün bu yöndeki görüşü aşağıdaki gibidir:

“Derslerimizde kullandığımız yöntem ve teknikler; klasik öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri (soru-cevap, anlatım, demonstrasyon vb.) çoğunlukla kullanılıyor, yaratıcı drama yöntemini kullanarak öğrencilerimizin eğlenerek kalıcı öğrenmeleri sağlanacaktır.”

Öğretmenler bunlara ek olarak, uygulamalarda yaratıcı drama yöntemini kullanarak öğrencilerinin eğlenerek kalıcı öğrenmelerini sağlayabileceklerini, dersleri nasıl aktif hale getirebileceklerini gördüklerini ve bazı uygulamaları sınıflarda uyguladıklarında drama etkinliklerinin öğrenmede kalıcı olduğunu, derse katılmayan öğrencilerin drama yoluyla derse katılabileceklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmeni olan **K5**, yaratıcı dramanın kalıcı öğrenmedeki rolünü özellikle vurgulamaktadır:

“Drama etkinliklerinin öğrenmede etkili ve kalıcı olduğunu gördüm. Ben İngilizce öğretmiyim, özellikle kelime öğrenmede çocuğun görsel anlamda da bunu uygulayarak devreye sokması birçok kelime ezberini kolaylaştıracaktır. Özellikle beşinci altıncı sınıflar gibi daha başlangıç sınıflarında çok daha yararlı olacak, fakat üst sınıflarda TEOG gibi bir sınava hazırlanmada bütün branşlarda zorluklar olabilir. Sınıfın yapısıyla da alakalı dramayı ne kadar aktif kullanabileceğiniz ama kesinlikle çocuk çok daha kolay öğrenir ve bu öğrenme kalıcı olur.”

K9 ve **K10** ise yaratıcı dramanın tüm katılımcıları aktif kılan ve onlara daha kolay ulaşılmasını sağlayan yönünü vurgulamaktadırlar:

“Drama yöntemi ile yeni bir yöntem daha geliştirmiş oldum, öğrenciye ulaşma noktasında. Bu yöntemi ısrarla derslerimde kullanacağım. Kalıcı öğrenme sağlanması açısından çok yararlı bir yöntem.” (K9)

“Drama sürecinde her öğrencinin derse katılabileceğini gördüm. Bana her öğrenciye ulaşma imkânı sağladı. Gördüğüm uygulamaları dersime uyarlamayı düşünüyorum. Özellikle matematiği çok beğendim. Kesirlerle başım dertteydi. Çok kalıcı oldu.” (K10)

Görüldüğü üzere, öğretmenler katıldıkları uygulamaların mesleki olarak kendilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. K10'nun yaratıcı dramayı kullanarak “kesirler” konusunu daha etkili bir biçimde öğreteceğine ilişkin ifadesi öğretmenlerin yöntemi halihazırda derslerinde kullanmaya başladıklarını da göstermektedir. Bu tema altında toplanan görüşlerde, öğretmenler yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanılması gerektiğini belirtirlerken; yöntemin özellikle kalıcı ve etkili öğrenme sağladığını, öğrencileri daha etkin kıldığını, öğrencilere ulaşmayı çok kolaylaştırdığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların Yaratıcı Drama Sürecinde Katıldıkları Uygulamaların Sınıftaki Uygulamalarına Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenler; yaratıcı drama yönteminin öğretmenlik anlayışlarına katkı sağladığını, derslerinde drama yönteminden daha fazla yararlanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. K1, bu uygulamaların kendi öğretmenlik anlayışında değişiklik yarattığını ifade ederken, bir yandan da bu tür çalışmaların daha uzun soluklu gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

“Evet değiştirdi. Derslerimde dramadan yeri geldikçe faydalanmayı düşünüyorum. Duyguların ifade edilişi, tarihi eser kaçakçılığı vb. fakat süre yeterli değildi, daha temelden alınsaydı daha iyi olurdu.”

K5, K9, K10 da öğretmenlik anlayışlarında bazı değişiklikler olduğunu vurgularlarken, yaratıcı drama yoluyla öğrencilerine daha rahat ulaşabileceklerini gördüklerini, drama yöntemiyle öğrenmenin öğrenciyi aktif hale getirdiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin dersten daha fazla zevk aldıklarını ve konuyu daha iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir:

“Bu uygulamalar öğretmenlik anlayışımı değiştirdi. Eskiden tek düze ders anlatırken öğrencilerin dersten sıkıldıklarını ama drama sürecinde dersten daha zevk aldıklarını ve konuyu daha iyi kavradıklarını gördüm.” (K5)

“Drama sürecinde görmüş olduğum farklı uygulamalar öğretmenlik anlayışına olumlu katkılarda bulundu. En basitinden en zor konun bile drama tekniği kullanarak öğrencilere zevkli bir atmosferde verilebileceğini gördüm.” (K9)

“Değiştirdi. Öğrencilerin oyunla derse daha iyi katılabileceğini gördüm. Aktif olan öğrencinin derste sıkılmadığını gördüm. Dramanın ulaşamayan öğrencilere ulaşmada iyi araç olabileceğini gördüm.” (K10)

K11 ise yaratıcı dramayla farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere daha rahat ulaşılabilirdiğini vurgulamaktadır:

“Bazı çocuklar bedensel öğreniyor. Kinestetik öğreniyor. Bedensel öğrenen ve söz almaktan çekinen öğrenciler için faydalı alacağına düşünüyorum.”

K2 ise yaratıcı dramanın öğretim süreçlerini etkili kılmasının yanında, sınıfta oluşturduğu atmosferle öğrenciler arası ilişkilere de olumlu yansıdığını, çatışma yaşayan öğrencilerin yaratıcı drama süreçlerinde birbirleriyle diyalog kurmaya daha istekli olduklarını aktarmaktadır:

“Ben öğretmenlik yerine eğitimliği öne çıkaran birisi olarak öğrencilerime daha rahat ulaşacağımı, onların da kendilerini arkadaşlarına anlatması, göstermesi gereken ortamların drama ile oluşacağını ve bu sayede daha rahat dersleri ve hayatı anlayacaklarını düşünüyorum. Örneğin geçen derste öğrencilerle “Dostluk Şarkısını” işliyorduk. İki küs öğrencimle parçaya çalışırken çocuklara yaptırdığım bir doğaçlama ile birbirlerine sarıldılar. Dersin sonunda bütün sınıf şarkıyı ezberlemişti.”

Bu tema altındaki görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin yaratıcı dramayı sınıflarında uygulamalarının birinci temadaki bazı öngörülerini destekler sonuçlar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmı, birinci temada yaratıcı dramanın kalıcı ve etkili öğrenme sağlayacağını, öğrencileri daha etkin kılacağını, öğrencilerin derse katılımını geliştireceğini, dersleri daha zevkli hale getireceğini ifade etmişlerdir. Bu temada ise öğretmenlerin uygulamalarda gördüklerini derslerine uyguladıktan sonra benzer görüşler dile getirerek görüşlerini örneklerle destekledikleri görülmektedir.

Yaratıcı Dramayı Bir Yöntem Olarak Kullanmanın Önündeki Engellere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Öğretmenlerin önceki temalarda ifade ettikleri görüşler incelendiğinde; yaratıcı dramayı derslerde kullanmayı yararlı buldukları ve derslerinde kullanmayı düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler yaratıcı dramayı derslerinde yöntem olarak kullanmanın; öğrenmeyi daha etkili, kalıcı ve eğlenceli kılması, öğrencinin özgüvenini ve sosyal davranışlarını geliştirmesi, öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlaması açısından da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenler yaratıcı dramayı etkin kullanmanın önünde birtakım engeller de bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı engellerden biri sınıfların kalabalık olmasıdır:

“Daha çok ve farklı şekilde kullanmak isterim ama okullarımızın kalabalıklığının buna müsaade edeceğini düşünmüyorum.” (K2)

“Grup çalışmaları açısından sınıf ortamında kullanışlı bir yöntem olmasına rağmen, kalabalık sınıflar için bir kargaşa ortamı yaratarak, gürültünün artmasına neden olabiliyor.” (K6)

“Dezavantajları: zaman gerektiriyor, sınıflar kalabalık, müfredat yoğun, ortamımız uygun değil ama aslında güzel.” (K7)

Yaratıcı dramanın sınıflarda uygulanmasının önündeki bir diğer engel de fiziksel koşulların yarattığı kısıtlılıklar (sınıftaki sıralar, masalar, sınıfların genişliği, özellikle yaratıcı drama oturumları için oluşturulmuş atölye yoksunluğu vd.) olarak gösterilmiştir:

“Dramanın yönteminin yararlı olacağını düşünüyorum fakat bizim okuldaki şartlar buna çok uygun değil. Sınıflardaki kalabalık, sıralar, masalar bu dersleri çok uygulamamıza uygun değil. Atölye olsaydı.” (K1)

“Sınıf ortamında (sıralar, masalar ve dolaplar) etkinlikler için alan sorunu yaşanmasına sebep oluyor. Çok dar bir alanda 30 öğrencinin ısınma ve canlandırma yapabilmeleri çok zor. Ancak okuldaki boş alanlar, havalar uygun olduğunda okul bahçesinde çalışmalar yapılabilir ancak yeterli olduğu söylenemez. Okullarda drama sınıflarının oluşturulması bu sorunu ortadan kaldırabilir.” (K4)

Yaratıcı dramanın uygulaması önündeki bir diğer büyük engel de öğretim programının yoğunluğunu ve programı yetiştirme kaygısı olarak ifade edilmiştir:

“Bir de müfredat çok yoğun Türkçe özellikle bu yüzden dramayla işlemek biraz böyle çok vakit alacağı için zorlar. Ama bazı konularda mesela hikâye anlatımında tabii ki kullanılabilir.” (K1)

“Çok sık kullanılması kontrol dışı olursa, dersi verimsiz kılabilir. Çünkü ders müfredatımız çok yoğun.” (K3)

“Dezavantajı müfredat yoğun. Etkinlikler bütün sınıfa yaptırıldığında zaman sıkıntısı çekilecek.” (K5)

“Dezavantajları: zaman gerektiriyor, sınıflar kalabalık, müfredat yoğun, ortamımız uygun değil ama aslında güzel.” (K7)

Öğretmenlerin çoğunluğu, zaman sıkıntısını bir engel olarak gösterirken beden eğitimi öğretmeni olan K12 ise aynı görüşte olmadığını belirtmiştir:

“Ben beden eğitimi öğretmeniyim. Sürenin yetersiz olduğunu düşünmüyorum. Müfredatta yeri geldikçe kullanılabilir. Hem de çocukları derse bağlamış olursun. Arkada uyuyan bile derse katılmak zorunda kalır ve kalıcı bir öğrenme sağlar bence ama matematiği üst düzey öğrenemeyebilir. Asgari düzey öğrenir. Dramayla daha kalıcı olur. Üç gün sonra bunu unutacaktı, dramayla unutmayacak. Sözel olarak anlatılan bir ders de üç gün sonra unutacak ama dramayla anlatılırsa kalıcı olur. Bence süre konusunda daha kısa sürede öğrenir. Yalnızca öğretmen daha çok yorulacak. Ben kendi öğrenciliğimden biliyorum, eğer öğretmen masada oturur; dersi monoton bir şekilde anlatırsa o dersle alakan kalmıyor. Ne anlatırsa anlatsın isterse hayat hikayesini anlatsın farkında bile değilsin çünkü çok monoton anlatıyor. Ama hareketli, derse katılan, sürekli bir yerlerle temas halinde olan bir kişi dersi dinlemek zorunda kalır ister istemez. Ben bu yüzden dramanın çok etkili olacağını düşünüyorum.”

Bu tema altındaki görüşlere bakıldığında öğretmenlerin; okullardaki fiziksel ortamların yaratıcı dramaya her zaman uygun olmamasını, öğretim programlarının yoğunluğunu, dersleri yetiştirme kaygısını ve sınıfların kalabalık olmasını yaratıcı dramayı yöntem olarak uygulamanın önündeki belli başlı engeller olarak gördükleri ifade edilebilir.

Katılımcıların Yaratıcı Dramanın Kendilerine Dönük Katkılarına İlişkin Görüşleri

Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı farklı disiplinlerdeki çalışmalar, öğretmenlerin eğitim üzerine düşüncelerini sağladığı gibi kendileri üzerine de düşüncelerini sağlamıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenler gerçekleştirilen uygulamaları kendi gelişimlerine farklı yönlerden katkı sağlayan bir süreç olarak da görmektedirler. Uygulamaya katılan öğretmenler genel olarak kendilerini mutlu hissettiklerini, eğlendiklerini, kendilerini tanıma fırsatı bulduklarını, mesleki anlamda farklı bir bakış açısı kazandıklarını, motivasyonlarının arttığını, öğretmen arkadaşları ile iletişimlerinin güçlendiğini, onları daha iyi tanıma fırsatı bulduklarını ve özgüvenlerinin arttığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Bu süreçte bilgilerimi pekiştirdim. Çalışmalarımız sırasında kendi dersime nasıl uyarlayabileceğimi kafamda canlandırdım. Kendime olan güvenim arttı. Yöntem olarak yaratıcı dramanın farklı derslerde nasıl uygulanabileceği konusunda düşündüm.” (K4)

“Öğretmen arkadaşlarımın farklı yönlerini görmemi sağladı. Bunun yanında çok eğlendim. Ben dâhil diğer arkadaşlarımın daha dışa dönük davranmanın rahatlığını hissettiğini düşünüyorum.” (K2)

“Kendimi mutlu hissettim. Arkadaşlarla kaynaşmamı sağladı. Bu süreçte dersleri kaçırmamaya çalıştım. Bana dersleri işleme açısından farklı bakış açısı geliştirmemi sağladı.” (K10)

“Sosyal aktivitenin önemini hatırlattı. Disipline edilmiş ortamdan kurtardı. Özgüvenim arttı. Fırsat verilmesi durumunda daha başarılı olabileceğim kanaati oluştu.” (K8)

“Heyecan vericiydi. Farklı uygulamalar hakkında bilgi edinmek güzeldi.” (K6)

“Drama ile aynı okulda görev yaptığım öğretmen arkadaşlarım ile olan iletişimim güçlendi. Onlarla bir şeyler paylaşmış olmak beni mutlu etti. Motivasyonumu olumlu yönde arttırdı.” (K9)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda katılımcıların tamamı, çalışma sürecinde görmüş oldukları drama uygulamalarının mesleki gelişimlerini ve öğretmenlik anlayışlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaratıcı dramayı derslerinde bir yöntem olarak kullanmaya istekli oldukları ve derslerinde bazı uygulamalarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların tamamının yaratıcı dramanın derslerin işlenişinde bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenmeyi etkin ve zevkli hale getirdiği, öğrencilerin kendine güvenmesini ve sosyalleşmesini sağladığı, öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiği, öğrencilerin tamamına ulaşmayı mümkün kıldığı, dersi monotonluktan kurtardığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu yönüyle öğretmenler daha önceden anlatım ve soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullanırken uygulama sonucunda yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilerin etkili öğrenmeleri üzerindeki rolünü fark ettikleri ve öğrenme öğretme anlayışlarında öğrenci merkezli yapılandırmacı bir öğrenme anlayışı geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcılar, bu çalışmanın mesleki becerilerine katkı sağladığı, çalışma süresince yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamaya

çalıştıkları, eğlendikleri, farklı yöntemlerle öğrenmenin daha kalıcı olabileceğini ve derslere tüm öğrencilerin katılımının sağlanabileceğini gördükleri, özgüvenlerinin arttığı, arkadaşları ile iletişimlerinin güçlendiği ve çocukluklarına döndükleri yönünde fikir bildirmişlerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde drama yöntemini kullanma yönünde anlayışlarının değiştiği, öğrenme sürecini etkili bir biçime dönüştürme yönünde motivasyonlarının arttığı, etkili bir süreç oluşturma yönünde kendilerine güvenlerinin arttığı ve bu yönde mesleki becerilerinin geliştiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin görüşlerinde de görülebileceği gibi öğretmenlerde mesleki becerilerin daha etkili geliştirilmesi için uygulama süreçlerinin daha uzun zaman dilimine yayılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yaratıcı drama yöntemi kullanarak yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olup yaratıcı dramanın öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili bir rol oynadığını belirtmişlerdir. İncelenen bu araştırmalarda yaratıcı dramanın; öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme, amaçlarına ulaşmada kararlılık, öz yeterlilik inançlarının yükselmesi, içsel güdülenmeyi sağlama, mesleki gelişimin önemini fark etme, duyuşsal boyutun geliştirilmesi, konuşma ve anlatma becerilerinin gelişmesi, farklı bakış açıları kazanma, öğretmenliğe karşı tutum, duygusal zeka yeterlilikleri ve yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesi gibi konularda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aykaç, 2011; Çayır ve Akbulut, 2015; Cawton and Dawson, 2009; Demirsöz, 2010; Kaf- Hasırcı, Bul ve Saban İflazoğlu, 2008; Özdemir, 2003; Şimşek, 2013; Saçlı, 2013; Yeşilyurt, 2013).

Buna karşın araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuca göre; katılımcı öğretmenlerin yaratıcı dramanın okullarda uygulanması sürecinde birçok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Bu sorunların genelde öğretmenler tarafından sınıfların kalabalık olması, sınıf düzeninin (sıra, masa, sandalye vb.) drama için uygun olmaması, okulda drama atölyesinin bulunmaması, mevcut sınav sisteminin yapılandırıcı anlayışa uygun olmayan sonuç temelli sınavlar olması, müfredatın çok yoğun olması, drama uygulamalarının öğretmen açısından derse hazırlık gerektirmesi, drama uygulamalarının zaman alması, sınıf kontrolünün kaybolması ve gürültülü ortam oluşmasına neden olması olarak belirtilmiştir. Duatepe-Paksu ve Ubuz'un (2007) araştırmasında da yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının yaratıcılık, sabır, zaman ve para gerektirdiğinden, ayrıca planlara önceden uzun zamanlı hazırlık yapılmasının ve araç gereç teminin zorluğundan söz edilmiştir. Aynı araştırmada, ders yükü fazla olan öğretmenlerin bunları gerçekleştirmesinin zorluğu dile getirilmiş, ayrıca sınıf düzenindeki değişiklikten bahsederek derslerden önce sınıfta yapılan oturma planı düzenlemelerinin her dersten önce gerçekleştirilmesinin de zorluğu aktarılmıştır. Maden (2007) araştırmasında okullarda drama çalışmalarında kullanılan ortamların önemli bir sorun teşkil ettiğini belirtirken; bakımsız, havasız, gürültülü vb. özellikle uygun olmayan yerlerde, küçük sınıflarda drama çalışmaları yapılmaya çalışıldığını aktarmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili yapılan bir başka araştırmada (Metinnam, Keleşoğlu ve Özen, 2014) da konuların yetiştirilmesi gerekliliği, yaratıcı drama gibi bir yöntemle işlenecek dersin uzun süreli hazırlık gerektirmesi konuları öğretmenler tarafından uygulama önündeki engellerden birkaçı olarak gösterilmiştir.

Ancak bu sorunlara rağmen öğretmenlerin yaratıcı dramayı derslerinde bir yöntem olarak kullanma yönünde istekli oldukları, drama eğitimlerini devam ettirmek istedikleri ve dramanın yaygınlaşması gerektiğine inandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında farklı derslerde uygulanan drama etkinliklerinin öğretmenlerin öğrenme sürecine bakışlarını değiştirdiği, mesleki olarak öğrenme sürecini öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan yaratıcı drama yöntemi ile zenginleştirme yönünde çaba içerisine girdikleri, yaratıcı drama ile derslerini verme konusunda bilgi ve becerilerini

artırdıkları ve yaratıcı drama yöntemini derslerinde kullanma yönünde arayış içerisine girdikleri söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Okullardaki sınıfların öğrencilerin grup halinde çalışabilecekleri etkinliklere olanak verecek şekilde düzenlenmesi,
- Okullarda dramanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun fiziki mekânların oluşturulması (okullarda drama salonlarının oluşturulması),
- Öğretmenlere, yaratıcı drama konulu daha uzun süreli hizmet içi eğitimler verilmesi. Lisans öğretimi süresince yaratıcı drama eğitimi almayan öğretmenlerin belirlenerek bunlara yönelik yaratıcı drama seminerlerinin düzenlenmesi,
- Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini sınıflarda kullanmaları yönünde teşvik edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama. H. Ö. Adıgüzel. (Ed.). *Yaratıcı drama(1985-1998) yazılar*. İkinci Bası. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilgi*, (53), 29-50.
- Annerella, L. (1992). Creative drama in the classroom. , *Non-journal, Educational Resources Information Center (Eric)*. (1-22).
- Aykaç, M. (2011). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkish* (8), 671-682.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008).Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 3(6), 30-46.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 18-30.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* Özel Sayı (1), 14-26.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, (32), 347-364.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cawthon, S., and Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*,(23), 144-161.
- Çayır Nihan, A. ve Gökbulut, Ö.(2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 252-270.
- Demirsöz, Ebru, S. (2010).*Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının - demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Danielson, T.R. (1992). Evaluating the ability of drama base instruction to influence the socialization of tenth grade English. *New York: National Arts Education Research Center*. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 367000).
- Duatepe-Paksu, A. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (3-4), 193-206.
- Dupont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifthgrade remedial readers. *Reading Research Hand Instruction*, 31(3), 41-52.
- Fer, S.,ve Cırık, I. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Jones, M. G., and Araje, L. B. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Saban-İflazoğlu, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 63-81.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde dramanın kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 107-122.

- Merriam, S. B. ve diğerleri. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metinnam, İ., Keleşoğlu, S. ve Özen, Z. (2014). Teachers' views on using creative drama as a method in social studies education. *Journal of Education and Future*, 6, 43-57.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. Anch Orage Pers. New Orleans. USA.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between re-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approach esand self-efficacy beliefs*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara
- Simons, P.R.J. (1997). Definition sand theories active learning. Stern, D. and Huber, G.L.(Ed.), *Active learning for student sand teachers: report from eight countries*. Paris: OECD.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassel Educational Limited.
- Şahin, S. ve Yılmaz, H. (2011). A confirmatory factor analysis of the teaching and learning conceptions questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38, (3), 194- 200.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 12 (45), 88-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ward, W. (1960). *Creative drama, drama with and for children, children theater*. Washington: US. Department of Health, Education and Welfare Office of Education.

Ek1: Ders Planı Örneği (Dördüncü Oturum)

Ders: Fen Bilgisi

Konu: Solunum Sistemi

Grup: Değişik branşlardan 12 Ortaokul Öğretmeni

Tarih (Gün/Ay/Yıl): 17.02.2016

Mekân: Muğla/ Menteşe Şahidi Ortaokulu

Süre: 180 dakika

Kullanılacak Yöntem-Teknikler: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, rol oynama)

Araç- Gereçler: Resimler, CD çalar, bilgi kartları, A4 beyaz kağıt

Kazanımlar:

- Fen Bilgisi dersine yönelik yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı bir ders planı hazırlar.
- Fen Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılabildiği konusunda farkındalık geliştirir.

Süreç:

Hazırlık-Isınma

1.Etkinlik

Katılımcılar alanda müzik eşliğinde serbest olarak yürürler. Lider katılımcılara: “ Şimdi ayaklarınızı karnınıza doğru çekerek yürüyün, çapraz yürüyün, Çizgi üzerinde yürüyün, bacaklarınızı mümkün olduğunca açarak yürüyün, sekerek yürüyün, sıçrayarak yürüyün. İşe geç kalıyorsunuz. Otobüsü kaçırmak üzeresiniz. Koşun. İş yerinize geldiniz. Toplantı nerdeyse başlamak üzere. Asansör bir türlü gelmiyor. Merdivenlerden koşarak çıkın.” Şeklinde yönergeler verir. Katılımcılar tekrar çember olur. Lider: Soluk alış-veriş hızımız arttı mı? Harcadığımız enerji miktarı arttı mı? Yediğimiz besinlerdeki enerjinin açığa çıkması ile soluk alış-verişimiz arasında bir bağ olabilir mi?

2. Etkinlik

Katılımcılardan biri bir köşede televizyon izler, biri başka bir köşede uyur, biri de spor yapar. Diğer katılımcılar ise enerji olur. Enerjiler alanda müzik eşliğinde dans ederken müzik durduğunda diledikleri eylemi yapan katılımcının yanına koşarlar. Lider tarafından en çok hangi eyleme enerji gittiği sayılır ve uyurken de az da olsa enerji harcadığımız dolayısıyla soluk alıp verdiğimiz açıklanır.

3. Etkinlik

Katılımcılar çember olur. Derin bir nefes alır. Nefes alırken burnumuzdan giren havanın (oksijenin) izlediği yol hissedilmeye çalışılır. Hava burnumuzdan girer. Önce yutak sonra da gırtlığa gelir. Katılımcılar yutak ve gırtlaklarını hissetmeye çalışır. Şimdi yutaklarımız yutduğumuz zaman yukarı doğru hareket eden gırtlığımızı hissetmeye çalışalım. Katılımcılar boğazlarına dokunup soluk borusunu hissetmeye çalışır. Katılımcılardan tekrar soluk almaları istenir akciğerlerini ve şişen göğüs kafesini hissetmeleri sağlanır. Akciğerlerin altında yer alan diyafram kasının düzleştiği böylece genişleyen akciğerlere daha çok hava girdiği söylenir. Katılımcılardan tekrar soluk alarak nefeslerini

kısa bir süre tutmaları istenir. Şu anda havadaki oksijen akciğerlerinizde, buradan kana geçiyor. Kanla tüm vücudumuza dağılıyor. Besinlerin enerjisinin açığa çıkması için kullanılıyor. Bunun sonucunda karbondioksit oluşuyor. Hadi şimdi soluk vererek karbondioksiti dışarı atalım.

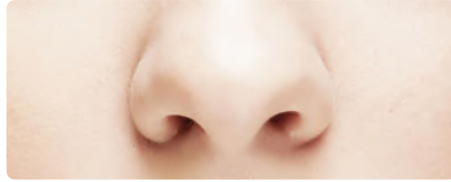
4. Etkinlik

Katılımcılar üç gruba ayrılır. Duvara, yan yana üç tane, solunum sistemi ilgili görsel asılır. Solunum sisteminde yer alan yapı ve organların isimlerinin yazılı olduğu yapışkanlı kâğıtları, sırayla en hızlı ve doğru şekilde resmin üzerine yapıştıran grup birinci olur.

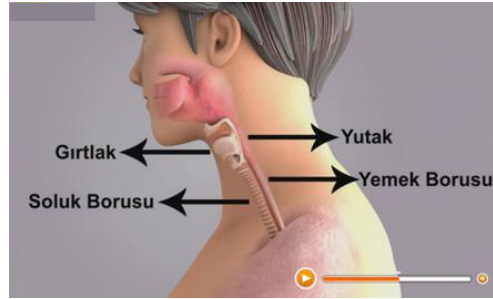
5. Etkinlik

Katılımcılara solunum sistemi ile ilgili bilgi kartları dağıtılır.

BURUN: Soluduğumuz hava burnumuzdaki kıllar ve sümüksü sıvı sayesinde toz ve mikroplarından ayrılır ve nemlendirilir.



YUTAK: Yutak bir kavşak görevini yapar. Bu kavşakta ağızdan gelen yiyecekler mideye burundan gelen temiz hava soluk borusuna doğru yol alır.

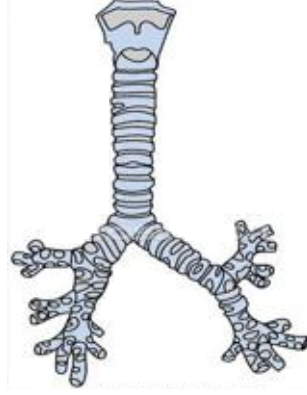


GIRTLAK: Soluk borusunun başlangıç kısmında bulunur. Yutaktan gelen havayı soluk borusuna iletir. Bir kapak görevi yapar. Besinlerin yutulması dışında her zaman açık olan gırtlak yalnızca besinleri yutma sırasında yukarı doğru kalkar. Soluk borusuna besin kaçmasını önlemek için soluk borusu girişini kapatır. Bu sırada çok kısa bir süre soluk alıp verme durur.

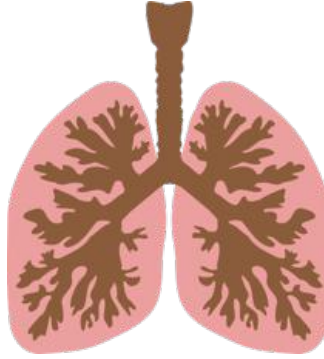


4 <http://www.vitaminegitim.com/ilkokul/detay/solunumda-gorevli-organlarimiz-yutak-ve-girtlak?i=40040102OE06> adresinden 15.02. 2016 tarihinde saat 21:15'te alınmıştır.

SOLUK BORUSU: Havayı akciğerlere taşır.

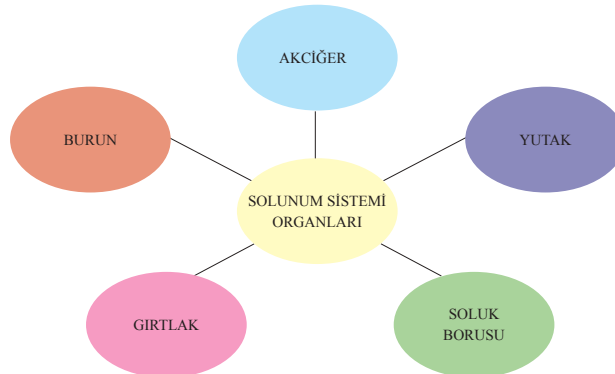


AKCİĞERLER: Havadan alınan oksijen akciğerlerden kana geçer. Burada besinler oksijenle yakılarak enerji elde edilir. Besinlerdeki karbondioksit tekrar kanda toplanarak akciğerlere geri gelir ve soluk verilerek dışarı atılır. Böylece kanımız temizlenmiş olur.



DİYAFRAM KASI: Akciğerlerin altında bulunan diyafram kası ise soluk alma sırasında kasılarak düzleşir böylelikle göğüs kafesi genişler ve akciğerlere daha çok hava girer. Soluk verme sırasında ise diyafram kası kubbeleşir. Göğüs kafesi daralır ve akciğerlerden havanın çıkması sağlanır.

Her katılımcı bilgi kartlarını okuduktan sonra ikiye kadar sayılarak iki grup oluşturulur. Birinci grup altı adet bilgi kartını aralarında paylaşır. Drama salonu aşağıdaki gibi bölünür. Liderin “Burun” demesiyle bütün grup burun yazan dairenin olduğu yöne doğru koşar. Burunla ilgili bilgi kartı okunduktan sonra sırasıyla solunum sisteminde yer alan diğer organlara doğru koşulur. Her organla ilgili bilgi kartı mutlaka okunur. Yanlış yöne koşan katılımcı oyundan çıkar. Çıkarken elindeki bilgi kartını gruptaki diğer arkadaşına verir. Sırası ile bütün gruplar oyunu oynadıktan sonra en çok katılımcı ile oyunu bitiren grup kazanır.



Canlandırma:

6. Etkinlik

Katılımcılar üç gruba ayrılır. Her grup bir televizyon programı hazırlar. Bu programda her organ kendisinin daha önemli olduğunu görevinden ve sıralamadaki yerinden bahsederek iddia eder.

7. Etkinlik

En az eşleşen katılımcılar bir araya gelerek üç grup oluşturulur. Ağız, burundan solunum sisteminden çıkmasını ve kendisinin dâhil edilmesini istemektedir. Solunum sisteminde yer alan diğer yapı ve organlar bu duruma ne der? Doğaçlama yapılır.

Değerlendirme:

8. Etkinlik

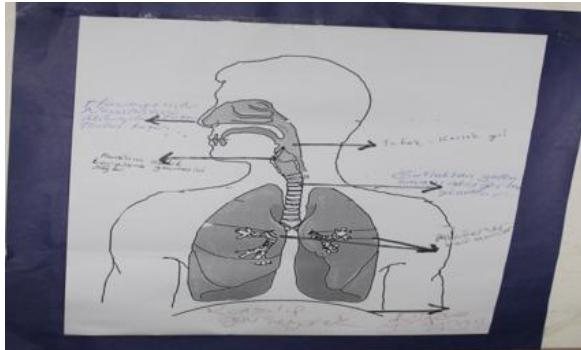
Katılımcılar 1,2 şeklinde sayar. Birler bir grup, ikiler bir grup olarak iki ayrı gruba ayrılır. Birinci grup arka arkaya sıralanarak ses ve hareketleriyle çalışan bir soluk alma makinesi ikinci grup ise soluk verme makinesi oluşturur.

9. Etkinlik

Katılımcılar çember olur. Liderin kazanımlara yönelik sorularına gönüllü katılımcılar cevap verir. Cevaplarını duvara asılı solunum sistemi ile ilgili resmin üzerine yazar.

Soluk alıp verirken hava hangi yolu izler?

Solunum sistemi organlarımız ve görevleri nelerdir?



Katılımcılardan ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında uygulanabilecek etkinliklere yönelik önerileri alınır. Uygulanan planla ilgili görüşleri alınır. Uygulanan etkinlikleri kendi derslerinde nasıl kullanabilecekleri sorulur. Katılımcılara teşekkür edilerek ders sonlandırılır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinlikleri*

Bengü Türkoğlu¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.007

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 20.10.2018

Kabul 24.12.2018

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim

Drama etkinlikleri

Öğretmen görüşleri

Öğretmen adayı görüşleri

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 30 okul öncesi öğretmeni ve 30 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğu okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin “yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleme” açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Drama etkinliklerine yer vermenin amacı “soyut kavramları somutlaştırma” olarak; drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşul “bireysel farklılıklar” olarak açıklanmıştır. Drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanı öğretmenlerin çoğu tarafından “sosyal-duygusal gelişim”; öğretmen adaylarının çoğu tarafından “dil gelişimi” olarak belirtilmiştir. Drama etkinliklerinde en çok tercih edilen teknik öğretmenlerin çoğunluğuna göre “rol oynama”; öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “hikâye canlandırma”dır. Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşama öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “değerlendirme”dir. Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorlukları öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocukların performans farklılığı” olarak ifade etmişlerdir. Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerine yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi drama uygulamaları için daha fazla olanağa ve deneyim kazanmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir.

* Bu çalışmanın bir bölümü 18-22 Nisan 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 27th International Conference on Educational Sciences – 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üy., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye. E-posta: turkoglubengu@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-691X>

Drama Activities in the Pre-school Period from the Perspective of Pre-school Teachers and Prospective Teachers

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.007

Article History

Received 20.10.2018

Accepted 24.12.2018

Keywords

Pre-school period

Drama activities

Opinions of preschool teachers

Opinions of prospective teachers of prospective teachers

Article Type

Research paper

Abstract

The main purpose of this study is to examine the opinions of pre-school teachers and prospective teachers on drama activities applied in pre-school period. The descriptive phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used. The study group consisted of 30 pre-school teachers and 30 pre-school prospective teachers selected with the help of the criterion sampling method. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The "content analysis" was used in the data analysis. According to the findings of the study, most of the teachers and prospective teachers stated that the inclusion of drama activities in pre-school education is important in terms of "supporting the learning process by experiences". The purpose of including drama activities was stated as "materializing abstract concepts" and the most important condition to be considered in pre-school drama practices was stated as "individual differences". The developmental area most supported by drama education was stated as "social-emotional development" by most of the teachers, "language development" by most of the prospective teachers. Most preferred technique in drama activities is "role playing" according to the majority of teachers, "story animation" according to the majority of prospective teachers. The most important stage in pre-school drama activities is "evaluation" according to most teachers and prospective teachers. Most of the teachers and prospective teachers expressed the difficulties encountered in pre-school drama activities as "differences in the performance of children". It has been found that both teachers and prospective teachers have knowledge about the pre-school drama activities, but it can be said that teachers and prospective teachers need more facilities and experiences for classroom drama practices.

Giriş

Okul öncesi dönem, yoğun bilgi aktarımının olmadığı bir süreçtir. Tüm gelişim alanlarında çocukları destekleyen, öğrenmeye karşı ilgi ve merakı uyanık tutan, kendilerini ifade etme olanağı sunan, yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini geliştiren eğitim ortamlarının oluşturulması çok önemlidir. Bu dönem çocuklarının dili oyundur ve zihinsel, sosyal, duyuşsal, dilsel, devinişsel gelişimleri için oyuna ihtiyaç duyarlar. Oyunların geliştirilmiş yanı olan drama, okul öncesi eğitim döneminde bir yöntem ve başlı başına bir etkinlik olarak yer almaktadır (Adıgüzel, 2011). Drama, bireyin kendini ifade edebilmesini ve yaratıcı olmasını sağlayan, sosyal farkındalığı ve empatiyi destekleyen, katılımcıların bir lider tarafından yönetildiği hem oyunsu süreçlerin hem de tiyatro tekniklerinin kullanıldığı, kazanılan deneyimlerin kişisel çözüm ve seçeneklerin gerçek problemlere de uyarlanabildiği canlandırmalar olarak tanımlanabilir (Aslan, 2001; Güneysu, 1991; Okvuran, 2003). San (1996), dramayı; doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak, bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı, olayı, fikri, soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu, yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması olarak açıklamıştır.

Okul öncesinde drama, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişim alanlarını destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu etkinlikleri kapsar (MEB, 2013). Dramanın çağdaş eğitimle ortak birçok amacı vardır. Drama etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını, hayal gücünü, estetik gelişimini ve zihinsel kapasitesini geliştirir; karar verme ve eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunur; duygularının farkına varmasına, kendini ifade etmesine, iletişim becerilerine ve sosyal gelişimine olumlu katkıda bulunur. Bunların yanı sıra çocuğun sosyal farkındalığının artmasına; problem çözme becerilerinin ve iş birliği içinde çalışma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur; ahlak ve manevi değerlerin gelişimi, kendini tanıma, başkalarının değerlerine ve kültürel geçmişlerine değer verme konularında destekler ve genel öğrenci performansına da olumlu etki yapar (Aral, Köksal Akyol ve Can Yaşar, 2007; Arieli, 2007; Brewer, 2007; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Hendrix, Eick ve Shannon, 2012; Kase-Polisini ve Spector, 1992; Mantione ve Smead, 2003; McCaslin, 2006; O'Hara, 1984; Önder, 2003; Rances, 2005; Turner vd., 2004; Yaffe, 1998).

Drama etkinliklerinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen sınıfındaki çocukların her birinin tek ve diğerlerinden farklı olduğunu benimseyip çocukları olduğu gibi kabul etmelidir. Bu durum sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturulması için olmazsa olmazdır. Ayrıca öğretmenin drama etkinliklerine tüm grubun katılımı noktasında teşvikte bulunması, bizzat katılarak iyi bir gözlemci konumunda olması ve etkinlikler esnasında ortaya çıkan olumsuz davranışları engellemeye yönelik reddedici tavrı çok önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmen drama etkinliklerinde çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun kullanışlı materyaller seçmelidir (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2002; Heining, 1993; Ömeroğlu, 2003; Ömeroğlu, Ersoy, Şahin Tezel, Kandır ve Turla, 2003; Önder ve Dibek, 2006; Toye ve Prendiville, 2000; Tuğrul, 2006).

Drama; ısınma (hazırlık), canlandırma ve değerlendirme (tartışma) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Drama etkinliklerinde ısınma; dans, spor ve harekete dayalı etkinliklerden oluşan yani bedenin harekete geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içeren, uzamsal farkındalık geliştiren, katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlayan, oyuna katılma isteğini arttıran ve grup liderinin

yönlendiriciliğinde yapılan açılış aşamasıdır. Bu aşamada beş duyu kullanılır, gözlem yetisi gelişir, bedensel dokunsal alıştırmalar yapılır, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikler katılımcıya kazandırılır. Canlandırma; bir konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanılarak birinin kılığına, kişiliğine girip onun oynandığı, etkin bir duruma gelmesinin sağlandığı, geçmiş bir olayın ya da durumun göstererek yaşatıldığı aşamadır. Canlandırma aşaması çocukların kendilerine verilen bir rolü, kendi yorumları ile belirli kurallara sadık kalarak oynamaları esasına dayanır. Drama sürecinin canlandırma aşamasının uygulanmasında, ulaşılması hedeflenen amaca yönelik birçok teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler; rol oynama, doğaçlama, parmak oyunu, rol değiştirme, pantomim, zihinde canlandırma, kukla draması ve öykü/olay canlandırma olarak sıralanabilir. Bu tekniklerden hem canlandırma aşamasında hem de diğer aşamalarda faydalanılabilir. Değerlendirme; öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği, bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama süreçlerinin nasıl algılandığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı, konuşulduğu ve tartışıldığı aşamadır. Bu aşamada genellikle öğretmen tarafından değerlendirme soruları sorulur, çocukların görüşleri öğrenilmeye çalışılır, ayrıca çocuklardan konu ile ilgili afiş hazırlamaları, resim yapmaları da istenebilir (Adıgüzel, 2015; Çalışkan ve Karadağ, 2014; Karadağ, 2001; MEB, 2013; Nuhoğlu ve Çakmakçı, 2007; Önder, 2016; San, 1992).

Eğitim sistemleri içerisinde öğretmenin rolü, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmek, yaratıcı ve eleştirel bakış açıları kazandırarak problem çözüme ve ifade becerilerini geliştirmek olmalıdır (Başcı ve Gündoğdu, 2011). Tüm bu bahsedilen yetenekleri okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırabilmenin ve onları tüm gelişim alanlarında desteklemenin en etkin yollarından biri de sıklıkla drama uygulamalarına yer vermektir. Okvuran (2000) çalışmasında öğretmen adaylarının hizmet öncesinde drama konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıkları yönünde görüş belirttiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan drama etkinliklerine yer verme ve uygulama konularında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde genellikle okul öncesi dönemde drama uygulamalarının değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmada drama uygulamalarına sınıflarında ve uygulama sınıflarında liderlik eden, kendini drama uygulamalarında yeterli gören ve drama etkinliklerinin önemli olduğunu düşünen okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi drama etkinliklerine yönelik görüşleri değerlendirilmiş, karşılaştırılmış ve alan için yol gösterici olabilmesi için bu görüşler doğrultusunda sonuçlara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu doğrultuda çalışmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin ve üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacı nedir?
3. Okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşul nedir?

4. Okul öncesi dönemde drama eğitiminin çocukların en çok hangi gelişim alanını desteklediğini düşünüyorsunuz?
5. Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih ettiğiniz teknik hangisidir?
6. Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşama sizce hangisidir?
7. Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinlikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel çalışmalar verilerin detaylı olarak toplanmasını ve yine detaylı olarak ortaya konulmasını sağlar. Bu sayede varılan sonuçlar da zengin ve betimleyici nitelikte olur (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bireylerin bir olgu, kavram ya da durum hakkındaki deneyimlerinden meydana gelen algılarını betimlemeyi amaçlayan, bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenen betimleyici fenomenoloji epistemolojik bir bakış açısına sahiptir (Ersoy, 2016; Reiners, 2012). Bu yöntem farkında olduğumuz ancak tam olarak anlamlandıramadığımız ve hakkında yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz fenomenleri derinlemesine inceleme imkânı sağlar ve bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri daha genel bir düzeye çeker (Creswell, 2007; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ele alınan ve anlaşılmaya çalışılan fenomen, sınıflarında ve uygulama sınıflarında drama etkinliklerine sıklıkla yer veren okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının drama etkinliklerine yönelik algılarıdır.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda tecrübeleri olan ve bu tecrübelerini yansıtabilecek kişilerden oluşturulmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü son sınıfta öğrenim görmekte olan 30 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 26'sı (%87) kadın, 4'ü (%13) erkek; okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin 25'i (%83) kadın, 5'i (%17) erkektir. Okul öncesi öğretmenlerinin 7'si (%23) 26-30, 13'ü (%43) 31-35, 8'i (%27) 36-40, 2'si (%7) 41-45 yaş; okul öncesi eğitimi son sınıf öğrencilerinin tümü (%100) ise 21-25 yaş aralığındadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 24'ü (%80) lisans, 6'sı (%20) yüksek lisans mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerinin 2'si (%7) 1-5 yıllık, 9'u (%30) 6-10 yıllık, 11'i (%36) ise 11-15 yıllık, 6'sı (%20) ise 16-20 yıllık, 2'si (%7) ise 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tümü üniversite eğitimlerinin dışında drama eğitimi almışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin tümü sınıflarında, okul öncesi öğretmen adaylarının tümü de uygulama sınıflarında drama etkinliklerine ağırlıklı olarak yer vermektedirler. Çalışma grubuna olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim teknikleri arasında yer alan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme

yönteminde, örneklem problem durumla ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında, okul öncesi öğretmen adaylarının ise uygulama sınıflarında eğitim programı içerisinde drama etkinliklerine ağırlıklı olarak yer vermeleri, drama etkinliklerinin önemli olduğunu düşünmeleri ve okul öncesinde drama konusunda kendilerini yeterli olarak görmeleri bu çalışmada ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “Okul Öncesi Öğretmeni / Öğretmen Adayı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, üniversite eğitimleri dışında drama eğitimi alıp almama durumları ve sınıflarında drama etkinliklerine yer verme durumları; okul öncesi öğretmen adaylarının ise cinsiyet, yaş, üniversite eğitimleri dışında drama eğitimi alıp almama durumları ve uygulama sınıflarında drama etkinliklerine yer verme durumlarına ilişkin bilgileri inceleyen sorulardan oluşmuştur. Okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adayı görüşme formları; okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin önemi, okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacı, drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşul, drama eğitiminin çocukların en çok hangi gelişim alanını desteklediği, drama etkinliklerinde en çok tercih edilen teknik, drama etkinliklerinde en önemli aşama, drama etkinliklerinde karşılaşılan zorlukları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanır ancak görüşme sırasında sorular yeniden düzenlenebilir, yani sorular esnekler. Hazırlanan bu sorularla veriler derinlemesine toplanmaya çalışılır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnekler (Büyüköztürk, 2009; Ekiz, 2009; Karasar, 2009; Lichtman, 2006; Merriam, 2009). Bu açıdan önce alan yazın taraması yapılmış ve görüşme formunda yer alması düşünülen 10 soru hazırlanmıştır. Daha sonra 3 alan uzmanından görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için görüş alınmış ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmayan 3 okul öncesi öğretmeni ve 3 öğretmen adayı ile görüşme sorularının ön uygulaması yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrolü yapıldıktan sonra görüşme sorularına son hali verilmiştir. Bu sayede soruların iç geçerliği de sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler 05 Şubat-26 Şubat 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 63 okul öncesi öğretmeninden ve 77 okul öncesi öğretmen adayından kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın ölçütlerini sağlayan 41 okul öncesi öğretmeni ve 33 okul öncesi öğretmen adayı belirlenmiştir. Veriler toplanmadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmacının amacı açıklanmış, çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş, üniversite eğitimi haricinde drama eğitimi alıp almadıkları ve araştırmada katılımcı olmaya ilişkin gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Drama eğitimi alan, drama uygulamaları için kendini yeterli hissedilen ve gönüllü olan 33 okul öncesi öğretmeni ve 30 okul öncesi öğretmen adayı çalışma grubuna katılmak istediklerini ifade etmiş ancak daha sonra 3 okul öncesi öğretmeniyle çeşitli sebeplerle

görüşme gerçekleştirilememiştir. Bu sebeple çalışma grubuna 30 okul öncesi öğretmeni ve 30 okul öncesi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Katılımcılara görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap vermelerinin araştırmanın amacına ulaşabilmesi için çok önemli olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının her biriyle farklı tarihlerde ayrı ayrı ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren ve önceden belirgin olmayan konuların ve boyutların ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Çepni, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada önce benzerlik ve farklı olan ifadeler bir araya getirilerek temalar ve temaları oluşturan alt temalar oluşturulmuş, tema ve alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük, dolayısıyla iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Tema ve alt temaların belirlenmesinde aynı alanda çalışan iki araştırmacının da görüşlerine başvurulmuş ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru okul öncesi öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...), okul öncesi öğretmen adaylarına (ÖA1, ÖA2, ÖA3...) şeklinde kod numarası verilmiştir. Bulgular frekans değerleriyle ortaya konulmuştur. Bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir bu noktada iç güvenirliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra bir kod anahtarı oluşturulmuş ve alanda uzman iki akademisyen her görüşme formu için görüşme kod anahtarını doldurmuş böylece kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü $Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} * 100$ kullanılmıştır. İç tutarlılığı sağlamak için her bir tema için kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (Uzlaşma yüzdesi) 1. soru için .91, 2. soru için .87, 3. soru için .93, 4. soru için .88, 5. soru için .92. 6. soru için .90 ve 7. soru için .89 olmak üzere toplamda tüm sorulardaki uyuşum oranı .90 olarak bulunmuştur. Bu oranlar göz önüne alındığında kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının (Uzlaşma yüzdesi) yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak dış güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yapılmış farklı çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması gibi araştırmadaki tüm süreçler detaylarıyla açıklanarak da dış geçerlik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formlarından elde edilen görüşlerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Drama Etkinliklerine Yer Vermenin Önemi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer verme öğretmenlere göre “yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleme”, “sosyal öğrenme sürecini destekleme” ve “iletişim becerisini geliştirme”; öğretmen adaylarına göre “yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleme”, “sosyal öğrenme sürecini destekleme” ve “bağımsız düşünme yeteneğini geliştirme” açılarından önemlidir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde Drama Etkinliklerine Yer Vermenin Önemi

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)*	2 (f)*
Drama Etkinliklerinin Önemi	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Sürecini Destekleme	Aktif olarak katılma	6	5
		Sürece katılma	4	4
		Yaşantı deneyimleme	2	4
		Kendisi yapma	1	1
	Sosyal Öğrenme Sürecini Destekleme	Aktif öğrenme	1	1
		Akranları izleme	4	5
		Gözlemleme	3	3
		Taklit etme	2	3
	İletişim Becerisini Geliştirme	Aynısını yapma	1	1
		İşbirliği	3	0
		İletişim	2	0
		Etkileşim	1	0
Bağımsız Düşünme Yeteneğini Geliştirme	Farklı düşünme	0	2	
	Planlamadan konuşma	0	1	

* 1=Öğretmenler 2=Öğretmen Adayları

Tablo 1 incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin “yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleme” açısından önemli olduğuna inanmaktadır.

Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin çocukların yaparak yaşayarak öğrenme sürecini desteklediğini belirten yanıtlar:

“Drama etkinlikleri çocukları öğrenmenin merkezine koyduğu için çocuklar deneyimleyerek aktif bir şekilde öğrenmektedir.” (Ö6)

“Çocuk drama yoluyla oyunlar oynayarak yaşantıları deneyimler ve öğrenme sürecine aktif şekilde katılır.” (ÖA5)

Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin çocukların sosyal öğrenme sürecini desteklediğini belirten yanıtlar:

“Çocuklar drama etkinliklerinde etrafı gözlemleyerek, akranlarının davranışlarını izleyerek, öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar.” (Ö13)

“Drama etkinlikleri çocukların etraflarında olup bitenleri taklit ederek içselleştirmeleri için en iyi öğrenme yoludur.” (ÖA20)

Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin çocukların iletişim becerilerini geliştirdiğini belirten yanıtlar:

“Çocuklar drama uygulamalarını arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri için aralarında muazzam bir işbirliği ve iletişim gerçekleşir.” (Ö19)

“Dramalar yoluyla çocuklar hem sözel hem de sözel olmayan şekilde birbirleriyle etkileşime geçerler.” (Ö27)

Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin çocukların bağımsız düşünme yeteneğini geliştirdiğini belirten yanıtlar:

“Drama uygulamalarında çocuklar bir metne bağlı kalmadıkları için düşünme becerileri oldukça gelişir.” (ÖA22)

“Canlandırma aşamasında her çocuk içinden geldiği gibi planlamadan davranır ve konuşur bu durum hem etkinliğe katılan çocukları hem de izleyen çocukları düşünce yönünden oldukça destekler.” (ÖA30)

Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinliklerine Yer Vermenin Amacı

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacı öğretmenlere göre “soyut kavramları somutlaştırma”, “empati yeteneği geliştirme”, “hayal gücünü geliştirme” ve “manevi değerleri içselleştirme” iken; öğretmen adaylarına göre “soyut kavramları somutlaştırma”, “empati yeteneği geliştirme”, “hayal gücünü geliştirme” ve “problem çözme becerisi geliştirme”dir.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinliklerine Yer Vermenin Amacı

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
Drama Etkinliklerinin Amacı	Soyut Kavramları Somutlaştırma	Soyut kelimeler	6	5
		Değerler	3	3
		Anlaşılması zor kelimeler	2	2
		Bilinmeyen kavramlar	1	0
	Empati Yeteneği Geliştirme	Duyguları fark etme	4	5
		Yaşantıları anlama	2	2
		Role bürünme	2	1
		Duygudaşlık	1	1
	Hayal Gücünü Geliştirme	Hayal gücü	4	3
		Hayal kurma	2	1
		Yaratıcılık	0	1
	Manevi Değerleri İçselleştirme	Değerleri algılama	2	0
		Değerleri benimsetme	1	0
	Problem Çözme Becerisi Geliştirme	Problemlerle karşılaşma	0	3
		Pratik çözüm üretme	0	2
Karar verme		0	1	

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacı konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “soyut kavramları somutlaştırma” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını soyut kavramları somutlaştırma olarak ifade eden yanıtlar:

“Genellikle okul öncesi öğretmenleri olarak değerler eğitiminde zorlanıyoruz, çünkü sorumluluk, iyilik gibi kelimeler çocuklar için anlaşılması gerçekten zor kavramlar ve biz bu kavramları en güzel dramalar yoluyla benimsetebiliyoruz.” (Ö4)

“Çocuklar bu dönemde soyut kavramları anlamlandıramadıkları için drama etkinlikleri yoluyla gerçekleşen öğrenmeler daha kalıcı oluyor.” (ÖA12)

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını empati yeteneği geliştirme olarak ifade eden yanıtlar:

“Çocuklara kendini arkadaşının yerine koy bu durumda ne hissederdin demek yerine bir drama etkinliğinde çocuk o role büründüğünde aslında ne hissettiğinin de, duygularının da net olarak farkına varıyor.” (Ö15)

“Çocuklar özellikle engeli olan insanları anlamakta güçlük çekiyorlardı. Uyguladığımız bir drama etkinliğinde her çocuğun bir engeli vardı ve bu sayede çocuklar onların neler yaşadıklarını daha iyi anlayabildiler ve hissettiler. Bence duygudaşlık en etkili böyle geliyor.” (ÖA27)

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını hayal gücünü geliştirme olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinlikleriyle çocuklar hayalini kurdukları birçok yaşantıyı deneyimleyebiliyorlar. Kimi zaman ormanda bir aslan oluyorlar, kimi zaman bir prenses, kimi zaman da bir çiftçi mesela. Çocukların hayal gücü de bu şekilde geliyor.” (Ö9)

“Sınıf içi drama uygulamalarımızı genellikle çocukların hayal gücü şekillendiriyor, ayrıca drama uygulamalarımız da çocukların hayal güçlerini geliştiriyor. Yirmi çocuk, yirmi değişik hayat ve yirmi bambaşka hayal demek.” (ÖA10)

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını manevi değerleri içselleştirme olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama uygulamaları yoluyla çocuklar merhamet, adalet, saygı, hoşgörü gibi manevi değerleri çok daha kolay algılayıp, benimseyebiliyorlar.” (Ö25)

“Hoşgörülü olmak, vicdanlı olmak gibi küçük yaşlarda kazandırılması gereken temel değerlerin okul öncesi dönemde dramalar yoluyla anlatılması küçük yaş grubu çocuklar için oldukça önemlidir.” (Ö30)

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını problem çözme becerisi geliştirme olarak ifade eden yanıtlar:

“Çocukların drama etkinlikleri içerisinde yaşantılarında karşılaşılabilecekleri gerçek problem durumlarla yüz yüze gelmeleri onların problem çözme kapasitelerini geliştiriyor.” (ÖA14)

“Drama etkinliklerinde çocuklar öncelikle karar verme dolayısıyla da problemlere daha pratik çözümler bulabilme becerilerini geliştiriyorlar.” (ÖA24)

Okul Öncesi Dönem Drama Uygulamalarında Göz Önünde Bulundurulması Gereken En Önemli Koşul

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşul öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “bireysel farklılıklar”, “ilgi ve merak uyandıracak etkinlikler” ve “uygun çevre”dir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönem Drama Uygulamalarında Göz Önünde Bulundurulması Gereken En Önemli Koşul

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
En Önemli Koşul	Bireysel Farklılıklar	Farklılık	9	7
		Yetenek/Beceri	5	5
		Karakter	2	1
		Başarı	1	1
	İlgi ve Merak Uyandıracak Etkinlikler	İlgi çekici	4	4
		Merak uyandıran	4	4
		Heyecan verici	0	2
	Uygun Çevre	Uygun araç gereç	2	3
		Fiziksel ortam	2	2
		Zengin materyal	1	1

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşul görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “bireysel farklılıklar”dır.

Okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşulu bireysel farklılıklar olarak ifade eden yanıtlar:

“Yalnızca drama değil uyguladığımız tüm etkinliklerde unutmamız gereken ön koşul her çocuğun parmak izi kadar birbirinden farklı olduğunu kabul etmektir.” (Ö1)

“Drama uygulamalarında öncelikle çocukların bireysel yeteneklerinin, başarılarının, karakterlerinin birbirinden farklılığını kabul etmeliyiz.” (ÖA3)

Okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşulu ilgi ve merak uyandıracak etkinlikler olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama uygulamalarının amacına ulaşabilmesinin en önemli ön koşulu çocukların ilgisini çekecek tarzda bir etkinlik olmasıdır.” (Ö12)

“Sınıf içi dramalar çocukların merak duygularını harekete geçiriyor ve çocuklar drama uygulamalarını izlemek ya da katılmak istiyorlarsa bu durum çok önemlidir.” (ÖA17)

Okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşulu uygun çevre olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinliklerinin başarıyla uygulanabilmesi için gerekli araç gereçler kullanılarak düzenlenen fiziksel ortamlar oldukça etkilidir.” (Ö21)

“Hedef kazanımlar doğrultusunda araç, gereç ve materyallerle zenginleştirilmiş uygun ortamlar sağlanması drama uygulamalarının olmazsa olmazıdır.” (ÖA8)

Okul Öncesi Dönem Drama Eğitiminin En Çok Desteklediği Gelişim Alanı

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanı öğretmenlere göre “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi” ve “bilişsel gelişim” iken; öğretmen adaylarına göre “dil gelişimi”, “sosyal-duygusal gelişim”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim”dir.

Tablo 4. Okul Öncesi Dönem Drama Eğitiminin En Çok Desteklediği Gelişim Alanı

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
Gelişim Alanı	Sosyal-Duygusal Gelişim	Sosyal farkındalık	4	3
		Duygu paylaşımı	3	3
		Duygu farkındalığı	2	2
		Özsaygı	1	1
		İletişim kurma	1	1
		Özgüven	1	0
	Dil Gelişimi	Konuşma/Cevap verme	4	5
		Dinleme	4	3
		İletişim becerisi	1	3
		Ses tonu ayarlama	1	2
	Bilişsel Gelişim	Problemi fark etme	4	3
		Çözüm bulma	2	1
		Fikir üretme	1	1
		Planlı düşünme	1	0
Psikomotor Gelişim	Fiziksel Koordinasyon	0	1	
	Vücut dili	0	1	

Tablo 4 incelendiğinde; okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanı katılan öğretmenlerin çoğunluğuna göre “sosyal-duygusal gelişim” ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “dil gelişimi”dir.

Okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanını sosyal-duygusal gelişim olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinlikleriyle çocukların sosyal farkındalığı artar, özsaygısı gelişir, duygularının farkına varır ve kendine güveni artar.” (Ö7)

“Sınıf içi dramalar yoluyla çocuk duygularını arkadaşlarıyla paylaşır ve arkadaşlarının da duygularını anlamaya çalışır, ayrıca grup içerisinde işbirliği, paylaşım, dayanışma gibi iletişim yollarını öğrenir.” (ÖA15)

Okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanını dil gelişimi olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinlikleri yoluyla çocuklar kendi aralarında konuşurlar, ses tonlarını ayarlamayı öğrenirler, birbirlerinin ifadelerini dinleyip cevap verirler.” (Ö10)

“Sınıf içi drama etkinlikleri yoluyla çocukların konuşması akıcılık kazanır, bu sayede iletişim becerileri gelişir.” (ÖA7)

Okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanını bilişsel gelişim olarak ifade eden yanıtlar:

“Çocuklar dramalar esnasında farklı durumlara farklı çözüm yolları üretirler, zihinlerinden geçen fikirleri yaşantıları haline getirirler.” (Ö18)

“Çocuklar dramalar vasıtasıyla gerçek hayatta var olan problemlerin farkına varırlar ve bunlara çözüm yolu üretmeye çalışırlar, bu yolla drama çocuklarda planlı düşünme gelişimini de destekler.” (ÖA25)

Okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanını psikomotor gelişim olarak ifade eden yanıtlar:

“Çocuklar drama etkinliklerinde düşüncelerini her zaman sözel olarak ifade etmeyebilirler; bazen de vücut dillerini kullanarak dansla ya da hareketle düşüncelerini ortaya koyarlar.” (ÖA1)

“Çocukların ısındırma ve canlandırma aşamalarında kullandıkları oyunlar ve hareketler vasıtasıyla fiziksel koordinasyonları gelişim gösterir.” (ÖA29)

Okul Öncesi Drama Etkinliklerinde En Çok Tercih Edilen Teknikler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönemde en çok tercih edilen drama tekniği öğretmenlere göre “rol oynama”, “hikâye canlandırma” ve “kukla draması” iken, öğretmen adaylarına göre “rol oynama”, “hikâye canlandırma”, “kukla draması”, “doğaçlama” ve “pantomim”dir.

Tablo 5. Okul Öncesi Drama Etkinliklerinde En Çok Tercih Edilen Teknikler

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
Tercih Edilen Teknikler	Rol Oynama	Rol yapma	9	4
		Karakter canlandırma	5	2
		Duyguları anlama	3	1
		Duyguları ifade etme	2	1
	Hikâye Canlandırma	Hikâye/Masal okuma	4	7
		Canlandırma	2	5
		Hikâye anlatımı	1	3
	Kukla Draması	El kuklası	2	1
		Parmak kuklası	1	1
		Düşüncelerini ifade etme	1	1
	Doğaçlama	Doğal canlandırma	0	1
		Kendi ifadeleriyle canlandırma	0	1
	Pantomim	Sessiz sinema	0	1
		Konuşmadan bedenle canlandırma	0	1

Tablo 5 incelendiğinde; okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen teknik görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğuna göre “rol oynama”, öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre ise “hikâye canlandırma”dır.

Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen tekniği rol oynama olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinliklerinde çocukların empati becerilerini geliştirmenin en etkili ve en tercih edilen yolu hiç şüphesiz ki rol yapmadır.” (Ö8)

Rol yapma ile etkinlikte bir karakterin özellikleri ve duyguları canlandırıldığı için çocuklar insanlar arası ilişki ve iletişimleri daha iyi anlamış ve anlamlandırmış olurlar.” (ÖA16)

Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen tekniği hikâye canlandırma olarak ifade eden yanıtlar:

“Seçilen bir hikâye ya da masalın okunduktan sonra canlandırılması sınıfta sıklıkla uyguladığım bir yöntem.” (Ö3)

“Çocuklara genellikle değer kazanımına yönelik olarak belirlediğim değeri konu alan bir hikâye okuyorum ve çocuklar sözlü ifadelerle ve hareketlerle hikâyeyi canlandırırlar.” (ÖA13)

Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen tekniği kukla draması olarak ifade eden yanıtlar:

“Grup çerisinde konuşmaktan ve kendini ifade etmekten çekinen çocuklar el ve parmak kuklalarıyla kendilerini çok daha rahat ifade edebiliyorlar.” (Ö11)

“Çocuklarımın her birinin elinde bir kukla dolayısıyla canlandıracağı bir karakteri oluyor. Durum böyle olunca tüm çocuklarım etkinliklere muhakkak katılmış oluyor; duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyorlar.” (ÖA19)

Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen tekniği doğaçlama olarak ifade eden yanıtlar:

“Drama etkinliğinde üzerinde durduğumuz konu ile ilgili kavramsal bir açıklamadan sonra çocuklarım kendi ifade tarzlarıyla canlandırmalar yaptıkları zaman hem çok mutlu oluyorlar hem de kendilerini daha özgür ve özgüvenli hissediyorlar.” (ÖA2)

“Öğrencilerim canlandıracakları olay, durum ya da karakterle ilgili içeriklerden geldiği gibi doğal canlandırmalar yaptıkları ve duygularını yansıttıkları için iç yaşantılarını da ortaya koyarlar ve onlarla ilgili çok daha detaylı bilgiler edinebildiğim için doğaçlama tekniğini çok sık tercih ederim.” (ÖA26)

Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen tekniği pandomim olarak ifade eden yanıtlar:

“Birçok konuda ama özellikle mesleklerden bahsettikten sonra öğrencilerimin beden dillerini kullanarak konuşmadan birbirlerine hayalini kurdukları mesleği anlatmaları oldukça keyifli oluyor ve çok eğleniyorlar.” (ÖA11)

“Öğrencilerim için sessiz sinema etkinliği en keyif aldıkları etkinlik türü, asla sıkılmıyorlar bu yüzden drama uygulamalarımnda sık sık yer veriyorum.” (ÖA21)

Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Drama Etkinliklerinde En Önemli Aşama

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşama öğretmenlere göre “değerlendirme” ve “canlandırma” iken; öğretmen adaylarına göre “değerlendirme” ve “ısınma”dır.

Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Drama Etkinliklerinde En Önemli Aşama

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
En Önemli Aşama	Değerlendirme	Duyguların paylaşımı	8	10
		Deneyimlerin anlatımı	6	7
		Öğrenilenlerin aktarımı	5	6
	Canlandırma	Çıkarılan sonuçlar	2	1
		Doğaçlama	3	0
		Pantomim	3	0
		Dramatizasyon	2	0
		Rol oynama	1	0
	Isınma	Hareket çalışmaları	0	3
		Oyunlar	0	2
		Hazırlık çalışmaları	0	1

Tablo 6 incelendiğinde; okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşama öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “değerlendirme”dir.

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşamanın değerlendirme olduğunu belirten yanıtlar:

“Değerlendirme aşamasında çocuklar drama etkinliğinde ne hissettiklerini, ne deneyimlediklerini açık yüreklilikle anlatırlar ve böylece bizler onların iç dünyalarına bir yolculuk yapabiliriz.” (Ö2)

“Çocuklarla yapılan değerlendirmeler biz eğitimcilere sonraki drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanması aşamalarında ışık tutar; bunun yanı sıra çocukların deneyimlerini ve öğrendiklerini değerlendirme yapabilme becerileri de gelişir.” (ÖA9)

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşamanın canlandırma olduğunu belirten yanıtlar:

“Doğaçlamalarla, sözsüz oyunlarla yaratıcılığın en ön plana çıktığı aşama olduğu için çok önemlidir.” (Ö14)

“Yaptıkları hikâye dramatizasyonlarında çocuklar hayal güçlerini özgürce kullandıkları için etkili ve önemli aşamanın canlandırma olduğunu düşünüyorum.” (Ö17)

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşamanın ısınma olduğunu belirten yanıtlar:

“Daha çok hareket çalışmalarına yönelik oyunlardan oluştuğu ve çocukları drama etkinliğine konsantre ettiği için ısınma aşaması drama uygulamalarının olmazsa olmazıdır.” (ÖA6)

“Tüm çocukların drama etkinliğine birlikte ve istekle katılabilmeleri için anlaştıkları, kaynaştıkları oyunları içeren ısınma çalışmaları çok önemlidir.” (ÖA28)

Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Drama Etkinliklerinde Karşılaşılan Zorluklar

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluklar öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “çocukların performans farklılığı”, “konuları drama tekniklerine uyarlama güçlüğü”, “tüm drama aşamalarını uygulama güçlüğü” ve “öğrenci sayısının fazlalığı”dır.

Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Drama Etkinliklerinde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Alt Tema	Kodlar	1 (f)	2 (f)
Karşılaşılan Zorluklar	Çocukların Performans Farklılığı	Hayal Gücü	5	5
		Yaratıcılık	3	4
		Rol yapma yeteneği	2	3
		İlgi duyma	2	2
		Gönüllülük	1	1
	Konuları Drama Tekniklerine Uyarlama Güçlüğü	Drama tekniği seçimi	5	4
		Konu-teknik uyumu	2	4
	Tüm Drama Aşamalarını Uygulama Güçlüğü	Çocukların sıkılması	3	2
		Vakit yetersizliği	2	2
		Çocukların etkinliklere konsantre olamaması	1	1
	Öğrenci Sayısının Fazlalığı	Tüm öğrencilerin etkinliğe katılımı	3	1
		Sınıf içi uyumsuzluk	1	1

Tablo 7 incelendiğinde; okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluk öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “çocukların performans farklılığı”dır.

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluğu çocukların performans farklılığı olarak belirten yanıtlar:

“Her çocuğun yaratıcılığı ve hayal gücü farklı düzeyde olduğu için hepsinin drama etkinliğine eşit düzeyde katkı sağlamasını bekleyemeyiz.” (Ö20)

“Drama etkinliklerine bazı çocuklar çok keyif alarak katılırken bazıları da gönülsüz bir şekilde katılmaktadır.” (ÖA18)

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluğu konuları drama tekniklerine uyarlama güçlüğü olarak belirten yanıtlar:

“Bazen verilmek istenen konu okul öncesi drama tekniklerine uygun olmayabiliyor.” (Ö5)

“Her durumda her drama tekniği kullanılamayacağı için konu seçimiyle drama tekniğinin seçimi birlikte yürütülmelidir.” (ÖA18)

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluğu tüm drama aşamalarını uygulama güçlüğü olarak belirten yanıtlar:

“Okul öncesi çocukları çabuk sıkıldıkları için bazen dramanın tüm aşamalarını tamamlayamıyorum.” (Ö22)

“Genellikle harekete yönelik bir oyunla ısındırma yaptırıyorum ve canlandırma aşamasında sıkılıyorlar. Bu yüzden genellikle değerlendirme yapamıyorum.” (ÖA13)

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorluğu öğrenci sayısının fazlalığı olarak belirten yanıtlar:

“Sınıfımda 26 çocuk var, tüm çocukların ortak olarak katıldığı bir drama etkinliğini hayata geçirmek neredeyse imkânsız.” (Ö29)

“Çocukların tümünü drama etkinliğine katmaya çalıştığım zaman genellikle uyumsuzluklar ortaya çıkıyor ve drama uygulamasının etkililiği azalıyor.” (ÖA24)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve üniversite son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerine ilişkin görüşlerini değerlendirme amacına yönelik olarak araştırma kapsamında belirlenen sorulara öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından verilen yanıtlar alan yazın ışığında tartışılmıştır. Drama etkinlikleri, çocukların hayata uyum sağlamaları için gerekli olan yaşam becerilerini kazanabilmeleri konusunda onları destekler, bu sayede çocuklar öğrendikleri birçok şeyi uygulama fırsatı bulur ve hem kendilerini hem de çevrelerini tanırlar (Jindal-Snape, Vettrano, Lawson ve McDuff, 2011; Kerekes ve King, 2010; Koç ve Dikici, 2003; Köksal Akyol, 2003; O'Neil ve Lambert, 1990; Pinciotti, 1993). Öğretmenler ve öğretmen adayları okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer vermenin “yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleme” ve “sosyal öğrenme sürecini destekleme” açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler “iletişim becerisini geliştirme”; öğretmen adayları ise “bağımsız düşünme yeteneğini geliştirme” konularında da drama etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler ve öğretmen adayları drama etkinliklerini bir nevi oyun etkinliği gibi algıladıklarını ifade ettikleri için sınıflarında sıklıkla drama etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları drama etkinlikleri yoluyla çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar akranlarını gözlemleyerek öğrenme süreçlerini daha da anlamlı hale getirmektedirler. Hâlihazırda görev yapan okul öncesi öğretmenleri çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başlamadan önce akranlarıyla ve yetişkinlerle olan iletişimlerinin oldukça sınırlı olduğunu, eğitim kurumlarına başladıktan sonra drama etkinlikleri vasıtasıyla çocukların arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunarak iletişim becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise uygulama sınıflarında drama etkinlikleri sırasında çocukların fikirlerini özgürce ifade etmelerinin onların bağımsız düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları drama etkinliklerinin önemi noktasında temel olarak benzer görüşlere sahiptirler.

Okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yer vermenin amacını öğretmenler ve öğretmen adayları “soyut kavramları somutlaştırma”, “empati yeteneği geliştirme”, “hayal gücünü geliştirme” olarak açıklamaktadırlar. Bunun yanı sıra drama etkinliklerinin amacını bazı öğretmenler “manevi değerleri içselleştirme”; bazı öğretmen adayları ise “problem çözme becerisini geliştirme” olarak belirtmişlerdir. Drama etkinlikleri; çocukların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme, empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye imkân tanır (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Köksal Akyol ve Hamamcı, 2007; Özyürek, 2013; Peter, 2003; Turner vd., 2004). Bu durumun bilincinde oldukları için hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının sınıflarında drama etkinliklerine sıklıkla yer verdikleri düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları drama etkinliklerinin amacına yönelik ortak görüşlere sahiptirler. Ancak drama etkinliklerinin en çok sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini savunan öğretmenler bu etkinliklerle çocuklara değerlerin kazandırılabilceğini, drama etkinliklerinin en çok bilişsel gelişimi desteklediğine inanan öğretmen adayları ise bu etkinliklerle çocukların sorun çözme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Çocuklar drama uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözerek hayata etkili bir şekilde hazırlanabilirler (Brown ve Pleydell, 1999).

Okul öncesi dönem drama uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli koşulu hem öğretmenler hem de öğretmen adayları “bireysel farklılıklar”, “ilgi ve merak uyandıracak

etkinlikler” ve “uygun çevre” olarak sıralamışlardır. Öğretmen ve öğretmen adayları her çocuğun farklı gelişim gösterdiğini, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olduğunu bildikleri için drama uygulamalarında çocukların özellikle bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi ve ilgi-merak uyandıracak etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade ettikleri düşünülebilir. Drama uygulamaları sırasında öğretmenler rahat ve samimi ortamlar oluşturarak çocukların gelişim özelliklerini, ilgi, istek ve yeteneklerini kolayca keşfedebilir (Başçı ve Gündoğdu, 2011; McCaslin, 1984). Dalbudak ve Akyol Köksal (2008) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliği planlanırken bireysel farklılıklara, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, fiziksel koşullara ve materyallere; Aysan, Gürşimşek, Bilen, Yıldız ve Tüknüklü (2004) ise çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim özelliklerine, yaratıcılıklarına, drama öğelerine ve ortama dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Drama; çocukların sosyal duygusal gelişimlerini, bilişsel gelişimlerini, yaratıcılık ve estetik becerilerini desteklemek, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, işbirliği yapabilen, toplumsal değerlerin gelişimini destekleyen bireyler olabilmeleri için kullanılacak özel öğretim yöntemlerinden biridir. Drama ayrıca ifade becerisinin gelişiminde de çok etkilidir (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Can Yaşar ve Aral, 2011; Ceylan, 2013; Dalbudak ve Akyol Köksal, 2008; Fleming, Merrell ve Tymms, 2004; Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2002; Hendy ve Toon, 2001; Jackson, 1997; Kaf, 2000; Kandır, 2003; Mages, 2006; Metin, 1999; Rances, 2005). Okul öncesi dönem drama eğitiminin en çok desteklediği gelişim alanını öğretmenler “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi” ve “bilişsel gelişim” olarak sıralarken; öğretmen adayları ise “dil gelişimi”, “sosyal-duygusal gelişim”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” olarak sıralamışlardır. Drama uygulamaları, öğretmenlere göre çocukların en çok sosyal-duygusal gelişimlerini; öğretmen adaylarına göre ise dil gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuklarda genellikle sosyalleşme problemleri gözlemlediklerini ve çocukların drama uygulamaları vasıtasıyla desteklenmeleri gerektiğini ifade etmeleri; ayrıca öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların aileleriyle yoğun bir etkileşim içerisinde bulunmamaları sebebiyle dil gelişimlerinde ciddi problemler yaşadıklarını belirtmeleri bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerden farklı olarak drama etkinliklerinin çocukların psikomotor gelişimlerini de çok olumlu yönde desteklediğini gözlemlediklerini ifade etmeleri de önemli bir bulgudur.

Drama sürecinde ulaşılmaya hedeflenen amaca yönelik olarak kullanılan birçok teknik vardır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılanlar; rol oynama, pandomim, doğaçlama, parmak oyunu, taklidi oyun, hayali oyun, rol değiştirme, kukla draması, hikaye canlandırma ve müzikle dramadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014; Karadağ, 2001; Nuhoğlu ve Çakmakçı, 2007; Önder, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dramayı etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanabilmeleri çok önemlidir (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Önder, 2013). Okul öncesi drama etkinliklerinde en çok tercih edilen teknik öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “rol oynama”, “hikaye canlandırma” ve “kukla draması”dır. Ayrıca öğretmen adayları “doğaçlama” ve “pandomim” tekniklerini de tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlerden daha fazla teknik kullandıklarını belirtmeleri, üniversitede öğrendikleri yeni teorik bilgileri uygulama sınıflarında kullanarak pratik yapmayı tercih etmeleriyle açıklanabilir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları drama tekniği olarak sıklıkla rol oynamayı tercih etme sebeplerini çocukların verilen rolleri daha kolay benimsemeleri ve bu rollere uygun davranmaları şeklinde açıklamışlardır. Dalbudak ve Akyol Köksal (2008), çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak okul öncesi öğretmenlerinin en sık

kullandıkları teknikleri rol alma, canlandırma, öyküleme, doğaçlama, pandomim ve dramatizasyon olarak sıralamışlardır.

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde en önemli aşama öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre “değerlendirme”dir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler “canlandırma”; bazı öğretmen adayları ise “ısınma” aşamalarını en önemli aşama olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ve öğretmen adayları uygulanan drama etkinliğiyle amaca ulaşmış ve ulaşamadıklarını değerlendirme aşamasında anlayabildiklerini vurgulamışlardır. Değerlendirmenin en önemli aşama olduğunu belirten öğretmen ve öğretmen adaylarının çıkış noktasının bu fikir olduğu düşünülebilir. Yapılan görüşmelerde en önemli aşamanın canlandırma olduğunu belirten öğretmenler uygulanan drama etkinliğiyle çocukların birçok gelişim alanının desteklendiğini vurgulamışlardır. Isınma aşamasının önemini vurgulayan öğretmen adayları ise çocukların bu aşamada çeşitli oyunlarla canlandırma aşamasına motive olduklarını belirtmişlerdir. Ömeroğlu, Ersoy ve Turla, (2004), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun drama uygulamalarının sonunda değerlendirme aşamasına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak Dalbudak ve Akyol Köksal (2008), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun tüm drama aşamalarını kullandıklarını belirterek araştırmaya katılan diğer okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde sırası ile yalnızca canlandırma, yalnızca ısınma ve yalnızca değerlendirme aşamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerinde karşılaşılan zorlukları hem öğretmenler hem de öğretmen adayları “çocukların performans farklılığı”, “konuları drama tekniklerine uyarlama güçlüğü”, “tüm drama aşamalarını uygulama güçlüğü” ve “öğrenci sayısının fazlalığı” olarak ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu drama uygulamalarında en çok bireysel performans farklılıklarından kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarına vurgu yapmışlardır. Bu durumun çocukların hayal gücü, yaratıcılık, rol yapma gibi bireysel yetenek farklılıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının her konunun, kavramın drama yöntemiyle çocuklara aktarılamayacağını ve farklı aşamalara uyarlanamayacağını ifade etmeleri, çocuk sayısının fazlalığını sorun olarak tanımlamaları öğretmen ve öğretmen adaylarının drama uygulamalarında desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarında karşılaştıkları sorunları; sınıf mevcudunun fazlalığı, dikkat dağınıklığı, materyal eksikliği, aile katılımının yetersizliği, çocuğun kendini ifade edememesi, süre yetersizliği, kaynaştırma öğrencisinin olması, öğretmen yetersizliği ve çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü olarak sıraladıklarını belirtmişlerdir. Bahsedilen sorunlardan hareketle drama uygulamaları en fazla 10-12 kişilik gruplarla yapılmalı ve grubu oluşturan çocukların yaşları, gelişim düzeyleri ve bireysel özellikleri önceden tespit edilerek drama etkinlikleri belirlenmelidir (Aral vd., 2007; Köksal Akyol, 2003; MEB, 2014).

Erdem, Aydos ve Gönen (2017) çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ortak noktalarda bulduklarını; ancak, okul öncesi öğretmenlerinin deneyim sürelerinin uzunluğu ve aldıkları hizmet içi eğitimler yoluyla geliştirdikleri yetkinlikleri nedeni ile anlatımlarında daha fazla detaya yer verdiklerini belirtmişlerdir. Gürol (2002) ve Yönel (2004) yaptıkları çalışmalarda daha deneyimli öğretmenlerin sınıflarında daha fazla drama uygulamalarına yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Köğçe ve Aykaç (2017) okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemini sıklıkla

kullandıkları, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenmesine sağlayacağı katkılar konusunda bilinç durumlarının yüksek olduğu fakat uygulamada bazı eksiklerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak okul öncesi dönemde drama etkinliklerine yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği bu çalışma genel olarak alan yazınla tutarlı bulgular içermektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uygulanan drama etkinliklerine yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi drama uygulamaları için daha fazla fırsata ve deneyim kazanmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında drama etkinliklerine daha sıklıkla yer verebilmeleri amacıyla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek uygulamalar yoluyla öğretmenler desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliliklerini artırmak amacıyla üniversitedeki drama derslerinin teorikten çok uygulamaya yönelik olması sağlanabilir.
- Üniversitelerde drama derslerini yürüten öğretim elemanlarının seminer ve atölye çalışmalarına katılarak güncel bilgileri takip etmeleri, bu bilgileri öğretmen adaylarıyla paylaşarak onları uygulama sınıflarında drama etkinliklerine daha yoğun bir şekilde yer vermeleri konusunda desteklemeleri sağlanabilir.
- Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalarla okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında uyguladıkları drama etkinliklerine ilişkin görüşleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik farklı örneklem grupları üzerinde deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2011). Okul öncesinde dramaya giriş. A. Öztürk (Ed.), *Okulöncesinde drama* içinde (ss.1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Köksal Akyol, A. ve Can-Yaşar, M. (2007). *Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri*. Ankara: Oluşum Yayıncılık.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Aslan, N. (1997). Eğitimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Oluşum Tiyatrosu Ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayını, 1*, 2-9.
- Aysan, F., Gürşimşek, I., Bilen, S., Yıldız, V. ve Türnüklü, A. (2004). Öğretmen adaylarının okul öncesi sanat etkinliklerine ve kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu* içinde (ss.39-59). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10 (2), 454-467.
- Brewer, J. A. (2007). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. Boston-U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Brown, V. ve Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22)*, 70-90.
- Ceylan, Ş. Y. (2013). Dramatik etkinlikler ve dramanın çocuğun gelişimindeki yeri. E. Ömeroğlu (Ed.) *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde. (s. 17-43). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five traditions*. California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dalbudak, Z. ve Akyol Köksal, A. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1)*, 169-188.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem A. Ü, Aydos, H. ve Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: Öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1)*, 409-424.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleming, M., Merrell, C. ve Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils’ language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education, 9(2)*, 177-197. doi: 10.1080/1356978042000255067
- Freeman, G. D., Sullivan, K. ve Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research, 96 (3)*, 131-139. doi: 10.1080/00220670309598801

- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2002). Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güneysu, S. (1991). Eğitimde drama. 7. *Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Semineri* (ss.84-88). Eskişehir: Ya-Pa Yayınları.
- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), 25-49.
- Heining, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. London: Prentice Hall.
- Hendrix, R., Eick C. ve Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23 (7), 823-846. doi: 10.1007/s10972-012-9292-1
- Hendy, L. ve Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Jackson, C. L. (1997). *Creative dramatics as an effective teaching strategy*. Master Thesis Project, University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 461 127).
- Jindal-Snape, D., Vettrano, E., Lowson, A. ve McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(4), 383-394. doi: 10.1080/03004271003727531
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kandır, A. (2003). Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitim programındaki yeri ve hedefleri. *Okul öncesi eğitimde drama* (ss.19-28) içinde. Ankara: Kök yayıncılık.
- Karadağ, A. (2001) *Okul öncesinde dramatik etkinlikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kase-Polisini, J. ve Spector, B. (1992). Improvised drama: A tool for teaching science. *Youth Theatre Journal*, 7 (1), 15-19.
- Kerekes, J. ve Kathleen P. K. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Koç, M. ve Dikici H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim-Online*, 2(1), 1-4.
- Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542. doi: 10.29299/kefad.2017.18.3.028
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-190.
- Köksal Akyol, A. ve Hamamcı, Z. (2007). The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 1(1), 205- 215.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications.
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 329-340. doi: 10.1080/13569780600900750
- Mantione, R. ve Smead, S. (2003). *Weaving through words: Using the arts to teach reading comprehension strategies*. Delaware: International Reading Association.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the primary grades*. London: Longman.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York, NY: Pearson Education.
- M.E.B. (2013). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- M.E.B. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Drama uygulamaları. [Çevrim-içi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Drama%20Uygulamalar%C4%B1.pdf], Erişim tarihi: 12.05.2018.
- Metin, G. G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis-An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nuhoğlu, M. ve Çakmakçı, C. (2007). İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler. Zonguldak: Kök Yayıncılık.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into Practice*, 23(4), 314-320. doi: 10.1080/00405848409543133
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2), 81-87.
- O'Neil, C. ve Lambert, A. (1991). *Drama structures a practical handbook for teachers*. England: Heinemann Educational Books, Inc. Cheltenham.
- Ömeroğlu, E. (2003). Yaratıcı drama etkinliklerinde öğretmenin rolü. E. Ömeroğlu ve diğ. (Eds.), *Okul öncesi eğitimde drama içinde* (ss.73-80). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin Tezel, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö. ve Turla, A. (2004). Türkiye'de 21 il örneğinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve drama çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu içinde* (ss. 89-102). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için yaratıcı drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2013). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Önder, A. ve Dibek, E. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama konusunda kendilerini yeterli görmeleri ile uygulamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, 30 Haziran-3 Temmuz 2004. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özyürek, A. (2013). Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. içinde (ss. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications, Inc.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27. doi: 10.1111/1467-8527.00277
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Art Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Rances, J. N. (2005). *Student perceptions of improving comprehension through drama as compared to poetry and fiction in college English freshman composition courses*. Unpublished doctoral dissertation, Widener University, Chester, PA.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between husserl's (descriptive) and heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1 (119). doi:10.4172/2167-1168.1000119

- San, İ. (1996) “Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama”. *Yeni Türkiye Dergisi*. 2 (7), 148-160.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırmaya giriş. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss.1-9). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toye, N. ve Prendiville, F. (2000). *Drama and traditional story fort the early years*. London: Routledge Falmer.
- Tuğrul, B. (2006). Drama ve öğrenme-öğretme. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Samuels, J., et.al. (2004). *Children engaging with drama: An evaluation of the National Theatre’s drama work in primary schools 2002-2004*. London, England: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Yaffe, S. (1989). Drama as a teaching tool. *Educational Leadership*, 46(6), 29-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanan Oryantasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Kenan DEMİR¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.008

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 09.09.2018

Kabul 10.12.2018

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Oryantasyon

Uyum

Alıştırma

Üniversite öğrencisi

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine yeni başlayan 1. sınıf öğrencilerinin oryantasyon eğitimi yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülmüştür. Çalışma eğitim fakültesinin açıldığı ilk hafta olan 11-15 Eylül 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri "Tanışma-iletişim", "Mekân Tanıma" ile "Hak ve Kurallar" olmak üzere 3 atölyede 9 saat sürmüştür. Yaratıcı drama etkinliklerini 1 drama eğitmeni Isparta, Denizli, Karaman, Burdur şehirlerinden gelen ve drama eğitmenliği 5. aşama programını bitirmiş 8 drama eğitmen adayı ve eğitim fakültesinde drama derslerine giren 3 drama öğretmeni yürütmüştür. Ayrıca çalışmalarda farklı akademik unvanlara sahip 8 ders öğretim elemanı, 2 yüksek lisans düzeyinde ve 13 sınıf ve okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 15 mentör / uzman öğrenci / yardımcı öğrenci katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Drama eğitmeni, drama eğitmen adayları, drama öğretmeni, ders öğretmeni, mentör öğrenci olmak üzere toplam 32 kişiyle yürütülen uyum programı etkinliklerine eğitim fakültesinin bütün bölümlerindeki 17 şubeden 333 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu 3 sorudan oluşan görüş alma formu ile elde edilmiştir. Bu formla çalışmaya katılan bütün öğrencilerden, drama eğitmenlerinden ve eğitmen adaylarından, yardımcı / uzman öğrencilerden, ders öğretim elemanlarından yazılı görüş alınmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin bu beş farklı kaynaktan elde edilen nitel veriler birbirinden bağımsız olarak irdelenmiştir. Madde madde yapılan inceleme sürecinde anlamlı bütünlükler bir araya getirilmiştir. Bu nitel analiz sonucunda yaratıcı drama çalışmalarının tüm taraflara kişisel, mesleki ve sosyal olarak olumlu katkılarının olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin çok farklı statülerden, farklı şehirlerden, farklı kültürlerden gelen tarafların birbirleriyle ve dramayla tanışmalarını, kaynaşmalarını, birbirlerine güven duymalarını sağladığı belirlenmiştir. Yine drama etkinliklerinin tüm katılımcıların mekân tanıma, hak ve kuralları öğrenmeleri konusunda olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada görev alan eğitmen, eğitmen adayı, drama öğretmeni, ders öğretim elemanı ve mentör öğrencilerinin uyum programı uygulamaları, farklı etkinlikler, öğretmenlik mesleği hakkında yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm katılımcıların ortak görüşünün yaratıcı dramanın oryantasyon eğitimini amaçlarına ulaştırmada etkili bir öğretim yöntemi olduğu şeklinde belirtilmiştir.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-posta: kenandemir@mehmetakif.edu.tr. Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-1111-2097>

Evaluation of Adaptation Studies Implemented by Creative Drama Activities

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.008

Article History

Received 09.09.2018

Accepted 10.12.2018

Keywords

Creative drama

Orientation

Adaptation

Orientation training

University Students

Article Type

Research paper

Abstract

In this study, orientation education of new students of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education was conducted with creative drama activities. The study was held between 11-15 September 2017, the first week of the education faculty's opening. The creative drama activities took 9 hours at 3 workshops including "Meeting-Communication", "Location Recognition" and "Rights and Rules". 1 drama leader, 8 drama leader candidates from Isparta, Denizli, Karaman and Burdur who finished 5th stage program of drama leadership and 3 drama teachers entering drama courses in education faculty carried out creative drama activities. In addition, a total of 15 mentor / expert students / assistant students participated in studies as observers including 8 course instructors with different academic titles, 2 postgraduates and 13, 3rd grade students from classroom and preschool teaching departments. 333 first-year students from 17 branches in all departments of the education faculty participated in adaptation program activities carried out by a total of 32 people consisting of drama leader, drama leader candidates, drama teacher, course teacher and mentor student. The data of the study were obtained by using a feedback form consisting of 3 open-ended questions. With this form, written opinions were received from all the students, drama leaders and leader candidates, mentor / assistant students and the course instructors who participated in the study. Qualitative data, obtained from these five different sources, regarding creative drama activities were examined independently from each other. During the examination process done question by question, meaningful wholes were brought together. As a result of this qualitative analysis, it was determined that creative drama studies had positive, personal, professional and social contributions to all parties. It was determined that the creative drama activities enabled the parties coming from very different statutes, different cities, and different cultures to meet each other and with drama, to socialize and mutually trust each other. It also became clear that drama events made a positive influence on all participants in location recognition and learning rights and rules. It was determined that the adaptation program implements of leaders, leader candidates, drama teachers, course instructors and mentor students taking part in the study made different activities new learning about the teaching profession. As a result, a common view of all participants is that creative drama is an effective way of achieving teaching orientation training to its goals.

Giriş

İnsan, içinde yaşadığı ve aşına olduğu bir durumdan bilinmediği bir duruma geçiş yaptığında fiziksel, sosyal, mekânsal, akademik, yeni kurallar ve ortam açısından kişiye göre değişen zorlanmalar yaşayabilir. Yeni bir işe, yeni bir okula, üniversiteye giren kişinin çevresine, işine, okuluna alışabilmesi için bulunduğu iş ya da okul çevresinde bulunan yetkililer tarafından hazırlanan özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim süreci olan oryantasyon eğitimi; hangi amaçlar için olursa olsun her yeni başlangıcın bireyde duygusal, sosyal ve akademik olarak birçok değişimi beraberinde getirdiğini ifade etmektedir (Sevinç ve Gizir, 2014; Yeşilyaprak, 2012:10; Ceyhan, 1995).

Üniversite tıpkı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında olduğu gibi öğrenciler için yeni bir başlangıç noktasıdır. Bu başlangıç noktasında yapılan her eylemin bireyin sonraki yaşamını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği bir gerçektir. Özellikle doğup büyüdüğü şehir dışında yer alan bir üniversitede öğrenime başlayan öğrenciler, kendilerini aniden değişik kültür, şehir, okul, akademik ve sosyal çevre içinde bulurlar. Öğrencilerin üniversiteye başladıkları ilk yılda farklı davranış ve değer yargılarına sahip olmaları ve de bir gruba kabul edilmek, bir grubun üyesi olmak, yeni karşılaşılan üniversite yaşantısına ve yeni bir şehre uyum sağlamak gibi sorunlarla karşılaşmaları gençlerin yaşantılarında bir takım uyum problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Aktaş, 1997, s.107-110). Aile ve yakın arkadaş desteğinin bir anda kesildiği bu yabancı çevrede, bireysel yaşam sorumluluklarının tümünü tek başına üstlenen öğrenciler, en kısa zamanda çevreye uyum sağlamak ve yaşamlarını sürdürmek zorunda kalırlar (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005).

Üniversite yaşamı, yetişkin hayatına hazırlanmanın dışında zorlu bir sınav sürecini aşmanın, başarı ölçütünü karşılamanın ve tüm bunların ötesinde saygın bir mesleki kimlik sahibi olmanın yolu olarak da algılanmaktadır (Mercan ve Yıldız, 2011). Üniversiteye yeni gelen öğrenciden okulun akademik amaçlarına ve işlerine yönelik olumlu tutum sergilemesi ve bu gereklilikleri yerine getirmesi beklenir. Ayrıca öğrencilerin bu yeni ortamda iyi ilişkiler kurmaları ve buradaki sosyal çevreye etkin katılarak sosyal uyum göstermeleri istenir. Kişisel-duygusal uyumda ise öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini iyi, güvende hissedebilmeleri ve yeni hayatın doğuracağı stresle baş edebilmeleri gerekir. Öğrencilerin üniversite kurumunun amaçlarını ve değerlerini benimseyerek, kendilerini üniversitenin bir parçası olarak hissedebilmeleri kurumsal uyumda beklenen en önemli özelliktir (Sevinç ve Gizir, 2014).

Öğrencilerin üniversitelerde verilmesi gereken alıştırma-oryantasyon hizmetlerini yeterince alamadıkları ve alıştırma oryantasyon hizmetlerine ilişkin birçok sorunlarının ve beklentilerinin olduğunun saptanması (Kutlu, 2004) uyum programlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Uyum programlarında; okulun kısa bir tarihçesi ve gelişimi, öğretmen ve öğrenci durumu, uygulanan program türleri, okulun fiziksel durum, ders dışı etkinlikler, okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul çevresi hakkında bilgi verme gibi konuların yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Kafalı, 2011, s.14-15; Tuzcuoğlu,1996).

Üniversiteye uyum amacıyla yapılan oryantasyon eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenciler henüz okula gelmeden, öğretim yılının başında, yeterli bir hazırlık ve organizasyon yapılması gerekir. Oryantasyon eğitiminin var olan durumlara “uyum sağlayıcı” ve ileride doğabilecek

sorunları “önleyici” ve bu sorunlardan “koruyucu” işlevinin var olduğu bilinmektedir (Kolunsağ ve Özdemir, 2007; Yeşilyaprak, 2012, s.10; 2016).

Yavuzer’e (2014, s.152) göre de okula uyum sürecinde okul çocukları; akranları ile birlikte olabilmek, grup olarak çalışabilmek, işbirliği yapabilmek gibi pek çok olanağa sahip olabilmekte ve bu yaşantılar çocukların kişilerarası ilişkileri başlatma ve devam ettirme, gruba uyum sağlama, kendini ifade etme vb. gibi becerileri edinmelerini sağlamaktadır.

Uyum programları gereği gibi gerçekleştirildiğinde öğrenciler sosyal ilişkilerinde açık, içten, dürüst, güvenilir ve yüzeysel olmayan ilişkiler kurabilen, kendi yaşamı üstünde kontrol sahibi olabilen, üretken ve belli bir işe kendini verebilen, hedeflere ulaşmanın verdiği doyumunu yaşayan, ayrıca hedeflere ulaşmaya çalışırken haz duyabilen, yaşanan duyguların farkında olan ve olumsuz da olsalar bunları açık ama ilişkileri bozmayacak şekilde ifade edebilen kişiler olma yolunda önemli mesafeler kat etmektedirler (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005).

Herhangi bir okuldan ya da sınıftan diğerine geçişi kolaylaştırmak için tasarlanan etkinlikler ve uygulamalardan oluşan geçiş/uyum programları; öğrencileri bir üst sınıf ya da eğitim kurumuna hazırlayan, öğrencilerin uyumunu kolaylaştırarak geçişin getirdiği sorunları en aza indirmeye çalışan programlardır. Bu uygulamalar özellikle, öğrencilerin ait olmama ve tanınmama (fark edilmeme) duygularını azaltmak ve başarılarını arttırmak için geliştirilirler (MEB, 2017; 2014a). Bu programda tanışma, okulu tanıma ve hoş geldin etkinlikleri, kurallara ve yönetmeliklere ilişkin bilgilendirme etkinlikleri, uyumu kolaylaştıran sosyal becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler, akademik ve mesleki gelişimi destekleyen etkinlikler, koruyucu ve destekleyici eğitim ortamının oluşturulmasına yönelik etkinlikler, buz kırıcılar / ısınma etkinlikleri, veli etkinlikleri gibi etkinliklere yer verilmektedir (MEB, 2017, s.6).

Eğitim süreçlerinin bütün kademelerinde olduğu gibi uyum eğitiminin öğrencilerin yaşantıları dikkate alınarak planlanması ve uygulanması gerekir. Uyum ile ilgili yapılan birçok çalışmada bu tür eğitimlerin daha çok uygulamaya dönük olarak yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tiyek, 2014). Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) bireylerin mutlu, kendisiyle barışık, hedeflerini doğru tayin edebilen kişiler olmaları ve bu yolda çıkabilecek engellerle başa çıkabilmeleri için duygusal ve sosyal becerilere katkı sağlayacak tutum ve davranışların sergileneceği eğitim ortamlarının düzenlenmesi kaçınılmaz görmektedir. Öğrenen merkezli eğitim ortamlarında kullanılacak etkin öğretim-öğrenme yollarından biri de yaratıcı drama uygulamalarıdır.

Yaratıcı drama kişiyi etkinleştiren ve geliştiren bir alandır. Drama çalışmalarında kullanılan rol oynama, doğaçlama, pantomim vb. yöntemlerle kişinin kendini ve başkalarını tanıması kolaylaşır. Başkalarıyla iletişim ve etkileşim içerisinde olan kişi, toplumun bir bireyi olduğu bilincine varır. Drama, yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve geliştirilmesini sağlar. Resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, edebiyat gibi ifade becerilerinin geliştirilmesinde, eğitimde, psikolojide bir öğretim ve kendini tanıma, becerilerinin kullanımını geliştirme yöntemi olarak kullanılabilir. Drama; güven ve kendine saygı duymayı, problem çözme ve iletişim becerilerini, durağan olma yerine etkin ve katılımcı olmayı, bağımlı olma yerine bağımsız olmayı, karar verebilmeyi, yetkinleşmeyi, demokratikleşmeyi vb. nitelikleri kazandırır. Animasyonun amacı, eğlence ve aktivite zenginliği ile konukların hoşça vakit geçirmelerini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek, konuklara hareket ve canlılık kazandırmak konuklarla olumlu iletişim kurabilmek için yararlanabilecek en önemli kaynak, drama ve oyunlardır (MEB, 2014b, s.7).

Adıgüzel (2013, s.68-74) yaratıcı drama yoluyla bireyin yaratıcılığını, hayal gücünü, kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, başkalarıyla iletişim becerisi, demokratik tutum ve davranışlar kazanma; işbirliği yapma ve birlikte çalışma becerisi, sosyal duyarlılık yaratma, eleştirel ve bağımsız düşünme beceri gibi çok çeşitli becerilerin geliştirilebileceğini ifade etmektedir.

Bu becerileri geliştirmek aynı zamanda yaratıcı dramının amaçları ve faydaları içerisinde yer almaktadır. Alanda yapılan birçok çalışmaya göre yaratıcı drama öğrencilerin özgüvenlerinin artması ile bilişsel, dil, motor ve sosyal alanda gelişmelerini sağlandığı gibi çok yönlü düşünme becerisini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunu da geliştirmektedir. Yaratıcı drama sürecine dahil olan öğrenciler kendini rahat ifade edebilmekte, değişik yaşantılar tanımakta, rahatlamakta, sorumluluk duygusu kazanmakta, kalıcı öğrenmeler kazanmakta, aktif, yaratıcı ve farklı görüş açılara sahip olmaktadır. Yaratıcı drama sürecinde oynanan çeşitli oyunlar sayesinde öğrencilerin yaşama hazırlanması dolayısıyla toplumsallaşması sağlanır. Bu etkinlikler sürecinde çocuk kendi yeteneklerini keşfeder, en verimli olduğu alanı seçerek o konu üzerinde yoğunlaşır, böylece mutlu, topluma yararlı, yaptığı işten zevk alan bir birey olur. Bunun yanında doğru kararlar verir, grup çalışmasına uyumlu olur ve toplumla barışık hale gelir. Yaratıcı drama çocuğun karşılaştığı problemlere kendine özgü çözüm yolları bulmasına, bir konuyla ilgili düşünce ve hislerini söyleyerek düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Çocuklara basit ve anlaşılır bir öğrenme ortamı sunar (Tuğrul, 2006, s.72-73; Gönen ve Dalkılıç, 2003, s.61; Aral, Baran, Bulut, Çimen, 2000, s.107; Şentürk, 1996, s.24).

Yaratıcı dramının amaç, özellik ve faydaları göz önüne alındığında uyum programının öğrencilere kazandırmayı planladığı birçok beceriyi yaratıcı drama yöntemiyle kazandırmanın etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Sorusu

Üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülen uyum programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Sorular

1. Yaratıcı drama etkinliklerinin tanışma, iletişim ve uyum becerilerine katkısına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Yaratıcı drama etkinliklerinin kişisel özelliklere katkısına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Yaratıcı drama etkinliklerinin okulu ve bölümleri tanımaya katkısına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmenlik mesleğini ve yaratıcı dramayı tanımaya katkısına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülen oryantasyon eğitimi yapılmadığında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
6. Yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülen oryantasyon eğitiminin öğretmen adaylarına katkılarına ilişkin yaratıcı drama eğitmen adaylarının görüşleri nelerdir?
7. Yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülen oryantasyon eğitiminin öğretmen adaylarına katkılarına ilişkin ders öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının araştırmanın sorularına cevap aramak için uygulanan görüş alma formuna samimi görüşlerini yansıttıkları ve gerçekçi davrandıkları kabul edilmiştir. Ayrıca çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine yeni kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ülkemizde uygulanan bir oryantasyon eğitimlerinde genel olarak öğrencilerin okula geldikleri günden itibaren ders kayıtlarının yapılması, öğrencilerle tanışma ve bilgilendirme, kütüphane hizmetlerinin uygulamalı tanıtımı, şehir turu yapılması, üniversiteyi ve fakülteyi tanıtım toplantısı yapma gibi etkinliklere yer verilmektedir (Sevim ve Yalçın, 2006).

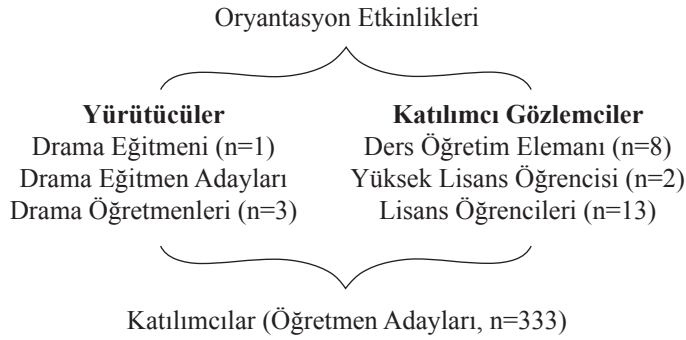
Bu çalışmada oryantasyon eğitiminde süregelen olağan uygulamaların dışında yaratıcı drama bir öğretim yolu olarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama eğitmeni olan araştırmacı ve drama eğitmen adaylarının yürütücülüğünde gerçekleştirilen bu çalışma; oryantasyon eğitimi ile ilgili uygulamaları yaratıcı drama yoluyla iyileştirilebileceği ortaya çıkarmayı amaçlayan bir eylem araştırması özelliği taşımaktadır. Eylem araştırmaları araştırmacı yürütücülüğünde uygulama yapanların ve soruna taraf olanların katılımıyla gerçekleştirilen ve eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirerek var olan durumu geliştirmeyi, sorunlara pratik çözümler bulmayı amaç edinen, sürekli ve sistemli olarak yürütülen araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Calhoun, 2002; Karasar, 1999; Hubbard and Power, 1993).

Yaratıcı drama etkinlikleriyle oryantasyon eğitim uygulamalarını iyileştirmek, bu amaç doğrultusunda uygulamacılar olan yaratıcı drama eğitmen adaylarını doğrudan uygulamaya katmak, gerçek öğrencilerle eğitim fakültesinde yer alan gerçek ortamlarda yürütülmesini sağlamak ve çalışmalara katılan özellikle öğretmen adaylarının güçlenmesi, iletişim, işbirliği, uyum gibi çeşitli özelliklerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Aksoy'un (2003) da belirttiği bu özellikler bağlamında düşünüldüğünde çalışma bir eylem araştırması süreci dikkate alınarak organize edilmiştir.

Çalışmada veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için sadece çalışmada katılımcı olarak yer alan bireylerden değil bu bireylerin eğitiminden sorumlu yaratıcı drama eğitmen adaylarından da görüş alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne yeni başlayan 1. sınıf öğrencilerinin oryantasyon eğitimi yaratıcı drama etkinlikleriyle yürütülmüştür. Çalışma eğitim fakültesinin açıldığı ilk hafta olan 11-15 Eylül 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri "Tanışma-iletişim", "Mekan Tanıma" ile "Hak ve Kurallar" olmak üzere 3 atölyede yaklaşık 9 saat sürmüştür.



Yaratıcı drama etkinliklerini 1 drama eğitmeni; Isparta, Denizli, Karaman, Burdur şehirlerinden gelen ve drama eğitmenliği 5. aşama programını bitirmiş 8 drama eğitmen aday ve eğitim fakültesinde drama derslerine giren 3 drama öğretmeni yürütmüştür. Ayrıca yaratıcı drama atölyelerinin uygulandığı derslerin ders öğretim elemanı (8), 2 yüksek lisans düzeyinde ve 13 sınıf ve okul öncesi öğretmeni 3. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 15 mentör / uzman öğrenci / yardımcı öğrenci katılımcı gözlemci olarak yer almıştır.

Drama eğitmeni, drama eğitmen adayları, drama öğretmeni, ders öğretmeni, mentör öğrenci olmak üzere toplam 32 kişiyle yürütülen uyum programına eğitim fakültesinin bütün bölümlerindeki 17 şubeden 333 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Uyum programının uygulandığı bölüm ve öğrenci sayılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uyum Programına Katılan Birinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Bölümler	Oryantasyon Etkinliklerine Katılan Öğrenci Sayısı	Görüşü Alınan Öğrenci Sayısı				Toplam	Yaş aralığı
		Kadın		Erkek			
		f	%	f	%		
RPD	37	16	47	18	53	34	18-21
Okul öncesi	31	17	71	7	29	24	17-19
Sosyal Bilgiler	28	8	42	11	58	19	17-20
Matematik	41	30	81	7	19	37	17-20
Sınıf	29	12	71	5	29	17	18-20
Türkçe	32	16	70	7	30	23	17-20
Resim	34	19	79	5	51	24	17-22
Fen Bilgisi	29	13	65	7	35	20	18-20
İngilizce	39	22	60	15	40	37	17-34
Müzik	33	11	48	12	52	23	17-22
Toplam	333	164	64	94	36	258	-

Veri toplama aracında yer alan soruları cevaplamada özensiz davranan ve gereği gibi doldurmayan ya da boş bırakan öğrencilerin formları analiz edilmemiştir. Bu nedenle 258 öğrencinin görüş alma formu istenen şartları sağladığı için veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Eğitim fakültesine yeni gelen birinci sınıf öğrencilerinin bölümlere göre dağılımlarının verildiği Tablo 1 incelendiğinde

drama atölyelerinde öğrenci sayılarının 28-41 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu etkinliklere katılan öğrencilerin %64'ü kadın, %36'sının ise erkek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 29 ve 34 yaşındaki 2 öğrenci dışında, öğrencilerin yaşlarının genel olarak 17-22 yaş arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Yaratıcı drama etkinliklerinin üniversiteye yeni gelen öğretmen adaylarına katkılarının karşılıklı olarak sorgulandığı bu çalışmada veriler açık uçlu sorudan oluşan görüş alma formu ile elde edilmiştir. Bu formla çalışmaya katılan bütün öğrencilerden, drama öğretmenlerinden ve eğitimci adaylarından, mentör/yardımcı öğrencilerden, ders öğretim elemanlarından yazılı görüş alınmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi ve etkinlikleriyle uygulanan uyum çalışmalarının katkısına ilişkin bu kaynaklardan veri elde edilmiştir. Bu verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracında;

“Oryantasyon programında yapılan uygulamaların katkısı olmuştur”,

“Oryantasyon programında yapılan uygulamalardan öğrendim” ve

“Oryantasyon programında yapılan etkinlikler olmasaydı gibi sorunlarla karşılaşardım.”

olmak üzere 3 açık uçlu madde yer almıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda “oryantasyon eğitiminin” etkisine ilişkin maddelerin yer aldığı bu formlar öğretmen adaylarına, drama eğitimci adaylarına ve oryantasyon eğitiminin yapıldığı derslerin öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Aynı amaç ve aynı kapsam doğrultusunda hazırlanan bu veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim programları ve öğretim uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Yaratıcı drama eğitimci adayları ve ders öğretim elemanlarının görüşleri yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarına katkıları bağlamında alınmıştır.

Oryantasyon eğitimine katılan öğretmen adayları (1. sınıf öğrencileri), yaratıcı drama eğitimci adayları ve ders öğretim elemanları olmak üzere 3 farklı kaynaktan alınan görüşlerle, uygulanan programın etkililiği değerlendirilmiştir. Ağırlıklı olarak yazılı görüşlerin alındığı çalışmada özellikle ders öğretim elemanlarının 3'ü ile çalışmadan 2 hafta sonra yapılan görüşmede oryantasyon eğitiminin sınıf içinde etkileri sorgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Aynı amaç doğrultusunda farklı kaynaklardan elde edilen nitel veriler birbirinden bağımsız olarak irdelenmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan sorulara verilen cevapların sırayla incelenmesi sonucunda ortaya çıkan kodlar anlamlı bütünler halinde bir araya getirilmiştir. Her veri kaynağı öncelikle kendi içinde incelenmiş, kodların frekans ve yüzdeleri alınarak tablolaştırılmıştır. Yazılı tüm görüşlerin incelenmesi sonunda elde edilen kodlar “Tanışma, İletişim ve Uyuma Katkısı”, “Kişisel Özelliklere Katkısı”, “Okulu ve Bölümleri Tanımaya Katkısı”, “Öğretmenlik Mesleğini Tanımaya Katkısı”, “Yaratıcı Dramayı Tanımaya Katkısı” ve “Oryantasyon Eğitimi Olmasaydı Ortaya Çıkabilecek Sorunlar” isimleri verilen temalar altında toplanmıştır. Kodların temalar altında bir araya getirilmesinden sonra her bir koda ilişkin frekans ve yüzdeler verilerek sonuçlar sayısallaştırılmıştır. Çalışmada kodlardan temalara ulaşarak veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yaratıcı drama eğitimci ve ders öğretim elemanlarının görüşlerinden ortaya çıkan kodlar ve temalar da öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan kod ve temaları destekleyip desteklemediği belirlenmiştir. Bu iki veri kaynağının belirttiği görüşler üzerinde ayrıca sayısallaştırma çalışması yapılmamıştır. Ancak, bu

kaynakların görüşlerinden alıntılar, öğretmen adayı birinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen alıntılarla birlikte verilmiştir.

Bu alıntılarda Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü için “RPD”, okul öncesi bölümü için “OÖ”, sosyal bilgiler için “SB”, matematik öğretmenliği için “M”, sınıf öğretmenliği için “S”, Türkçe öğretmenliği için “T”, resim öğretmenliği için “R”, fen bilgisi öğretmenliği için “F”, İngilizce öğretmenliği için “İ” ve müzik öğretmenliği için “MÜ” kısaltmaları kullanılmıştır. Ayrıca her bir katılımcı “K” harfi ile ve devamında kağıt numarası ile temsil edilmiştir. Yaratıcı drama adaylarının görüşleri için “YD” ve ders öğretmenlerinin görüşleri ise “DÖ” kodları kullanılmıştır.

Yaratıcı Drama Atölyeleri

Üç yaratıcı drama atölyesinden oluşan ve yaklaşık 9 saat süren uyum programında;

- a. Tanışma-İletişim Atölyesi:** Bu atölyenin kazanımları: “Sınıf arkadaşlarının (ders öğretmenin) genel özelliklerini (isimlerini, memleketlerini vb.) söyler.”, “Grup çalışmalarına katılmaktan haz duyar.” ve “Arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.” olarak belirlenmiştir.
- b. Mekan Tanıma Atölyesi:** Bu atölyenin kazanımları: “Üniversite yerleşkesinde bulunan birimlerin özelliklerini ana hatlarıyla bilir.”, “Eğitim Fakültesi binalarında yer alan birimlerin özelliklerini açıklar.” ve “Mekan Krokisi etkinliğinde grup arkadaşlarıyla işbirliği yapar.” olarak belirlenmiştir.
- c. Hak ve Kurallar:** Çalışmanın son atölyesi olan bu atölyenin kazanımları: “İzlediği görsellerden hak ve kurallarla ilgili çıkarımlar yapar.”, “Haklarını ve uyması gereken kuralları açıklar.”, ile “Arkadaşlarıyla işbirliği yapar.” olarak belirlenmiştir.

Bu atölyelerde yaratıcı drama süreci işe koşulmuş ve ağırlıklı olarak doğaçlama ve rol oynama tekniklerine yer verilmiştir. Yaratıcı drama teknikleriyle birlikte “Rulman”, “Vızıltı”, “Soru-cevap” gibi tartışma teknikleri de uyumlu bir şekilde kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonunda ortaya çıkan temalar ve ilgili kodlar aşağıda sırayla verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Her bir araştırma sorusu tema olarak ele alınmıştır.

Tema 1: Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Tanışma, İletişim ve Uyum Becerilerine Katkısı

Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Tanışma, İletişim ve Uyumlarına Katkısı

Bölümler	n	Tanışma		İletişim		Uyum	
		Arkadaşları tanıma, isimleri çabuk öğrenme vb.		İnsan ilişkileri, iletişime geçme, devam ettirme vb.		Uyum, güven, grup olma, kaynaşma vb.	
		f	%	f	%	f	%
RPD	34	28	82	10	29	12	35
Okul öncesi	24	17	71	9	38	8	33
Sosyal Bilgiler	19	11	58	5	36	7	37
Matematik	37	24	65	2	5	9	24
Sınıf	17	11	65	16	94	10	59
Türkçe	23	22	96	2	9	10	44
Resim	24	16	67	8	33	6	25
Fen Bilgisi	20	8	40	1	5	-	-
İngilizce	37	24	65	5	14	11	30
Müzik	23	19	83	4	17	8	35
Toplam	258	180	70	62	24	81	31

Tablo 2’de verilen bulgulara göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sınıf arkadaşları ve ders hocalarıyla tanışmalarına, iletişimlerini devam ettirmelerine ve uyumlarına olumlu katkı getirdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %70’i drama etkinliklerinin tanışmalarına, yine bu öğrencilerin %24’ü yaratıcı drama etkinliklerinin iletişimlerini geliştirmeye ve devam ettirmeye, %31’i de uyumlarına olumlu katkı yaptığını ifade etmiştir. Bu temaların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci görüşlerinden aynen yapılan alıntılar aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Öğretmen Adayları, Yaratıcı Drama Eğitmenleri ve Ders Öğretim Elemanlarının Görüşleri:

“... aramızdaki iletişimin nasıl gelişip, ilerleyebileceğini öğrenmemi sağladı...” (RPD-K16).

“... aslında insanlar dışarıdan görüldüğü kadar kötü/iyi olmadıklarını, insanlarla iletişim kurunca ancak onların nasıl biri olduklarını öğrendim...” (RPD-K18).

“... yeni bir kişiyle daha iyi nasıl tanışabileceğini, yeni bir ortamda nasıl davranılabileceğini, kız-erkek ayrımı olmaksızın tartışmalarda, oyunlarda ve daha nice bütün etkinliklerde karşılıklı konuşma şeklinde anlaşılma sorunun çözülebileceğini öğrenme...” (OÖ-RK5).”

“... herkesle hemen tanıştık, aslında kaynaştık. Yoksa gidip kimse tanışmazdı, utanırdı ve çekinirdi...” (R-K14).

“... arkadaşları tanıma ve hepsiyle görüşebilme gibi katkıları oldu. Umarım hocalarım müfredatın sıkıcılığından zaman bulup sık sık bize böyle zaman ayırabilirler...” (R-K16)

“... yeni tanıştığım insanlarla daha iyi iletişim kurmayı öğrendim. Çekingenliğim ve utangaçlığım geçti. Yeni, insanlar tanımanın eğlenceli olabileceğini öğrendim...” (İ-K4).

“... etkili iletişim kurmayı, gülmenin öğrenmek için etkili bir araç olduğunu ve herkesin bunu hayatına uygulayabileceğini öğrendim...” (İ-K22).

“... arkadaşlarımla kaynaşmaya, güzel vakit geçirmeye, ileride öğrencilerime nasıl davranacağımı öğrenmeme katkı sağladı...” (R-K11).

“... drama eğitmen adayı olarak drama etkinliklerinde öğrencilerin önce çok heyecanlı olduklarını gördüm. Birbirlerine yaklaşımadan uzak duruyorlardı. Çalışma ilerledikçe hele 2. Atölyede hepsinin yıllardır birlikte okuyormuş gibi iletişim içinde olduklarını gördüm...” (YD-1).

“... ilk drama atölyemizde hayli ürkmüş olan ve çekingen davranan öğrencilerimizin ikinci atölyede daha da iletişim içinde olduklarını gözlemledim. Oyunlara daha gönüllü katılıyorlardı...” (DÖ-1).

“... daha önceki yıllarda çocuklarımıza oryantasyon eğitimi sadece sözlü sunum şeklinde yapılır ya da hiç yapılmazdı. Bu çalışmada hem drama olması hem de farklı illerden gelen drama öğretmenlerinin bu işi yapması bölümümüz adına çok iyi oldu. Yeni gelen öğrencilerimiz ürkek ve çekingen dururken zaman ilerledikçe birbirleriyle kaynaştı...” (DÖ-3).

“... drama etkinliklerinden bir hafta sonra derse girdiğimde birinci sınıf öğrencilerin o çekingenliklerini ve korkularını attıklarını gördüm. Birbirleriyle isimleriyle hitap etmeleri beni şaşırttı. Hatta öğrenciler tam bir sınıf gibi birlikte hareket ediyordu...” (DÖ-4).

“... öğrencilerin bu kadar erken kaynaşabileceği hiç aklıma gelmezdi. Normalde bu çocuklar son sınıfa kadar ancak birbirlerine alışıyorlar. Ama bu etkinlikler bu zamanı çok kısalttı. Etkinliklerden sonraki haftalarda öğrencilerin sanki yıllardır arkadaşmış gibi birbirleriyle selamlaşmaları, birbirlerine gülümsemeleri çok dikkat çekiciydi...” (DÖ-6).

Birinci sınıf öğrencileri, yaratıcı drama eğitmen adayları ve ders öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen ve Tablo 2’de verilen bulgulardan ve örnek cümlelerden anlaşılacağı gibi yaratıcı drama etkinliklerinin farklı şehir ve kültürlerden gelen öğrencilerin tanışmalarına, iletişim kurmalarına ve uyum sağlamada katkısının olduğu belirlenmiştir.

Tema 2: Oryantasyon Eğitiminin Kişisel Özelliklerine Katkısı

Uyum çalışmalarının birinci sınıf öğrencilerinin mutlu olma, heyecan duyma; önyargısız yaklaşma; özgüvenli olma; Korku, kaygı, endişenin azalması; Kendini ifade etme alt temalarının ortaya çıktığı kişisel özellikler ile bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Kişisel Özelliklere Katkısına İlişkin Görüşleri

Bölümler	n	Eğlenme, heyecan duyma, mutlu hissetme vb.		Önyargıyı fark etme, önyargısız yaklaşma vb.		Özgüven		Korku, kaygı, çekinme, endişede azalma vb.		Kendini ifade etme, kendini tanıma vb.	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
RPD	34	5	15	1	3	2	6	2	6	2	6
Okul öncesi	24	8	33	7	29	1	4	3	13	3	13
Sosyal Bilgiler	19	9	47	2	11	1	5	4	21	4	21
Matematik	37	4	11	2	5	-	-	1	3	-	-
Sınıf	17	5	29	1	6	1	6	-	-	1	6
Türkçe	23	4	17	-	-	1	4	2	9	-	-
Resim	24	6	25	3	13	8	33	3	13	1	4
Fen Bilgisi	20	4	20	2	10	1	5	1	5	-	-
İngilizce	37	3	8	3	8	3	8	2	5	-	-
Müzik	23	12	52	2	9	2	9	1	4	-	-
Toplam	280	60	23	23	9	20	8	19	7	11	4

Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon eğitimi sonucunda öğrencilerin kişisel özelliklerinde olumlu gelişmeler olduğu Tablo 3'te verilen bilgilerden görülebilir. Çalışma sonunda öğrencilerin %23'nün çalışmalarda eğlendikleri, heyecan duydukları ve mutlu hissettikleri belirlenmiştir. Yine bu öğrencilerin %9'u çalışmaların önyargılı olduklarının fark etmelerini sağladığını ve çalışmalardan sonra önyargısız davranmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %8'i çalışmalar sayesinde özgüvenlerinde gelişme olduğunu, %7'si korku, kaygı, çekinme, endişe gibi duygularının azaldığını ve %4'ü kendini ifade etme, kendini tanıma gibi özelliklerinin geliştiği gözlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Görüşleri:

"... daha cesaretli olmayı ve çekinmemem gerektiğini öğrendim. Yabancı öğrenci olduğum için biraz zorluklar yaşayabiliyorum ama bu gün kendimi gayet iyi ve yerli gibi hissettim..." (İ-K24).

"... bu çalışma sayesinde ön yargı yaptığım insanların ne kadar tatlı, sıcakkanlı, samimi insanlar olduğunu öğrendim..." (R-K12).

"... hocalara karşı olan önyargıyı azalttı. Tanışmaktan çok korkuyordum..." (SB-K8).

"... arkadaşlarımla bu kadar kolay tanışamazdım sanırım ve bu kadar eğlenmezdik..." (İ-K2)

"... kendimi ifade ederken eğlenceli bir şekilde anlatabilmeyi öğrendim..." (OÖ-K12).

"... okulda zaman geçirmenin eğlenceli yollarını öğrendim..." (M-K8).

"... toplum içinde daha rahat hareket edebilme ve kendimi ifade edebilme, çevremdeki insanlarla kaynaşma... (SB-K2).

"... çalışmaların başlangıcında ürkek olan öğrenciler, her bir atölyede gittikçe daha heyecanlı olmaya başladılar... (YD-5).

“... biz de heyecanlıydık, öğrenciler de. İlk atölyeden sonra daha da rahatladılar. İkili doğaçlamaları çok rahatlıkla yaptılar...” (YD-1).

Öğrenci görüşlerinin kodlanması üzerinden elde edilen sayısallaştırılmış bulgular ile öğrencilerin ve yaratıcı drama adaylarının yazılı görüşlerinden verilen alıntılardan anlaşılacağı üzere yaratıcı drama etkinliklerinin kişisel özelliklerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Tema 3. Etkinliklerin Okulu ve Bölümleri Tanımalarına Katkısı

Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Okulu ve Bölümleri Tanımalarına Katkısı

Bölümler	n	Okuldaki mekanları tanıma		Bölüm hakkında bilgi edinme	
		f	%	f	%
RPD	34	18	53	2	6
Okul öncesi	24	11	46	1	4
Sosyal Bilgiler	19	7	36	2	11
Matematik	37	25	68	-	-
Sınıf	17	7	41	2	12
Türkçe	23	18	78	2	9
Resim	24	13	54	1	4
Fen Bilgisi	20	12	60	-	-
İngilizce	37	19	51	1	3
Müzik	23	9	39	1	4
Toplam	258	139	54	12	5

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin okulu ve bölümlerini tanımalarına ilişkin katkısının verildiği Tablo 4’teki bulgulara göre öğrencilerin yaklaşık %59’u okuldaki mekanları tanıdıklarını; %5’i de bölümleri hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Görüşleri:

“... yemekhanenin, kantinin, kütüphanenin, ofislerin nerede olduğunu ve en kolay şekilde oralara nasıl ulaşacağımı öğrendim...” (İ-K20).

“... sınıfım ve okulum hakkında bilgi sahibi olmamı, nasıl eğlenceli ve aktif bir şekilde birilerini tanıyabileceğimi...” (OÖ-K7).

Yaratıcı drama etkinlikleri sonunda üniversiteye yeni gelen öğrencilerin okuldaki mekanları tanıdıkları ve çok az da olsa kendi bölümleri hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Tema 4: Etkinliklerin Öğretmenlik Mesleğini ve Yaratıcı Dramayı Tanımaya Katkısı

Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini ve Yaratıcı Dramayı Tanımaya Katkısına İlişkin Görüşleri*

Bölümler	n	Öğretmenlik				Yaratıcı Drama			
		Öğretmenliği sevme, model alma		Farklı öğretim yollarıyla ve eğlenirken öğrenme		Yaratıcı dramayı ve tiyatroyu fark etme		Oyun öğrenme, yeni oyun tasarlama ve uyarlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%
RPD	34	1	3	1	3	6	18	3	9
Okul öncesi	24	1	4	3	13	4	17	5	21
Sosyal Bilgiler	19	4	21	2	11	2	11	1	5
Matematik	37	4	11	-	-	3	8	1	3
Sınıf	17	1	6	-	-	6	35	2	12
Türkçe	23	1	4	2	9	2	9	2	9
Resim	24	2	8	-	-	3	13	3	13
Fen Bilgisi	20	-	-	-	-	5	25	1	5
İngilizce	37	7	19	2	5	4	11	7	19
Müzik	23	2	9	-	-	2	9	4	17
Toplam	258	23	9	10	4	37	14	29	11

Oryantasyon eğitimi kapsamında uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin öğretmenlik mesleği ve yaratıcı drama ile ilgili farkındalıklarını olumlu etkilemiştir. Tablo 5'teki bulgulara göre öğrencilerin yaklaşık %9'u öğretmenliği sevdiklerini, yine yaklaşık %4'ü farklı öğretim-öğrenme yollarını fark ettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin %14'ü yaratıcı drama tanıdıklarını, tiyatro ile arasındaki farkı gördüklerini söylemiştir. Yine bu öğrencilerin yaklaşık %11'i ise oyun öğrendiklerini belirtmiştir. Bu temalara ilişkin öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilen ifadeleri aslına sadık kalınarak aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Görüşleri:

"... ayrıca da yaratıcı drama etkinlikleri hakkında fikir sahibi oldum..." (RPD-K32).

"... ilk defa drama eğitim yöntemini ve kolay öğrenim yöntemlerini gördüm..." (RPD-K33).

"... drama dersinin aslında tiyatro gibi olmadığını, çok daha derin anlamları içerdiğini öğrendim... (OÖ-K10).

"... öğretmenliğin sadece ders öğretmek olmadığını öğrendim... (SB-K6).

"... öğrenmenin sadece sıra üzerinde olmadığını gösterdi. Eğlenerek öğrenmenin mümkün olduğunu gösterdi... (SB-K7).

"... öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin nasıl bir duygu olduğunu, nasıl yapıldığını öğrendim... (SB-K11).

"... öğretmenlikten biraz korkuyordum. Bu çalışma sayesinde öğretmenliği biraz sevdim diyebilirim. ... (SB-K10).

“... ileride öğretmen olursam öğrencilerimle nasıl iletişim kurabileceğimi öğrendim. Sıradan bir tanışma değil de oyunla tanışma olabileceğini öğrendim ...” (M-K10.)

“... kesinlikle gelecekte öğrencilerime bir şeyler öğretmek istediğimde onlara nasıl öğretebileceğimden, nasıl akılda kalacağı gibi düşündüğüm soruların cevabını bu çalışmada aldım ...” (S-K3).

“... mesleğe başladığımda kendi öğrencilerime öğreteceğim oyunlar hakkında bilgi edindim ...” (S-K6).

“... ilerleyen zamanlarda yani öğretmenliğim sırasında öğrencilere eğlenerek de bilgi verebilmenin mümkün olduğunu ve unutulmayacağını öğrendim ...” (S-K7).

“... öğretmenliğin ne güzel bir meslek olduğunu, oyun oynarken kendimi öğretmen gibi hissettim, çok güzel bir histi ...” (S-K11).

“... drama, tiyatro gibi şeylere ilgim arttı. Yeni oyunlar öğrendim. Öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini öğrendim. Bu kadar çabuk arkadaş ilişkisi kurmayı öğrendim...” (R-K4)

“... küçük oyunlarla insanların hem birbirlerini eğlenerek tanıyabileceklerini hem de ilerdeki meslek hayatımda özellikle küçük çocuklara bilgiyi nasıl daha eğlenceli aktarabileceğini öğrendim ...” (İ-K1).

“... öğrenmenin oyunlarla eğlenerek daha akılda kalıcı, faydalı ve zor konuların daha az sıkıcı olduğunu...” (İ-K3).

“... meslek hayatına atıldığım zaman öğrencilerime uygulatacağıma ve teknolojinin hakim olduğu bu çağda kendimi tekrar tanımaya tekrar fırsat bulmuş olmama çok fazla katkısı oldu...” (R-K16).

Yukarıda verilen öğrenci görüşleri incelendiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevmelerine, farklı öğretim yollarıyla ve eğlenirken öğrenmelerine, yaratıcı dramayı tanımalarına, tiyatro ile aralarındaki farkı öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Tema 5: Oryantasyon Eğitimi Yapılmadığında Ortaya Çıkabilecek Sorunlar:

Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Oryantasyon Eğitimi Yapılmadığında Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Bölümler	n	Tanışma, İletişim ve Uyum Sorunları		Mekan Tanıma Sorunları		Duygusal Sorunlar	
		f	%	f	%	f	%
RPD	34	22	65	11	32	3	9
Okul öncesi	24	17	71	11	46	2	8
Sosyal Bilgiler	19	16	84	7	37	3	16
Matematik	37	17	46	19	51	3	8
Sınıf	17	17	100	11	65	1	6
Türkçe	23	20	87	17	74	3	13
Resim	24	13	54	8	33	5	21
Fen Bilgisi	20	9	45	9	45	3	15
İngilizce	37	19	51	8	22	1	3

Müzik	23	11	48	4	17	3	13
Toplam	258	161	62	105	41	27	10

Oryantasyon eğitimi yapılmadığında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin irdelendiği Tablo 6'ya göre öğrencilerin %62'si bu tür etkinlikler yapılmadığında tanışma, iletişim ve uyum sorunları yaşayacağını ifade etmiştir. Yine öğrencilerin %41'i okulun ve bölümün mekanlarını tanıma, yaklaşık %10'u da duygusal anlamda sorunlar yaşayacaklarını söylemiştir. Öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Öğretmen Adayları ve Ders Öğretim Elemanlarının Görüşleri:

"... arkadaşlarımı daha uzun bir süre içerisinde tanırdım. Sınıfa uyum sağlamak gibi sorunlarla karşılaşardım. ..." (RPD-K17).

"... sınıf içerisinde erkek ve kız arkadaşlarımla uyum problemi yaşadım ve kendimi sınıfta hep dışlanmış bir kişilik gibi hissetmeme neden olurdu ..." (RPD-K18).

"... okul öncesi öğretmenliği bölümünün çok sıkıcı ve çekilmez bir ders olarak bilecektim ama öyle olmadığını anladım ..." (OÖ-K10).

"... farklı insanlarla, bölüm arkadaşlarımla tanışamazdım. Bölüm değişikliği bile düşünüyordum ama artık o kadar ön yargılı değilim ..." (OÖ-K11).

"... okula alışma, kişilerle kaynaşma aşamasında zorlanacaktım. Bölümümü, öğretim görevlilerini tanımayacaktım ..." (SB-K10).

"... ilk defa geldiğim bu şehirde kendimi yalnız hissetme, arkadaş edinememe ve fakültelerin yerini bilememe gibi sorunlarla karşılaşabilirdim ..." (T-K6).

"... etkili iletişim bu kadar hızlı olmazdı. Sınıfımdaki arkadaşları bu kadar iyi bir şekilde tanıyamazdım ..." (R-K1).

"... yer bulamazdım. Arkadaşlarımla isimlerini öğrenmem daha zor olurdu. Zaten normalde çekingen bir insanım, arkadaşlarla tanışmak zor olurdu..." (R-K19).

"... bazı arkadaşları dış görünüşüyle yargılayıp, ön yargılı davranabilirdim. Kavga edebilirdik..." (İ-K15).

Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının bu etkinlikler olmasaydı tanışma, iletişim, uyum, mekân tanıma ve duygusal olmak üzere bir çok alanda sorun yaşayacaklarını ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon eğitimin katkısına ilişkin öğrenci görüşlerinin nitel olarak analiz edilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının birbirlerini tanımalarına, iletişim kurmalarına ve uyum içinde olmalarına olumlu katkısının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, uygulanan oryantasyon eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde, arkadaş edinmelerinde, öğretim elemanları ile olumlu ilişkiler kurmalarında, kendilerini ifade etmelerinde yararlı olduğu belirtilen birçok araştırma sonucu ile uyumu bakımında anlamlıdır (Altuntaş ve Altınova, 2015; Berber, 2015; Yeşilyaprak, Sundur ve Ekşisu, 2014; Tanrıseven ve Aykaç, 2013; Kafalı, 2011; Sevim ve Yalçın, 2006; Genç, 2004; Türktan, 2003).

Yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların “eğlenme, heyecan duyma, mutlu hissetme, önyargıyı fark etme ve önyargısız yaklaşma, özgüvenli olma, korku, kaygı, çekinme ve endişede azalma hissetme, kendini ifade etme, kendini tanıma” gibi kişisel özelliklerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu etkinlikler yoluyla öğretmen adayları bölümleri hakkında bilgi edindiklerini ve okuldaki mekânları tanıdıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç Abacı ve arkadaşları (2015); Altuntaş ve Altınova (2015) ile Karahan ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmalardan elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın belki de en önemli sonucu uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevmelerine, drama eğitimlerini bir öğretmen olarak model almalarına, farklı öğretim yollarıyla ve eğlenirken öğrenmelerine, yaratıcı dramayı ve tiyatro arasındaki farkı fark etmelerine ve oyun öğrenerek yeni oyun tasarımlarına ya da uyarlamalarına katkı sağlaması olmuştur.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise oryantasyon eğitimi olmasaydı öğretmen adaylarının “Tanışma, iletişim ve uyum, mekân tanıma ve duygusal” alanlarda çeşitli sorunlar yaşayacaklarını ifade etmeleridir. Bu sonuç diğer sonuçları desteklemesinin yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen aday katılımcıların çeşitli özelliklerinin gelişimine olumlu katkıları olduğunun bir kanıtı olarak ele alınabilir.

Öneriler

Araştırma ile elde edilen tüm sonuçlar incelendiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin birinci sınıf öğrencilerinin tanışma, iletişim ve uyumlarına, kişisel özelliklerine, okulu ve bölümleri tanımalarına, öğretmenlik mesleğini ve yaratıcı dramayı fark etmelerine katkı sağladığı ve faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak okul öncesinden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde yeni gelen öğrencilerin uyumlarını sağlamak için oryantasyon programlarının planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Bu programlar tüm kurumlarda zorunlu olmalı ve programların uygulama sürecinde özellikle yaratıcı drama gibi öğrencilerin etkin oldukları öğretim yolları kullanılmalıdır. Eğitim kurumlarında oryantasyon eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda yeterlilik sahibi olmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmeden kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Güz 2003; sayı 16, s.474-489.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13: 107-110 (1997).
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin duygusal gereksinimleri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*. Summer 2015, Vol. 10 Issue 11, p113-126. 14p.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Berber, Ş. S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Calhoun, E. F. (2002). Actian research for school improvement. *Educational Leadership*, Vol. 59, NO.6, March, p. 18-24. 18 Aralık 2018 tarihinde http://www.educationaleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_408_1.pdf adresinden erişildi.
- Ceyhan, E. (1995). Oryantasyon eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 42 :14-15.
- Ekinci, C. E., ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, Ş. H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:13, No:2, 479-496.
- Genç, H. N. (2004). *Drama dersinin üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyine etkisi*. N. Aslan (Ed.). Türkiye 6. drama öğretmenleri buluşması ve ulusal drama semineri içinde (ss.63-72). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Hubbard, R. S., and Power, B. M. 1993. *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann. 02 Aralık 2018 tarihinde <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205625037.pdf> adresinden erişildi.
- İkiz, F. E. & Otlu, M. B. (2015). Üniversite Yaşamına uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve başa çıkma yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 35-51.
- Kafalı, E. (2011). *Yüksek öğretime yeni başlayan öğrencilerin uyum becerilerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Tez kirdağ.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2004). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 [2007] 145-155.
- Karahan, F., Sardoğan, E. M., Özkamalı, A. ve Dicle, N. A. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 2, sayı 30.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Kolunsağ, A. ve Vatansver-Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 211-229.
- Kutlu, M. (2004) Üniversite öğrencilerinin alıştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 207-208. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/77.pdf> adresinden erişildi. (10 Ağustos 2018)
- MEB. (2014a). *Ortaöğretime uyum programı uygulama kılavuzu. uyum etkinlikleri*. 8 Ağustos 2018 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/06160405_OrtaYYretime_Uyum_ProgramY_Uyulama_KYlavuzu_Uyum_Etkinlikleri.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2014b). *Eğlence hizmetleri: Yaratıcı drama*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Yarat%C4%B1c%C4%B1%20Drama.pdf adresinden erişildi. (7 Eylül 2018)
- MEB. (2017). *Ortaöğretime uyum programı uygulama kılavuzu: Uyum etkinlikleri*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/06160405_OrtaYYretime_Uyum_ProgramY_Uygulama_KYlavuzu_Uyum_Etkinlikleri.pdf adresinden erişildi (06 Ağustos 2018)
- Mercan, S., Ç. ve Yıldız, S., A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 16 (2011-2), 135-154.*
- Sevim, S. A. ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2006, Cilt: 39, Sayı: 2, 217-233.
- Sevinç, S. ve Gizir, C., A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 14(4),1285-1308.*
- Şentürk, N. (1996). Eğitimde yaratıcı drama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı 223.
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramanın kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 6 Sayı : 12.
- Tiyek, R. (2014). Oryantasyon eğitim programı etkinliğinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(1): 333-353.*
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi. Sayı 2.*
- Tuzcuoğlu, N. (1996). Okullarda duruma alıştırma (Oryantasyon) çalışmaları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 48: 6-8.*
- Türktan, N. S. (2003). *The effect and therapeutic factors involved in short-term semi-structured support group intervention fore enhancing adjustment of freshman in transition to university*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, H. (2010). *Oryantasyon programlarının yeterlik düzeylerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve De-netimi Bilim Dalı: Ankara.
- Yavuzer, H. (2014). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (20.basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. 25. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B., Sundur, T. Y. ve Ekşisu, M. (2014). *Ortaöğretime uyum programı pilot uygulama ve değerlendirme raporu*. 10 Ağustos 2018 tarihinde erişildi. http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/ORTAogRETi-ME_UYUM_PROGRAMI_PILOT_UYGULAMA_VE_DEGERLENDIRME_RAPORU.pdf.

Müzedede Buluşalım: Avrupa Müzelerinde Göçmenlere ve Mültecilere Yönelik Bütünleşme Çalışmaları

Ceren Karadeniz¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2019.009

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 29.10.2018

Kabul 12.12.2018

Anahtar Sözcükler

Göç

Bütünleşme

Kültürel çeşitlilik

Müzecilik

Müze eğitimi

Makale Türü

Derleme Makale

Öz

Göç kavramı, küresel sosyo-kültürel boyutuyla müzeyi kültürlerarası etkileşimin ve çeşitliliğin merkezi haline getirmiş ve çokkültürlü toplumların buluşma noktası olarak belirlemiştir. Göç yoluyla ülke değiştiren kitlelerin kendi değerlerini göç ettikleri ülkelerin geleneksel değerler sistemine, kültürel normlarına ve sosyal kodlarına uyarlamak durumunda kalmaları ve bu süreçte yeni kültürel çevreye uyum sağlamayı bütünüyle reddetmeleri söz konusudur. 2008'in Avrupa'da Kültürlerarası Diyalog Yılı ilan edilmesiyle, göçle büyüyen Avrupa ülkelerinde kültürlerarası diyalogu sağlamak, kültürlerin benzerliklerini ve farklılıklarını farkındalıkla benimsemelerini sağlamak, kültürel çeşitliliği iletişim ve etkileşim aracılığıyla öğrenmelerini, ortak amaçları paylaşmalarını, iş birliğiyle hareket etmelerini ve kültürel platformlarda ortaklıklar kurmalarını kolaylaştırmak için müze projeleri hayata geçirilmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da ihtiyaç duyulan yeni iş gücünü karşılamak üzere çağrılan, zamanla Avrupa ülkelerine yerleşip bu ülkeleri yurt edinen yabancılar ile siyasi ve sosyo-ekonomik değişimler nedeniyle ülkelerini terk ederek Avrupa'ya sığınan farklı etnik kökenli grupların talebi ev sahibi kültürle bütünleşmek ve bu süreçte siyasi vatandaşlığın ötesinde kültürel ve etnik kimliklerinin, inançlarının ve yaşam biçimlerinin tanınmasıdır. Bütünleşme çalışmalarında müzelerin referans noktası öncelikle eğitim olmuştur. Eğitim müze için, kültürel çeşitliliğin sürdürülebilirliği ve müze, kültürlerarası etkileşimin sağlanması için önemli bir unsurdur. UNESCO Kültürel Çeşitliliği Keşfetmek ve Kültürlerarası Diyalog Raporu'na göre 21. yüzyıl "birlikte yaşamak için birlikte öğrenme" dönemidir. Avrupa müzeleri, birlikte öğrenme döneminde "farklı kültürlere saygı" temasıyla başlattığı eğitim çalışmalarını, Avrupa Birliği'nin ortak sorunu haline gelen mülteci ve göçmenlerin toplumla bütünleşmesine ilişkin çalışmalara doğru yöneltmiştir. Bu çalışmada, müzelerin "toplumla bütünleşme" sürecinde aracılık etme ve politika oluşturma biçimleri çokkültürlü Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen koleksiyon oluşturma, sergileme, tanıtım ve müze eğitimi vb. alanlardaki örneklerle tartışılmaktadır.

1 Dr., Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiye. E-posta: ckaradeniz@ankara.edu.tr
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5773-8557>

Evaluation of Adaptation Studies Implemented by Creative Drama Activities

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2019.009

Article History

Received 29.10.2018

Accepted 12.12.2018

Keywords

Migration

Integration

Cultural diversity

Museology

Museum education

Article Type

Compilation

Abstract

The concept of migration has made the museum the center of intercultural interaction and diversity with its global socio-cultural dimension and has set it as the meeting point of multicultural societies. It is possible that the communities which migrate through the countries have to adapt their values to the traditional, cultural and social codes of host country and they may completely reject the adaptation to the new cultural environments. After the Second World War, groups of different ethnic origins who were called to meet the new labor force needed in Europe and settled there due to political and socio-economic changes, demand to be integrated with cultural and ethnic identities and lifestyles beyond political citizenship. The reference point of the museums was primarily education in the integration studies, Education is an important element for the museum to ensure the sustainability of cultural diversity and the intercultural interaction. According to the UNESCO Cultural Diversity and Intercultural Dialogue Report, the 21st century is the period of learning together to live together. European museums have started their educational activities with the theme of respect for different cultures and directed all the studies towards the integration of refugees and migrants into the society of European Union. In this study, the mediation of the museums is discussed with examples in the fields of collecting, exhibiting, publicity and museum education in multicultural European countries through the process of social integration and the way of policy making of museums.

Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreğinde başta göç olmak üzere küresel sosyo-kültürel gelişmeler müzeyi kültürlerarası etkileşimin, çeşitliliğin ve çokkültürlü toplumların buluşma noktası haline getirmiştir. Müzelerin işlevlerinde son yirmi yılda meydana gelen değişimler ve müzelerin yeniden tanımlanan etik kodları, topluma olan sorumluluklarını ve müze çalışmalarını da gündeme yerleştirmiştir. “Yeni müze kuramı”, “eleştirel müze kuramı”, “yeni müzebilim” ve “post modern müze” gibi yeni terimler müzenin “modernist” nitelikleri yıkışı, farklı bir anlamla elit, otoriter, tek yönlü, seçkinci, dışlayıcı ve tutucu müze anlayışını kırmaya yönelik çalışmalar olarak yorumlanmakta ve müzeyi postmodern yaklaşımlara yöneltmektedir. Bu yaklaşım müzeyi kültürlerarası bir platforma da dönüştürmektedir (Sandell, 2012; Lucija vd., 2017). Janet Marstine 2013’de müze etik kodlarında yeni yönleri ve eğilimleri belirlediği çalışmasında etik kodlara üç yeni maddenin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yeni eklenecek kodlardan biri “sosyal sorumluluk”tur. *Sosyal sorumluluk*; müzelerin ve müze uzmanlarının topluma ve bireylere karşı üstlendikleri sosyal sorumluluğu kapsar. Sosyal sorumluluk öncelikle müzeyi izleyici merkezli bir kurum haline getirmeyi gerektirir. Çağdaş müzelerin “koleksiyon odaklı” müzecilik yaklaşım ve uygulamalarının yerini “ziyaretçi odaklı” stratejilere bırakması da bu değişimler arasındadır (Sandell ve Janes, 2007, s.14).

Sandell (2007) müzelerin toplum hayatının önemli bir unsuru olduğunu, son yıllarda müzelerin rollerinde, amaçlarında ve karşı sorumluluklarında önemli değişimler yaşandığını; müzelerin başta eğitim işlevi olmak üzere, diğer işlevleri aracılığıyla izleyicilerin gereksinmelerine yöneldiklerini belirtmektedir. Bu yönelimler müzelerin özellikle daha adil ve eşitlikçi bir toplum oluşturmaya katkı sağlama sorumluluklarını da gündeme getirirken bunu gerçekleştirmek için müzelere sadece yerel değil, ulusal ve evrensel sorunlarla da yakından ilgilenme sorumluluğu yükler. Çağın önemli evrensel sorunlarından biri göçtür. Her dönemde bu kavram güncelliğini korumasına karşın, kavramın müzelerde ele alınması son yirmi yılda olanaklı olmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Müzelerin “toplumla bütünleşme” sürecinde aracılık etme ve politika oluşturma biçimlerini çokkültürlü Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen koleksiyon oluşturma, sergileme, tanıtım ve müze eğitimi vb. alanlardaki örneklerle tartışmayı amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde hazırlanmıştır. Veriler doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Doküman incelemesinde temel amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Almanya ve Avusturya’da bulunan Pergamon Müzesi, Berlin Kent Müzesi, Alman Tarih Müzesi, İslam Sanatları Müzesi, Bizans Sanatı Müzesi, Avusturya Bilim Merkezleri Birliği ve Alman Müzesi’nden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç özelliklere sahip

bireyler üzerinde yapılması uygun olan bir örnekleme tekniğidir. Burada amaç, ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Erkuş, 2009, s.98). Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd. 2010). Amaçlı örnekleme ile saptanan çalışma grubunu oluşturan müzeler “toplumla bütünleşme” sürecinde aracılık etme ve politika oluşturma bağlamında araştırmanın amacıyla ilişkili kaynakları sağlamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubuna ilişkin var olan kayıt ve belgeler, araştırma amacına uygun biçimde incelenerek belgesel tarama yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak çalışma grubuna ilişkin haftalık ve yıllık raporlar, internet sitesi bilgileri, yazışmalar, istatistikler, resimler ve video kayıtları incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılacak veri seti oluşturulduktan sonra tam bir veri analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin haftalık ve yıllık raporlar, internet sitesi bilgileri, yazışmalar, istatistikler, resimler ve video kayıtları tam veri analizi ile incelendikten sonra derleme çalışma oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Göç Kavramı ve Müze

Uluslararası göç, gittikçe birbirine bağlı bir dünyada günlük hayatı derinden etkileyen çok çeşitli ekonomik, sosyal ve güvenlik unsurlarına değinen karmaşık bir olgudur. Göç, aynı zamanda her kesimden insanı içeren, çok çeşitli hareketleri ve durumları kapsayan bir kavramdır. Göç, jeopolitik, ticari ve kültürel alışveriş ile iç içedir ve ülkelerin, işletmelerin ve toplulukların fayda sağlaması için fırsatlar sunmaktadır. Göç, hem anavatanlarda hem de göç edilen ülkelerde insanların yaşamlarını iyileştirmeye yardımcı olduğu ve dünya çapında milyonlarca insanın yurtdışında güvenli ve anlamlı yaşamlar kurma fırsatları sunduğu gibi küresel acıların da kaynağı haline gelmiştir. Son yıllarda savaş, çatışma, çevresel bozulmalar ve değişimlerden kaynaklanan göç hareketleri insan güvenliğinin büyük ölçüde yok oluşuna neden olmuştur. Uluslararası göçün çoğu yasal olarak gerçekleşirken, göçmenler için en büyük güvensizlikler ve göç ile ilgili kamusal kaygıların çoğu yasal olmayan göçle baş göstermiş, dünyayı derinden etkileyen mülteci krizlerine de kaynaklık etmiştir (World Migration Report, 2017, s. 1-2). Göç, boyutu, biçimi ve nedenleri ne olursa olsun, her tür insan hareketini içeren bir nüfus hareketi olarak kabul edilmektedir. Göçün günümüz kentlerini demografik, sosyo-politik ve kültürel bağlamda hızla şekillendiren en önemli olgulardan biri olması, konunun öncelikle kent müzeleri tarafından ele alınmasını sağlamış, daha sonra bu tema çerçevesinde açılan “göç müzeleri” ile konu derinlemesine işlenmiştir. Bu örneklerle birlikte göç bir tema olarak bazı dinsel gruplara ve nüfuslara adanan müzeler tarafından zorunlu göç ve savaş kavramlarıyla birlikte ele alınmıştır. Askeri tarih müzeleri, etnografya müzeleri, genel müzeler (British Museum gibi) ve çocuk müzeleri de göç kavramına çağdaş müzecilik yaklaşımları bağlamında müze sergilerinde ve etkinliklerinde yer vermişlerdir. Whitehead vd. (2012); Castle ve Miller (1993)’e göre, antropolojik, etnografik ya da sosyolojik yaklaşımı benimseyen göç çalışmalarında ortaya çıkan başlıca konular göç müzelerini

çeşitli alt türlere ayrılmayı gerekli kılmıştır. Göçe yönelik müzelerin genel olarak göç olgusunu veya özel olarak göç olayını konu edinen müzeler oldukları dikkat çekmektedir. Geniş bir müzeler dizisi (kent müzelerinin yanı sıra semt müzeleri, açık hava müzeleri, ulaşım müzeleri, ulusal müzeler, Yahudi tarihi müzeleri, halkbilimi müzeleri, ekomüzeler vb.) sürekli sergilerinde ve sunumlarında göçün çeşitli yönlerini yansıtmaktadır.

İnsani ve kültürel göç sorunu Avrupa ülkelerinin birkaç yüzyıldır oluşumunun merkezinde yer almaktadır. Bu, Avrupa ülkelerinin sınırlarını coğrafi, ekonomik, bilimsel, dilsel, dinsel, kültürel olarak biçimlendiren, etkileyen ve hatta aşan bir durumdur. Müzelerin göçten ve küreselleşmeden etkilenerek göçmenlerin ve mültecilerin durumlarını ele almaları, göç mirasını görünür hale getirmeleri ve göçle birlikte değişen kent yaşamını gündeme getirmeleri çeyrek yüzyılda hız kazanmıştır. Torch (2010), müzelerin göç belleği, göç mirası ve göçle oluşan bellek ile ilgili çalışabilecek en uygun kurumlar arasında yer aldığını; ortak kültürel belleğin ulaşılabilir merkezlerine dönüştüklerini vurgulamaktadır. Müzelerin iletişime odaklanarak geniş toplumla ve aynı zamanda tanımlanmış hedef gruplarla (göçmenler, mülteciler, öğrenciler, farklı ülkelere çalışmak üzere göçenler) ve bireysel izleyicilerle aktif bir diyaloga açılmış olmaları, kültürlerarası diyalogu geliştirme çabaları ve çağdaş işlevlerini de yerine getirmelerinin gerekliliğidir.

Kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunları, iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları, Avrupa toplumu başta olmak üzere pek çok toplumun öncelikli konulardır (Aksoy, 2012). Bu sorunları aşmak amacıyla uluslararası örgütlerin ve farklı kurum ve kuruluşların kültürlerarası etkileşim ve diyalogu önceleyen çeşitli girişimleri söz konusudur. UNESCO tarafından 2009'da yayımlanan Kültürel Çeşitlilik ve Kültürlerarası Diyalog Raporu (2009), göç olgusuyla da yakından ilişkili olan kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük kavramlarını gündeme taşımıştır. Kişilerin kültürel hak ve özgürlüklerini gözeten rapor, kültürlerarası diyalogun sağlanmasında etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Çoğu toplumda göçle birlikte kültürel çeşitliliğin ve çokkültürlülüğün meydana getirdiği hoşgörüsüzlük ve kültürel farklılıklara saygısızlık gibi durumlar sıkça gözlenmiştir. Bu duruma karşı kimlik, anı, çeşitlilik ve gelecek kavramları üzerinden nesnelere yorumlayan; farklılıklara değil benzerliklere ve ortak kültüre vurgu yapan bir kaynaştırma ortamı olarak müzenin rolü ve sorumlulukları sıkça sorgulanmaktadır.

Goodnow (2009:43)'a göre, Avrupa'daki müzeler göçe ilişkin sergileri beş farklı biçimde izleyiciyle buluşturmaktadır. Bunlar, "güçlendirilmiş anlatılar, kapalı gruplardaki çeşitliliğe ilişkin sergiler, ırkçı tarihe ilişkin sınavların sorgulandığı sergiler, haklara ve demokrasiye odaklanan sergiler ve uluslararası ile değişimi vurgulayan sergiler" dir. Güçlendirilmiş anlatılar, azınlıktaki kültürlerin gündelik yaşamına, sanatına ve dini inançlarına ilişkin dinamiklerin yeni kültürel sunumlar biçiminde birleştirici unsur olarak ele alındığı sergilerdir. Bu sergilerde yansıtılan en önemli sorun göçmenlerin toplumla bütünleşmeye direnmeleridir. Kapalı gruplardaki çeşitliliğe ilişkin sergiler, tek bir grubun folklorik sunumundan ziyade grup içindeki bütün farklılıklarını ifade eden sergiler olarak tasarlanmaktadır. ırkçı tarihe ilişkin sınavların sorgulandığı sergiler ise Avrupa müzelerinde farklı etnik gruplara tarihin farklı dönemlerinde yapılan soykırım benzeri ırkçı saldırıları konu almaktadır.

Henrich (2011) ve Szekeres (2007), göç konusunda sergiler ve etkinlikler hazırlayan müzelerin göçmenlerin toplumda görünür hale gelmelerini sağladığını; kendi kökenlerinin ve kültürlerinin çeşitliliğini gözler önüne sermelerini amaçladığını belirtmektedir. Göç olgusuna odaklanan müzeler göçmen toplulukların kendilerini ev sahibi toplumun ayrılmaz bir parçası olarak hissetmelerini

sağlayan aidiyet duygusunu teşvik ederler ve aynı zamanda göçe yol açan olaylara farkındalığı artırarak göçmen topluluğa ilişkin empati geliştirilmesine katkı sağlarlar. Bunu gerçekleştirmek için başvurdukları en önemli müze işlevi ise eğitimidir. Larsen vd. (2017), müzeleri birer yaygın öğrenme ortamı olarak tanımlamış ve okul – müze iş birliği sağlandığında müzelerin okuldaki eğitimi pekiştiren, daha etkili hale getiren ve öğrenmeyi sağlayan kurumlar olduğunu vurgulamışlardır. Kratz ve Merritt (2011) de müzelerin yeni eğitim bakış açılarındaki önemli bir rol oynamaları gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla müzelerin, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin öğretilmesinde model olabileceklerine parmak basmaktadırlar. Yalnızca sergilerin edilgen bir şekilde gösterildiği yerler olmanın ötesinde müzeler, öğrenenlerin bilgiyi sentezlemeyi, yaratmayı ve bilgide değişiklik yapmayı öğrenmelerine olanak sağlayarak eleştirel düşünce becerilerini geliştirebilecekleri bir yer olma ve empati geliştirme potansiyeline sahiptir. Avrupa müzeleri, müzede entegrasyon programlarında hem göçmen/ mülteci toplulukların hem de ev sahibi toplumun birlikte ve birbirinden öğrenmesini olanaklı kılacak projelerle müzelerin demokratikleşme ve uyum sağlama ortamları olarak nasıl kullanılacaklarının yöntemlerini aramaktadır.

Multaka Projesi

Avrupa'daki müzelerin mülteci ve göçmenlerin entegrasyonu için geliştirdikleri en önemli projelerin başında *Multaka* gelmektedir. Arapça "buluşma noktası olarak müzeler" anlamına gelen Multaka'nın amacı mültecilerin Berlin'deki müzelerde rehber olarak istihdam edilmelerini sağlamaktır. Bu süreçte Suriye ve Irak kökenli mültecilerin Berlin, Berlin müzeleri, insan ilişkileri, Almanca, tarih, arkeoloji, sanat tarihi ve Ön Asya tarihi gibi alanlarda temel düzeyde eğitim almaları ve müze nesnelere ayrıntılı olarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. 2015 yılı Aralık ayında Berlin İslam Sanatları Müzesi tarafından başlatılan ve diğer üç müzeyle birlikte yürütülen Multaka, başlangıçta 25 rehberin kendi anadillerinde (Arapça) Suriye ve Irak kökenli izleyicilere müzeyi tanıtmalarından ibarettir. Projeye katılan dört müze (Saatliche Müzesi, İslam Sanatları Müzesi, Alman Tarih Müzesi ve Bizans Sanatları Müzesi) Antik Çağ, Bizans, İslam, Orta Doğu ve Alman tarihini kapsamaktadır. Böylece, menşee ülkelerinin kültürel mirasını yeni ev sahibi ülkenin tarihi ile birleştirmektedirler.

Proje kapsamında rehberler ve izleyiciler kişisel geçmişlerini yansıtacak nesnelere müze koleksiyonundan seçerek ve kişisel geçmişlerine ışık tutan nesnelere bakarak diğer izleyicilerle birlikte çeşitli sorular ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte dil engeline takılmadan serbest diyalog ve tartışma ortamında etkileşim gerçekleştirmişlerdir. "Multaka: Buluşma Noktası Olarak Müze-Berlin Müzelerinde Rehber olarak Mülteciler", çeşitli kültürel ve tarihsel deneyimlerin değişimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Multaka, farklı kültürel kurumların iş birliği içinde çalışarak aktif kültürel katılımı amaçlamaktadır. 2016 yılında Alman müze izleyicilerinin ilgisini karşılamak için Multaka dört müzede 18 kültürlerarası çalıştay düzenlemiştir. Projeye ilgi gösteren medya kuruluşları sayesinde proje tanıtılmış, iki ödül kazanmış ve üçüncüye ise aday gösterilmiştir.

Pergamon Müzesi içindeki İslam Sanatları Müzesi, her yıl ortalama yüz bin kişi tarafından ziyaret edilmekte olan Berlin'in gözde müzelerinden biridir. Müze, Geç Antik dönemden 17. yüzyıla kadar olan dönemi ve İslam Kültüründeki değişimi uzmanlığı doğrultusunda incelemek, sergilemek ve araştırmaktadır. Müze, Multaka projesine başlamadan önce Suriye Mirası Arşiv Projesi üzerinde çalışmaya başlamıştır. Müze bu projede Suriye'nin kültür mirasının belgelenmesinde Suriyeli uzmanlarla birlikte çalışmaktadır. Suriye Mirası Arşiv Projesi'ne katılanlar farklı mesleki deneyimlere sahiptir (mühendisler, mimarlar, sanatçılar ve avukatlar, profesyonel rehberler, arkeologlar ve konservatörler).

Projenin en güçlü yönü, müzede güçlü bir katılım ağı sağlaması ve dinamik bir sürece dayanmasıdır. Birçok Suriyeli göç öncesi meslek yaşamlarında takım çalışmasını tecrübe etmediklerinden, müze ekibinin takımla çalışma becerileri üzerine zamana ve olumlu bir sosyal bağlılığa ihtiyacı olmuştur. Proje süresince müze sosyal medya ile yakından ilgilenmiş ve takımlar oluşturularak toplantılar organize etmiştir. Bu projede kültür kurumu olarak yer alan müzeler iki kültürel sürece odaklanmıştır: “bağlantılılık ve değişim”. Müzeler öncelikle bu süreci işletilebilmek amacıyla açık ve bağlantılı kültürel imgeler (çok kültürlü, dinler arası, bağlantılar arası) iletişim biçimleri geliştirmeye çalışmıştır. Kapsayıcı müzecilik çerçevesinde projeye katılan müzeler kendi koleksiyonlarını ayrıntılı olarak değerlendirmiş ve nesnelere hareketle yapılacak vurguları belirlemiştir. Proje ortaklarından Bizans Sanatları Müzesi’nde ise Orta Doğu’nun etnik ve kültürel çeşitliliği özgün nesnelere temsil edilmiştir. Örneğin Alman Tarih Müzesi benzer nesnelere sahip olduğu için göçmenlere ve mültecilere yeni evlerine uyum sürecinde kültürel deneyimler kazandırmaya başlamıştır. Bununla birlikte Iraklı ve Suriyeli rehberler de bu müzeyi çalışma alanı olarak seçmişlerdir. Almanya’daki Multaka Projesi’nin başarısı, aynı içeriğin Oxford Pitt Rivers Müzesi ve Bilim Tarihi Müzesi tarafından Eylül 2019’a kadar sürdürülecek Multaka-Oxford isimli benzer bir projeye dönüştürülmesini de sağlamıştır. Bu ortaklıklar müzelerin menşe ülkeler ile ev sahibi ülkeler arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Projeye katılan dört müze de aşağıdaki temel kavramlar çevresinde sergi ve etkinlikler geliştirmiştir:

1. Göç
2. Paylaşılan miras
3. Benzer tarihi geçmiş
4. Temas noktaları
5. Kimlik

Göç: Müzelerdeki hiçbir nesne göç olmaksızın var olmaz. Her nesne, bölgelerarası bağlantı ve göçün bir ifadesi ve bir çıktısıdır: Teknikler, düşünceler, örüntüler, moda ve fikir değişimi gibi. Her biri anlatının temeli ve çıktısıdır.

Paylaşılan miras: Uluslararası kültürel mirasın temeli Orta Doğu’dur. Orta Doğu’nun insanlık tarihine armağanı çoktur: bilim, felsefe, sanat, kâğıt, satranç oyunu, modern gitarın atası olarak ud vb. Orta Doğu etkisi ve kültürel iç içelik Akdeniz’in her iki tarafını da yüzyıllar boyunca biçimlendirmiştir.

Benzer tarihi geçmiş: Müzedeki nesnelere ortak tarihsel deneyimler ve çıktılar hakkında bilgi sağlamaktadır. Kültürler birbirinin aynısı değildir ancak birbirlerine karışmaktadır. Farklı coğrafyalarda insan deneyimine paralel ve bağlı tarihler, ticaret ve savaş (İpek Yolu veya Akdeniz) gibi etkileşimlerin çıktısı; aşk, savaş, yaşam, sosyal düzen vb. belli başlı konulara odaklanabilmektedir.

Temas noktaları: Projeye katılan müzelerin ortak amaçları Almanya, Suriye ve Irak arasındaki tarihi ve kültürel bağlantıları kullanarak izleyiciler için temas noktaları oluşturmaktır. Büyük Carl ve Harun El-Rashid, II. Staufer Frederic ve Sultan Kâmil, II. Wilhelm ve II. Abdülhamid arasındaki etkileşim ve ilişkiler dönemi bu temas noktalarını oluşturmuştur. Avrupa’daki İslam mirası (İspanya ve Balkanlar), 12. ve 13. yüzyılda Akdeniz havzasında oluşan ortak kültür ve sanat, Venedik ve Ortadoğu’daki ticari ilişkiler, Haçlı Seferleri boyunca yaşanan kültür transferi vb. temas noktaları olarak kabul edilmektedir.

Kimlik: Müzede kültürlerarası nesnelere ağından esinlenerek keşfetme deneyimine odaklanan etkinlikler geliştirilmiştir. Bu yolla kültürel öz farkındalık ortaya çıkarılmıştır. Geçmişten gelen nesnelere kültürü yansıtıcı alanlar olarak işlev görmek ve kolektif kimliklerin müzakere edilmesine izin vermektedir. Irkçılığın her an popüler hale gelebileceği çağımızda aynı zamanda dini fanatizm ve dışlama konusunda yükselen fenomenler göz önünde bulundurulduğunda ortak kimlikleri ve etkileşimi gündeme getirmek projenin ana amaçlarından biridir. Projeye dahil olan rehberler ve onların eşlik ettiği izleyiciler müzelerdeki nesnelere Almanya'ya nasıl getirildiğini sormuşlardır. Proje boyunca buluşma noktası haline gelen müzelerde aynı zamanda arkeoloji, kültür varlıklarının korunması ve sürdürülebilirliğinin yanı sıra nesnelere geri dönüş çağrılarını da tartışmaya açılmıştır. Alman müzelerinde kendi kültürleriyle buluşmanın insanları gururlandırması ve kendilerini saygın hissettirmesi amaçlanmıştır.

Weber (2016)'e göre, kişi kendini takdir edilmiş hissediyorsa aynı zamanda kendisini dahil edilmiş ve dışlanmamış hissetmekte ve topluma daha kolay girebilmektedir. Demokrasi, sorumlu vatandaş katılımına dayanmaktadır. Müze toplumun demokratikleşme sürecine izleyicilerin engelsiz biçimde kültürel katılımı kolaylaştırarak ve izleyicileri toplumun aktif bir üyesi olma yolunda teşvik ederek katkı sağlar (McCall ve Gray, 2014). Multaka Projesi'nin bilançosuna bakıldığında, 1000'in üzerinde göçmen ve mültecinin proje kapsamındaki müzeleri ziyaret ederek rehberlik hizmetlerinden faydalandığı, 2016 yılı boyunca müzeler tarafından düzenlenen kültürel atölye çalışmalarına katıldığı, Suriye Miras Arşivi Projesi dahilinde Suriye'nin kültürel mirasını Suriyeli uzmanlarla birlikte arşivleme çalışmalarının başlatıldığı, projenin Suriye toplumundan düşük sosyo ekonomik düzeyden bireyleri, mühendisleri, mimarları, öğretmenleri, arkeologları ve koruma uzmanlarını bir araya getirdiği ve proje sonunda eğitim alan rehberlerin Müzenin Dostları Fonu tarafından müzede istihdam edildikleri görülmektedir.

Bilgi Odaları Projesi

Avusturya'daki Bilim Merkezleri Birliği Ağı "Bilgi Odaları" isimli en az Multaka kadar etkili bir proje geliştirmişlerdir. Ağ, bilim katılım faaliyetlerinin değerinin eğitimin çok ötesine geçtiğine inanmaktadır. Nihayetinde bilimsel etkinlikler sosyal içerme için bir araç görevi görerek insanları bağlayabilir ve harekete geçirebilir. Dolayısıyla proje kapsamında mültecilerle çalışırken şu stratejileri geliştirmişlerdir:

1. Neredelse oraya git.
2. Güven inşa et.
3. Onlarla birlikte çalış.

Neredelse oraya git: Mülteciler kendilerine serbest zaman etkinlikleri aramazlar, onların yeni hayatlarına alışma ve bu hayatı yönetme gibi daha önemli işleri vardır. Ancak bilim merkezleri onlara evlerine yakın anlamlı etkinlikler sunarak topluma entegre olma süreçlerine yardımcı olabilir. Bilgi Odaları projesiyle, Viyana'nın çeşitli bölgelerindeki boş dükkanlar geçici olarak mini bilim merkezlerine dönüştürülmüştür. Bu merkezlerde göçmenlere ve mültecilere ücretsiz giriş sağlanmıştır. Yerel topluluk inisiyatifleriyle iş birliği yapılarak bu insanlara kolayca ulaşmak hedeflenmiştir. Bölgede yaşayan göçmen ve mültecilerin merak içinde odalara girmeleri ve dokun-yap sergilerini ve etkinlikleri deneyimlemeleri sağlanmıştır. Katılımcılar çok kültürlü ve çok dilli anlatı ekibiyle birlikte etkinliklere katılmışlardır. Odalar çoğunlukla Suriye, Afganistan ve Irak'tan gelen mülteci gruplarına hizmet vermektedir.

Güven inşa et: Avusturya'daki pek çok kültür kurumu ve sivil toplum örgütü mültecilerle iş birliğine gitme konusunda hem isteklidir hem de tereddüt yaşamaktadır. Bir grup Viyana müzesi ile mülteci/ göçmen gruplarının temsilcileri ve onları destekleyen sivil toplum örgütleri arasında düzenli bir değişim ve iş birliği ağı oluşturulmuştur. Bu ağ oluşturulurken karşılıklı güven inşa etmek önemlidir ve zaman içinde toplumun her kademesinde iş birliği çalışmaları hızla yayılmıştır (Bilim odalarında açılan Almanca dil kursları gibi).

Onlarla birlikte çalış: Mültecilerin ihtiyaçlarını ve yaşadıkları zorlukları anlamaya yönelik çalışmalar, bu grubun kendi içinde farklılıklar bulundurduğunu ortaya çıkarmıştır. Ağ, proje kapsamında mültecileri daha iyi tanıyabilmek amacıyla mülteci bilim insanlarıyla bir dizi “yürüyüş-görüşme” başlatmış; samimi ve ilgi çekici konuşma platformları oluşturmuştur. Konuşma seansları bu bireylerin toplumu nasıl zenginleştirdiğini ortaya koymuştur.

Sınırsız Bilim Projesi

Almanya'nın Münih kentindeki Alman Müzesi, ayda iki kez mülteci gruplar için ücretsiz ve çok yönlü rehberli turlar sunmaktadır. Kültürlerarası iletişim konusunda eğitim almış tur rehberleri eşliğinde sürdürülen etkinliklerde üç farklı sergi turu yer almıştır; astronomi, kâğıt ve müzik aletleri. Turlarda bu üç temada çeşitli nesnelere anlatılmakta ancak anlatımlar yapılırken sade bir dil benimsenmekte ve Almanca sözcükler kullanılmaktadır. Sergilerde görseller önemlidir ve içeriğin en az Almanca dil becerisine sahip insanlar tarafından bile anlaşılmasının kolay olmasına özen gösterilmiştir. Bu program Müzenin Dostları Fonu tarafından finanse edilmiştir.

Multaka, Buluşma Noktası, Bilgi Odaları ve Sınırsız Bilim gibi projeler mültecilerin ev sahibi ülkelere uyum sağlama süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlayan girişimlerdir. Müzenin şüphesiz göçmenlerin ve mültecilerin yaşantılarına vurgu yapma süreçlerinde çağdaş sanatın üretimlerine yer vermeleri ya da bu üretimleri yakından izlemeleri önemlidir. Çinli sanatçı Ai Weiwei 2017 yılında Danimarka'daki Kunsthall Charlottenborg Müzesi'ne Birleşmiş Milletler Uluslararası Mülteci Günü'nde (20 Haziran 2017) “Soleil Levant (Gün Doğumu)” isimli bir çalışmasını yerleştirmiştir. Kunsthall Charlottenborg ve Kopenhag için özel olarak üretilen bu çalışmada sanatçı, Kunsthall Charlottenborg'un pencerelerini ve dış cephesini, Midilli Adası'na gelen mültecilerden topladığı 3500'den fazla can yeleği ile donatmıştır. Bu yerleştirme ile sanatçı, şu anda Avrupa'da gerçekleşen mülteci krizine odaklanmayı ummuştur. Çalışmanın adı 1870-71 Frank-Prusya savaşının sonunda Le Havre'deki limanı tasvir eden Claude Monet'in 1872'deki *Soleil Levant* adlı resminden esinlenmiştir. Monet'in manzara resmi, vinçleri, vapurları ve endüstrileşmesi ile zamanının politik ve sosyal gerçekliğini yakalamıştır. Ai Weiwei'nin *Soleil Levant*'ı ise mülteci can yelekleri aracılığıyla bugünün politik ve sosyal gerçekliğine dikkat çekmektedir.

Suriyeli sanatçı Mohamad Hafez'in ABD'deki DePauw Üniversitesi'nde açtığı “Açılmamış Mülteci Bavulları (2017)” isimli multi-medya sergisi, Suriye doğumlu sanatçı ve mimar Mohamad Hafez ile Irak doğumlu yazar ve aktivist Ahmed Badr'ın ortak çalışmasıdır. Hafez, savaşın acısını çeken ve anavatanlarını bu nedenle mülteci olarak terk eden insanların odalarını, evlerini, binalarını ve hatta manzaralarını bir çanta içinde yeniden oluşturmuştur. Sergiye konu olan mülteciler Afganistan, Kongo, Suriye, Irak ve Sudan'dan kaçarak Amerika'da yeni bir yaşam inşa etmek için gelen insanların sesleri ve öyküleriyle doludur. Hikâyeler, kendisi de bir Iraklı mülteci olan Ahmed Badr tarafından toplanmış ve düzenlenmiştir. Sergi boyunca izleyiciler, mülteci bavulu biçiminde

hazırlanmış diorama ve yerleştirmeleri gezerek her biri hakkında kısa ses klipleri dinlemişler ve mülteci hikâyelerini çevrimiçi olarak okuyabilmişlerdir.

2018 yılında Londra’da yine bir göçmen hikâyesini ilgi çekici bir yerleştirmeye ele alan “Londra’ya Evi Getirmek” adlı çalışma Fatoş Üstek’in küratörlüğünde Koreli göçmen sanatçı Do Ho Suh tarafından izleyiciye sunulmuştur. Bu proje, sanatçının kıtalar ve kültürler arasında hareket etme deneyimini kendi yaklaşımıyla ve gerçek hikayesiyle harmanlayarak yansıtmaktadır. Suh, geleneksel bir Kore evini ve hemen önündeki mini bambu bahçesini gökten düşmüş görünümü verecek biçimde işlek bir caddede yer alan köprünün üzerine yerleştirmiştir. Bu mütevazi ev Suh’un bir zamanlar Londra’ya göçmeden önce çocukken yaşadığı evi temsil etmektedir. Yerleştirme, izleyicilere ait olmanın ne anlama geldiğini ve coğrafi konumdan bağımsız olarak ev kavramının bizimle nasıl bir bağı olduğunu da sorgulamaktadır. Bu üç çalışma da göç ve mültecilik kavramlarının sanatçı duyarlılığıyla nasıl ele alındığının çarpıcı örnekleri arasında gösterilebilir.

Momaya (2018), müzelerin göçmenler ve mülteciler için daha etkili ve işe vuruk çalışmaları benzerlerinden hareketle hayata geçirmek için dikkat etmeleri gereken hususları Uluslararası Müzeler Konseyi ICOM aracılığıyla şöyle bildirmiştir:

1. Müzeler ulaşabildikleri kadar çok izleyiciye mültecilerin öyküsünü anlatmalıdır.
2. Müzeler göçün her toplumun yaşayabileceği bir olgu olduğunu örneklerle vurgulamalıdır.
3. Müzeler hikâye anlatırken, topluluklar kadar temalar ve ortaklıklar üzerinde mümkün olduğunca odaklanmalıdır. Öte yandan göçmen ve mültecilerin çarpıcı yaşam öykülerine odaklanmalıdır.
4. Müzeler göçmenler ve mültecilerle birlikte çalışmak için duvarlarının dışına çıkmalıdır.
5. Müzeler mültecileri ve müzenin komşularını bir araya getiren toplantılar, eğitimler vb. sosyal etkinlikler planlamalıdır.

Değerlendirme ve Sonuç

Göç, boyutu, nedenleri ve sonuçları ne olursa olsun, insanların bireysel ya da toplu olarak gerçekleştirdikleri her tür yer değiştirme hareketini içermektedir. Bu hareket; mültecileri, yer değiştiren insanları, ekonomik nedenlerle ülkesinden ayrılanları, eğitim almak amacıyla ülke değiştirenleri, evlilik vb. nedenlerle başka ülkeye göç edenleri içermektedir. Bu hareketin neden olduğu çokkültürlülük Avrupa ülkelerinin son otuz yıldır gündemindedir. Avrupa, birçok antlaşma ve uluslararası deklarasyonda göçü ve çokkültürlülüğü vurgulamış, birlikte yaşayabilirlik yöntemleri geliştirmeye başlamıştır. 1991’de resmi olarak başlatılan Avrupa Miras Günleri’nde ilk kez kültür sektöründe çokkültürlülüğe vurgu yapılarak Avrupa Birliği’nde bir ortak eylem planı yürütme kararı alınmıştır. UNESCO’nun 2005’te kabul ettiği iki uluslararası sözleşmede (UNESCO Kültürel Çeşitlilik Sözleşmesi ve Kültürel İfadelerin Çeşitliliği Sözleşmesi) kültürel çeşitlilik kavramına özenle yer verilmiş ve kültürel çeşitlilik “insanlığın ortak mirası” olarak tanımlanarak “demokrasi, hoşgörü, toplumsal adalet ve karşılıklı saygı”nın desteklenmesi için vurgulanmıştır. Avrupa Miras Günleri ise (European Heritage Days), Avrupalı vatandaşların kültürel çeşitliliğe olan farkındalığını artırmak, Avrupa kültürlerinin zengin mozaiklerinin taktir edilmesini sağlayacak bir iklim yaratmak,

ırkçılık ve yabancı düşmanlığına karşı gelmek, Avrupa’da anlayışa teşvik etmek, kültürel mirasın yeni tehditlere karşı korunması için halkı ve siyasi otoriteleri bilgilendirmek ve karşılaşılan toplumsal, politik ve ekonomik zorluklara karşı Avrupa’yı ses çıkarmaya davet etmek amacıyla yeni proje çağrılarında yer vermektedir.

Avrupa’da UNESCO’nun yukarıda sözü edilen her iki sözleşmesini de tanıtmaya, yaygınlaştırma ve hayata geçirme süreçlerinde müzeler kilit roller oynamaktadır. Çokkültürlü bir ülke olan Amerika Birleşik Devletleri ise müze çeşitliliğini ve hızla artan müze sayısını göz önünde bulundurarak benzer yaklaşımlarla izleyici geliştirme politikalarını hayata geçirmekte ve müzelerin geleceğini yeni izleyici çalışmalarıyla belirlemektedir. Bu politikalar çokkültürlü toplumlarda müzelerle düşen görevleri açık biçimde belirlemiştir. Amerikan Müzeler Birliği’ne bağlı “Müzelerin Geleceği Merkezi” tarafından 2008 yılında hazırlanan “*Müzeler ve Toplum 2034: Yaklaşımlar ve Potansiyel Gelecek*” başlıklı raporda müzelerin geçmişi korumanın ötesinde geleceği şekillendirmek işlevlerinin eskisinden çok daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda müzeler şu çalışmalara öncelik tanınmalıdır:

- *Ulaşılabilirlik*: Rapora göre 2034’te müzelerin verimliliği ulaşılabilirlikleriyle doğru orantılı olacaktır. Ulaşılabilir müzelerde nesne etiketleri çok daha büyük boyalarda basılacaktır. Müzeler yürüteçlerle ya da tekerlekli sandalyelerle daha rahat gezilebileceklerdir. En küçük müzede bile evrensel ve ilgi çekici bir tasarım hayata geçirilecektir. Müzeler izleyicilerin öncelikle bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayacak, yaşlı nüfusun sosyalleşmesine odaklanacaklardır. Müzeler yakınlarındaki sivil toplum katılımını tüm işlevlerini yerine getirmek amacıyla daha etkin biçimde kullanacaklardır.
- *Etkileşim*: Rapora göre, daha çok sayıda müze toplum için kültürel etkileşim merkezi haline gelecektir (Başka şansları yok). Müzeler sivil diyalogun geliştirilmesi, toplumun ilgilerinin saptanması ve politika yapıcılıkta önemli kurumlar haline alacaklardır. Çocukların bugünü ve geleceği anlamasında ve pek çok sektörde ileride önemli görevler/roller almalarında önemli roller üstleneceklerdir.
- *Fırsat Eşitliği*: Müzeler düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere, annelere, kız çocuklarına fırsat eşitliği sağlamak için ve yaşam düzeylerini iyileştirmek adına çalışmalara hız vereceklerdir. Aile eğitimi konusunda okullardan rol çalacaklardır. Özellikle yüksek öğrenim görmüş anneler ve çocukları için düzenli okul programları hazırlamaya başlayacaklardır (Museum-school model).
- *Enerji Verimliliği ve Sürdürülebilirlik*: 2034’te müzelerin en önemli gündemleri pahalı enerjiyle mücadele, enerji tasarrufu, karbon salınımı ve tehditleri, iklim değişikliği ve hızla artan nüfus gibi konular olacaktır. Daha çok müze yeşil mimari ve yeşil tasarım öğelerine yönelecek ve enerji tüketimini en aza indirmek için uzmanlarla çalışacaktır. Birçok müze kendi merkezinden uzaktaki noktalarda uydu şubeler açacak ve merkez dışı topluluklara bu yolla ulaşmayı hedefleyecektir.
- *Eğitim*: Dezavantajlı bölge topluluklarına ve bu bölgelerdeki okullara eğitim alanında katkı sağlayabilecek çalışmalara daha çok yer vererek önemli bir katalizör görevi göreceklerdir.

- *Fırsat Oluşturma*: Müzeler farklı toplulukları daha iyi tanıyabilmek için daha çok çaba harcayacak ve özellikle işsiz kalmış kitleler için kendilerini yeniden geliştirebilecekleri ve küresel ekonomiye katkı sağlayabilecek programlar geliştireceklerdir. Gezici sergilerle uluslararası alanda fark yaratacak örnek müzeler öne çıkacaktır.
- *Çeşitlilik Sağlama*: Müzeler farklı ekonomik düzeylerden insanları bir araya getiren kurumlardır. Dolayısıyla müzeler insanların bilimsel, kültürel ve sanatsal kaynaklara ulaşımında ekonomik düzey kaygısı yaşamayacakları bir “açık alan” haline gelmelidir. Bu durum kültürel bağlamda sınıflar arası farkın açılmasını engelleyecektir.
- *Teknoloji Kullanımı*: Dijitalleşme sürecinde müzeler halkın dijital olmayan gerçek nesnelere olan ilgisini ve insanların geçmişe olan merakını artırabilir. Otantik olana ilginin artması ve gerçek olanlarla dijitalin anlamlı birlikteliğinin sağlanması için müzeler önemli bir rol oynarlar. Otomize ve dijitalize olmuş 2034’ün dünyasında bile insanlar etkileşim ve otantiklik arayacaklar. Bu görsel dönemde müzeler yine vaha gibi öne çıkacaklardır.
- *İşbirliği*: İşbirliğine dayalı deneyim müzeler için çok daha önemli hale gelecektir. Sivil diyalog için önemli bir kamusal alan haline gelecek olan müzeler farklı kesimlerden kişilerle bir araya gelecek. Bu süreçte teknolojiyi etkin ve doğru kullanması gereken müzeler, toplum için en güvenilir bilgi kaynakları olmaya devam edecekler.
- *Araştırma*: Müzeler 2034’te bilgiyi araştırma, depolama, sergileme ve eğitim amacıyla sunma süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar bulmak ve uygulamak durumundadırlar. (Museum and Society 2034: Trends and Potential Futures, 2008).

Kaynaklar

- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Castles, S. & Miller, J. M. (1993). *The age of migration: International population movements in the modern world*. USA: Guilford Press.
- Goodnow, K. (2009). *Five forms of migration exhibitions: issues and challenges, in migration in museums: narratives of diversity in Europe* (ed. Rainer Ohliger). Germany: Edition Network Migration in Europe.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, 2. baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Henrich, E. (2011). Suitcases and Stories: Objects of Migration in Museum Exhibitions. *International Journal of the Inclusive Museum*. 3 (4), 71-82.
- Kratz, S., & Merritt, E. (2011). Museums and the future of education. *On the Horizon*, 19(3), 188-195.
- Larsen, C., Walsh, C., Almond, N., & Myers, C. (2017). The “real value” of field trips in the early weeks of higher education: the student perspective. *Educational Studies*, 43(1), 110-121.
- Lucija, A.; Durksen, T. & Volman, L. M. (2017) Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20 (1): 47-76.
- Museum and Society 2034: Trends and Potential Futures (2008). *Museum & Society 2034: Trends and Potential Futures Report from Center for the Future of Museums*. US: American Association of Museums.
- Marstine, J.; Bauer, A. & Haines, C. (2013). *New Directions in Museum Ethics*. UK: Routledge.
- McCall, V. & Gray, C. (2014) Museums and the ‘new museology’: theory, practice and organisational change. *Museum Management and Curatorship*, 29, [1]. 19-35.
- Momaya, M. (2018). Can Museums Really Help Refugees? <https://icom.museum/en/news/can-museums-really-help-refugees/> adresinden 09.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sandell, R. & Robert R., J. (2007). Museums and change, Sandell, R.; Janes, R. R., (Eds), *Museum Management and Marketing*. Birleşik Krallık: Routledge.
- Sandell, R. & Nightingale, E. (2012). *Museums, equality and social justice*. Routledge: London and New York.
- Szekeres, V. (2007). Representing diversity and challenging racism: the migration museum, In *Museums and their Communities* (Ed. Shelia Watson), pp: 234-243. UK: Routledge.
- Torch, C. (2010). *European museums and interculture. responding to challenges in a globalized world*. European Council Report. Sweden: Stockholm.
- Weber, S. (2016). Multaka: Museums as Meeting Point. Berlin: Museum für Islamische Kunst. file:///C:/Users/Asus/Desktop/Multaka-Concept-and-Content.pdf adresinden 14.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Whitehead, C., Eckersley, S. & Mason, R. (2012). *Placing migration in european museums: theoretical, contextual and methodological foundations*. İtalya: MELA Books.
- World Migration Report (2017) (Eds. Marie McAuliffe and Martin Ruhs). *World migration report 2018*. Switzerland: International Organisation for Migration- The UN Migration Agency.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. Alana uygunluk açısından öncelikle editör tarafından incelenerek yayın kuruluna iletilir. Yayınlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
2. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
3. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
4. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştirisi, önerisi ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
5. Yayım sırasında, ilk olarak yazının Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
6. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
7. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
8. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
9. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
10. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
11. Bir sayıda, aynı yazarın tek isim olduğu tek makale yayımlanabilir.

12. Dergiye gönderilecek yazılar;

- a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
- b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmıştır.
- c) **Makale Başlığı:** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa * şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.

- d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
 - e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
 - f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
 - g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
 - h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
 - i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
 - j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
 - k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
13. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
14. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
 - b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
 - d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan Puplication Manual of American Psychological Association (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
15. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
16. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
17. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin e-posta adresine (cdddergi@gmail.com) gönderilmelidir.
18. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur.
19. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
20. Başka bir yerde yayımlanan yazılar (yayımlanmış seminer ve kongre bildirileri, vb.), Yayın Kurulu'nun onayıyla Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanabilir.

Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA) tarafından yayınlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

Kitap

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

Gönderme: (Adıgüzel, 2013, s.234)

İki Yazarlı Kitap

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills* (3rd ed.). New York:

Routledge Publication.

Kitap İçinde Bölüm

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama içinde* (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Güven, 2008, s.207)

Çeviri Kitap

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000, s. 12)

Editörlü Kitap

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Tek Yazarlı Makale

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

Gönderme: (San, 1990, s. 574)

İki yazarlı makale

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

Elektronik Makale

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

Tez

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

Bildiri

Akfirat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yaparak yaşayarak öğrenme. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003 içinde (s. 91-93)*. İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfirat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

Web Sayfaları

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

Submission Guidelines for Creative Drama Journal

Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. Firstly, articles are delivered to editorial board by examining by the editor in terms of appropriateness to the field. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.
12. **Articles to be sent to the journal;**
 - l) **Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
 - m) **Tables, pictures, figures, graphics, etc..:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
 - n) **Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral

or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as *. Footnote should be given by a space after title.

- o) **Name/s of the Author/s;** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
 - p) **Title of Abstract;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - q) **Turkish / English Text Abstract;** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
 - r) **Title of the Keywords;** It should be written as 10 point size and in bold.
 - s) **Keywords;** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
 - t) **Main Titles;** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
 - u) **Subtitles;** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
 - v) **Paragraphs;** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- e) **Title page:** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
 - f) **Main Text:** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
 - g) **Method:** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
 - h) **References:** Spelling rules specified in the book called Publication Manual of American Psychological Association (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.
17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).

18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

JOURNALS

One Author

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

Two Authors

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS

One Author

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Two Authors

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills* (3rd ed.). New York: Routledge Publication.

Editor instead of author

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Thesis or dissertation

Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

Published Presentation Papers

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

Online Sources

Online Journal

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. . 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

Citing in the text

One Author

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

Two or more authors

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

Figures

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

Tables

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and italic. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

