

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DRAM SANATINA YÖNELİK
BİLGİ VE DONANIMLARININ ÖĞRETMEN VE OKUL
YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

İZEL SEYLANİ

Lefkoşa

Ocak, 2018

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DRAM SANATINA YÖNELİK
BİLGİ VE DONANIMLARININ ÖĞRETMEN VE OKUL
YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

İZEL SEYLANİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Lefkoşa

Ocak, 2018

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

10/01/2018

İzel SEYLANİ

ÖNSÖZ

Bu topraklarda doğup, bu topraklardan beslenmiş bir tiyatro sanatçısı olarak, sözümü, sesimi ve soluğumu, inandığım değerler doğrultusunda; donanımım ve mücadele alanım dâhilinde sürdürdüm. Türkiye’de tamamladığım konservatuvar sahne sanatları lisans eğitimim, ardından İngiltere’de edindiğim yüksek lisans derecem, akademik çalışmalara olan ilgimi fark etmemi aynı zamanda ülkeme dönüp alanımda üretme arzumun çokluğunu hissettirdi. Kıbrıs’a döndüğüm andan itibaren ülkemizde sanat- eğitim ilişkisi ve sanat- toplum ilişkisi üzerine çalışmalarımı akademik ve sanatsal alanda sürdürdüm.

Ülkemizde sanata verilen değerın düşüklüğü karşısında karamsar bir boş vermişlik yerine umutlu bir üretim sürecim oldu. Bu süreçte sanat-eğitim arasındaki önemli bağıın etkililiğini, eğitim sisteminde sanatın doğru konumlandırılmasının olası olumlu etkilerini sanatsal üretimde aktif olarak deneyimledim. Yazdığım- yönettiğim tiyatro oyunları, oyunculuk mesleğim ve sanatla kurulan uluslararası ilişkilerim sayesinde sanat- çağdaş toplum ilişkisinde özellikle İngiltere, İsrail, İsveç, İtalya, İran, Norveç, Fransa ve Almanya’da gözlemlediğim ve oluşturduğum fikirlerim, eğitim sisteminde sanatın öneminin kavranması ve eğitim programlarında sanatın salt odak ya da araç olarak kullanılması üzerine düşünmemi sağladı. Drama ve eğitim arasında kurulan organik bağ; tiyatro sanatından hareketle sanatın toplumu nasıl eğittiğini bir kez daha önüme serdi ve elinizde tuttuğunuz tezin oluşması için araştırma sürecime başladım.

Bu adanın cezaevi koğuşlarında, köylerinde, şehirlerinde, sokaklarında, meydanlarında, salonlarında, okullarında, kuzeyinde ve güneyinde yürüttüğüm onlarca proje ortamında sanatın eğitime katkısını ve sanat yoluyla eğitimin başarısını deneyimledim.

Tüm bu araştırma ve üretim süreçlerimde yanımda olan insanlarıma, ilham veren ve ilham olan tüm yakınlarıma, tutkularıma ve arzularıma, coşturanlara ve birlikte coşanlara teşekkürlerimi sunuyorum...

Umutlu yarınlara...

İzel SEYLANİ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DRAM SANATINA YÖNELİK BİLGİ VE DONANIMLARININ ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

SEYLANİ, İzel

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gökmen Dağlı

Ocak 2018, 184 Sayfa

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda KKTC’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda eğitimde drama ve drama yoluyla eğitim kavramlarına ilişkin öğretmen ve yönetici yaklaşımları analiz edilmiştir. Eğitimde dramayı bir araç olarak kullanabilme, dramanın eğitime katkıları ve çağdaş eğitim sisteminde dramanın olması gereken konumla ilgili karşılaştırmalar yapılmış ve öğretmenlerin donanımları öğretmen görüşleri dâhilinde değerlendirilmiştir.

Eğitim sisteminin sıkıntılarının dolaylı olarak tartışıldığı araştırmamızda, mevcut eğitim sisteminde dramanın nasıl kullanılabileceği, drama yoluyla eğitimin etkileri ve kazandıracakları aynı zamanda öğrencilerde dikkat eksikliği durumunda drama tekniklerinin kullanımı ve liderlik yetilerinin drama dahilinde geliştirilip öğretmenlerin lider eğitim yöneticileri olma yolunda eksiklerinin ve donanımlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma dahilinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim dairesine bağlı okullarda görev yapan 150 öğretmen, müdür muavini ve müdür’ün gönüllü olarak katıldığı araştırmanın yöntemi nitel olup, gözlem, doküman analizi ve görüşme soruları kullanılmıştır.

Eğitim sisteminde ilköğretim müfredatında kolej sınavının formatı gereği öğretmen ve yöneticilerin mevcut eğitim sisteminde öğrenciye özgür bir gelişim sağlayabileceği, çağdaş eğitim metotlarıyla bezenmiş, drama teknikleri ve sanat alternatifleri sunan bir sistemin olanaksızlığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin drama kavramını kavramsal olarak biliyor oluşu, drama tekniklerinden bazılarının isimlerini sayabilecek düzeyde donanımlı olduğu fakat drama sistemlerini ve süreçlerini uygulama noktasında yetersiz ve bilgisiz oldukları verilen öğretmen görüşleri dahilinde ortaya çıkmıştır.

Uygulama noktasında çocuk tiyatrosu ve dramının karıştırılması, öğrencinin aktif yaratıcı birey olarak katılması gereken süreçte; öğrenciyi pasifleştirip öğretmenin dramatik bir dönüşüm sürecine girerek dersi ya da konuyu eğlenceli bir şekilde anlatma eğilimini drama ve eğitimde drama olarak tanımlamak yeterli değildir. Eğitimde drama; öğrencinin aktif hale gelebileceği, öğretmenin ise lider konumunda öğrenciye göstermek yerine motivasyon sağlayabileceği bir ortamdır.

Mevcut eğitim sisteminde drama ve eğitim bağı kurabilecek, sanat- toplum ilişkisini içselleştirmiş yeterli sayıda lider bulunmadığından ve düzenlenen hizmet içi eğitimler yetersiz kaldığından, öğretmenlerin birçoğu dramayı olmasa da olur olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım da mevcut eğitim sisteminin müfredat ve içerik değiştirmeksizin, uygulama biçiminde drama teknikleri kullanılarak anlatım kalitesi ve çeşitliliğinin artırılmasını baltalamaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler olmak üzere eğitim liderlerinin motivasyonu yeni sistemlere, tekniklere, çağdaş ve dünyayla iç içe gelişmelere açık olmalıdır. Bunu için de zorunlu drama-eğitim hizmet için eğitim seminerleri, kamplar ve pratik uygulama alanları geliştirilmelidir. Eğitim kalitesinin artması, öğrencilerin dünya standartlarında kaliteli donanımına sahip olmalarını sağlayacak ve uzun vadede toplumsal gelişime, farkındalığa, duyarlılığa, sanatsal etkileşime, özgün ve özgür birey olmaya katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde Drama, Sanat Yoluyla Eğitim, Liderlik

ABSTRACT**ANALYSIS OF THE TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ADEQUACY
TOWARDS DRAMA IN EDUCATION ACCORDING TO TEACHERS'
OPINIONS****SEYLANI, İzel****Department of Educational Administration, Supervision, Planning and
Economics****Supervisor: Prof. Dr. Gökmen Dağlı****January 2018, 184 Pages**

As a result of this research, the opinions of teachers and school managers about drama and education through drama are explored according to their teaching experience and perception. The research has been applied for the teachers and managers who are working under the TRNC Ministry of Education. The research compared the position of drama in recent curriculum and teachers' teaching methods and suggested drama as a tool in education. Regarding the research, teachers' and managers' approaches towards using drama in education is explored and compared to the world literature.

Education leaders have expressed their views on the most important issues of the education system about the inadequacy of in-service training given to teachers and the lack of enough education experts in the ministry. Especially in terms of drama, it is found that due to the fact that the in-service training is not compulsory, the attendance is low and having a service structure.

In order to improve the teaching quality in schools; the research suggests the use of drama in education by teachers in the class. By using drama as a tool in teaching; the class leaders will have a chance to improve their leadership skills, overcome attention deficit disorder in children, and provide students a creative learning process of long lasting and entertaining.

In order to determine the precise opinions of the teachers and managers against drama in education, certain questionnaire has been developed and asked to 150 teachers to answer the questionnaire voluntarily regarding to their attitude and experience in the class. A semi- structured interview and document analyses

techniques has been used as the method of the research which is a qualitative research approach.

Throughout the research, the improper functioning of drama in the classes has been observed. Due to the existing curriculum, the teachers strongly argues that although they would prefer to apply drama in education; because of the college exam, there is not any alternative way of applying curriculum by considering the contemporary education or drama. Although the teachers and school managers underlines the significance of drama in education, the existing curriculum and the time management strategies of the Ministry of Education, during the education system; it is almost impossible to apply drama in education.

Besides that, it is observed that the drama and applied drama knowledge of the teachers and school managers is inadequate. Although teachers know the basic drama benefits in education, they do not know how drama can be used in education and how drama affects social life. In terms of applying the drama; one of the main problems is that teachers seem confused in using drama of children theatre. The main difference in this situation is that; although creative drama aims to active the student in the class by encouraging them to be in the creative, critical thinking and experience process; the teachers tends to perform like they are transforming their teaching forms to more dramatic and interesting approaches which keeps the students inactive through the education process.

To sum up; the motivation of the education leaders must be improved in terms of contemporary education systems, applying drama in education and keeping interested in the world contemporary education forms and methods. In order to improve the quality in education; the quality and skills of the teachers must be improved. More the arts exist in the applied curriculum of the education system, more the quality of education will provide social communication, creative and critical thinking, social development, awareness and empathy.

Keywords: Drama in Education, Education through Arts, Leadership

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I- GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.2.Problem Cümlesi.....	5
1.2.Amaç.....	5
1.2.1.Alt Amaçlar.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Sayıtlılar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar.....	8

BÖLÜM II- ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Eğitim Yönetimi.....	10
2.2.Drama.....	13
2.2.1.Eğitimde Drama.....	16
2.2.2.Drama Yoluyla Eğitim.....	24
2.2.3.Yaratıcı Drama.....	31
2.2.4.Drama'nın Özündeki Kavramlar.....	37
2.2.4.1.Yaratıcılık.....	37
2.2.4.2.İletişim.....	38
2.2.4.3.Etkileşim.....	39
2.2.4.4.Eylem.....	39
2.2.4.5.Edim.....	40
2.2.4.6.Empati.....	40
2.2.5.Drama'nın Öğeleri.....	41

2.2.5.1.Drama Lideri.....	41
2.2.5.2.Drama Grubu (Katılımcılar)	45
2.2.5.3.Çalışma Mekanı.....	47
2.2.5.4.Etkinlik Seçimi.....	48
2.2.5.5.Drama'nın Yapısı.....	49
2.2.6. Drama Türleri.....	50
2.2.6.1.Yaratıcı Drama.....	50
2.2.6.2.Eğitici Drama.....	52
2.2.6.3.Psikodrama.....	53
2.2.6.4.Sosyodrama.....	54
2.2.7. Drama Süreci.....	55
2.2.7.1.Hazırlık Aşaması.....	55
2.2.7.2.Isınma Aşaması.....	57
2.2.7.3.Canlandırma Aşaması.....	58
2.2.7.4.Rahatlama Aşaması.....	59
2.2.7.5.Değerlendirme Aşaması.....	60
2.2.8. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler.....	62
2.2.8.1.Rol Oynama.....	62
2.2.8.2.Pantomim.....	64
2.2.8.3.Kukla.....	66
2.2.8.4.Doğaçlama.....	67
2.2.8.5.Öykünme (Taklidi Oyun)	69
2.2.8.6.Hayal Oyunu.....	70
2.2.8.7.Rol Değiştirme.....	71
2.2.8.8.Zihinde Canlandırma.....	71
2.2.8.9.Öykü Olay Canlandırma.....	72
2.2.8.10.Parmak Oyunu.....	73
2.2.8.11.Benzetim.....	74
2.2.8.12.Altı Şapka Tekniği.....	75
2.2.8.13.İstasyon.....	77
2.2.8.14.Balık Kılçığı.....	78
2.3. Liderlik.....	78

BÖLÜM III- ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1.Araştırmanın Modeli.....	83
3.2.Çalışma Grubu.....	84
3.3.Veritoplama Aracı.....	85
3.4.Veritoplama Süreci.....	86
3.5.Verilerin Analizi.....	86
3.5.1.Verilerin Kodlanması.....	86
3.5.2.Temaların Bulunması.....	87
3.5.3.Verilerin Kod. ve Tema. Göre Organize Edil. ve Tanımlanması.....	87
3.5.4.Bulguların Yorumlanması.....	87
3.6.Araştırma Etiği.....	87

BÖLÜM IV- BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUMLAR

4.1.Bulgular	89
4.2. Tartışma ve Yorumlar	125

BÖLÜM V- SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç.....	135
5.2. Öneriler.....	149
5.2.1.Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	149
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	151
KAYNAKÇA.....	152
ÖZGEÇMİŞ.....	172
EKLER.....	183

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı Durumu.....	84
Tablo 2: Liderlik becerilerinin tanımı ve etkili liderliğin faktörleri.....	90
Tablo 3: Drama ve dram arasındaki farkın tanımlanması. Yaratıcı dramının eğitime katkısı konusundaki yaklaşımlar.....	95
Tablo 4: Eğitim- öğretimde drama kullanılmasının katkıları nelerdir konusundaki yaklaşımlar.....	100
Tablo 5: Mevcut ve pratik eğitim- öğretim sisteminde drama'nın nasıl kullanılabildiğini saptamaya yönelik yaklaşımlar.	104
Tablo 6: Sanat yoluyla eğitim konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaklaşımlar.	109
Tablo 7: Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgisinin dağılmasının sebeplerine yönelik yaklaşımlar.....	114
Tablo 8: Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgi dağılması durumunda tercih edilen çözümlere yönelik yaklaşımlar.....	120

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında değinilen bazı kavramların da tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dram sanatının tüm dünyada bir eğitim aracı olarak kullanıldığı, özel eğitim kurumlarında ve cezaevlerinde ise rehabilitasyon ve alternatif eğitim disiplinleri sunduğu bilinmektedir. Dram sanatı en genel tanımıyla mim eylemi, görsel sanatlar ve koşuk anlatıya özgü nitelikleri bir araya getirmesi, geçmişin kurmaca ya da gerçekte yaşanmış olaylarını yeniden canlandırması, izleyiciye sunmasıyla özgün bir sanat dalı sayılır. Zaman ve uzam boyutları vardır. Görselleştirilen bir anlatı, zaman içinde eylemli bir resim sayılır (Efe, 2006). Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre her bireyin algı biçimi ve eğilimi farklılık göstermektedir. Dram sanatı ise eğitimde bir araç olarak kullanıldığı takdirde birden fazla disiplini yapısında bulundurduğundan, öğrenciye çok yönlü bir eğitim biçimi sunabilmektedir (Davis, 2015).

Günümüzde dram sanatının neyi anlatıp neyi anlatmayacağı, ileteceği görsel ya da işitsel simgeleri nasıl biçimlendirip göstereceği, bunları yaparken ne tür yöntemlerden yararlanacağı ve izleyicinin bunları ne ölçüde bilinçli bir şekilde algılayabileceği konularını tartışmak zorundayız. Bu alanda yapılan araştırmalar, dram sanatının, özellikle tiyatronun hem biçimsel yapısı hem de iletişimsel başarısı göz önünde bulundurulduğunda eğitim kalitesinin artırılması, liderlerin ve yöneticilerin donanımını güçlendirmesi açısından tartışılmaz bir başarı göstermektedir (Bolden, 2015).

Hem eğitimcinin dramatik performans kabiliyeti hem de öğrencinin dramatik algı disiplininin sağladığı beceri ve başarı araştırmamızın üzerinde çalışacağı olgulardır.

Dram sanatının günümüzdeki önemi azımsanamaz. Bir bakıma bireyin yaşamını şekillendiren, onsuz edilemeyen bir araç durumuna geldiğini

söyleyebiliriz. Doğaldır ki fotoğraf sanatının ve kitle iletişim araçlarının akıl almaz boyutlarda gelişmesi bu alanda bir patlamaya yol açmıştır. Geçmişte ancak sahnede temsil edilerek izleyiciye ulaşabilen bir oyun, günümüzde sinema, televizyon, video, radyo vb. araçlarla da geniş kitlelere ulaşabilmektedir (Efe, 2006).

Dramatik biçimin çeşitliliğinin de, hem alternatif ortamlara girebildiğini hem de toplumun her kesimiyle bir şekilde ilişki içinde olduğunu söyleyebiliriz. Bir eğitim aracı olarak dramanın gücü ise; hem bilinçli olarak performansa dayalı bir eğitim biçiminde hem de bilinç dışı olarak hayatımızın içinde kendini gösterebilecek bir olgudur (Toivanen & Pyykko, 2012).

Etkili lider yetiştirmek ve dramatik değerlerin etkili lider yetiştirmede etkisi üzerine son beş yılda yapılan araştırmalar bu çalışmaların çalışma grubuna göre farklılık gösterdiğini öne sürse de; ortak olan sonuç, etkili lider yetiştirmede dramanın büyük bir rolü olduğu yönündedir. Bu çalışmaların, uygulayan yönetici veya lidere göre; liderlerde özgüven gelişimi, iletişim kurma becerisi, enerjik ve ilgi çekici ders anlatımı, daha kısa sürede tasarlanan konuların anlatımı, dayanışma bilinci, grup çalışmasında sorumluluk gelişimi gibi değerleri geliştirdiği saptanmıştır (Stinson & Winston, 2011).

Okul liderlerinin özellikle karmaşık ve kişiler arası iletişim sorunlarını çözmekte büyük sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Cranston & Kusanovich, 2013). Özellikle karar verme ve etik değerlerin gelişmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda yazılı dramatik kaynakların eğitim aracı olarak kullanılması, hem okul liderlerinin gelişimine ve ifade biçiminin daha etkili algılanmasına hem de alıcı olan öğrencilerin daha derin bir şekilde bilgiyi pekiştirmesine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Nisan 2010 yılında Santa Clara Üniversitesi'nde yapılan araştırmalar bu bulguları doğrulmuştur (Cranston & Kusanovich, 2013).

Dünyada bu araştırmalar yapılırken ve başarısı kanıtlanmışken, ülkemizde drama (dram sanatı) dersleri eğitim sistemi çerçevesinde müfredatta dahi yoktur.

İlköğretim ve ortaöğretimde -kişinin özgür kimliğini oluşturması gereken dönemlerde- kişilik gelişimini destekleyecek, kendini tanımasına ve keşfetmesine yardımcı olacak drama dersleri maalesef sistem içinde sunulmamaktadır. Zorunlu

resim ve müzik dersleri ise doğası gereği bireysel bir gelişim sürecini izlediğinden drama ile karşılaştırıldığı zaman bir çok yönden eksiktir (Toivanen, 2016).

K.K.T.C.’de eğitim sisteminde drama derslerinin yer alması gerekliliğinin yanı sıra; mevcut ders öğretmenlerinin dramatik performansa dayalı bir eğitim biçimi geliştirmesi günümüzde artık olmazsa olmazdır. Öğrencilerimizin uluslararası başarıları değerlendirildiğinde eğitimimizin niteliğinin günden güne gerilediği algılanırken; tüm dünyada eğitim sistemi gelişmeye ve çağdaş metotlar üretmeye devam etmektedir (Seylani & Dağlı, 2017).

Ülkemizde ise eğitim sistemi ve içeriği on yıllardır aynıdır ve bu anlamda dünyadan kopmuştur. Başarısız ve yanlış meslek seçimleri ve bununla birlikte bugünün en büyük sorunu işsizlik ise kişilerin ilköğretimden başlayan süreçte kendilerini tanımamaları, yeteneklerini keşfetmemeleri, yapmaktan mutlu olacakları ve seçecekleri alanda kendilerini her zaman geliştirmeye devam edecekleri alanları tercih etmemelerinden kaynaklıdır. Bunun da en büyük sorumlusu, kişilere eğitim sürecinde kendilerini keşfetmelerini sağlayacak ortamı hazırlamayan eğitim sistemidir (Seylani & Dağlı, 2017).

Dram sanatı ise bu noktada bir nevi kurtuluştur. Hem yöneticilerin eğitim kalitesini artırabilmesi için bir dinamik hem de öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmesi için bir araçtır. İki yönlü getirisi ise daha sonraki bölümlerde detaylı tanımlanacaktır.

Drama, tutum ve tavır değiştirmede önemli bir araçtır. Yetiştirilen öğrencilerin karakterlerinin gelişmesi, donanımlı ve düşünür olmaları, yarının yaşam kalitesini artıracak ve eğitilmiş bir toplum mühendisliği adına büyük bir adım olacaktır. Bu noktada eğitimde dramaya hem “ Etkili lider ve yönetici yetiştirmeye katkısı” hem de “nitelikli eğitim sistemi arayışı” konusunda ihtiyaç vardır. Etkili lider yetiştirmeye ve eğitimin gelişmesine iki temel katkısı vardır (Fairhurst & Connaughton, 2014).

- “Tiyatro gerçeğin provasıdır.” A.Boal. Bu bağlamda lider, dram sanatı aracılığı ile sistemini ve kendini geliştireceği ortamı prova eder. Böylece daha iyi bir eğitimci ve daha nitelikli bir sistemin taşıyıcısı olur. Etkili lider

drama'yı iyi kullanan liderdir. Çünkü drama yapısı gereği; iletişim, dayanışma, empati ve mücadele gibi değerleri taşır.

- Nitelikli bir eğitimde dram sanatının varlığı kaçınılmazdır. Dram sanatı birlikte üretme ve birlikte yaşamının en güçlü pratiğidir. Yaşamsal düzenin başladığı yerdir. İletişimin provası, sevmenin ve dayanışmanın keşfedildiği ortamdır. Aktif lider ve aktif öğrenci (alıcı) bu ikili sistemin kaçınılmaz dinamikleridir.

Dramda eylemin ele verdiği gerçeğin özel bir anlamı olmalıdır. Daha doğrusu eylem, özel bir anlam üretmek ve seyirciyi bu anlam üzerinde düşündürmek ve heyecanlandırmak üzere kurgulanmalıdır (burada seyirciyi öğrenci, oyuncuyu da lider kabul edebiliriz). Usta yazarlar böyle bir dram kurgusu için yaşamın geçit dönemlerini, eşik durumlarını seçerler. Oyun kişilerini bu durumlardaki icraatlarıyla sınırlar (Etkili lider yetiştirmede karar verebilme olgusu). Onların kararları, seçimleri, eylemleri ya da eylemsizlikleri, kişiliklerinin göstergesi olur. İlişkileri içinde insan, toplumun ürünüdür. Eylemini yönlendiren onun bireysel kişiliği yanında moral kimliği de olmuştur (Şener 2001).

Tasarlanan ve uygulanan etkili liderlik çalışmalarında drama'nın lider yetiştirme konusunda doğası gereği; karar verme, özgüven, mücadele ve etkili iletişim gibi konularda da gelişim sağladığı görülür. Çünkü eğitim eğer sınıf içi olarak algılanırsa, kolaylıkla bir potansiyel kriz yönetimi ortamı olarak da tanımlanabilir. Etkili liderler doğru zamanda doğru kararları verebilmiş, toplum nabzını hissedebilen, dayanışma ruhunu arkasına alıp, hem bireylerin içinden hem de onların temsilcisi olabilen kişidir. Bu ortam ve etkili lider geliştirme süreci için ise dram sanatının yöntemleri en iyi çalışma sistemidir (Bolman, 2017).

Etkili lider yetiştirme sürecinde, pratik bir çalışma programının olmaması büyük bir sorundur. Tamamen akademik bilgi ve kuramsal teorilerden öne çıkan öğütler, deneyimlerle dolu araştırmalar ve tasarlanan sürece kâğıt üzerinde önderlik yapabilecek birçok bilgi bulmak kolaydır. Fakat etkili lider yetiştirmek, ciddi pratik gerektiren; iyi kurgulanmış bir süreçtir. İddia ettiğim şekilde olmasaydı, en etkili liderler, etkili liderlik kitaplarını en çok okuyan insanlar olurdu. Bu da etkili liderlik teorilerini ve kuramlarını öğrenen herkesi etkili lider yapardı (Goleman & Boyatzis & McKee, 2013).

Liderliğin pratiğinin uygulanacağı yer ise dram sanatından geçmektedir. Devamlı pratik istikrarlı gelişmeyi; güçlü program ise yapılan pratik dahilinde, liderleri adım adım yetiştirecektir. Etkili lider yetiştirme sürecinde unutulmamalıdır ki hem etkili lider gelişimi sağlanacak hem de etkili eğitimin yetiştireceği bireylere ulaşılacaktır. Süreç iki taraflı – interaktif- bir fayda sağlayacaktır. Hem eğitimde hem öğrenimde drama'nın varlığı hem lider (yönetici- öğretmen) gelişimini hem de öğrenci gelişimini etkileyecektir. Aynı zamanda anlatım biçimi de dünyadan kopuk olmayan, kaynakları güncel ve yaratıcı bir sistemi uygulamak da söz konusu olacaktır (Goleman & Boyatzis & McKee, 2013).

1.1.2 Problem Cümlesi: İlkokullarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dram sanatına yönelik bilgi ve donanımlarını saptamak bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, K.K.T.C. Genel İlköğretim Dairesi'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin dram sanatına yönelik bilgisini ve donanımını saptamak, bu kapsamda liderlik becerilerini, eğitim araçlarını ve yöntemlerini değerlendirmektir. Eğitim yöneticileri olarak okul müdürleri, müdür muavinleri ve öğretmenlerinin pratik eğitim – öğretim becerilerinin çağdaş drama teknikleri ile ilişkisini değerlendirmektir.

1.2.1 Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretim öğretmenlerinin, müdür muavinleri ve müdürlerinin liderlik ve eğitim yönetimi çerçevesinde dram sanatının yerini saptamak ve değerlendirmektir. Bu kapsamda farklı okullardan öğretmen, müdür muavini ve müdürlere aşağıdaki sorular yönlendirilmiştir. Bu sorulara cevap aranmıştır.

1. Genel ilköğretim öğretmenleri sınıf veya okul yöneticileri olarak “Liderlik” becerilerini nasıl tanımladığını saptamak. Liderliğin etkililiğinin onlara göre neye bağlı olduğunu ve nasıl geliştiğini saptamak.
2. Dram sanatı ve drama arasındaki farkın ne olduğunu araştırmak. Yaratıcı drama'nın öğretmenlere göre eğitime nasıl katkı sağladığını saptamak.

3. Eğitim-öğretimde “drama” kavramının kullanılmasının eğitim öğretim sürecine ne gibi katkıları olabileceğini saptamak.
4. Mevcut eğitim sistemi içinde pratik olarak drama’nın nasıl kullanılabildiğini saptamak.
5. Sanat yoluyla eğitim konusunda okul- sınıf yöneticilerinin düşüncelerini ortaya çıkarmak.
6. Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgi kaybetmelerinin sebebinin ne olduğunu saptamak.
7. Öğretmen veya yöneticilerin, öğrencilerin ilgisi dağıldığı anlarda ne gibi çözümlere başvurdıklarını saptamak.

1.3 Araştırmanın Önemi

K.K.T.C.’de öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi içinde son yıllarda geliştirilen veya yıllardır dünyada uygulanan, kabul görmüş, denenmiş ve başarısı teyit edilmiş dram sanatı teknikleri bilgisini artırmak amacıyla bugüne kadar herhangi bir sistematik ve pratikte dönüşüm sağlayacak eğitim programı tasarlanmamıştır. Bu anlamda yapılan saptamalar, araştırmayı hem K.K.T.C. hem de literatür açısından önemli bir noktaya taşımıştır.

Hızla artan nüfus, devlet okullarının alt yapı eksiklikleri ve öğretmen yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, zamanın etkili kullanılması, olası sınıf içi kriz yönetimi ve kaliteli eğitim verilmesi gibi hedefler etkili liderlik becerisi ile sağlanacaktır. Etkili liderin ise alanında sahaya çıktığı zaman drama tekniklerine hakim oluşu sınıf içi performansındaki başarısını artıracaktır. Bunun yolu ise ülkemizde mevcut durumda eğitim liderlerinin drama-eğitim-liderlik çerçevesinde genel bilgi donanımı ve pratik performans becerisini saptamaktır. Bunun yanında entelektüel donanım, bilgi ve felsefeye dayalı öğretmen, müdür muavini ve müdür tutumları ise birinci dereceden önem arz etmektedir. Çünkü eksikliğin saptanması, eksikliğin giderilmesi için atılacak ilk adımdır.

Bu araştırma ile K.K.T.C.’de Genel İlköğretim Dairesi’nde görev yapan öğretmenlerin hem dram sanatı bilgilerinin saptanması hem de lider (yönetici) pozisyonunda görev yapan bireylerin etkili liderliğini ve başarısını geliştireceği düşünülmektedir. Yapılacak olan saptama, değerlendirme ve öneriler ülkemizde

dram sanatının mevcut eğitim sistemi pratikleri çerçevesinde liderliğin etkililiğini ve yönetimin çağdaş kalitesini artıracakı düşünölmektedir.

Eğitim kalitesinin artırılması, toplumun yaşam kalitesinin artırılmasıdır. Bu anlamda iyi eğitim, sağlıklı toplumu oluşturacaktır. Çalışma kapsamında hem kırsal bölge okulları hem şehir merkezi okulları araştırmanın parçası olduğundan, ülkenin genel bir röntgeni çekilmiş, hem de bölgelere ayırmaksızın temel sıkıntılarının ve eksiklerin saptanması hedeflenmiştir. Bu anlamda eğitim- sanat ilişkisinin, ve aslında her eğitimcinin birer performans sanatçısı gibi donanması gerektiği, enerjisini, karizmasını bu çerçevede etkili kılması gerektiği saptanmıştır.

Çalışma kapsamında geliştirilen görüşme soruları yardımıyla deneysel çalışmaya katılan öğretmenlerin dramaya yönelik ön tutumları ve dram sanatı bilgi seviyeleri araştırılmıştır. Bu araştırmaya K.K.T.C.'de Genel İlköğretim Dairesi'nde görev yapan öğretmenlere dram sanatı bilinci kazandırılmasının etkili lider yetiştirme sürecinde destek olacağı ayrıca daha çağdaş daha ve ilgi çekici bir eğitim sisteminin mümkün olacağı düşüncesiyle yola çıkmıştır.

Bu sebeple belki bu çalışmada saptanacak bilgilerin ve tutumların ardından geliştirilecek olası bir Dram Sanatı ile Etkili Lider Yetiştirme programının öğretmenlerin dram sanatına karşı olan farkındalıklarını nasıl etkilediği, bu yaklaşımla nasıl bir dram sanatı eğitimi verilmesi ve alınması gerektiğinin açıklığa kavuşturulması ve K.K.T.C.'de yapılacak aktif ve sahada liderlik eğitimi çalışmalarına önemli katkılar koyabileceği düşünülmüştür.

1.4 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme sorularını yanıtlarken gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşme sorularını cevaplarken içten ve samimi davrandıkları varsayılmıştır.
3. Görüşme sorularına verilen cevapların, katılımcıların gerçek görüşlerini ve bilgi seviyelerini yansıttığı varsayılmıştır.
4. Görüşme sorularının kapsam geçerliği için uzman kanıları yeterlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

Bu araştırma;

1. Süre olarak 2016-2017 öğretim yılı ile,
2. Veri kaynağı olarak, K.K.T.C.'de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Genel İlköğretim Dairesi'ne bağlı okullar ile,
3. Yöntem açısından Nitel araştırma yöntemi ile,
4. Konu alanı olarak Genel İlköğretim Dairesi'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin drama ve etkili liderlik konusuna yönelik bilinç düzeyi ile,
5. Veri toplama aracı olarak; dram sanatı ihtiyaç belirleme görüşme soruları,
6. Çalışma grubu olarak deney grubundaki öğretmen sayısı (150) ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde, anlamlandırması, canlandırmasıdır (San,1991).

Lider- Liderlik: Bir grubun liderinin yönetim konusundaki görevli kişi olduğu bilinen bir olgudur. Başlangıçta bu böyledir. İleri ölçüde yapılandırılmış, hiyerarşik otoriteyi vurgulayan, güçlü geleneklere sahip bir örgütte liderlik, yönetsel konumla eş anlamlıdır. Ancak, bunun her zaman böyle olduğu söylenemez (Daft, 2014).

Bir grubun lideri örgüt hiyerarşisinde bir konuma sahip olabileceği gibi, olmayabilir de. bir bireyin lider olması, otoritenin grubun içinden ya da dışından gelmesine bağlıdır (Judgo & Piccolo, 2004).

Otoritenin grubun içinden gelmesi sonucu liderlik statüsü kazanan lidere “gruptan doğan lider” denilmektedir. Bu lider genel olarak “doğal lider” olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan otoritenin grubun dışından gelmesi sonucu lider olanlara “atanan lider” denilmektedir (Aydın, 2010).

Drama ve Etkili Liderlik Eğitimi: Drama eğitimi insanın kültürü ve evrensel estetik değerler arasındaki dinamiklerin tanınması, beceri ve tutum geliştirmek için gerekli kavramların entelektüel düzeyden ileri, pratik denencelerle içselleştirilmeye kavuşturulması işlemidir (Kim & Glynn, 2017).

Drama eğitimi etkili liderlik becerisini kapsayan konularda karar verme, kriz yönetimi ve çözüm üretme davranışlarını da içerir. Dram sanatının tüm dünyada bir eğitim aracı olarak kullanıldığı, özel eğitim kurumlarında ve cezaevlerinde ise rehabilitasyon ve alternatif eğitim disiplinleri sunduğu bilinmektedir (McCleskey, 2014).

Dram sanatı en genel tanımıyla mim eylemi, görsel sanatlar ve koşuk anlatıya özgü nitelikleri bir araya getirmesi, geçmişin kurmaca ya da gerçekte yaşanmış olaylarını yeniden canlandırması, izleyiciye sunmasıyla özgün bir sanat dalı sayılır. Zaman ve uzam boyutları vardır. Görselleştirilen bir anlatı, zaman içinde eylemli bir resim sayılır (Efe, 2006).

Eğitim Yönetimi: Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun (eğitimin) yönünü tüm toplumsal kurumlar belirler. Okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi, toplumun tüm işlevlerinin ve sorunlarının eğitimsel yönünü dikkate alması ile olanaklıdır (Toivanen, 2016).

Yeni yetişen kuşaklara düşünme yolları öğretme, bağımsız yargı yeteneği kazandıran, onları özgürleştiren, kendi kendileri yapan ve bilgiyi özgürce kullanabilecek bir zihinsel yapı oluşturan bu eğitim anlayışı çağcıl eğitim felsefesi tarafından vurgulanmaktadır. Bu görüşün temelinde de insanın değeri bulunmaktadır (Toivanen, 2016).

Temel yargı, her insan sadece ve sadece insan olduğu için değerlidir. Değerli olan her insanın, temel bir insan hakkı olarak kabul edilen eğitim hakkı vardır. Böyle bir eğitimin temel özelliği de özgürleştirici olmasıdır (Aydın, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2. Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Dram sanatı (drama), eğitim, eğitimde drama, liderlik, eğitim yönetimi kavramları araştırmanın kuramsal boyutu olarak başlıklar altında ele alınmıştır.

2.1 Eğitim Yönetimi

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreç bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır.

Bu öğrenme süreci bireyin davranışlarında gözle görülür değişikliklere neden olur. Eğitim en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2008).

Eğitim kavramı literatürde farklı araştırmacılar tarafından, farklı zamanlarda, hemen hemen benzer şekillerde tanımlanmıştır. Fakat eğitimi bir sistem olarak ele almak, spesifik bir metot geliştirme sürecinde daha faydalı olacağından; eğitim sistemi ve bunun mevcut sıkıntılı durumlarını ve neden olduğu uzun vadeli toplumsal problemleri incelemenin; tezin önerisi açısından daha etkili ve gerekli olduğunu düşünmekteyim.

Okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak “anlatı” niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrenci) oluşur. Anlatılan şeyler ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Eğitim anlatım hastalığından mustariptir (Freire, 1982).

Eğitim geniş anlamıyla sosyalleşme sürecini ifade eder. Öğrenme yoluyla tutum ve davranışların şekillenmesinde etkili olan deneyimler eğitim olarak

anlaşılmaktadır. Eğitim kapsamı içerisinde bireyin içinde yaşadığı çevreyle olan tüm etkileşimleri anlatılmaktadır (Mertens, 2014).

Bu nedenle eğitim doğuştan itibaren süregelen bir süreçtir. Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun hemen hemen her toplumda eğitim doğuştan itibaren başlar. Öğrenmenin bahsedildiği her durumda davranış değişikliği meydana gelmektedir. Eğitim günlük yaşamın sürdürülmesinde gerekli olan becerilerin öğrenim yoluyla kazanılmasından, bireyin tüm yaşamına anlam veren düşünce sisteminin oluşmasını sağlayan bilgi birikimlerine kadar kapsamlıdır (Tatlídil, 1993).

Eğitim tanımının üç temel özelliği olduğu söylenebilir. Bunlar:

1. Eğitim bir süreçtir.
2. Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir.
3. Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucunda oluşur.

Eğitimi bir sistem olarak ele alacak olursak, içeriğini ve metotlarını incelememiz gerekir. Aynı zamanda eğitimin analizinin ötesinde geliştirilmesi ve pratik çözümler üretilmesi ise asıl amacımızdır. Eğitimin hayat boyu süren bir kavram olduğunu, bilinçli ve bilinç dışı olarak da sosyal hayatımızda eğitildiğimizi de kabul edersek öncelikle ülkemizde kurulan eğitim sistemini doğru analiz etmek gerekir (Erden, 2008).

Çoğu kaynağa göre geri kalmış ya da henüz gelişmekte olan ülkelerin sistemlerine benzer bir eğitim sistemini sürdürdüğümüz açıktır. Metot ve eğitim kalitesi açısından ise çağdaş eğitim araçlarını çağ dışı eğitim mentalitesi ile kullanmak mümkün değildir. Bu sistemin düzelmesi için asıl amacın ise; özgür, özgün ve düşünebilen öğrenci yetiştirmekten geçtiğini biliyoruz.

Eğitim sistemini değiştirmesi gereken en büyük kıvılcım eğitim yöneticilerinden; liderlerden gelmelidir. Liderler değiştiği ve dönüştüğü ölçüde; sistemi ve öğrenci potansiyelini de değiştirip geliştireceklerdir şüphesiz. Liderliğin dramatik alt yapı ile gelişmesinin kolaylığını; etkililiğini; hem eğitimci hem eğitilen kişilerin perspektifinden incelemeden önce eğitim sistemindeki mevcut yapıyı ve drama eğitiminin gerekliliğini tanımalıyız (Thompson, 2009).

Anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken “bidonlar”a, “kaplar”a dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencilerdir. Böylelikle eğitim, bir “tasarruf yatırımı” edimi haline gelir. Öğrenciler “yatırım nesneleri”, öğretmenler ise “yatırımcı” olur. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar (McCleskey, 2014).

Öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu “bankacı” eğitim modelidir. Fakat son tahlilde bu (en iyi deyimle) yanlış yoldaki sistemde, yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden “rafa kaldırılan” bizzat insanlardır (Freire, 1982).

Bilgi ancak ve ancak, buluş ve yeniden-buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla peşinden koşmalarıyla meydana gelir (Freire, 1982).

Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak –baskı ideolojisi için karakteristiktir- eğitimle bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir (Freire, 1998).

Öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Hegel diyalektiğindeki köle gibi yabancılaşmış olan öğrenciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler; fakat kölenin tersine öğrenciler, öğretmeni eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemezler... Öte yandan özgürlükçü bir eğitim çalışmasının varoluş nedeni uzlaşma güdüsündedir. Eğitim çalışması öğretmen-öğrenci çelişkisini çözümlemekle işe başlamalıdır; çelişkinin kutupları öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır (Thompson, 2006).

Dram sanatının yapısı tam da bu noktada; özgürlükçü bir eğitim sistemi içeriği ile karşımıza çıkar. Çünkü dram sanatını yapısında barındıran eğitim biçimi, eşitliği ve sınıf düzenindeki her bireyi özgün kimliği, kültürü ve bilgisi ile içine alır.

Kişinin duygusal ve deneyimsel çeşitliliği onun zenginliği olarak kabul edilir (Thompson, 2006).

Dram sanatını anlatım biçiminde kullanan eğitimci; öğrencilerini bireysel olarak değerli gören; her birinin farklı potansiyeli olduğunu kabul etmiş ve eğitimi nesnel bir konu odaklı olmaktan ziyade paylaşılan bir araştırma süreci olarak tanımlar. Çünkü eğitim sürecinde bilgi ve deneyim alış veriş; karşılıklı bir interaktif düzen içinde yaşanır ve diyalektik olarak gelişir (Freire, 1985).

Ülkemizde günümüzde tercih edilen eğitim algılayışı ve sistemi aşağıda Freire'nin “bankacı” model olarak tanımladığı şekildedir. Bunu kırmak için de eğitimde drama gereklidir.

2.2 Drama

Sahnelenen olaylar yumağının tümünü drama sözcüğü ile tanımlayabiliriz. Bunların her biri de zamanı daha bir uyumlu geçirmemizin yanı sıra ilettikleri duygusal deneyimlerle davranış, düşünce ve yaşantılarımızda güçlü etkiler oluşturabilecek ve belki de ruhsal yapımızı sarsabilecek olaylar olacaktır (Efe, 2006).

Gerçekte nedir drama, sınırları nerelere uzanır? Sürekli gelişim süreci içinde olan, örgensel büyüyüp yok olan ve oldukça değişken bu tür insani eylemlerinin katı tanımlamasını yapmak çoğu kez tehlikeli olabilir... Birçok sözcük kesin (sayılabilecek) anlam taşımaz. Ama bu bir kusur sayılmaz. Böyle düşünmek “okuma lambamın ışığı gerçek bir ışık değildir, çünkü kesin bir sınırı yoktur,” demek gibi bir şeydir (Wittgenstein, 1958).

Drama sanatının özünde heyecan, ileri düzeyde olay yoğunluğu mevcuttur. Kavramsal olarak “dramatic” terimi ise yapısında tam olarak dram sanatının gereklerini barındırmasa da dram sanatına özgü bir takım değerlerin içerilmesi durumlarında kullanılır (Nicholson, 2014).

Drama (dram sanatı) günümüze köken olarak “mimesis” olarak da bilinen, “mimetik aksiyon” yani taklid-i eylem teriminden gelir. Aristoteles’in yaptığı tanıma göre, eylemin taklidi olarak algılanan olgu, dram sanatının kökenidir. Fakat taklit derken; kopyası değil, algısal gerçeklik çerçevesinde yeniden canlandırılması olarak tanımlanır. Zamanla; -Aristoteles’e göre- dönemin sanat eserleri üzerinden

yorumlanan ve tanımlanan dram sanatı; günümüzde farklı kavramlarla iç içe geçmiş ve farklı alanlarda da kullanılır duruma gelmiştir. Eğitimde drama ve drama eğitimi olarak tanımlanan iki ana başlık tezimizin de içeriğinde tanımlanacak ve örneklenecek kavramlardır (Belsey, 2014).

Drama düş evreninde ya da gerçekte olmuş yahut olabileceği sanılan olayları temsili canlandırır. Bu farklı temsil türlerinin ortak yanı, yanılsama eylemidir. Dramatik metin bu tür bir yanılsama eyleminin haritası sayılır. Temsil edilmeyen bir metin, yazın ürünüdür. Bir öykü olarak okunabilir. İşte kurmaca metin, epik şiir ve dram sanatı bu noktada birleşirler (Frost & Yarrow, 2015).

Dram sanatını öteki yazın ürünlerinden ayrılan yanı, bu sanatın gösterime yönelik ve temsili olmasıdır. Dickens'ın çeşitli turnelerde romanlarından bazı bölümlerini dramatize ederek üstün yeteneği, etkileyici ses tonuyla bir oyuncu gibi yansılayıp okuması ve bunu yaparken de dinleyicisini önemli ölçüde sürüklemesi bu duruma çarpıcı bir örnek oluşturur (Efe, 2006).

Dram sanatının bir sanat disiplini olarak içeriği ve biçimi farklılık gösterebilir. Bu noktada; odak konusu dramatik değerlerin algılanması ve biçimlerin öğrenilmesi olmalıdır. Çünkü daha sonraki bölümlerde yapacağımız tanımlar ve metotlar dram sanatının içeriğinden çok biçimsel dinamikleri ile ilgilidir.

Dram sanatı her konuyu işleyebileceği gibi; hayatın içinden olması, yaratıcı ve çarpıcı olması, aynı zamanda da eğitsel bir yönü olduğu için eğitim metotları arasında günümüzde çok tercih edilen bir disiplindir. Mutlak bir drama biçimi söz konusu değildir. Fakat bedene, sese, ifadeye biçim verilen, oradalık duygusu ve gerçekliği ile taşınan tüm düşünceler dramatiktir (Fleming, 2017).

Bunun özü (içeriği) farklılık göstermekle birlikte; ifade biçimi ise sonsuz yaratıcı şekilde; farklı disiplinlerle de ilişkiye girerek kendini varedebilmektedir.

Sürekli geçerliliği olabilecek ve örnek sayılabilecek mutlak bir drama düşlemek sanırsız olanaksızdır. Gerçekte dram tarihinin geçmişine göz attığımızda iç ve dış iletişim dizgelerinin dolayımına dayanmayan tek bir oyunun yazılmadığı dönemleri görmek olasıdır (Efe, 2006).

Dramatik gösterimle sunulan imge, ister televizyon, ister sinema, ister tiyatro olsun, televizyon ve sinema sahnelerinin düz olmasına karşın, her zaman üç boyutludurlar. Görünüm olayında sürekli olarak bir derinlik boyutunun varlığını unutmamak gerekir. İnsanın iletişim yaşamını donatan sayısız gösterge örgülerini dilsel olgular şeklinde biçimlendirip, bunlarla evrensel düzeyde bildirişimde bulunmak, sanıldığı kadar kolay olmasa gerek (Efe, 2006).

Konu dram sanatına gelince bu alanda dilsel öğelerin dışında dil dışı göstergesel öğelerin de en az dilsel öge kadar önemle kullanılmakta olduğu bilinmektedir. Göstergebilimsel bir yaklaşımla ele almaya çalıştığım dram sanatında izleyici ve sahne arasındaki bildirişim sürecinde, dilsel ve göstergesel öğelerin özenle ve anlamlı bir biçimde kullanımlarıyla daha doyurucu bir sonuç elde edileceği görmezlikten gelinemez (Ogunbiyi, 2014).

Fehmi Efe'nin kitabında verdiği örnek; Charlie Chaplin'in ünlü filmi Altına Hücum'da (The Gold Rush) açlıktan neredeyse ölmek üzere olan bir altın arayıcısı Charlie'nin görüntüsü bile insanı tiksindiren kösele botlarını pişirip yediği bir sahne vardır. Charlie, bu müstesna yiyeceği sofraya göreneklerini aratmayacak bir özenle yer. Botun üst kısmını özenle tutup ikiye ayırır, geri kalan çivili taban kısmı, etleri sıyrılmış bir balık iskeletini çağrıştırır izleyenin usunda. Özenle emerek temizler çivili tabanı tavuk eti yer gibi ve bağcıkları spagetti gibi dolar çatalına. Bu sahnede çizilen varsılla yoksul arasındaki karışıklığı sergileyen yalın, çarpıcı ve özgün anlatım, sinema ve hatta dram sanatı tarihinde bile az rastlanır bir olaydır. Bu sahnede bir varsıl sofrasıyla peynir-ekmekten başka bir şeyi olmayan yoksul sofrası yan yana getirilerek sıradan bir anlatıma başvurulabilirdi (Efe, 2006).

Bu sahnede Charlie'nin yakaladığı dramatik anlatım pek unutulur gibi değildir. Dramatik bir yapıyı gerçekleştirenlerin amacı, görülmeye değer bulunan bir iletiyi görmek, duymak ya da almak isteyenlere şifrelerle sunup, izleyicinin algılamasını sağlayarak iletişim kurmak oluyor. Kuşkusuz iletinin, gönderenin amacı doğrultusunda gerçekleşmiş olması, yapının temel ereğini oluşturur (Efe, 2006).

Dram sanatının göstergebilimi içinde barındırması, anlatım aracı olarak simgeleri ve sembolleri kullanması onun eğitimle olan ilişkisini de pekiştirir. Eğitim metodu olarak sembollerle anlatılan birçok düşünce hem özel eğitimde hem de okul öncesi eğitim sistemlerinde mevcuttur (Boulton, 2014).

Yukarıda verilen Chaplin örneği de gösteriyor ki; yoksul-varıl ilişkisini anlatmak için yazılacak yüzlerce kitap, binlerce cümlelerin yerine, dram sanatı ile daha etkili ve yoğun bir anlatım mümkün kılınmıştır.

Dram sanatının çok yönlü yapısı, ses, söz, beden dili ve görsel bir çok disiplini de yapısında barındırması aynı zamanda okuma yazma gerektirmeyecek şekilde belki engelli bireylerin eğitiminde ve mahkumların rehabilitasyon süreçlerinde de bir eğitim aracı olarak kullanılmasının önünü açmıştır (Thompson, 2009).

Bunun yanı sıra; kurgusal düzeyde hem dram sanatı tekniklerini içselleştirmiş; konuları dramatik bir dille anlatabilen eğitimci yetiştirmek anlamında hem de dram sanatını eğitim sisteminin içinde alternatif bir eğitim metodu olarak görmek mümkündür (Thompson, 2009).

Eğitim yöneticileri liderliğini eğer etkili anlatım becerisine, entelektüel donanımına ve bu iki önemli noktanın ne ölçüde buluştuğuna borçluysa; dram sanatı pratiğinde başarılı olan yönetici de etkili lider olma yolunda güçlü bir konuma gelmiş demektir (Thompson, 2004).

2.2.1 Eğitimde Drama

Eğitimde drama; hem yönetici liderlerin performansını daha etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştirmesini hem de yetiştirilen öğrencilerin özgür ve özgün bireyler olarak kendi kimlikleri ve yetenekleri dahilinde hayatlarını kurlmaları için yön gösterir. Uzun vadede toplumsal başarısızlığa sürükleyen ve gelişmemiş ülkelerin totaliter rejimleri tarafından benimsenen eğitim biçimi aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Aydın, 2010).

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.

- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnelerdir.

Bankacı yaklaşımı farkında olarak ya da olmayarak kullananlar (çünkü çok sayıda iyi niyetli banka memuru öğretmen sadece insandışılışmaya hizmet ettiklerinin farkında değildirler) kendilerindeki “tasarrufların” gerçeklik açısından çelişkiler içerdiğini algılayamazlar. Fakat er ya da geç bu çelişkiler, öncenin edilgen öğrencilerinin evcilleştirilmelerine ve gerçekliği evcilleştirme gayretlerine karşı çıkmasına yol açabilir (Thompson, 2006).

Eğitimde drama'nın katkısı, hem liderlerin farkındalık hem empati kurma becerilerinin artırılmasını tetikler. İyi niyetli ve kendini yenilemek isteyen eğitimciler, her zaman içinde bulundukları eğitim sistemini sorgulayan insanlardır (Thompson, 2009).

Yukarıda Freire tarafından saptanan tüm gerçekler ülkemizde de varlığını sürdürmektedir. Tek tip öğrenci yetiştirme, başarı kavramlarının belirli alanlarda yalnız belirli koşulları yerine getirmek şartıyla kazanıldığı ve öğrencilere yüklendiği gözlemlenmiştir.

Dram sanatını eğitim sisteminin içinde bulunduran yönetici (potansiyel lider) dramatik yöntemlerin kişinin özgün kimliğini ön plana çıkaran yapısı ile; hem daha eşitlikçi hem daha kaliteli bir sistem yapısını sınıfına getirmiş olur (Aydın, 2010).

Öğrenci üzerinde kurulacak otoriter baskı yerine; diyalog ve empati gibi dram sanatının yapısında bulunan değerleri ve dinamikleri benimsemek; etkili bir lider olabilmenin en güçlü yoludur. Yazılan ve uygulanan bir takım kavramları tartışmak ve yorumlama çabasını öğrencilerle paylaşan eğitimci, bilginin içeriğini sorgulayıp her dönem geçerliliğini de test edecektir. Bilgi kavramı gelişen dünya ile dönüşüp değiştiğinden; sorgulama ve öğretmen-öğrenci ilişkisinde diyalog olmazsa olmazdır. Dramatik olan da; hem konunun anlatım şeklinin biçimsel ifadesinin oluşması noktasında; hem de grup olarak eğitimci-öğrenci ilişkisinin eşitlikçi, dayanışma ruhu ile dinamizm kazanan bir sistem olarak karşımıza çıkar (Nicholson & Hughes, 2016).

Diyalog, dünyayı adlandıran insanlar arasında bir yüzleşme olduğu için, bazı insanların ötekiler adına bu yüzleşmeyi gerçekleştirdiği bir konum olamaz. Diyalog bir yaratma edimidir; bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez. Diyalogda içkin olan egemenlik, diyalogcuların dünya üzerindeki egemenliğidir. İnsanların özgürleşmesi için dünyanın fethedilmesidir. Ne dil ne de düşünce başvurdukları bir yapı olmaksızın var olabilirler. Etkinlikle iletişim kurmak için eğitimci de tıpkı siyasetçi gibi, halkın düşüncesinin ve dilinin içinde diyalektik olarak biçimlendiği koşulları anlamak zorundadır (Freire, 1998).

Eğitimde oyun-drama kavramlarının önemini vurgulayabilmek için, oyunun (dramanın) insan hayatındaki yerini, gelişime katkısını doğru anlamak gerekir. 19. yüzyıl sonlarında İngiliz felsefeci ve sosyoloğu Herbert Spencer (1820-1903), çocuk oyunlarının, çocuğun beynindeki fazla enerjinin boşalmasını sağladığı tespitini bir teori olarak ortaya atar. Fazla Enerji Kuramı adıyla bilinen bu yaklaşıma göre, aktif olmak, insanın doğal yapısında vardır.

Öyleyse oyun, fazla enerjiyi dışarı atmanın bir yoludur. Spencer'dan yaklaşık yüz yıl önce Alman şair ve tiyatro yazarı Friedrich von Schiller (1759-1805), oyunu insanda var olan fazla gücün dışa taşması olarak yorumlamıştır. “İnsan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır.” özdeyişini bu doğrultuda değerlendirmek gerekir (Nutku, 1998). Aslında oyun, hem potansiyel olarak bedende biriken fazla enerjiyi doru yönlendirmeyi hem de öğrenme sürecini çekici ve eğlenceli hale getirir.

Oyun kavramının sadece çocuklar üzerinde etkisi değil, zihinsel ve bedensel rahatlama; oyun büyüsü içinde kendini tanıma ve tanımlamanın etkisi açısından yetişkinler üzerindeki etkisi de gözlemlenmiştir. Hollandalı Johan Huizinga (1872-1945) oyunun doğuşu ile ilgili tespitlerinde konuya farklı bir açıdan bakar. Ona göre insan doğuştan “homo ludens”tir yani “oynayan insan-oyuncu insan”dır. Bu Latince terim, aynı zamanda Huizinga'nın 1938'de yayımladığı kitabın adıdır.

Oyunun kültürden daha eski olduğu ve çeşitli kültür biçimlerinin doğuşuna kaynaklık ettiği tespiti Huizinga'ya aittir. Mitolojik dönemde insan, doğal çevreyi oyunla tanımış, sanat yapma ihtiyacını da oyun aracılığıyla açığa vurmuştur. İnsanoğlu gelişip uygarlıklar kurdukça, “homo ludens: oynayan insan” kimliğine “homo sapiens: düşünen insan” sıfatını da eklemiştir (Nutku, 1998).

Bu noktada oyunun içerik ve biçimine göre; neyi amaçladığı ve amaca nasıl hizmet ettiğini belirlemek lider öğretmenlerin işidir. Genel olarak oyunların eğlendirme, zekâyı geliştirme ve bedeni eğitme gibi işlevleri vardır. Salıncağa ya da dönme dolaba binmek, uçurtma uçurmak, kardan adam yapmak gibi oyunlar eğlence amaçlıdır. Bilmece ögeleri taşıyan sözcük bulma, amiral battı, dokuztaş gibi oyunlar ise zekâyı geliştirir. Birdirbir, ip atlama, uzuneşek gibi oyunlar ise bedeni eğitme işlevi görür (Şimşek, 2004).

Oyun çocuk için doğal bir ihtiyaç olduğu hâlde, ilköğretimden itibaren, yaşı büyüdükçe çocuğun oyundan uzaklaşması beklenir. Çocuk daha ciddi görünümlü, daha az gürültülü, pasif öğrenme etkinliklerine zorlanır. Çocuğun oyun ihtiyacı, yetişkinler tarafından genellikle göz ardı edilir (Şimşek, 2004).

Yetişkinler, çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirebilmesinde ve yeni şeyler öğrenebilmesinde oyunun vazgeçilmez bir rol oynadığının farkında değildirler. Yetişkinlere göre zihinsel gelişme ve öğrenme, “kafanın içinde” olup biten bir şeydir. Oyun ise, yetişkinleri rahatsız etmeden bir köşede kendi kendine oyalanma biçiminde gerçekleşmelidir. Çocuk büyüdükçe oyun etkinliği, zaman kaybı olarak görülmeye ve kısıtlanmaya başlar (Şimşek, 2004).

Oyunun karşısına oturtulan bir başka etkinlik vardır: Ders çalışmak. İkisini bir arada yapmak imkânsızmış ya da iki etkinlik birbirinin alternatifiymiş gibi. Günümüzde çocuklarla yetişkinler arasındaki farklar azaltılmaya çalışılmakta; çocukların bir an önce birer yetişkin hâline gelmesine çaba harcanmaktadır. Bu da “çocukluğunu yaşayamamak” söz grubuyla ifade edilen, ileri yaşlarda telâfisi imkânsız bir problemi beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler dersleri için oldukça zengin dramatik eğitim örnekleri ve kaynakları bulmak mümkündür. Bunun yanında önemli olan; öğretmenin mevcut konuya göre; dram sanatından yararlanıp; konuyu drama tekniği kullanarak anlatabilmesi ve uygulayabilmesidir (Hornbrook, 2012).

Dramatik sözcüğü Türkçe’de acıklı gibi anlam kazanmasına karşın, elbette bu sözcüğün anlamı bu değildir. Etkili, canlı, tiyatral, göz alıcı gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır (Gönen & Dalkılıç, 1998).

Drama insanın yaşamı boyunca süren bir eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır.

Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten bulunmaktadır. Burada önemli olan çocuğa öğretilmek istenilen şeyin önceden belirlenip, planlanmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırmak ve sonuca ulaşmaktadır. Böylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olmaktadır (Adıgüzel, 2013).

Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir şeyi öğrenmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gerekliliği öğretmen drama aracılığı ile yaratmaktadır (Gönen & Dalkılıç, 1998).

Bu da aslında lider öğretmenlerin öncelikle ne öğreteceğine sonra da nasıl öğreteceğine konsantre olmasını gerektirir. Çünkü eğitim ve öğretimin başarısı kalıcılığı üzerinden düşünüldüğünde “nasıl”ı oldukça büyük önem taşımaktadır.

Dramatik anlatım, eğitici drama (zihinsel eğitme amacı güden) eğitim-öğretim müfredatının özü değil biçimiyle ilgili bir adım olacaktır. Tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insana uygulanabilecek drama çalışmaları öğretim sürecinin sıkıcı kalıplarının kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimi ve heyecanı duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilmektedir (Okvuran, 1995).

Sınıf içi drama etkinliklerinde çocuklar, durumu sadece izliyor görünseler bile, durumu algılama olanağı bulduklarından edindikleri yaşantılar onlar için önem arz etmektedir. Dramatize edilen bir konuyu izleyici durumda olanlar yalnızca algılar ve alımlarken, dramatize edenler açısından hem yapma hem de yaşama olayı söz konusudur (Thompson, 2009).

Tüm bunlara paralel olarak eğitimde drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Drama, çocuklara anlayış, tolerans ve kendilerinden farklı insanlara değer verme, onları takdir etme gibi davranışları kazandırarak onların kültürel uyum ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2013).

Liderlik ve Yönetim kavramlarına geçmeden, son olarak drama liderinin yani aslında öğretmenin sahip olması gereken donanım ve beceri ile ilgili olarak bir kaç noktaya değinmek gerekir.

Öğretmen; grup çalışması içinde yaşantıların edinilmesi sürecinde, hedefleri belirleyen, katılımcılara kazandırmayı gerekli bulduğu davranışları planlayan, bunun için kullanacağı teknikleri seçen, bu süreçte yararlanacağı araç, gereç ve materyalleri sağlayan ve nihayet bireyin kazandığı davranışlar ile öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceğine karar veren kişidir (Adıgüzel, 1993).

Eğitimde drama açısından karakteristik olan, oyun yöneticisinin kişiliğidir. Her toplumda var olan ve vakit geçirmeye, dinlenmeye ya da topluluk içinde bir yer kazanmaya yönelik oyunlar için hiçbir formasyon gerekmemekte ve profesyonel bir oyun yönlendiricisine de gereksinim duyulmamaktadır. Oysa çocuğun oyun oynama yetisinin korunarak ya da yeniden ortaya çıkarılarak ve geliştirilerek, üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için pedagojik formasyonu olan bir kişiye her zaman gereksinim duyulmaktadır. Bu kişinin aynı zamanda ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşumları gösterime hazırlamayı, danışma, görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gerekmektedir (San, 1991).

Engin Karadağ, Tuğba Korkmaz, Nihat Çalışkan ve Sedat Yüksel (2008), “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri” isimli çalışmalarında bir drama lideri olarak öğretmende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır;

- Öğretmen, iyi bir gözlemci olmalı, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin temel kişilik özelliklerini analiz edebilmelidir.
- Demokratik, insana saygılı ve insana değer veren kişiliğe sahip olmalıdır.

- Öğrencilere araştırma ve denemi fırsatı vererek güven duygularının gelişmesine katkı sağlayacak yapıda olmalıdır.
- Öğretmen drama etkinliklerinin direk içinde bulunmadığından çok iyi bir dinleyici ve izleyici olmalıdır.
- Drama etkinliğinin tüm sorumluluğunu üstlenen öğretmen grup üyelerinin hak ve özgürlüklerine saygılı yapıda olmalıdır.
- Etkinlikler sırasında öğrencilerin söz haklarına saygılı olmak durumundadır.
- Etkinliklerin gidişatına göre anında karar verebilme özelliğine sahip olmalıdır.

Drama etkinliklerine liderlik eden öğretmen, çocuğun problemlerine ve ihtiyaçlarına göre dramadaki teknikleri uygulayabilmelidir. Bu da çocuğa güven ve güç vermektedir. Sonuç ise kendine güvenen bir çocuktur (McCaslin, 1990).

Drama liderli olarak öğretmen etkinlik sürecinde bir rol üstlendiğinde çocukların drama içindeki bu küçük rolünü benimsemeleri için;

- Onlara anlatılmalıdır.
- Dramatik bir durum seçilmiş olmalıdır.
- Öğretmen tarafından kendisine uygun bir rol seçilmelidir.

Öğretmenin bir lider olarak rolü grubun ihtiyaçlarına göre seçilmiş olmalıdır. Kendine güveni tam olmayan çocuklar için öğretmen ders içinde kendine daha güçlü bir rol alabilir. Daha tecrübeli gruplar için öğretmenin rolünün daha az anlam ifade etmesi daha uygun olmaktadır (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Bu noktada eğitim yönetiminin görevleri üzerinde durmakta fayda var. Eğitim yönetimini belirleyen etkenler çok sayıda psikolojik, sosyo-kültürel ve bireysel nitelikteki etkenler tarafından etkilenen değişkenler olarak düşünülebilir. Eğitim yönetiminin görevlerinin neler olabileceğinin belirlenmesinde farklı yollar izlenebilir. Örneğin, örgüt dışında bir gözlemci, yönetim sürecinde olup bitenleri izleyerek bir tanım yapabilir. Bu tanım “gözlenen gerçeklik” olarak ifade edilebilir. Buna göre, eğitim yönetiminin görevlerinin tanımlanmasının bir yolu, yönetim sürecinin dışarıdan dikkatle gözlenmesidir. Görevler, yönetsel eylemlerin gözlemine dayalı olarak belirlenir (Aydın, 2010).

Araştırmamızın temelinde yönetsel olarak eğitimin planlanması, programlanması ve bunun için de saptama ve genel bir tutum geliştirilmesi esastır.

Bu noktada en temel çıkış noktamız olan yöneticilerin görevleri ve bunun içinde eğitim- öğretimin kalitesinin artırılması adına atılması gereken adımlar incelenmelidir.

Eğitimde drama kavramının liderlik ve eğitimin yönetimi süreciyle ilişkilendirilmesi söz konusu olduğunda üst başlık olarak yöneticinin sorumluluklarını belirlemek ve bunun için de eğitim- öğretim kalitesinin artırılması veya mesleğe katkı gibi kavramların derinlemesine incelenmesi oldukça gereklidir. M. Aydın okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarını aşağıdaki şekilde tanımlamıştır.

- İnsanlarla etkili bir biçimde çalışma.
- Etkili bir işletme yöntemi.
- Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama.
- Eğitim programının geliştirilmesi.
- Mesleğe hizmet.

Öğretim kurumlarında öğretmenlik yapma, eğitim konusunda çevreyi aydınlatma, konferanslar verme, mesleki danışmanlık yapma, mesleki yazılar yazma gibi görevler eğitimcinin alanına katkıları gibi görünebilir (McCleskey, 2014).

Fakat bunların yanında öğretmenin alanında kendini yenilemesi, dünyaya bağlı bir konumda gelişen ve değişen bilimsel değerleri içselleştirmesi ve daha da önemlisi uygulamada bunları kullanması esastır.

Okul yöneticisinin eğitim programına ilişkin sorumluluğu sürece ilişkin kararları da kapsamaktadır. “öğretmene, sınıfında demokrasi uygulaması yapması emredilemez” yargısı birçok okul yöneticisinin işlevsel felsefelerinin iğneleyici bir eleştirisidir (Zuber, 2014).

Eğitim sisteminde drama kavramının pratikte uygulanıyor olması ise bu gibi kavramların felsefi olarak içselleştirilmesi ve yetiştirilen nesillere aşılması için önem taşımaktadır. Üslup, öz ve biçim hiç bir zaman birbirinden ayrı düşünülemez. Yöneticinin liderlik becerileri geliştirirken tercih ettiği iletişim yöntemleri onun etkililiğini de belirler (McCleskey, 2014).

Eğitimde demokratik bir sürecin öğrenen ve eğitilenler açısından öz-varlığının değerli hissettirilmesi ve insan varlığının kendine özgü güzelliklerini ortaya çıkarabilmesi için öğretilen içeriğin, öğretim biçimi ve öğreticinin bu yolu izlerkenki üslubu bir birine sıkı sıkıya bağlı olup kaçınılmaz bir ilişki içindedir (Hornbrook, 2012).

2.2.2 Drama Yoluyla Eğitim

Drama yoluyla eğitim, öğretmen-eğitmen gibi tüm sınıf ve okul liderlerinin araştırmamızın başında bahsettiğimiz Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramına dayanarak geliştirebileceği bir uygulama metodudur. Akademik ve pratik ortamda çeşitli örneklerini bulabilmek yanında yeni çalışmalar, ekibe- öğrenciye yönelik uygun çalışmalar da denenip kazandırılabilir. Bu çalışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri çalışmanın içeriği yanında uygulama biçimi ve iletişim üslubudur. Matematik alanında uygulanacak bir çalışmanın içeriği, drama'yı nasıl kullandığımız, onu Matematik öğretiminde alternatif bir eğitim-öğretim aracı olarak nasıl kullandığımız önemlidir (Zuber, 2014).

Matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, spor... Eğitim-öğretim içeriğinin durumuna göre değerlendirilip, çocukların bireysel ifade alanları ve biçimleri gözlemlenmelidir. Bu çalışmaların ana amacı mevcut müfredat uygulanırken -ki bir sonraki bölümde detaylı inceleyeceğiz- öğretmenlerin uygulama biçimlerini ve tekniklerini dünya standartlarında bir eğitim kalite seviyesine yükseltmektir.

Çocukların farklı zekâ türlerini göz önünde bulundurarak üretilecek çeşitli dramatik eğitim çalışmaları, uzun vadede çocukların özgür, kendini daha iyi ifade edebilen, bunun da ötesinde kendini en uygun ifade biçimiyle anlatabilen çocuklar olmasını sağlayacaktır (Gardner, 1999).

Alfred Malla, *Drama Across The Primary School Curriculum* isimli çalışmasında Matematik müfredatının ilköğretimde öğretilmesi için bir dizi örnek paylaşmıştır. Bunu, alanımızda alternatif bir örnek olarak dikkatli incelemek gerekir.

Bu örnekleri çeşitlemek, farklı ders alanlarında kullanımı pekiştirmek öğretmen- eğitmen tüm liderlerin kendi yaratıcılığına, aynı zamanda çalışmanın pedagojik uygunluğuna kalmıştır.

Bu örneklerin ve benzerlerinin uygulamadaki başarısı ve etkililiği tartışılmalı ve liderler tarafından dönemine, çağına uygun biçimde amaca uygun olarak dönüştürülebilmelidir.

Yıl:1

Ders: Matematik

Konu: Hacimler, büyüklük ve küçüklük kavramları

Alt Başlık: Benim Şeklim ve Büyüklüğüm Ne?

Amaç: Şekil ve büyüklük (ebat) kavramları bilgilerini, drama yolu ile bedeni kullanarak geliştirmek.

Çalışma Alanı: Boş bir alan ya da okul salonu.

Araçlar: Yuvarlak ve ince-uzun balonlar.

Başlangıç: Öğretmen aşağıdaki noktaları aklında tutmalıdır. Bütün beden kullanılarak, şekiller elde edilebilir. Çocukların yapılanları özümsemesi ve öğrenebilmesi için, yaptıkları şeklin ne olabileceği sorulmalıdır. Herhangi bir şekil oluşturduklarında, şekillerini korumaları konusunda onlara yardımcı olmak gerekir. Yarattıkları orijinal şekilleri onlarla tartışmak gerekir. Böylece hem birbirlerinden öğrenecekler, hem de kendi çalışmalarını takdir etmeyi ve değerlendirmeyi öğrenmeye başlayacaklardır (Tabone & Briffa, 2014).

Yuvarlak balonların oluşturduğu şekiller, hacimlerin nasıl değişebildiğini göstermede etkili olur. Balonları şişirirken çocuklara ne gibi değişiklikler gözlemledikleri sorulmalıdır. Çocuklar balonları taklit ederek yerlerde kıvrılmaya ve balon gibi şişirildikçe büyümeye başlarlar ve de balonun şişmesi durunca dururlar. Bu bölümde çocuklar balon gibi hareket ederler. Balon şişerken çıkan sesi taklit ederler. Şimdi yuvarlak balonlarla olduğu gibi, ince balonları kullanarak benzer süreç uygulanmalıdır. Ancak şekil ve hareketler yuvarlak balonlardan farklı olacaktır. Çocukların değişik deneyimlerini gözlemlemek gerekir. İnce balonlarla yuvarlak balonlar arasındaki fark çocuklarla tartışılmalıdır (Tabone & Briffa, 2014).

Balon elde tutulduğu veya elden bırakıldığı zaman ya da aniden bırakıldığında neler olduğu bir kaç kez denenmelidir. Balonun içerisindeki hava boşalırken sağa- sola uçması çocuklarla tartışılmalıdır. Çalışmanın sonunda yapılanlar hatırlanarak bir genel değerlendirme yapılmalıdır (Tabone & Briffa, 2014).

Büyükliklere göre şekiller çeşitlendirilir. Bir sönmüş balonun izlediği yol ve çeşitli şekil ve büyüklükte balonlar çizilir. Bu şekilleri çocuklar bedenleriyle oluşturabilirler. Sonra da şekiller üzerine tartışılır (Tabone & Briffa, 2014).

Görülebileceği üzere, Malla'nın 1993 yılında yayımlanan çalışmasından yola çıkarak Tabone ve Briffa'nın analiz ettiği balonlar yoluyla Matematik kavramlarına bir giriş söz konusudur.

Dramatik anlatım biçimi -eğitim biçimi- çocuklar için kolektif bir eğitim süreci sağlayacağından her zaman daha eğlenceli ve çekici bir süreç sağlamaktadır. Bunun sebebi, drama'nın yapısında oyun kavramıyla olan ilişkisidir. Eylemin taklidi yoluyla gerçek üstü bir dünyada çocuk kendi sesi, bedeni ve enerjisini inanarak başka bir sürece dahil olur ve oyunsal bir tavırla aslında öğrendiğinin farkına dahi varmaz (Tabone & Briffa, 2014).

Eğitim- öğretim sisteminde drama'nın en önemli katkılarından biri de öğrenci öğrendiğini farketmeksizin öğrenir oluşudur. Oyunsal, eğlenceli, çekici ve grupsal yaratım süreci, yapılan tüm çalışmayı bir oyun gibi çocuğa sunar ve eğitimin kalıcılığını ve etkililiğini de artırır. Boyut-ebat gibi kavramları, balonlar ve kendi bedeni üzerinden öğrenen bir çocuk, bu konuyu pek kolay unutmayacaktır. Tıpkı yumurtayı örnek göstererek yumurtanın oval olduğunu öğretmek, ya da top sektirerek daireyi öğretmek gibi (Malla, 1993).

Şimdi şekillerle ilgili bir çalışmayı inceleyelim...

Yıl: 1

Ders: Matematik

Konu: Şekiller

Amaç: Temel şekillerin (üçgen, kare, dikdörtgen, çember) özelliklerinin öğretiminin pekiştirilmesi.

Çalışma Alanı: Boş bir alan ya da okul salonu.

Araçlar: Çeşitli küçük karton şekiller ve yaklaşık 1 m. çapında yuvarlak lastik parçaları.

Giriş Alıştırmaları: Boyun, omuzlar ve bacaklardaki gerginliği azaltacak gevşeme alıştırmaları. Kontrol alıştırmaları (öne, arkaya, yanlara doğru yürümek gibi). Alan ve beden kontrolü kullanımı (Çocukların birbirlerine çarpmalarından kaçınarak).

Çiftli çalışma: çocuklar ayakta; A, O, H, V, X harflerinin şekillerini oluştururlar. Eşler değişerek ve yerde uzanarak aynı alıştırma tekrarlanır. Tekil çalışma: çocuklardan sağ ayak başparmaklarını kullanarak üçgen, kare, çember ve dikdörtgen şekillerini çizmeleri istenir.

Gelişme: Öğretmen çeşitli şekil kartlarıyla dolu bir kutu ile çocuklar arasında dolaşır. Her çocuk herhangi bir şekil kartını seçer ve aldığı kartı diğer çocuklara göstermez. Sonra çocuklardan aldıkları şekli göstermeleri istenir. Aynı şekle sahip olan çocuklar bir grup oluştururlar. Her bir gruba şeklinin ismi sorulur. Gruplara bir yuvarlak lastik parçası verilir ve bunu kullanarak kendi şekillerini oluşturmaları istenir. Her grup, verilen lastik parçasını kullanarak şeklini nasıl en iyi biçimde yapacağını, kendi içinde araştırır. Bu yolla, grupların problemi kendi kendilerine çözmeleri sağlanır. Öğretmen sorular sorarak ve problemin nasıl çözüleceğini çocuklarla tartışarak, onların arasında dolaşır. Burada önemli olan nokta; öğretmen çocuklara nasıl yapacaklarını göstermeden, gerek duyduklarında onlara yalnızca önerilerde bulunarak, fakat onların sonuca kendi kendilerine ulaşmasını sağlamaktır. Gruplar şekillerini oluşturduktan sonra, öğretmen sunulan şekilleri tüm sınıfla tartışır. Bu yolla, çocukların kendilerinin ve diğerlerinin çalışmalarına eleştirel bakışı cesaretlendirilir. Tartışmadaki eleştirel noktalar dikkate alınarak, her grup kendi şeklini tekrar oluşturur. Daha sonra gruplar şekil kartlarını değiştirirler ve çalışma her grup 4 temel şekli deneyinceye kadar devam eder. Sonrasında ise her grup kendi şeklinin özelliklerini konuşmak üzere davet edilir. Öğretmen her bir grup üyesinin söz alıp düşüncelerini belirttiğinden emin olmalıdır. Daha sonra öğretmen her bir gruba çeşitli şekiller vererek, onlardan bir insan şekli oluşturmalarını ister ve bu şekle BAY ŞEKİL adı verilir. Gruplar tarafından oluşturulan figürlerin bütün sınıf tarafından görülmesi sağlanır. Bir kez daha çalışmalar değerlendirilir. Tekil olarak her çocuk Bay Şekil'in formunu oluşturur. Öğretmen çocuklara Bay Şekil'in çok yoğun bir gün geçirdiğini ve dinlenmek istediğini söyler. Çocuklar Bay Şekil olarak uzanır ve dinlenirler (Malla, 1993).

Şekillerle ilgili çalışma görsel ve bedensel zekâyı tetikleyerek, grup bilinci ve birlikte düşünüp tartışma ortamını da sağlamaktadır. Drama çalışmalarının hem bireysel öğrenim açısından etkili oluşu hem de hayatın bir provası niteliğinde insanlar arası iletişim, tartışma, anlaşma ve birlikte üretme gibi önemli toplumsal dinamikleri pekiştirmesi önemlidir (Herrnstein & Murray, 2010).

Drama yoluyla eğitim, hem eğitim- müfredat içeriğini etkili biçimde öğrenilmesini sağlar, aynı zamanda da insanlar arası iletişim, empati, saygı, hoşgörü gibi sosyal hayatın önemli değerlerini çocuklara aşılar. Vurgulamakta fayda var; bunu yaparken de “şimdi bir şey öğretiyorum” vurgusuyla değil, dolaylı olarak bir yol izler. Bu da aslında bilinçdışını da kullanarak, paralel bir etki yaratılarak öğretilir (Herrnstein & Murray, 2010).

Aşağıdaki çalışma ise ilköğretimde Türkçe dersleri için. Bu çalışmanın farklılıklarını ve benzerliklerini ise aşağıda inceleyeceğiz, tabi bu çalışmaların Malta’da uygulandığı unutulmamalı ve her ülkede eğitim- öğretim liderleri tarafından kendi kültürel-toplumsal değerleri çerçevesinde çalışmaların uyarlanması gerektiğinin altı çizilmelidir.

Yıl: 2

Ders: Türkçe (Dil)

Konu: Çiftlik Hayvanları

Amaç: Çocukların hayal gücünü uyarmak, canlandırmak yakınlarındaki hayvanların hareket ve seslerini gözlemlemek için onları cesaretlendirmek.

Çalışma Alanı: Boş bir alan ya da okul salonu

Araçlar: Kasetçalar (teyp), hayvan sesleri kayıtları.

Başlangıç Alıştırmaları: Boyun omuz kaslarına yönelik gevşeme egzersizleri. Öne doğru eğilmek, yere eller ile dokunmak, kolları sallamak, omuzları dairesel olarak hareket ettirmek, kolları tavana dokunacakmış gibi germek.

Vücut kontrolü alıştırmaları: Sol dizi dengeyi kaybetmeden olabildiğince kaldırmak. Aynı alıştırmayı sağ diz ile tekrar etmek. Normal yürürken, hızlı, amaçlı yürüyüşe geçmek. Çeşitli kol pozisyonları ile ayakta durulur, çocukların birbirlerini gözlemlemelerini sağlayarak alıştırma kolların pozisyonunu değiştirilerek tekrar edilir. Vücudun çeşitli bölümleri ile yere dokunup, çocukların birbirlerini gözlemleyerek, pozisyonlarını tartışmaları istenir. Alıştırma farklı duruşlarla tekrar edilir. Pozisyon tekrar değiştirilir, çocukların sabit durma, yavaşça hareket etme ve hızlı hareket etmeleri istenir.

Gelişme: Çocukların Çiftlik (evcil) ve vahşi hayvanlar arasındaki farkları anlamaya, ayırt etmeye yardımcı olmak amacı ile aşağıdaki oyun hazırlanır. Sınıf dört gruba

bölünür: 2 grup yalnızca çiftlik hayvanlarından, diğer 2 grup ise vahşi hayvanlardan bahsedecektir. Gruptaki her bir üyenin söz hakkı söz sırası olacaktır. Eğer vahşi hayvanların grubu, çiftlik (evcil) hayvanlarından konuşur ise bir puan kaybedecektir. En çok puan toplayan grup oyunu kazanır. Öğretmen sözcük kullanmadan bir taklit yapar (mim). Çocuklara “Ben ne yapıyorum”? diye sorar ve çocuklar cevaplar. Daha sonra “Size ne yaptığımı söyledim mi”? diye sorar ve çocuklar hareket ile cevap verirler. Öğretmen çocukların bir kısmında bir hareketi taklit etmeleri, diğerlerinden ise bunu tahmin etmelerini ister.

İkili Çalışma: A bir çiftçi, B ise bir çiftlik hayvanıdır. B hangi hayvan olacağına karar verir ve o hayvanın nasıl ses çıkardığını düşünür. B seçtiği hayvan gibi hareket eder ve onun sesini çıkarır. A bu hayvan ile ne yapıldığını düşünerek, bunu taklit eder. (B tavuk gibi hareket edip, tavuk sesi çıkarırken, A ona yem verir). Her defasında yeni bir hayvan seçerek çocuklar rolleri değiştirirler. Öğretmen teypteki hayvan seslerini kullanarak, çocuklardan bu seslerin hangi hayvanlara ait olduğunu isteyebilir.

Akıcı Konuşma Alıştırmaları: Çocuklar eşleşip, çiftçi ve seçtikleri bir hayvan olarak veya iki hayvan olup sohbet ederler. Sakinleşme: Tüm çocuklar bir çiftlik hayvanı olur ve çiftlikte dolaşırlar. Güneş batmaktadır ve yorucu bir çalışma gününün sonunda, tüm hayvanlar uyumak üzere yerleşirler.

Takip Eden Çalışma: Çocuklar az önce yaptıkları taklitlerin resmini çizerler. Sonra da resmin öyküsünü bir kaç cümle ile yazarlar (Malla, 1993).

Türkçe (dil) çalışması için önerilen bu uygulama ise farklı sanat biçimleri ile de ilişkilendirilebilmektedir. Çalışmanın başında bireysel zekâ ve algı çerçevesinde bir algısal dünya yaratılır ve genel kültür de konuya dahil edilir.

Hayvanların gözlemlenmesi, hayatı daha farkında yaşamaları hedeflenir. Bu kapsamda çalışmaların hepsi için bedensel bir hazırlık süreci gerektiğinin altını çizmekte fayda var. (Fergusson, 2015) Oysa ülkemizde çocuklar sadece beden eğitimi derslerinde bedenleri ile çalışmalarda bulunurlar.

İkili çalışmaları incelediğimiz zaman, hem ayna çalışması, yani enerji ve bedensel devinimin kopyalanması, hem de görünen figür üzerinden bir ilişki geliştirildiğini farkediyoruz. Bu, çalışmanın aslında çok boyutlu bir iletişim biçimi

sağladığını da gösteriyor. Empati ve iletişime dayalı bir toplumsal hayat provası aslında çalışma derinliğinde mevcut.

Son bölümde önerilen seçtikleri hayvan figürleri içinde iletişim kurmak ise çalışmanın son noktası olarak aslında rol oynama, karaktere bürünme ve kendi dışında bir hareket-enerji sistemini deneyimle fırsatı verirken bunun üstüne iletişim kurmayı da ekliyor. Bu gibi çalışmalarda, çiftini bulma, bir hayvanat bahçesinde açık kalmış kafes kapılarından çıkan hayvanların buluşunca eşlerini araması gibi çalışmalar da yapılan çalışmalar arasında mevcut.

Ses, beden ve enerji gibi performans dinamikleri kullanılarak, rol oynama, empati ve iletişim becerisini de geliştiriyor. Özellikle çocuklarda kendini etkili ifade edebilme becerisini geliştirmek için sözel anlatım ve ifadenin ötesinde, belki beden, ses ve enerji ile daha etkili bir ifade biçimi de çocuklara öğretiliyor. Bu gibi çalışmaların daha önce de altını çizdiğimiz gibi çalışma uygulanırkenki öz-içeriğin yanında sağladığı ekstra katkı da azımsanacak gibi değildir (Fergusson, 2015).

Eğitimde Drama'nın Önemini, bir iletişim yöntemi toplum yaşamına uyum sağlamada önemli bir rolü olması ve çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesi ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasına katkıda bulunması olarak açıklanabilir. Eğitimde drama'nın kullanılması Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarında birçok becerinin eğitimsel amaçlarının çok çabuk kazandırılmasına katkıda bulunacaktır (Koç & Dikici, 2003).

Unutulmaması gereken bir nokta ise çalışmaların her topluma, ülkeye ve yaşantıya göre uyarlanması gerektiği ve uygulama yapılırken çocuğun kendi sosyal hayatı için de katkı sağlaması gerektiğidir (Neelands & Goode, 2015).

Akdeniz ülkelerinde yapılan bir uygulamada kanguru örneği yahut komodo ejderi gibi uçuk örnekler yerine çocuğun kafasında hâlihazırda yer etmiş, sosyal hayatının parçası olan hayvanların seçilmesi çalışmada odaklanması gereken noktaların hedefe kilitlenmesini kolaylaştıracaktır.

Unutmamak gerekir ki çocuk uygulama çerçevesinde yavaş yavaş bir gelişim sürecine dahil olur, eline kalem almamış birinin cümle yazması neredeyse imkânsız olacaktır. Malla, çalışmanın son bölümünü aynı zamanda resim sanatı ile birleştirmiş ve hikâye anlatımı ile sonlandırmıştır.

Bunun gibi örnekler çeşitlenebilir. Belki onun ardından ise öğrenciler kendi yazdıkları dışında hikâyeleri canlandıracaklardır. Aynı şekilde her hikâyenin bir şarkısı da öğrenciler tarafından kurgulanabilir.

Hikâyenin enerjisine ve olay örgüsüne göre müzikal dinamiklerle de çeşitlenebileceği düşünülmeli, asıl odak olan Türkçe (dil) odağı ise kaybedilmemelidir. Drama yoluyla eğitim çalışmaları çeşitlenirken, yapısında müzik, şiir, resim, heykel, dans gibi sanat biçimlerine de yer verilebilir. Önemli olan, bu biçimlerin bir araç olarak kullanılması ve çalışmanın amacına uygun hizmet edecek şekilde kurgulanmasıdır.

2.2.3 Yaratıcı Drama

Araştırmamız kapsamında yaratıcı dramanın araç olarak ve amaç olarak uygulanması ayrı ayrı incelenmiştir.

Eğitimde dramanın bir eğitim aracı olarak kullanılması noktasında dram sanatı farklı kuramsal çerçevelerde kullanım faydası sağlarken, eğitimde etkililiği ve yönetim boyutuyla liderlik ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama kavramının özünü de tartışmak, bunun eğitim sistemi içinde bir araç olarak pratikte kullanılmasını önermek de önemlidir (Taylor & Francis, 2012).

Eğitimde yaratıcı drama; herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapma olarak tanımlanmaktadır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, yaratıcı drama eğitmeni/ öğretmeni eşliğinde yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirir. Bu kavramlar tiyatro alanı ile karşılaştırıldığında da bir yönüyle yaratıcı dramanın öğelerini (bileşenlerini) oluşturur (Adıgüzel, 2006).

Bu noktada yukarıda belirttiğim gibi yaratıcı dramanın salt uygulama amaçlarından ayrı düşünüp, bir araç olarak önceden belirlenmiş bir eğitim müfredatının uygulanmasında destek olarak algılanması gerekir.

20.yy'ın başlarından itibaren tiyatro sanatının uygulanma amaç ve alanları alternatifler doğurmaya başlar. Bu noktada seyirci geleneksel sanat alımlayıcısı pozisyonundan sıyrılır ve tiyatronun pasif seyircisi olmaktan çıkar. Boal'in

Ezilenlerin Tiyatrosu tekniği ile sahneye, kendini belirli bir alanda eğitmek ve hayatı prova etmek üzere taşır.

Brecht'in seyircide eleştirel farkındalık yaratma sürecinin ardından Boal radikal bir teknik dönüşüm ile bunu sağlar. Bunun paralelinde tiyatronun eğitim ve rehabilitasyon süreçlerinde kullanılması başlar (Efe, 2006).

Boal'in Arzu Gökkuşığı eseri tiyatronun terapötik oluşundan yola çıkarken, cezaevlerinde uygulanan bir takım öfke kontrolü ya da antisosyal davranış bozuklukları için drama çalışmaları uygulanmaya başlar (Boal, 2013).

20.yy'ın başlarına kadar oyun ve tiyatronun öğrenmeyle doğrudan ilişkilendirilmediği ve sınıflarda bir öğrenme aracı olarak yer almadığı bilinmektedir. Bunlar birbirinden ayrı konular olarak görülmüş; öğrenme bir sınıf içi etkinlik, oyun bir boş zaman etkinliği olarak ele alınmıştır. 20.yy başlarında eğitim anlayışındaki önemli bir değişim oyun ve tiyatronun okullarda yer alma biçimini de değiştirmiştir (Sağlam, 2004).

Gavin Bolton 2007 yılında yayınlanmış olan "Uluslararası Sanat Eğitimi Araştırmaları El Kitabı" adlı yazısında sınıf içi özgürleşme sürecini ve yaratıcı drama kavramının eğitimde etkili varlığını ve belki günümüzde kabul görece ve bazı Avrupa ülkelerinde ilköğretim ve okul öncesi eğitime çok önemli katkılar koyacak kuramların yorumlanmasını şu şeklide yapmıştır.

"Bazı okullar kendilerini "İlerlemeci (Yenilikçi) Eğitim" in yeni ifade biçimiyle ortaya çıkan eğitim felsefesi doğrultusunda düzene sokuyorlardı. Çocuklara neyin nasıl öğretileceği konusu, Platon, Rousseau, Goethe ve Schiller gibi Avrupalı filozofların düşüncelerinden kök bulmuş, kitap yoluyla öğrenmeye karşın, deneyim yoluyla öğrenme" düşüncesiyle yeniden biçimlenmekteydi (Taylor & Francis, 2012).

Deneyim yoluyla öğretime ilişkin felsefi düşünceler daha sonra, Froebel, Pestalozzi ve Montessori gibi çocuğun bir "birey" olduğu vurgusunu yapan eğitimciler tarafından ilkeleştirilmişlerdir. "Özgürlük", "kendini ifade etme", "etkinlik" kavramları ilerlemeciliğin parolaları durumuna gelmiştir. Avrupa'da bazı okullar gençlerin tiyatro oyunlarına gitmeleri için onlara bedava bilet sağlarken, bazı okullar da dramatik etkinliklerden belli amaçlar doğrultusunda yararlanmaktaydı.

Stockholm'deki ilerlemeci eğitim felsefesiyle eğitim veren bir Kızlar Okulunun yöneticisi olan Esther Boman (1909-1936) drama'yı öğretim programındaki konuların öğretilmesi ve okuldaki öğrencilerin özel yaşantılarından kaynaklanan psikolojik sorunlarının iyileştirilmesi için kullanmıştır. Ancak görüşleri 1932'ye kadar bir kitap olarak yayınlanamamıştır. Prag'ta da bazı okullarda daha özgür bir eğitim için drama kullanılmış olsa da, oradaki çalışmalar da kitap olarak yayınlanamamıştır. Deneysel öğrenmeye ilişkin ilk yayınları iki İngiliz öğretmen gerçekleştirmiştir.”

Bolton'un sözünü ettiği iki İngiliz öğretmen Harriet-Finlay Johnson ve Caldwell Cook'tur. Yaratıcı drama eğitimin tarihsel gelişimini anlatan kitaplarda adı hemen hemen hiç yer almamakla birlikte “Öğretimde Dramatik Yöntem” (1912) adlı kitabı Harriet-Finlay Johnson'ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir.

Johnson, çocuğun doğal dramatik (oyun oynama) güdüsüne inanmış ve çocuğun doğrudan görerek ve yaparak daha iyi öğrendiğini savunmuştur (Sağlam, 2004). Johnson yaratıcı drama'yı “bilmek için olan isteğin artması” olarak değerlendirmektedir (Adıgüzel, 2010). Harriet-Finlay Johnson, drama'yı öğretim programındaki temaları öğretme konusunda denemiştir.

Sınıfındaki öğrenciler 10-13 yaş aralığında, kendi oyunlarını yazan, bu oyunları birbirlerine sergileyen öğrencilerden oluşmaktadır. Tüm oyunlar öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili gösterilerden oluşmaktadır (Bolton, 2007).

Bu noktada farklı yıllarda farklı ülkelerde yapılan yaratıcı drama uygulamaları eğitimde drama'nın başarısını, bir araç olarak da bir amaç olarak da göstermektedir. Drama yoluyla eğitim bölümünde incelediğimiz Malla'nın çalışmaları Harriet-Finlay Johnson'ın çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Fakat Weltsek'in aşağıda okuyacağınız yaklaşımı, drama kavramının oyun ile olan ilişkisini, yaratıcı drama'nın eğitimde bir araç mı yoksa bir amaç mı olarak kullanılması noktasında farklılık gösterir. Bu oldukça önemli bir kavramsal detaydır.

“Harriet Finlay Johnson okullarda çalışılan oyunların bir sonucu olarak ortaya çıkan ürünlerin, bu ürünlerin sergilenişinde gösterilen performansların estetik değerine, yetişkinlerin bu ürünlerin ortaya çıkış sürecinde, ürünler ortaya çıktıktan

sonraki süreçte, oyunların ortaya çıkmasına ilişkin yaptıkları eleştirilere ve performansa ilişkin yaptıkları yorumlara fazlaca odaklanıldığı düşüncesindedir. Oyunların, öğrenciler tarafından oluşturulması ve öğrenciler için olması gerektiğini savunur. Harriet Finlay-Johnson’a göre, öğretmen için bir oyun seçmek ve öğrencilerde var olan becerileri yönetmek yoluyla bu oyunu performansa dönüştürmek önemli değildir. Bunun yerine öğrencilerin bir oyun yaratırken; yetişkinlerin yaptığı gibi oyun sürecinden anladıklarını her şeye rağmen algıladıkları şekliyle ortaya koymaları gerektiğini savunmuştur” (Weltsek, 2014).

Adıgüzel’e (2010) göre, Cook oyunu “yapmaya değer tek iş” ve insan doğasında var olan bir etkinlik olarak görmüş, sınıflarda oyunun sahnelenmesini önermiştir.

Bolton’a (2007) göre, Cook, Platoncu bir terim olan “oyun yolu”nu benimseyerek, drama’yı İngilizce öğretiminde ana yöntem olarak kullanmıştır. Öğrenciler düzyazıyı şiire, Shakespeare metinlerini de Elizabeth Çağı’nın tiyatro anlayışına uygun dramatik etkinliklere başarıyla dönüştürmüşlerdir.

Yaratıcı drama’nın bir öğrenme aracı olarak önemi üzerinde anlaşsalar da bu öncülerin yaratıcı drama’yı kullanma amaçları farklılık göstermektedir. Harriet Finlay-Johnson öğretim programındaki her konuyu dramatik eylem aracılığıyla öğretmeye çalışırken Caldwell Cook, dramatik yöntemi Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullanmıştır. Ona göre Shakespeare’in oyunları çalışmak için değil oynanmak için etkili bir yöntemdir (Sağlam, 2004).

Aslında görüyoruz ki tarih boyunca drama kavramının kullanım amacı hem salt dramatik konvansiyonel düzlemde estetik hazlar uyandırmak için kullanılmış hem de eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Hatta eğitim aracı olarak kullanılması sürecinde eğitimciler ve drama kuramcıları drama’nın eğitimde kullanım amaçlarını hem yaratıcı dramanın salt kendi alanı içinde sağlayacağı fayda hem de mevcut bir konunun ve içeriğin anlatılması- öğretilmesi sürecinde bir araç olarak kullanılması olarak gündeme getirmişlerdir.

Adıgüzel (2010), yaratıcı drama alanının ortaya çıkışına, nasıl adlandırılmasına ve değişik ülkelerdeki temsilcilerinin kimler olduğuna ilişkin görüşlerini şu biçimde dile getirmiştir: “İngiltere’de ortaya çıkıp yaygınlaştığı

biçimiyle “Eğitimde Drama” (Drama in Education), özellikle 1950’li yıllardan beri çocukları yaşadıkları dönemin farkına ve bilincine vardırmak üzere yöntem odaklı olarak gelişmiştir.

Bu anlayışın diğer temsilcileri İngiltere’de Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, David Hornbrook, Cecil O’neill, Gavin Bolton, diğer ülkelerde Winfred Ward, Viola Spolin, Nellie McCaslin, Hans Wolfgang Nickel’dir.

İstek Aksak Kömür ve Ali Öztürk’ün 2013 yılında gerçekleştirdiği Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade’in Drama Anlayışının İncelenmesi çalışmasının sonuçlar bölümünde drama çalışmaları üzerine Peter Slade’in önerilerini aşağıdaki gibi özetler.

Peter Slade’in drama anlayışının amacı bireyin mutlu ve dengeli olmasını sağlamaktır. Bunu başarmanın da en doğal yolu oyundur. Slade anaokulunda oyun oynayan çocukların üst sınıflara gittiğinde de oyun oynamalarının devamının gerekliliğini belirtmiştir. Slade, drama’yı bir disiplin olarak ele almıştır. Slade, sürecin önemini vurgulayarak katılımcı odaklı çalışmalar yapmıştır. Çocuklarla dramanın tiyatroyla karıştırılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Slade, dramada kullanılan materyallerin yaratımları engellememesi gerektiğini, abartılı materyal kullanımının yaratımların önüne geçeceğini, materyal kullanım zorunluluğu var ise materyallerin de çocuklar tarafından üretilmesi gerektiğini savunmuştur. Müzik kullanımının drama çalışmalarında önemli olduğunu vurgulamıştır. Slade, dramatik oyunun anaokulunda, ilköğretim ve hatta ortaöğretim çağı çocuklarında zeminde ve yerde olması gerektiğini savunmuştur.

Drama çalışmaları için özel bir mekân belirlemenin aksine, kalabalık ve sıralarla dolu sınıflarda yapılan drama çalışmaları için öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Ortaöğretim yaş grubunda ise sahne sorulduğunda kullanmaları için izin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Slade, çocuğun özellikle erken yaşta sahne ile tanışmaması için gerekli bütün tedbirlerin alınması gerektiğini savunur.

Ona göre, çocuğun erken yaşta daha önce hiç deneyimlemediği sahneyle tanışması dramada olması gereken iki niteliğin; odaklanma ve içtenliğin ölmesi anlamına gelir. Slade, çocuklarla dramada doğal olarak ortaya çıkan ve tekrarlayan şekillerin olduğunu savunarak, ortaya çıkan bu şekillerin bütün çocuklarda ortak

olduğunu belirtmiştir. Görülen en sık ve etkili biçim ise çemberdir. Slade, sanat ve drama arasında bir ilişki kurmuştur. Çocuğun sanatsal gelişimi ile çocuklarla dramada doğal olarak ortaya çıkan, tekrarlayan şekiller arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmuştur.

Slade, çocuklarla dramada oyunu; tasarlanan oyun ve kişisel oyun olmak üzere ikiye ayırmıştır. Her iki oyun türü de dramadır. Odaklanma ve içtenlik çocuklarla dramada önemli iki niteliklerdir.

Dolayısıyla bu niteliklerin ölmemesi için büyük çabanın gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Slade, düşünce oyunu (ideas game) olarak adlandırdığı bir başka oyunu, kendisinin bulduğunu iddia etmiştir.

Düşünce oyunuyla dramaya ve doğaçlamaya başlamanın daha kolay olduğunu, oyununun çocukları işbirliğine davet ettiğini, doğaçlanacak hikâyenin çocuklarla birlikte oluşturulduğunu, bu yüzden paylaşılan ortak yaratımda çocukların katılıma daha hevesli olduklarını savunmuştur. Slade, drama'yı doğal gelişim basamaklarına ayırmıştır. Bu durum kuram ve uygulayıcılar içinde ilk olma özelliği taşımaktadır. Doğal drama gelişim basamakları; 0-5, 5-7, 7-12, 12-15 yaş biçimindedir. Bu basamaklara göre drama bebeklikten itibaren başlamaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren kendi sanatını, dramasını doğal olarak oluşturur. Bebeklikle başlayan drama'nın okul sürecinde de öğretmenlerin rehberliğinde büyütülmesi beslenmesi gerekmektedir (Slade, 1999).

Slade, drama ve terapi olarak yazılan iki ayrı sözcüğü İngilizcede bitişik "dramaterapi" olarak kullanan ilk kişidir. Slade, çocuklarla drama'yı terapötik yani iyileştirici bir araç olarak görmüştür. Drama sayesinde, gelişim dönemindeki normal bir çocuğun, karşılaştığı psikolojik sorunların üstesinden kolaylıkla gelebileceğini iddia ederek, dramanın terapi amaçlı kullanılabileceğini yaptığı uygulamalarla savunmuştur (Kömür & Öztürk, 2013).

Türkiye Cumhuriyeti'nde Kırşehir bölgesinde yapılan bir araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında öğretmenlerin dram sanatını kullanma ve uygulama yeterlikleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar önemli ölçüde araştırmamızla paralellik kurmuştur. Öğretmenlerin yaptıklarını ve uyguladıklarını zannettikleri bir takım uygulamaların yanında dram sanatının ne olduğu, nasıl

uygulandığı ve nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenler maalesef yetersizdir. Araştırmanın sonuçlar bölümünde iki önemli bulgunun -ki bunlar çatışmaktadır- altı çizilmelidir (Koç, 2013).

1. Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Drama’yı Planlama Yeterliği”, “Drama’yı Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Drama’yı Değerlendirme Yeterliği” boyutlarında kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri görülmüştür.

2. Öğretmenler, drama tekniklerini ağırlıklı olarak az kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır (Koç, 2013).

Bunun benzeri örnekler çalışmamızın bulgular ve veri analizi bölümünde detaylı incelenecektir. Yaratıcı drama kavramının gelişime katkısını daha iyi algılamak adına, tek tek kavramları incelemek gerekir.

2.2.4 Drama’nın Özündeki Kavramlar

2.2.4.1 Yaratıcılık

Yaratıcılık, herkesin içinde var olan, doğuştan getirilen bir özelliktir, gizli bir güçtür, potansiyeldir. Yaratıcılık üzerinde kalıtım, zekâ, sosyo-ekonomik çevre ve eğitim gibi çeşitli değişkenler rol oynar. Bu değişkenlerin hepsini olmasa bile bazılarını kontrol altına alabiliriz. Geleneksel eğitim sisteminde yaratıcılığın köreltildiği yöntemler kullanılır, kuru bilgiler çocuğa ezberlenmesi için verilir. Çocuklar deney sahibi olmaları, bilgi edinme istekleri engellenmemelidir. Çocuklar öğrenmeye, her şeyi keşfetmeye hazır ve açıktırlar (Morgül, 2004). Geleneksel eğitim sistemi ile ilgili analizleri önceki bölümde Freire’nin eseri üzerinden yorumlamıştık. Bankacı eğitim sistemi olarak literatüre giren sistem ülkemizde de maalesef halen varlığını sürdürmekte ve yaratıcılığın, bireysel özgünlüğün karşısında bir canavar gibi durmaktadır.

Adıgüzel’e göre ise yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerini kırarak, alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları ile bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (Adıgüzel, 1993).

Özgün düşünce doğuştan gelen bir davranış biçimidir. Mevcut düşünce ve yaklaşım biçimini değiştirmek yerine hâlihazırda düşüncelerin ve yaklaşımların oluşum aşamasında özgün olarak korunması eğitimin ana amacı olmalıdır. Aksi takdirde önce tüm seramik parçalarını aynı renkle boyayıp sonra her birine farklı renkler vermek durumunda kalırız ve bu da ortaya çıkan eserin kalitesini düşürmek gibi bir durumla sonuçlanabilir (Szecsi, 2008).

2.2.4.2 İletişim

İletişim bilim olarak, “simge ve gösterge sistemlerinin üretimini, işlemesini ve etkilerini, bunlarla bağlantılı görüngüleri açıklayan geçerli genellemeleri içeren sınanabilir kuramlar geliştirmek suretiyle anlamaya çalışan bilim dalı” şeklinde tanımlanmıştır (Mutlu, 1995). TDK (2005) sözlüğüne göre iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek yollarla, başkalarına aktarılmasıdır.

Öğrenme, iletişim etkinliklerinin sonunda bireylerde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasıdır (Ergin, 2000).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Öğrenme ve öğretme amacıyla hazırlanmış eğitim ortamlarında, öğrenci, öğretmen ve çevre ile sürekli etkileşimde bulunur. Öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışları öğrencileriyle paylaşması bu etkileşimin nedenlerinden biridir. Bu tür bir iletişimde amaç daha önceden belirlenmiş bir takım davranışları geliştirmektir (Adıgüzel, 1993).

Dramanın temel amacı olan iletişim kurma doğuştan getirilen bir beceri olmasına karşın, onun etkili ve yeterli biçimde kullanılması daha sonra geliştirilebilir bir değerdir. Örneğin, yazılı bir eserin yazılı veya sözlü olarak bir bölümünün veya tamamının öğrencilerce tamamlanması; kahramanlarının, olay örgüsünün değiştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının yazılması, diksiyon eğitimi gibi değişik çalışmalar iletişim becerilerini geliştirebilirler. İşte bu noktada iletişimin başarılı ya da başarısız olmasından söz edilebilir. İletişim, okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinden oluşur. Bu etkinliklerin her biri bir eylem içerir. “Dinleme ve okumanın bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevi, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır (Koç & Dikici, 2003).

Drama'nın özgürleştirici yapısı, uygulayan kişiye aynı zamanda kendini rahat ifade edebileceği yaklaşıma ve iletişim biçimini kullanmaya da teşvik eder. Bu da iletişim becerisi kapsamında kendilerini ifade edebilme yetilerini farklı yöntemlerle kendi yapıları çerçevesinde yeniden oluşturmayı sağlar (Taylor, 2013).

2.2.4.3 Etkileşim

Birbirini etkileme eylemi olan etkileşim, iletişime göre daha karmaşık ve derinlikli bir durumu ifade etmektedir. Etkileşimde, aynı anda birden fazla öznenin “etkilenme” eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri söz konusudur (Aral, 2000).

Adıgüzel (2002) etkileşim kavramını, bir insanın başka bir insanla karşılaşması, insanın kendini diğer insana göre uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarda birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincinin eyleminin aynı zamanda yine onun etkinliğinden hareket kazanması olarak açıklamaktadır.

Bütün kavramların ve yaklaşımların yanında etkileşim, sosyal öğrenim teorisi kapsamında bir eğitim aracıdır. Etkileşim, hem görerek hem hissederek hem dinleyerek kendi gelişiminde uygulayıcıya bir özgünlük ve donanım sağlar. Etkileşim her an gerçekleşir (Aral, 2000).

Etkileşimler davranışları oluşturur, bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevi, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır. Çünkü etkileşimi sağlayacak ortamı oluşturamazsak öğrenmeyi sağlayamayız (Koç & Dikici, 2003).

2.2.4.4 Eylem

Eylem kavramı aslında dramanın en temel kavramlarından biridir. Uygulamada, algılamada, gelişimde en etkili araç eylem, eyleme geçmek, eylem yoluyla içselleştirmek ve hayatın provasını yapmaktır (Aral, 2000).

Eylem, uygulamanın hayat bulmasında en etkili adım ve başlangıç noktasıdır. Drama uygulayıcısının aktif hale geçişi, birinci dereceden çalışma uygulayıcısı pozisyonuna gelişi, eylem ile başlar (Aral, 2000).

Eylem, yapılan iş ve hareket olarak tanımlanabilmektedir. İnsanın bir dış nedene bağlı olarak değil de, doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği davranışlardır. Ayrıca eylem, bir durumu değiştirme ve daha ileri götürme yönünde etkide bulunma çabasıdır. Eylem insanın genel yetenekleri arasındadır. İnsanın bir iş yapabilmesi ve onu meydana getirmesidir. İnsan çalışır, yaptığı işten yararlanır. Tüm bunlar o kişinin eylemlerini oluşturmaktadır (Aral, 2000).

2.2.4.5 Edim

Edim, eylemin bir alt dalıdır. Eylem, içinde bir çok edimleri kapsamaktadır. Edim, eylemin daha amaçlı, planlı, özgün, zihinsel ve bitmiş halidir (Adıgüzel, 1993). Edim sözcüğü yapılmış, bitmiş iş anlamına gelmektedir.

Edim sözcüğü eylem sözcüğüne göre, dramaya daha yakındır. Edim ruhbilim terimi olarak “performance” sözcüğü ile özdeşleştirilmiş ve kişinin belli bir durum karşısında yapabildikleri anlamını taşımaktadır. “Performance” eylemlerin bitmiş durumu, eylemlerin daha bilinçli kullanılması biçiminde tarif edilmektedir (Aral, 2000).

2.2.4.6 Empati

Çağdaş insanın temel sorunlarından birisi, bekli de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmamaktır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar huzur duyar. İnsanların birbirlerini anlamaları dolayısıyla mutlu olabilmeleri için empatinin öğretilmesinin gerektiği düşünülmektedir (Okvuran, 1993).

Özellikle drama uygulaması sırasında yapılacak olan grup çalışmaları, empati kavramının bireyler tarafından içselleştirilmesini teşvik ettiğinden, birlikte üretme, dayanışma, güven gibi sosyal hayata getireceği katkı oldukça etkili olmaktadır. Empati, iletişim, etkileşim ve yaratıcılık kavramlarıyla da bağlı ve birlikte gelişmektedir. Empati kurmaya başlayan birey, yaratıcılığında biçim oluştururken, eyleminde üslup belirlerken ve çevresiyle ilişki kurarken artık daha özgür, anlayışlı ve güçlü bir pozisyonda olacaktır (Zuber, 2014).

Dökmen’e (2002) göre empati kurabilmek için gereken üç öge şunlardır:

1-Empati kuracak kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.

2-Empati kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir.

3-Empati tanımında son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşındaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

2.2.5 Drama'nın Öğeleri:

Eğitimde drama'nın bir eğitim aracı olarak, mevcut eğitim sistemimiz üzerinden kurgulanması ve eğitim yöneticilerinin etkili eğitim- öğretim sunabilmesi noktasında dram sanatından yararlanabilmeleri için drama'nın öğelerini yapılan araştırmalar üzerinden inceleyelim.

2.2.5.1 Drama Lideri

Drama lideri liderlikten farklı bir kavram değildir, liderlik kavramlarının drama uygulamasında kullanılmasıdır. Bu noktada eğitimci öğretmen, müdür muavini, müdürler ve eğitimin yöneticileri birer uygulayıcı olarak drama lideri olmalıdırlar (Collins & Maxwell, 2017).

Eğitim sırasında müfredat içeriği salt drama olmasa dahi, öğretmenin drama lideri pozisyonunu koruması, eğitim- öğretim tekniğini drama süzgecinden geçirmesi ve günlük eğitim- öğretim için kullandığı sistematik tekniği drama teknikleri ile donatması onun etkililiğini artıracak ve lider olarak sınıf içi huzuru, mutluluğu, dayanışmayı ve sosyal anlamda da katkı oluşturacak bir çok değeri öğrencilere kazandıracaktır (Collins & Maxwell, 2017).

Öğretmen sözel anlatımının yanında tüm bedenini ve yüz ifadesini kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmen, her çalışmadan sonra beğendiğini mutlaka söylemelidir. Bu çocukları motive edecek ve kendilerine olan güvenlerini artıracaktır. Olumsuz görülen şeyler de söylenmelidir. Ancak bu hiçbir zaman çocuğu üzecek, onu dersten soğutacak şekilde olmamalıdır (Kara, 2000).

Küçük çocuklarla çalışılırken, öğretmenin de oyun içinde yer alması ve etkinliğin bir parçası olması yerinde olur. Öğretmenin oyuncu olarak etkinliklerde

sıklıkla yer alması, çocukları daha çok motive eder ve öğretmen-çocuk ilişkisini daha sıcak, canlı hale getirir (Collins & Maxwell, 2017).

Drama öğretmeni oyun ve drama etkinliklerinin uygulanışı sırasında, çocukların hatalarını bulup düzeltmemelidir. Çünkü çocukların etkinliklerden aldıkları zevk, dolayısıyla ulaşılmış oldukları konsantrasyon engellenebilir. Grup arasında yarışma ortamının oluşturulmaması da drama öğretmenin yapması gerekenler arasındadır. Zamanı etkinliklerde doğru bir şekilde kullanabilmek de yine drama öğretmenin görevidir. Etkinlikler de önceden planlanmalıdır (Önder, 2006).

Drama liderliği, ya da ülkemizdeki mevcut sistemde eğitimcilerin ne kadar lider olduğu, donanımları, etkililikleri daha sonraki bölümlerde tartışılacaktır fakat liderliğin ve drama liderliğinin gerekleri ile ilgili yapılan çalışmaya bir göz atalım.

Drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Drama lideri, drama sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Lider, drama sürecinde ilk ivmeyi verir, sunar, değerlendirir ve gerekirse yeniden uygular. Drama öğretmeni, değişmelere açık, kendini geliştiren esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Hangi yaş grubuyla çalışıyorsa o yaş grubunun özelliklerini iyi bilmeli; gerekli durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip, işbirliğine gidebilmeli; gerekli bilgi için kaynağa ulaşabilmelidir. Ayrıca dersi sürekli canlı, yenilikçi, farklı ve yaratıcı biçimde düzenleyebilmelidir (Thurman & Piggins, 2014).

Drama öğretmeni doğal olmalı ve öğrencileri doğal olmaya özendirmelidir. İyi bir lider çocukların istek, hayal ve özlemlerini yaşamalarını teşvik edebilmelidir. Her çocuğun duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir (Adıgüzel, 1993).

Drama lideri için yukarıda belirtilen özellikler çalışmamızın sonraki bölümlerinde değerlendirilecek görüşme sorularında detaylı incelenecektir. Fakat ülkemizdeki durum, maalesef kavramsal olarak öğretmenlerin dram sanatının varlığını içselleştirmediklerinden ya ne yaptıklarının farkında olmamak durumuna ya da yaptıkları uygulamaları dram sanatı yoluyla kolaylaştıramama durumuna sürüklemiştir. Aşağıdaki paragraf sosyal öğrenim teorisinin önemini vurgulamakla birlikte, dram sanatının yapısında çok yönlü eğitim- öğretim dinamiklerini barındırdığını gösteriyor.

Çocuk en iyi arkadaşından öğrenir. Öyleyse öğretmen de çocuğun arkadaşı olmalıdır. Çocuğun arkadaşı olmak, onunla birlikte oynamak demektir. Öğretmen çocuklarla birlikte oyunda küçük bir rol alabiliyorsa, çocuk öğretmene dokunabiliyorsa, öğretmen o çocuğu kazanmış demektir (Morgül, 2004).

Öğretmen sabırlı olmalı, uyumu sağlamalı, gruba güvenmeli, grubu dinlemeli, onlara yardımcı olmalıdır. Soruya soruyla yanıt verip yanıtı çocuklara buldurmalı, onları düşünmeye teşvik etmelidir (Morgül, 2004).

Drama esnasında bazı çocuklar isteksiz davranabilirler. Bireylerin hepsi farklı deneyimlere ve özelliklere sahip olduklarını bilen öğretmen bu çocukları zorlamamalı aksine onları teşvik ederek drama'ya yavaş yavaş katılmalarını sağlamalıdır. Çekingen öğrencilere etkinliklerin başında küçük sorumluluklar verilir. Etkinliklerin ilerleyen aşamalarında bu öğrencilerin sorumlulukları artırılır. Öğretmen yanıt alamadığında çocukları eleştirmemeli özellikle çekingen çocuklara rahatlıkla cevap verecekleri düzeyde sorular yöneltilmelidir (Demirel & Erdil, 2007).

Öğretmen sözel anlatımının yanında tüm bedenini ve yüz ifadesini kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmen, her çalışmadan sonra beğendiğini mutlaka söylemelidir (Kara, 2000).

Bu çocukları motive edecek ve kendilerine olan güvenlerini artıracaktır. Olumsuz görülen şeyler de söylenmelidir. Ancak bu hiçbir zaman çocuğu üzecek, onu dersten soğutacak şekilde olmamalıdır (Kara, 2000).

Drama etiğine sahip olabilmek için liderde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Aral ve Dğr, 2000):

- İyi bir dinleyici olmalı,
- Sempatik ve doğal olmalı,
- Dramanın sınırlarını bilmeli,
- Öğretmenin kendi değerleri olmalı,
- Atölyede yaşananlar orada kalmalı,
- Dramaya katılanlarda bir etik oluşturmaya çalışmalı,
- Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı,
- Grubu olumlu yönde geliştirmeye, birleştirmeye çalışmalı,

- İş birliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmeli,
- Sürekli araştırmakla ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı,
- Lider demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli
- Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme hakkına saygı göstermeli,
- Drama'ya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır.

Küçük çocuklarla çalışılırken, öğretmenin de oyun içinde yer alması ve etkinliğin bir parçası olması yerinde olur. Öğretmenin oyuncu olarak etkinliklerde sıklıkla yer alması, çocukları daha çok motive eder ve öğretmen-çocuk ilişkisini daha sıcak, canlı hale getirir. Bu uygulama hem drama liderine çocuklarla daha empati temelli bir birliktelik kurmasını hem de yapılan çalışmaları dışarıdan değil içeriden inceleme ve gözlemlene fırsatı verir. Ayrıca drama liderini yapılan uygulamanın içinde aktif gören öğrenci, çalışmanın başarısına ve etkisine inanır, güvenir ve motivasyonu daha yüksek bir şekilde yapılan uygulamaya kendini adar (Seylani & Dağlı, 2017).

Drama lideri, drama çalışmalarının anahtarı niteliğindedir. Çünkü drama çalışmalarını planlayan, ortamı hazırlayan, uygulatan, değerlendiren, öğrencileri yönlendiren kişi hep drama lideridir yani öğretmendir (Güney, 2009).

Bu nedenle en başta pedagojik formasyonu olan, yaratıcı nitelikler taşıyan, sağlıklı ve tutarlı, değişmeye açık bir kişiliği olan, iletişime açık, hazır ve istekli, yaratıcı, anında karar verebilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan, yetersiz kaldığında hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen iyi bir lider, dost, sırdaş, arkadaş, gözlemci olabilen, sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı kişiler, drama lideri olmalıdır ki drama çalışmaları, amaçları doğrultusunda sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilsin. Tüm bu niteliklere sahip olması gereken drama lideri, drama grubunun da güvenini kazanmalı ve drama etiğine de sahip olmalıdır (Güney, 2009).

Sınıf içi liderlik kavramının etkililiği kapsamında drama'nın bir eğitim aracı olarak kullanılması düşünüldüğünden, "drama lideri" kavramı araştırmamız için önem taşımaktadır. Çünkü eğitim müfredatının içeriğinin yanı sıra eğitim müfredatının nasıl öğretileceği, öğretim- eğitim sürecinde ne gibi dinamik farklılıklardan yararlanılacağı önemlidir. Bu anlamda yukarıda belirtilen özellikler

büyük önem taşımakta ve drama liderleri-sınıf öğretmeni, müdür muavini ve müdürler- tarafından incelenmelidir (Seylani & Dağlı, 2017).

2.2.5.2 Drama Grubu (Katılımcılar)

Drama grubunu uygulayıcı- öğrenci grubu kavramı içinde değerlendirmek gerekir. Yapılacak olan drama çalışmalarının, bir sınıf içindeki düzenden, uygulayacak olan drama liderinin bir öğretmen veya okul yöneticisinden hiç bir farkı bulunmamaktadır (Seylani & Dağlı, 2017).

Drama grubu bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programında dikkate alınması gereken noktalardan biri de katılımcılardır. Gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler. Araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak drama etkinliklerine katılmaya hazır olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır (Koç, 2013).

Sembolik oyunun iki yaşında başladığını belirten çalışmalar, dramada önemli olanın mükemmel sonuç olmadığını vurgulayarak, her yaştaki çocuğun yapabildiği kadarıyla drama etkinliğine katılmasını uygun görmektedir. Hangi etkinliğin, hangi yaşta uygun olduğunun kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak çocukların gelişimsel düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirir (Koç, 2013).

Son beş yıl içinde yapılan çalışmalar, dram sanatının bir eğitim aracı olarak kullanıldığı ortamlarda ya da dram sanatının etkili eğitimde bir araç olarak kullanılması noktasında, önce yapılacak olan çalışmalarla eğitim düzeylerinin saptanmasını, ardından da uygulamaya geçilmesi gerektiğini vurgular fakat ilköğretimde dram sanatının etkili liderlik desteği olarak kullanılması noktasında sınıfların hâlihazırda yaş gruplarına göre düzenlenmiş olması ve önceden belirlenmiş bir eğitim müfredatının uygulanmak zorunda bırakılması, bu çalışmaların birinci safhasını göz ardı eder (Collins & Maxwell, 2017).

Bunun yanında uygulama içeriği zaten önceden belirlenmiş eğitim müfredatı olduğundan dram sanatının bir araç olarak kullanılması noktasında etkililiği esas kabul edilir.

İhsan Koç'un Ahi Evran Üniversitesi'nde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi konusunda yaptığı çalışmanın sonuçları daha sonra ülkemizdeki durum analizi ile karşılaştırılacaktır.

İhsan Koç'a göre çocukların gerek oyuncu, gerekse izleyici konumundayken, konuya ilişkin önceki deneyimlerini hatırlayabilecekleri ve yansıtabilecekleri bir ortam içerisinde olmaları gerekir. Bu ortamda eleştiriler yapabilmeleri, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden bireysel farklılıklarının farkına varabilmeleri, duyuya yönelik durumları yorumlayabilmeleri, dramanın alt tekniklerini kullanabilmeleri duygusal ve heyecan verici durumları keşfedebilmeleri sağlanır (Koç, 2013).

Ayrıca çocukların yaratıcı hayal gücü ile ilgili olarak nesne, çevre ve kavramlara tepki gösterebilmeleri, soyut kavramları ifade edebilir hale dönüştürebilmeleri, düşüncelerini, hislerini hareketle ifade edebilmeleri, bireysel gözlem ve sosyal etkileşimlerinde dili kullanabilmeleri, kendini ve farklı karakterleri vurgulamada seslerini kullanabilmeleri gerekir (Koç, 2013).

İnternet üzerinde yazılan bir takım forumlarda ise tüm bunların yanında sorumluluk sahibi olduklarını gösterebilme, sosyal disiplin gösterme, kendinin farkında olma, kendini keşfetme, benzer ve farklı yönlerini keşfetme, grup ortamında bireylerle etkileşim kurma, problem çözme, doğaçlama, rolleri üstlenme, oyun kurma ve yazmaya yönelik gelişimsel yeterlilikte olmaları gerektiği de dikkate alınmalıdır ki bunlar da hâlihazırda daha önce belirttiğimiz özelliklerle paralellik kurmaktadır.

Aşağıda belirtilen -isteklilik, gelişim seviyesi- belirleme ve kronolojik yaş temeli üzerine oturtulmayan drama uygulama programları araştırmamızda bir örnek olarak yerini alırken, uygulama, içerik düzenleme, etkililik ve eğitime katkısı noktasında ise farklı bir alanın araştırma konusu olup, bu tezde savunulan eğitimde dramanın etkili liderlik çerçevesinde katkısını direkt olarak desteklememektedir. Uygulanacak drama programları ve bunların alternatif uygulama sistemleri kapsamında farkındalık yaratmak adına yer vermekte fayda vardır.

Oyun grubu, drama etkinliğine katılan bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programı oluşturulurken, katılımcıların çeşitli özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmalıdır. Çünkü

gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler (Koç, 2013).

Hangi etkinliğin hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak gelişimsel düzeylerin dikkate alınmasını gerektirir. Drama etkinliklerinde gruba katılanların kronolojik yaşı (doğum tarihinden itibaren belirlenen yaşı) değil, herhangi bir etkinliğe dikkatini yoğunlaştırması, ilgi göstermesi, taklide dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilmesi gibi isteklilik ve gelişim seviyesi önemlidir (Aral ve diğerleri, 2000).

Drama grubunu oluşturan bireylerin her biri değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır (Koç, 2013).

Birey grup dinamiğinin oluşturulmasında katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını iyi bilmelidir. Birey kendini grupta rahat ve güvenli hissetmelidir (Adıgüzel, 1993).

Yapılacak drama çalışmalarına katılacak öğrencilerin gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları, daha önce drama çalışmalarına katılıp katılmadıkları göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılmalıdır. İlk kez drama çalışmasına katılan öğrencilerle daha önce drama çalışmalarına katılan öğrenciler arasında farklılık söz konusudur. İlk kez drama çalışmalarına katılan öğrencilerle drama çalışmaları yapılırken basit çalışmalardan başlanmalıdır ve grubun özellikleri dikkate alınarak grubun sayısı önceden tespit edilmelidir (Güney, 2009).

2.2.5.3 Çalışma Mekanı

Drama uygulamalarında öğrenciler, rahat hareket edebilmelidirler ve drama çalışmalarının yapılacağı mekân mümkün olduğu kadar sessiz olmalıdır ki öğrencilerin motivasyonlarını bozacak ses ya da gürültü işitilmesin. Bunun için drama sınıflarının bulunması ideal olmalıdır. Ancak bunun her okulda olması mümkün olmadığı göz önüne bulundurulursa, spor salonları da drama çalışmalarını uygulamak amacıyla kullanılabilir. Okulda spor salonu da yoksa öğrencilerin drama çalışmaları için, sınıf duvarlarına doğru sıralar dizilerek sınıfın boş kalan orta kısmından yararlanılabilir. Bunların yanı sıra sıcaklık ve aydınlatma yönünden de, drama çalışmalarının yapılacağı mekânın uygun olması gerekir (Koç, 2013).

Drama çalışmasının yapıldığı çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmalıdır. Yani çocukların zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olacak şekilde gerçek ya da gerçeği anımsatan nesnelerin önceden yerleştirilmesi, bu şekilde ortamın hazırlanması gerekir (Güney, 2009).

Dramada hemen hemen aklımıza gelebilecek her türlü nesne araç olarak kullanılabilir. Hatta çevrede uygun bir nesne bulamaz isek bedenlerimize vereceğimiz değişik şekiller ve durumlarla bedenlerimizden amaca yönelik araç oluşturabiliriz (Kayhan, 2009).

Drama sürecinde kullanılacak araç- gereç ya da materyallerin diğer eğitim ortamlarına göre farklı bir özelliği vardır. Bu özellik, araç-gerecin ya da materyalin aslında farklı amaçlar için kullanılması, biçiminin değiştirilmesi ya da birkaç nesnenin bir arada farklı işlevler üstlenmesi biçiminde açıklanabilir (Aral ve dğr, 2000).

Dramada en sık kullanılan araç, teyp, ses bantları ya da müzik ileten diğer araçlardır. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, lider tarafından hazırlanmış öğretim yaprakları, yazı ve gösterim tahtası gibi görsel araçlar, karton, resim kağıdı, kukla, renkli kalem, oyuncak gibi gerçek eşyalar, kitap, dergi, gazete gibi basılı materyaller, slayt ya da tepegöz, projektör gibi aygıtlar önemli araç ve gereçlerdendir (Üstündağ, 2002).

2.2.5.4 Etkinlik Seçimi

Etkinlik seçimi dramanın bir eğitim aracı olarak kullanılacağı alanlarda drama öğeleri arasında en önemli olanıdır. İçeriğe uygun etkinlik seçimi hem uygulanacak olan konunun -içeriğin- etkililiğini hem de amaç-araç ilişkisi kapsamında başarısını belirleyecektir. Doğru bir araç seçimi, amaca yönelik atılacak en önemli adımdır. (Thurman & Piggins, 2014)

Karadağ'ın aşağıda belirttiği şekliyle yapılacak bir uygulama, dramanın eğitim aracı olarak kullanılması noktasında bir kaosa dönüşebilmektedir.

Çocukların mutlu olabilmeleri, heyecanla drama çalışmalarına dahil olmaları sadece onların belirleyeceği çalışmalar veya içerikle sağlanmamaktadır (Karadağ, 2005).

Drama liderinin anlatmak ve işlemek istediği konu üzerinden bunu öğrencilere sunması, etkililiği, ilgi çekiciliği ve bir nevi pazarlaması ile öğrencilerin hayal gücünün üstünde yeni bir evrene yol açtıracaktır (Koç, 2013).

Aşağıdaki uygulama, ancak drama liderinin belirleyeceği alternatif konular arasında bir seçim şansı verilmesi noktasında düzenlenip uygulanabilir. Çünkü dram sanatının bir eğitim aracı olarak kullanılması, liderlik becerilerinin etkililiğinin artırılması noktasında unutulmaması gereken ilişki amaç-araç ilişkisidir.

Dram sanatı kendi salt uygulanma amacının yanında, içeriksel anlamda bir araç olarak kullanıldığı noktada da başarılı ve etkilidir (Karadağ, 2005).

Etkinlik seçimi verimli bir drama süreci için çok önemlidir. Konuyu öğretmenin yol göstermesiyle öğrenciler seçmelidir. Öğrenci kendisinin seçtiği etkinlikte daha aktif olacaktır. Ayrıca öğrencileri düşündürecek için yaratıcılıklarını da geliştirecektir. Çocuğun kendi yaptığı seçimlerin bir sonucu olan yüksek konsantrasyon düzeyi, hem yaptığı etkinliklerden zevk alarak mutlu olmasını, hem de kendilik bilincinin bütünleşmesini sağlayabilir. Bu nedenle, bütün eğitim etkinliklerinde olduğu gibi, eğitici drama etkinlikleri sırasında da, çocukların hem oynayacakları drama etkinliğini kendilerinin seçmesine, hem de seçtikleri ya da verilen rolleri kendi istedikleri gibi oynamalarına, elden geldiğince izin verilmesinde yarar vardır (Karadağ, 2005).

2.2.5.5 Drama'nın Yapısı

Her drama etkinliğinin belli bir yapısı ve düzeyi vardır. Belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yeri ve oynanacak rolleri vardır (Gönen, 1999). Drama etkinliğine başlamadan önce iyi bir organizasyon yapılması gerekir. İyi bir drama programı hazırlanırken bazı noktalar göz önüne alınmalıdır. Bu noktalar şöyle sıralanabilir: (Yıldırım, 2008)

- Tema seçimi: Çocukların ne öğrenmesi isteniyor?
Örneğin; alışveriş, işbirliği
- Çevre Düzenlenmesi: Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir?
Örneğin; müze, market
- Çocukların rol seçimi: Çocuklar etkinlikte hangi rolü alacak? Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler.

Örneğin; market sahibi, müşteri, yolcu

- Öğretmenin rol seçimi: Öğretmenin kim olacağı? Drama etkinliği içinde mi yer alacağı, yoksa drama etkinliğine katılmayıp etkinliği dışarıdan mı yönlendireceği belirlenir.
- Çevrenin belirlenmesi: Bu dramadaki rollerin hangi bakış açısından alınacağını belirler, konsantrasyonu artırır ve konunun dağılmasını önler.
- Odak noktası seçimi: Drama hakkında çözülecek problem nedir?
- Eylem seçimi: Drama etkinliğinde çocuklar ne yapacaklar?
- Püf noktasının belirlenmesi: Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanılabileceği belirlenir. Bu işi, herhangi bir şekilde öğretmen yapabileceği gibi, herhangi bir kumaş, herhangi bir mektup, herhangi bir resim aracılığıyla da yapılabilir.

Örneğin; öğretmenin Nasrettin Hoca kıyafetiyle içeri girmesi ya da elinde dikkat çeken bir kutu ile içeri girmesi vb. (Gönen, 1999), (Yıldırım, 2008).

Aşağıdaki bölümlerde özetle drama'nın türleri ve kullanılan tekniklerle ilgili örnekler vereceğiz. Bunun ardından gelen bölümlerde ise bunların araştırmamızla örtüşmesi, ilişkisi ve uygulamanın analizlerini değerlendireceğiz.

2.2.6 Drama Türleri

Araştırmamızın bu bölümde, İhsan Koç'un 2013 yılında gerçekleştirdiği araştırmasından bazı tanımları kullanıyoruz. Dramanın türleri, uygulama esnasında bir araç olarak müfredat öğretimi, öğretmen, müdür muavini veya müdürlerde liderlik becerilerinin artırılması kapsamında yapılacak durum analizlerindeki farkındalık tespitleri ile ne derece örtüştüğü değerlendirilecektir.

2.2.6.1 Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zamanda bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyun” süreçlerden anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1990).

Yaratıcı drama, oyun üzerine kuruludur. Oyunlaştırma olay ve durumları dramatize etmektir. Ancak, oyunlaştırmanın yalnızca rollerin ezberlenip oynanmasından oluşmadığı da unutulmamalıdır. Özdeşleşme durumları yaratılmadığında, dramatizasyon da amacına ulaşmamış olur. Bunun yanında, imge dünyasının kapılarını aralayan doğaçlamalar ise öğrencilere yaratılarını sergileme olanağı sağlar. Drama çalışmalarının temeli her aşamada, etkin, işlevsel ve yaratıcı olmayı amaçlar. Bu amaçların gerçekleşmesi ancak rol oynama, canlandırma, doğaçlama, dramatik oyunlar gibi temel kavramların da doğru uygulanması ile olasıdır (Genç, 2003).

Yaratıcı drama, çocukların kendi düşünceleri, yaşantıları, deneyimleri, gözlemleri, bilgileri, vb. doğrultusunda, herhangi bir metne ihtiyaç duymadan, bir sözcükten, düşünceden, olaydan, durumdan, yaşantıdan, hayalî bir durumdan, nesneden yola çıkarak ve tiyatronun tekniklerini kullanarak oyunlar kurguladığı etkinliklerdir ki yaratıcı dramada en çok kullanılan teknik doğaçlama ve rol oynama teknikleridir (McCleskey, 2014).

Yaratıcı drama etkinlikleri, bireylerdeki yaratıcılık, kendine güven, kendini tanıma ve ifade etme, beden dilini kullanma, pasiflikten kurtulma, çevreyi tanıma ve her duruma farklı yönlerden bakabilme becerisi kazanma hususunda etkin faaliyetlerdir (Güney, 2009).

Yaratıcı drama; yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt dalı olarak kabul edilir. Yaratıcı drama olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikleri içerir. Yaratıcı drama önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumlarından ve doğaçlamalardan oluşur (Aral, 2000).

Öğrenme ilkeleri; öğretim yöntemlerinin eğitim ortamlarında ise koşulmasında dikkate alınması gereken öneriler bütünü olarak görülebilir. Öğrenme ilkeleri açısından yaratıcı dramanın kapsamını Demirel (2002) şu şekilde açıklamaktadır;

- Öğrenci en iyi yaparak öğrenir.
- Öğrenci kendisi için anlamlı içeriği daha iyi öğrenir.
- Öğrenme, öğrencinin çevresi ile etkileşimi sonunda gerçekleşir.
- Öğretimin ilk aşamalarında başarılı olma, öğretimin etkinliğini artırır.
- Öğrenci hemen erişeceği amacı bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- Öğrenci, amaca ne oranda ulaştığını bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- Öğrenci, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu anda ve güdülendiğinde daha çok öğrenir.
- Öğrenci, yeni içeriği, daha önceki etkili olarak öğrendiği içerikle ilişki kurarak öğrenir.
- Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa o kadar iyi öğrenir ve geç unutulur.
- Duyuşsal davranışları öğrenmede etkin katılım, devinişsel davranışları öğrenmede de tekrar gereklidir.

2.2.6.2 Eğitici Drama

Eğitici drama tekniği, eğitim öğretim alanında kullanılan bütün yöntem ve tekniklerden yararlanır. Sanat yoluyla yapmış olduğu eğitim faaliyetleriyle çocukların duygularını eğitir. Duyguları biçimlendirilmemiş bireyler çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarsızdır. Sanatsal duyguları eğitilmiş olan kişilerin iyilik ve güzellik anlayışları gelişir, daha kolay ve çabuk öğrenirler. Eğitici drama yönteminin kullanılması ile kişi kendini başkasının yerine koyar dolayısıyla empati yeteneği gelişir, eğitim sürecinde aktif rol almaya başlar, kendini rahatça ifade etmeyi öğrenir, yaratıcı olur, yaşamı çok yönlü olarak algılar, araştırma istek ve duygusu gelişir, bireyin öğrenme isteği artar (Karakaya, 2007).

Eğitici drama, çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici drama'nın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır.

Başka bir deyişle, eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir (Debre, 2008).

Eğitici drama'nın merkezinde deneyim vardır. Dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracıdır. Eğitici drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir. Genel olarak eğitici drama'da şu hedeflerden söz edilebilir (Karadağ, 2005 ve Sağlam, 1997).

- Hayal güçlerinin gelişmesini,
- Öğrenilenlerin kalıcılığını,
- Kendini ifade edebilmeyi,
- Bireyin değişik yaşantıları tanımasını,
- Bireyin özgüven duygusunun gelişmesini,
- Bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- Kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini,
- Çocukların dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vurmalarını,
- Bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmalarını,
- Çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişmesini,
- Bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar.

2.2.6.3 Psikodrama

Önceleri psikoterapi uygulamalarıyla sınırlı olan bu yöntem, günümüzde teşhis ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirmede ve bir eğitim aracı olarak da eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990).

Drama psikodrama boyutuyla iyileştirici özellik taşır. İçeride kapanık çocukların arkadaşlarıyla kaynaştığı ve oyuna katıldığı anlar keyifle yaşanır. Kendini ifade edebilen çocuk rahatlayarak çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurar. İleride ortaya

çıkabilecek ruhsal bozuklukların çocuk yaşta önlenmesi bu yolla mümkündür (Morgül, 1995).

Psikodrama'nın amacı da bireyin spontanlığını, yaratıcılığını ve davranışının insanlarla karşılaşma yeteneklerini geliştirmektir. Aynı zamanda bireylerin söz, davranış ve düşüncelerinde tutarlı olmalarına yardımcı olmaktır (Aral, 2000).

Psikodrama kişilik, kişiler arası ilişki, çatışma ve duygu sorunlarının özel dramatik yöntemlerle keşfedildiği bir grup yöntemidir. İnsanların çoğu yaşamları boyunca bir şey söylüyor, başka bir şey düşünüyor, üçüncü bir şeyi hissediyor ve sonuçta bu üçüyle de ilişkisi olmayan bir şey yapıyor. Bunun sonucu insan ruhu hırpalanıyor, stres ve parçalanmaya geliyor. Psikodrama'nın amacı insanların söz düşünce ve davranışlarında tutarlı olmalarına yardımcı olmaktır. Bir başka amacı da kendimize ve başkalarına karşı açık ve tutarlı olmayı kolaylaştırmaktır. Psikodrama'nın en önemli amaçlarından biri de bireylerde katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yoluyla psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodrama'nın, bir terapi tekniği olarak uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış psikologlar tarafından uygulanması gerekir (McCleskey, 2014).

2.2.6.4 Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlarda sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır (Bozdoğan, 2003).

Bunlar başlık parası, kızların erken yaşta evlendirilmesi, otobüs duraklarında yaşanan sıraya girip girmeme kavgaları, sokak çocuklarının gerçeği gibi sosyal hayattan alınan konular olabileceği gibi eğitimde cezanın yeri, kopya çekmenin dürüstlükle ilişkisi, arkadaşlık ilişkilerinde güven gibi gruba ya da okula ilişkin konularda olabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sosyodrama'yı kullanan dramanın daha geniş bir kavram olması; iletişim, etkileşim, duyu, güven, uyum çalışmalarından rahatlama egzersizlerine kadar kapsamlı bir süreci içermesidir (Bozdoğan, 2003).

2.2.7 Drama Süreci

Eğitim öğretimin amacına ulaşması için aracı olan, bütün yöntemlerde olduğu gibi, dramanın da bu amaca hizmet etmesi için belli bir planla, bir süreci takip etmesi gerekmektedir. Drama birbirini tamamlayan 5 aşamadan oluşmaktadır. Sırasıyla açıklamaya çalışacağımız bu aşamalar şunlardır: (Güney, 2009).

1. Hazırlık Aşaması
2. Isınma Aşaması
3. Canlandırma Aşaması
4. Rahatlama Aşaması
5. Değerlendirme Aşaması

2.2.7.1 Hazırlık Aşaması

Drama sürecinin ilk aşaması hazırlık kısmıdır. Bütün yöntemlerde olduğu gibi drama yönteminde de ön hazırlık gerekmektedir. Drama lideri kendisini ve öğrencileri bu çalışmaya hazırlaması gerekmektedir. Drama etkinliklerinin uygulanması için yapılacak etkinlik çalışmasının önceden iyi planlanması gerekmektedir. Plan hazırlanırken de, çocuklara bu çalışmayla ne öğretilmek istendiği, öğrenmenin en iyi hangi ortamda gerçekleştirileceği, dramada hangi rollerde hangi çocukların olabileceği, drama liderinin yani öğretmenin dışarıdan mı yönlendireceği yoksa çalışmaya mı katılacağı, dramadaki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağı, dikkatin nasıl çekileceği, konsantrasyonun nasıl sağlanacağı belirlenmelidir (Güney, 2009).

Her drama etkinliğinin belirli bir yapısı ve düzeyi vardır. Doğaçlama türü de dahil olmak üzere dramada belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak roller bulunur. Başlangıç için bu yolları gösteren bir plan yapılması gerekir. Hazırlanan planın iyi yapıp yapılmadığına bakmak için aşağıdaki kontrol listesi kullanılabilir (Güneysu, 1991).

Tema Seçme: Çocuklara drama yoluyla ne öğretilmek isteniyorsa onun içeriğinin belirlenmesi gerekir. Örneğin; çalışma alışkanlığı, alışveriş yapma, problem çözme gibi...

Çalışma Alanını Düzenleme: Öğrenilecek içeriğin özelliğine göre çalışma alanı düzenlenir. Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşecekse ortam bu özellikler yönünden hazırlanır. Gerekli araçlar sağlanır.

Öğrenci İçin Rol Belirleme: Çocuklara verilecek roller belirlenir. Roller belirlenirken çocukların görüşlerine de bakılmalıdır. Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler.

Lider için Rol Belirleme: Öğretmen dramayı dışarıda kalarak mı yoksa rol alarak dramanın içinden mi yöneteceğine karar verir.

Çerçeve Belirleme: Dramadaki rollerin çerçevesi belirlenerek konu sınırlanır.

Problem Belirleme: Problem durumu belirlenir.

Eylem Seçme: Çocukların drama sürecinde genel olarak ne yapacakları belirlenir.

Girişin Belirlenmesi: Dramaya nasıl giriş yapılacağına karar verilir. Öğretmen belli bir davranışıyla ya da sözüyle dramaya başlayabileceği gibi herhangi bir aracı drama ortamına getirerek de başlayabilir.

Okul öncesi dönemde, çocukların kendi etkinliklerine, kendilerinin karar vermesine olanak tanınmasını savunan yaklaşımdan hareketle, drama etkinliğine katılımın da çocuğun kararına bırakılması uygundur. Zaman içerisinde, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe başlangıçta katılmayanların da kendilerinden katıldıkları görülecektir (Güney, 2009).

Neyi, nasıl canlandıracaklarına çocukların karar vermesi, onları drama etkinliklerine daha çok güdüleyebilir. Ayrıca, eğitim malzemesini, yapacağı etkinliği kendi seçmesi durumunda, çocuğun yaratıcılığı gelişebilir. Bu anlamda drama öğretmeni, otoriter değil demokratik bir lider olmak durumundadır. Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç gereç ve aksesuarlar kullanılabilir. Kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, bez bebekler, kuklalar gibi (Önder, 1999).

Demirel'e (1998) göre öğretimi planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencileri niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı

kaynak ve araçların kullanılacağını, sonuçların nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır.

Öğretim planı yapılırken ünite ve kazanımlar temel alınmalıdır. Drama lideri, ilk önce hangi konu üzerinde drama etkinlikleri hazırlayacağına karar vermelidir. Ders konusu drama tekniğine ne kadar uygun olursa, etkinliğin kalitesi ve öğrenciler üzerindeki etkisi o kadar çok olur (Altıkulaç, 2008).

2.2.7.2. Isınma Aşaması

Isınma, beden ve duyuların harekete geçirilmesidir. Bireyin, kendisiyle iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfetme aşamasıdır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılır (Morgül, 2004).

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Sözü edilen alıştırmalarla bireyin bedensel ve ruhsal olarak ısınması ile konuya olan ilgisinin sağlanması amaçlanır. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeye, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır. Isınma çalışmaları (San, 1992):

1. Psikik ve bedensel açıdan kendini tanıma
2. Psikik ve bedensel açıdan karşısındakini tanıma
3. Karşılıklı iletişim kurma ve giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme
4. Grup dinamiğini oluşturma
5. Sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, öykü, anı anlatma
6. Diğer bir aşamaya geçme, biçiminde süregelir.

Drama lideri amacını seçip içeriği hazırladıktan sonra, gerekli organizasyonu sağlayıp, grubu ile kısa bir ön çalışma yapar. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik etkinliklere yer verilir. Bu aşamada

çocuk, yaşayacağı yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hâle gelir. Isınma çalışmaları; güven duyma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme bedenini ve beynini duyumsama gibi amaçları kapsar (Yıldırım, 2008).

Isınma çalışmaları, bir spor müsabakasından önce yapılan antrenman çalışmalarına benzer. Öğretmen, bu aşamada çocuklara müzik ya da ritim eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, itme, çekme, sürünme vb. hareketleri yaptırabilir. Diğer taraftan duyguları harekete geçirecek örnek olay incelemesi, pantomim, taklit, küçük skeçler veya doğaçlamalar yaptırılabilir (Altıkulaç, 2008).

2.2.7.3 Canlandırma Aşaması

Değişik türde rol oynama, doğaçlama, pantomim gibi tekniklerin kullanıldığı canlandırma aşaması; yaşamdaki anların yeniden kurgulanarak canlandırılması şeklinde ifade edilebilir. Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olabileceği gibi, küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir (Boran, 2010).

Drama yönteminin oyun aşaması öğrencilerin kendilerine verilen bir rolü, kendi yorumları ile belirli kurallara sadık kalarak oynamaları esasına veya çeşitli gösterim yöntemlerine dayanır. Bu sayede öğrenciler, başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edilebilirler. Oyun aşamasında seçilen etkinlikte rol alacak öğrenciler seçilir. Bu esnada öncelikler bütün sınıfın oyuna katılmasına gayret edilir, sınıf mevcudunun fazla olması durumunda istekli olan öğrencilere öncelik verilmesine özen gösterilmelidir. Oyuncular seçildikten sonra rol alan öğrencilerin rollerini düşünmeleri için gerekli süre verilerek oyun aşamasına geçilir. Drama sürecinin “oyun” aşamasının uygulanmasında ulaşılması hedeflenen amaca yönelik kullanılan birçok teknik vardır bu teknikler şöyle sıralanabilir (Karadağ, 2005):

- Kukla
- Doğaçlama
- Hayal oyun
- Rol oynama
- Parmak oyunu

- Rol değiştirme
- Pantomim (Mim)
- Zihinde canlandırma
- Öykü/Olay canlandırma
- Öykünme (Taklidi oyun)

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

Öğrencilerin, dramatik etkinliklerde bireysel deneyimlerini, gözlemlerini ve hayal güçlerini bir arada kullanabilmeleri oynama aşamasında gerçekleştirilmiş olur. Ayrıca ğrencilerin dramatik etkinliği içeriği ve konusunu kendilerinin oluşturmaları, etkinliği tamamlayan sahne ve aksesuar kendilerinin yapabilmeleri de mümkündür (Gönen & Dalkılıç, 1999).

Oynama süresince öğretmenin oyuna gerekmedikçe müdahalede bulunmaması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi doğal ortamlarındaki oyunu ve bağımsız hareket edebilmeleri önemlidir (Debre, 2008).

2.2.7.4 Rahatlama Aşaması

Drama alışmaları sonunda öğrencilerin zihinsel ve bedensel yönden rahatlamlarını sağlamak amacıyla yapılır. Çünkü ğrenciler, etkinlik boyunca

zihinsel ve fiziksel olarak yorulmuşlardır ve dinlenmeye ihtiyaçları vardır. İşte bunu sağlayan rahatlama aşamasıdır.

Ancak öğrenciler rahatlama etkinliklerinde zorlanmamalıdır ki her öğrenci kendini istediği şekilde dinlendirebilsin (Güney, 2009).

Bu aşamada, oluşan bu enerjiyi boşaltmak, çocuğu rahatlatmak ve uygulamanın bittiğini hissettirmek amaçlanır. Rahatlama çalışması yapılmadan uygulama bitirilirse öğrenci bu enerjiyi başka şekilde boşaltabilir ve bu da bazen yıkıcı sonuçlar doğmasına neden olabilir. Bu yüzden her drama çalışmasının ardından mutlaka rahatlama çalışmasının yapılmasında yarar vardır. Hem fiziksel, hem de zihinsel rahatlamayı kolaylaştırmak için ortamda sakın bir müzik eşliğinde sözel yönergeler kullanılabilir (Sözer, 2006).

Rahatlamada, oluşumlar sonunda yapılan bilişsel/fiziksel rahatlama söz konusudur. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Çünkü etkinlik esnasında kendini yeterince ortaya koyamamış ve başarısız olduğunu düşünen çocuk rahatlayamaz. Bu nedenle drama liderinin hem etkinliğe ısınabilen hem de pasif kalanlar için yeterince eğlenceli bir rahatlama çalışması seçmesi lazımdır (Altıkulaç, 2008).

Rahatlama çalışması için seçilen oda, gürültüden uzak, kimsenin rahatsız edemeyeceği bir oda olmalıdır. Eğer bir çalışma odasında ya da sınıfta yere yatmak mümkün değilse çocuklar sandalyeler üzerinde oturarak yönergeleri uygulayabilirler (Önder, 1999).

Aşağıda bir rahatlama metni örneği verilmiştir: “Yere sırtüstü uzan ve gözlerini yum. Şimdi çimenlerin üzerinde uzandığını düşün. Yavaş yavaş yağmur yağıyor... Küçük küçük yağmur taneleri alnına düşüyor... Çenenin üzerine, burnuna, ağzına, ellerine, kollarına, yağmur damlaları düşüyor. Göğsüne, karnına, bacaklarının üzerine, ayaklarına hafif hafif yağmur yağıyor... Bedeninin rahatladığını ve hafiflediğini hisset” (Önder, 1999).

2.2.7.5 Değerlendirme Aşaması

Drama’da değerlendirme; çalışma öncesi, çalışma anı ve çalışma sonunda yapılabilir. Drama çalışmalarının her birinin ya da birkaçının ardından tartışmanın

açılması, eleştiri, özeleştir, soru-cevap etkileşiminin başlaması, değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir. Drama’da değerlendirme, öğretmenin ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Bu değerlendirmede yüksek veya alçak puan alma gibi dramanın amaçlarıyla ters düşen rekabet unsuru ortaya çıkmaz (Adıgüzel, 1993).

Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz alır. Amaç çocukları öğrenme süresi boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır. Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda, değerlendirme kısmı için ayrılan süre çok iyi ayarlanmalıdır. Çünkü çocukların yaşı yükseldikçe, dikkat süresi ve soyut düşünme yeteneği arttığından bu gruplarla tartışmak daha anlamlıdır (Debre, 2008).

Öğrenciler drama etkinliği ile işlenen içeriğe uygun olarak hazırlanmış ölçme araçlarıyla bilişsel olarak değerlendirilebileceği gibi, çalışmalar hakkında kendisi ve çevresine yönelik her türlü duygu ve düşüncelerini yazılı olarak değerlendiren formlar, ilgi ve tutum ölçekleriyle de değerlendirilebilirler. Ancak uygulanan bu formların notla bir başarı ölçmeye yönelik olmamasına dikkat edilmelidir (Kayhan, 2004).

Drama çalışmalarında yaşananlardan yola çıkarak elde edilen sonuçlar, neler hissedildiği bu aşamada değerlendirilir. Doğaçlamalar sırasında kurulan yeni gerçeklik içinde hissedilenler, deneyimler ve bunun sonucunda katılımcıda ne gibi farkındalıklar oluştuğu sorgulanır, paylaşılır (Boran, 2010).

Dramanın aşamalarının her birinin yada bir kaçının ardından değerlendirme yapılabilmesi, drama çalışmalarının sonuçtan çok sürece değer verdiğinin göstergesidir. Drama aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimlerini, düşüncelerini, yaşantılarını gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi davranışlarında bilinçli ve isteyerek yeni değişiklikler oluşturulabilmeleri bu değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturur (Thompson, 2009).

Değerlendirmenin niteliğini, dramanın amaçları ve onun doğrultusunda işlenen aşamalar belirler. Yapılan uygulamalar göstermiştir ki drama etkinlikleri yapıldıktan bir süre sonra sonuçları belirginleşmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde

değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, hisleri, duygu ve düşünceleri, neler öğrendiklerini kendi sözcükleriyle anlatmaları önerilmektedir (Altıkulaç, 2008).

2.2.8 Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler

2.2.8.1 Rol oynama

Rol oynama yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izler ve konunun ayrıntısına inerler. Rol yapma, eskiden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen tekniklerdendir. Rol yapmada birey, gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay, bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir. Rol oynama sayesinde öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamaya çalışırlar (Thompson, 2009).

Rol oynama yöntemi, bir düşünce, durum, olay veya problemin, bir grubun tümü tarafından ya da gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 1993).

Bir oyunda rol oynamak oyundaki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini canlandırmak demektir. Rol oynama sayesinde çocuklar başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde etmektedir (Thompson, 2009).

Rol oynama sadece, problem durumların çözümü değil, rol oynayanların insan davranışlarını değerlendirmeleri ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramlarına da yardımcı olmaktadır (Tezel, 2003).

Psikodramada da başvurulan bir teknik olan rol oynama, kişinin, kendisinin olmayan rolü davranışlarla oynamasıdır. Ancak, psikodramada amaç terapidir.

Eğitici dramada ise asıl amaç, çeşitli rolleri oynayarak anlamak, öğrenmektir (Önder, 2000).

Rol oynama yöntemiyle sadece öğrenme konusu problem durumlarının çözümü değil, rol oynayanların tüm sosyal, kültürel doğal davranışlarının anlamları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur (Adıgüzel, 1993).

Aşağıda rol oynama tekniğinin faydaları ve eksik yönleri maddeler halinde verilmiştir (Thompson, 2009).

Rol oynamanın faydaları:

- ☐ Zihinsel kapasiteyi geliştirir.
- ☐ Bilgi edinme ve öğrenme isteğini artırır.
- ☐ Hoşgörülü olma duygusunu geliştirir.
- ☐ Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.
- ☐ Kişiliğin gelişmesine katkıda bulunur.
- ☐ Bedensel hareketleri daha uyumlu olur.
- ☐ İletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ☐ Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- ☐ Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar.
- ☐ İşbirliği içinde çalışma yeteneğini geliştirir.
- ☐ Çocuğun rahat hareket etmesine yardımcı olur.
- ☐ Çocuğun konuyu daha kolay öğrenmesini sağlar.
- ☐ Estetik ve sanatsal duyarlılığın artmasını sağlar.
- ☐ Bağımsız düşünme ve karar vermeyi geliştirir.
- ☐ Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesini sağlar.
- ☐ Öğretmenle çocuklar arasında daha olumlu etkileşim sağlar.
- ☐ Sınıfta yalnızlık hisseden çocuklar diğer çocuklarla kaynaşır.
- ☐ Sosyal farkındalığın artmasını ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar.

Rol oynamanın eksik yönleri

- ☐ Fazla zaman gerektirebilir.
- ☐ Katılan her öğrencinin yaratıcılığını gerektirir.
- ☐ Küçük grup gerektirir, sınıfın tamamı görevlendirilemez.
- ☐ Yetenekli öğrenciler durumu tekelinde bulundurabilirler.
- ☐ Bazı öğrenciler karakterleri ya da olayları anlamakta güçlük çekebilirler.
- ☐ Amaçları açıkça belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.
- ☐ Çekingenlik ya da konuşma problemleri gibi beceri eksiklikleri olan öğrenciler için iyi bir yöntem olmayabilir.
- ☐ Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçarlar. Bu durum sınıf atmosferini bozacağı gibi öğrenmeyi de olumsuz etkiler
- ☐ Sorun, dramaya katılan kişilerle yakından ilgili olmalıdır. Bazı konu alanlarında gerçekçi paralelliklerin gözlenmesi güçtür.
- ☐ Dramada tartışma sorun üzerine odaklanmalıdır. Durumdaki dostane ilişkiler etkili bir biçimde oluşturulmadığında oyuncularını eleştirme eğilimi ortaya çıkabilir.
- ☐ Drama etkinliklerinin titizlikle plânlanması gerekmektedir. Herhangi bir noktada meydana gelecek yanlışlık, öğrencinin gerçekçi bir durumu sergileme yeteneğinin tıkanmasına sebep olabilir.

2.2.8.2 Pantomim

Pantomim, insanın iç dünyasının ve eylemlerinin bilinçli olarak vücut tarafından dile getirilmesidir. Pantomim, temelde insanı konu almakla birlikte tiyatral anlamı olan bazı çevre öğelerini de kapsar. Dille anlatımda olduğu gibi, beden dili ile anlatımda da, rol yapma olayın bir parçasıdır. Beden dili ile anlatım, kaynağı bakımından, algılamaya ve duygulara seslenir. Oyuncu, şayet bedenini önemli bir anlatım aracı olarak kullanmayı amaçlıyorsa, pantomim unsurlarını bilmek zorundadır (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Herhangi bir oyun metinsiz oynanacaksa, beden dili işlevini üstlenecektir. Bu anlatım biçimi iyi kullanılırsa, vücudun dili somut ve çağrışımlara açık ise, sahnedeki olayın “sözsüz” olarak oynandığı algılanmayacaktır. Çünkü pantomim, sözcük yada ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki, eğer pantomimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Pantomim, bir hikâyeyi veya olayı canlandırmada kullanılabilir. Drama hikâye merkezli veya herhangi bir uyarıcı veya durumdan doğaçlama şeklinde ortaya çıksa bile hem öğretmen hem de çocuklar bazı hareketleri mim (jestlerle kurulan iletişim, taklit etmek, temsil etmek) yoluyla anlatabilirler (Ömeroğlu, 1990).

Pantomim, genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır. Jest ve hareket konuşmadan önce gelir. Küçük çocuklar istediklerini, ihtiyaçlarını hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler. Pantomimin en büyük faydalarından birisi çocuğun ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini gerektirmesidir. Okul öncesi ve ilkokulun birince devresinde (6-9 yaş) olduğu gibi ikinci devresinde de kullanılır. Çeşitli konular, durumlar sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Esas olan söyleme değil, eylemle göstermedir (Gönen & Dalkılıç, 1999).

Pantomim, öğrencilerin diyalog üzerinde düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder. Özgüven sağlamanın yanı sıra dil yetisinin gelişmesini de etkiler. Beden dili ile iletişim kurmayı başaran bir kişi kendisini söz yada yazıyla da ifade etme aşamasına daha kolay geçiş yapar. Vücutla yapılan hareketler, çoğu zaman çekme ve itme olaylarına dayanır. Yapılan hareket, ne kadar çok güç isterse, bu ilişki o kadar belirginleşir. Oyuncu bir yandan, bir şeyi kendine doğru çekerken, bir yandan da onu kendisinden uzaklaştırır, yani kendi ağırlık noktasına göre iter. Ağırlık noktası, genel olarak göbek dolayındadır. Yalnızca hayal edilen nesneler kullanılırken, yani gerçekte var olmayan ağırlıklarla çalışılırken, kalçanın durumu (yani ağırlık noktası) değiştirilir ve bir karşıt güç (karşıt ağırlık) varmış gibi davranır, böylece gücündeki ağırlık görsel olarak algılanabilir (Güney, 2009).

Çekerken hayal edilen nesne, kalçaya doğru çekilir; aynı zamanda, kalça, hayal edilen nesneye yaklaşır (karşıt hareket). İterken bunun tersi olur (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Pantomim, çocukların sözleri kullanmadan, yaratıcılıklarını ve zihinde canlandırma becerilerini, bedensel ifade yetilerini kullanarak çeşitli duyguları, düşünceleri, yaşantıları, karmaşık durumları ifade ettiği bir drama tekniğidir. Her tür konu pantomimin konusu olabilir ve pantomim yoluyla canlandırılabilir. Zaten günlük yaşamdaki oyunlar arasında, sessiz sinema oyununda pantomim sıkça kullanılmaktadır. Pantomim, çocukların dikkatini çeken bir teknik olduğu için, pek çok konunun çocuklara öğretilmesinde, yani çocuklarda davranış hâline getirilmesinde pantomimden yararlanılabilir (Güney, 2009).

Pantomim tekniğini uygularken öğretmenin konuya hakim olması gerekmektedir. Konunun dramatize edilmesi sırasında öğretmenin konu ile öğrencilerin yaşamları, gözlemleri arasında bir bağlantı kurabilmelidir (Atar, 2003).

Bu teknik sınıflarda çok fazla kullanılan bir teknik değildir. Ama bir gerçek var ki uygulanabildiği zaman dersi hem eğlenceli hale getirecek, hem de duygu aktarımında etkili olacaktır.

2.2.8.3. Kukla

Kukla draması, çocukların en çok ilgilerini çeken ve seyirci ile sahnenin olmaması nedeniyle kukla tiyatrosundan ayrılan bir drama tekniğidir. Kukla dramasında yukarıda ifade edildiği gibi seyirci yoktur, yani tüm çocuklar ellerindeki kuklalar ile kukla draması çalışmasına katılırlar. Kukla dramasının en önemli yararı, bir topluluk ya da grup önünde kendini ifade etmekten çekinen çocukların, kendilerini kuklalar sayesinde dolaylı olarak ifade etmelerine, kendilerine güvenmelerine imkân vermesidir. Çocukların en çok ilgisini çeken drama tekniği olan kukla dramasının da çeşitli türleri vardır. Bu türleri şöyle sıralayabiliriz (Güney, 2009).

☐ **Parmak kuklası:** Parmakların takılabileceği büyüklükte kumaşlardan, kartonlardan, kâğıtlardan, vb. yararlanılarak yapılan kuklalardır. Canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimleri çizilerek kullanılırlar.

☐ **El kuklası:** Bir ele takılabilecek büyüklükte olan, kumaşlardan yapılan, canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimlerinin çizildiği kuklalardır.

☐ **Çomak kuklası:** Kullanılacak varlığın resminin, kartonlara, mukavvalara çizilip boyanıp kesildikten sonra arkasına çubuğun takıldığı kuklalardır.

☐ **İpli kukla:** Artı şeklinde tahtalara bağlanmış iplerin ucunda oynatılan kuklalardır.

☐ **Gölge kuklası:** Karagöz ve Hacivat oyunundan insanların hatırladığı kukla tekniğidir.

Aslında manda derisi veya deve derisinden yapılan bu kuklalar, karton ya da mukavvadan da yapılabilir. Kuklayı oluşturan baş, gövde, kol, bacak gibi kısımlar maşalı raptiyelerle birbirine tutturulup resmin arka kısmına çubuk takılır. Gölge kuklasının oynatılacağı yerin, karanlık bir ortam olması gerekir. Ayrıca gergin bir beyaz bez, parşömen kâğıdı ya da aydınlatıcı kullanılarak bir perde yapılır ve perdeye arkadan bir ışık verilir. Bu karanlık ortamda oluşturulan düzen içerisinde gölge kuklası tekniği kullanılır (Güney, 2009).

Kuklalar, hem çocukların hem de öğretmenlerin bunları çeşitli amaçlar ve nedenlerle kullanmasına olanak sağlar. Kuklalar şu amaçlarla kullanılabilir (Gönen & Dalkılıç, 2000).

☐ Çocukları uyarmak için

☐ Bir öyküye canlılık katmak için

☐ Bazı kavramları çocuğa aktarabilmek için

☐ Çocukların sosyal, duygusal sorunlarına eğilmek, bireysel veya grup sorunlarını yansıtmak için

☐ Çocukların yaşlılarıyla oynadıkları temsili oyunlarda, dramatizasyonlarda dinledikleri öyküleri canlandırmak için

Kukla draması ile kukla tiyatrosu aynı şeyler değildir. Kukla tiyatrosu profesyonel kişilerce gösteri şeklinde yapılır ve perdesi vardır. Oysa kukla dramasını bütün sınıfla da yapılabilir. Yani bir uzmanlık gerektirmez. Kukla draması eğlendirerek öğretmeyi amaçlar (Güney, 2009).

2.2.8.4 Doğaçlama

Doğaçlama, belirli bir ön hazırlık yapılmamış, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış, o anda düşünülen ve belirlenen bir konunun, anında geliştirilerek yaratılması ve özgün bir estetik oluşturma sürecidir (Adıgüzel, 1993).

Doğaçlama, belli bir hazırlık üzerine kurulan, büyük ölçüde grup dinamiğinden yararlanılarak oluşturulan rol oynamalar, oyunlar ve benzeri süreçlerdir. Doğaçlama, öğrenciye sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara da hazırlıklı olması açısından geniş olanaklar sunar. Doğaçlama insanın davranışlarında önemli bir yönlendirici öğedir. Birbirini tanımayan iki insanın birbiri ile karşılaştıklarındaki davranışları bir tür doğaçlama olarak görülebilir (Nicholson & Hughes, 2016).

Demek ki doğaçlama, anında ortaya çıkan bir durum olmaktan çok, belli kural ve kalıplara göre değişen, değiştirilebilen davranışlar, oluşumlardır. Anında yaratılmış gibi görünse de belli hazırlık süreçlerini barındırır (Nicholson & Hughes, 2016).

Doğaçlama, iş alanı, terapi, eğitim ve bireysel gelişim gibi geniş bir alanda kullanılmakta olup, genel olarak monotonluktan ve tek tip insan olmaktan kurtulup, aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilmektedir (Aral, 2000).

Sıklıkla ‘anında kurulan’ anlamında kullanılsa da yine de doğaçlamalar, hazırlık gerektiren süreçlerdir. Gerçek yaşamdan çeşitli kesitler içeren doğaçlamalar bir anlamda gerçek yaşamın provalarıdır. Önceden planlanmadığı için doğaldır. Kesinleşmeler ve belirlemeler içermez. Öğrencilerin sosyal uyumlarının gelişmesinde bu yöntemin iyi bilinip ve doğru olarak kullanılması zorunludur (Genç, 2003).

Drama’nın özü doğaçlamalara dayanmaktadır. Doğaçlama tüm grup tarafından yapılabileceği gibi, küçük gruplu doğaçlamalar da yapılabilir ve doğaçlamalar bireysel de olabilir. Doğaçlamaya hem öğretmenin hem de grubun hazır olduğu anda başlanmalıdır. Grup, dramada alacağı eğitim süreci ve o gün içinde yapacağı doğaçlamaya hazırlık amaçlı oyun süreçlerinin sonunda kendiliğinden ve akıcı olarak bir öyküyü canlandırma içine girebilir (Okvuran, 2000).

Doğaçlama etkinlikleri için özellikle eğitimci, çocuklara konularla ilgili kavramsal ön bilgiler için hazırlık yapmalıdır. Yapılacak doğaçlama etkinlikleri basit

olmalı ve olay, konu, roller eğitimci tarafından çok iyi bir şekilde tanımlanmalıdır (Önder, 2004).

Doğaçlama yapan kişi, çalışmasını nasıl plânlaması gerektiğini, yaratıcı olmayı, olayları geliştirmeyi ve durumlar yaratmayı öğrenmektedir. Bağımsız düşünebilme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliğine girebilme, sosyal duyarlılık yaratma, sözel ve eylemsel olarak daha iyi anlatım kazanmada da yardımcı olmaktadır. Doğaçlama yapmada başarısız olma diye bir şey olmadığı için, bireye tekrar tekrar deneme fırsatı verir (Nicholson & Hughes, 2016).

Doğaçlama yapan birey, kendi hatalarından, başkalarını da gözlemleyerek, doğruları bulmaya çalışır (Ömeroğlu ve dğr, 2003).

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

Doğaçlama, çocuğa günlük hayatta karşılaşabileceği durumlarda, gerçeğe uygun davranışlar sergilemesine fırsat verir. Böylece, çocuğun bir taraftan toplumsal yaşama adapte olması, bir taraftan da gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara hazırlıklı olması sağlanmış olur. Dramatik oyunlar içinde önemli bir yere sahip olan doğaçlama aniden ortaya çıkıyormuş gibi görünse de belli bir hazırlık dönemi gerektirir. Öğretmen, öğrencisinden belirli bir konu hakkında konuşması veya belli bir durumu canlandırmasını istediğinde çocuk, birdenbire kendini bu yeni duruma adapte edemez. Özellikle sosyal yönden zayıf öğrencilerde akıcılığı sağlamanın yolu öğrenciye yeterince ipucu vermek ve zaman tanımadır (Altıkulaç, 2008).

2.2.8.5. Öykünme (Taklidi oyun)

Çocuklar doğdukları andan itibaren gördüklerinin aynısını yapmaya çalışırlar. Zaten insanın hayatı boyunca öğrendiklerinin birçoğunu taklit yoluyla öğrendiği aşikârdır. İnsanoğlunun davranış kazanmasında önemli bir yere sahip olan taklit, drama tekniği olarak çok önemlidir. Doğuştan verilen her yetenek, önce ailesi sonra da okul tarafından geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Kömür & Öztürk, 2013).

Öykünme; çocukların bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin vb. hareketleri canlandırmalarıdır. Öykünmede katılımcılar bir eğlenme unsurunu çeşitli eylemlerde bulunarak yaşayabilirler. Söz gelimi “zürafa olduğunuzu düşünün, boynunuzu uzatın, daha uzatın. Ağacın üst dallarından bir yaprak koparabilir misiniz?”, “Rüzgârlı bir havada uçuşan yapraksınız uçmaya başlayın!” gibi (Karadağ, 2005).

Gerek formal gerekse informal dramada bir olayı canlandırırken, canlandırmanın hemen hemen aynı olmasında taklit önemli yer tutar. Drama yapılırken gerektiği yerde seslerin ve davranışların taklit edilebilmesi, izleyiciler açısından izlenen oyunu hem zevkle izlenebilmesi, hem de canlandırılan oyunun gerçeği yansıtması açısından çok önemli bir unsurdur (Yazgan, 2000).

Aslında dramayı iyi yapabilecek öğrenciler, aynı zamanda iyi taklit de yapabilen öğrencilerdir. Drama gerçekleştirilirken başlangıcı seslerin ve davranışların taklidi oluşturmaktadır.

Dramaya taklitler yapılarak başlanır böylece öğrenci daha sonra yapacağı canlandırmalar için gerekli en önemli donanıma sahip olmuş olur.

Dramaya geçmeden önce, yani ısınma aşamasında şu taklitler yaptırılabilir: (Önder,1999)

- ☐ Çeşitli makinaların çalışmasını taklit etme
- ☐ Çeşitli canlıların çıkardıkları sesleri taklit etme
- ☐ Her yaştan ve cinsiyetten insanların duruşlarını taklit etme
- ☐ Her türlü kişiliğe sahip insanların mimik ve jestlerini taklit etme
- ☐ Sinema oyuncularını başta olmak üzere herkesçe bilinen insanları taklit etme

Bu verilen taklit örnekleri haricinde birçok kişi veya davranış taklit ettirilebilir. Taklit dramada olmazsa olmaz bir özellik ve aynı zamanda dramanın tekniklerinden biridir. Öğretmenlerin taklit tekniğini bilinçli olarak kullanmaları derslerinin verimi açısından çok önemlidir (Seylani & Dağlı, 2017).

2.2.8.6. Hayal Oyunu

Herhangi bir kurala bağlı kalınmadan, serbest bir şekilde oynanan oyunlardır. Çocukların yaş seviyelerine uygun olarak özgür bir şekilde oynadıkları, hayal güçlerini kullandıkları bir tekniktir. Oğuzkan’a göre (1986), çocuk çevresinde

gözledikleri ya da baslarından geçen olayları aşırı bir hayal gücüyle hayal oyun içinde yeniden yaşayarak problemlerine çözümler bulurlar ve bazı duygusal sorunlarından arınırlar. Bunun için okul öncesi programlarında önemli durulması gereken ve duygusal ortamının titizlikle hazırlanması, çocukların sağlıklı gelişmesi için gereklidir (Karadağ, 2005).

2.2.8.7. Rol Değiştirme

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

Örneğin Malazgirt savaşı öğrenciler tarafından canlandırılırken, ilk önce Alparslan'ı canlandıran öğrencimiz, rol değiştirerek Romen diyojeni canlandırabilir. Böylelikle olaylara farklı pencereden bakabilmeyi kavrayacaktır (Önder, 2006).

Rol değiştirme tekniğin bir çok faydası vardır. Ancak bu teknikte dikkat çeken en önemli nokta, bireylerin kendilerini başkalarının yerine bizzat koymaları ve farklı bakış açılarından olaylara bakabilme fırsatlarının olmasıdır (Seylani & Dağlı, 2017).

Örneğin dışarıya çıkıp oyun oynamak isteyen bir çocuk rolünde oynayan birey, daha sonra dışarı çıkıp oyun oynamak isteyen çocuğa izin vermeyen anne rolünü üstlenerek aynı olaya hem çocuğun hem annenin bakış açısıyla bakma fırsatını yakalar. Böyle bir durum da bireyin durumu daha iyi anlayabilmesini sağlar (Güney, 2009).

2.2.8.8. Zihinde Canlandırma

Güney'e (2009) göre zihinde canlandırma yaşanan olayları anlama ve belleğe kaydetme işlevi gören bir drama tekniğidir. Bu drama tekniğinde, çocuklar, gözlerini kapatıp çeşitli yönergeler doğrultusunda, hayal güçlerini, düşünme, algılama ve anlama gibi zihinsel yetilerini, konsantre olma becerilerini kullanırlar.

Böylece çocukların yaşadıkları veya yaşamadıkları olayları anlamaları ve hafızalarına daha iyi kaydetmeleri sağlanır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre bakıldıktan sonra gözlerini

kapatmaları ve o nesneyi zihinde yaratmaları söylenir. Daha sonra gözleri açılarak ne gördükleri sorulabilir (Karadağ & Çalışkan, 2008).

Bu drama tekniği, çocukların soyut düşünme, algılama, hayal güçlerini kullanma, konsantre olma becerilerini geliştirir. Zihinde canlandırma tekniğinde, tamamlanan bir etkinliğin ya da okunan/dinlenen bir öykünün bazı kısımları zihinde canlandırılabilceği gibi çeşitli nesneler, mekânlar, şahıslar, vb. de zihinde canlandırılabilir. Bu drama tekniğine, okunan bir öyküde yer alan ve en çok sevilen kahramanın fiziksel hâlinin (uzun, şişman, siyah saçlı, vb.) zihinde canlandırılması örnek verilebilir. Kısacası zihinde canlandırma tekniği, bireyin dış dünyada duyduğu, gördüğü hususları iç dünyasında duyabilmesi, görebilmesi ya da yaşayabilmesidir (Güney, 2009).

Zihinde canlandırma herhangi bir malzeme olmadan yapılabilir. Esasında en önemli materyal hayal gücüdür. Bu teknik, zihnin daha iyi çalışmasına olumlu yönde katkı yapar.

2.2.8.9. Öykü Olay Canlandırma

Bu teknikte öğretmen öykünün bir kısmını vererek öğrencilerin öyküye uygun eklemeler yapmalarını ister. Öğrenciler tarafından geliştirilen öykünün daha sonra canlandırılması sağlanabilir (Önder, 2006).

Çocukların, öykülere olan ilgilerinden hareketle, önceden bildikleri öyküleri ya da yeni öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik, dramada sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Ayrıca, öykü canlandırmanın yanı sıra, çocuklar için ilginç olan olaylar da canlandırma tekniğine uygundur. Çocuklarla öykü, olay canlandırması yapılırken, onları belirli diyalogları ezberlemekten çok, öyküleri hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekir. Önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmasıyla öğrenciler o bölümü oynarlar (Önder 2004 ve Karadağ, 2005).

Çocukların bildikleri veya bilmedikleri öykülerin ya da çocukların ilginç buldukları öykülerin, öykü kısımlarının canlandırılmasının yapıldığı bir tekniktir. Bu canlandırma çalışmasında, çocukların öykü içerisindeki diyalogları ezberlemeleri

gerekmemektedir. Öncelikle drama lideri yani öğretmen, öyküyü anlatır ya da daha önceden öğrencilere okumak üzere öykü metinlerini dağıtmış olur. Böylece öğrenciler, öyküyü daha önceden tanımıyorlarsa da bu şekilde öğrenmiş olurlar. Ardından drama lideri, öykünün geçtiği yeri, çocukların anlayabileceği bir şekilde tasvir eder. Vurgulanması gereken sesleri ya da hareketleri çocuklara hatırlatarak bu hususlara dikkatlerini çeker. Ayrıca öykü / olay canlandırması sırasında drama lideri, çocuklara çeşitli sorular sorarak onların düşünmelerine katkıda bulunabilir. Örneğin “Çok şiddetli rüzgâr esiyordu. Sizce rüzgârın sesi nasıl olur?” diye çocuklara soru sorabilir. Eğer çocuklar hiçbir ses çıkaramazlarsa, drama lideri yani öğretmen, örneğin “vuvvv, vuvvv” diye ses çıkararak çocukların da aynı sesi çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu durum, çocukların, hem canlandırma çalışması yapmalarına hem de düşünerek kendilerinden bir şeyler katmalarına imkân vererek zihinsel, bedensel, dilsel gelişimlerine katkı sağlar (Güney, 2009).

Eğitim yöntemi olarak öykü dramatizasyonunun tercih edilme nedeni değişebilir. Bu nedenler şunlar olabilir (Gönen & Dalkılıç, 1999):

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

Öğrencilerin hikâyeye uygun yorumlar yapabilmesi için öyküyü okuyup anlamaları gerektiği gibi rol oynama konusunda da istekli olmalıdırlar. Bu oyunlaştırma çeşidi utangaç, konuşmaya çekinen öğrenciler için iyi bir anlatım yoludur (Nas, 2003).

2.2.8.10. Parmak Oyunu

Oldukça yalın bir dramatizasyon türüdür. Özellikle ilkokulların birinci ve ikinci sınıflarında kullanılır. Okunan ve dinlenen basit durumların eylemleştirilmesinde bu tür seçilir. Eylemleştirmenin tamamı parmakla yapılır. Sınıfta öğretmen metni iyice yorumlar ve öğrencilerin nasıl parmak hareketleri yapacağını kararlaştırır. Öğretmenin parmak hareketlerini etkili bir biçimde

kullanabilmesi için sözleri ve hareketleri ezberlemesi gerekir. Çocuklar öğretmenle beraber sözleri tekrar ederler, hareketleri de yaparlar (Karadağ, 2005)

Parmakların takılabileceği büyüklükte kumaşlardan, kartonlardan, kâğıtlardan, vb. yararlanılarak yapılan kuklalardır. Canlandırılacak ya da kullanılacak varlıkların resimleri çizilerek kullanılırlar (Güney, 2009).

Güney (2009) parmak oyununun sınıfta yapılışıyla ilgili şunları söylemiştir: Drama lideri tarafından, destan öğrencilere okunur. Öğrenciler, sınıf listesine göre, ikili gruplara ayrılırlar. Her gruptaki öğrenci, kendi aralarında, canlandırma yapacakları destan kahramanlarına ya da destan bölümüne karar verirler ve destan kahramanlarına uygun olarak, grup arkadaşının parmaklarını boyar. Drama lideri, bir kartonun ortasını genişçe keser. Kura yoluyla seçilen grup öğrencileri, parmaklarını, kesilen kartonun ortasından geçirerek, destanı canlandırmaya çalışırlar. Daha çok ilkokulun ilk sınıflarında uygulanabilecek olan bu teknik, dersleri daha eğlenceli hale getirecektir.

2.2.8.11 Benzetim

Bu teknikte öğrencilerden bir problemi (olayı) gerçeğe uygun olarak ele almaları ve karar vermek için analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları beklenir. Öğretmen, bu tekniğin uygulanmasında kendisi de rol alabilir. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Uz, 2009).

Benzetim tekniğinin amacı iletişim kurma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin birbirini tanımalarına olanak sağlamak, öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına fırsat vermek, rol yapma yeteneğini geliştirmektir (Kutluata, 2008).

Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi desteklemek amacıyla gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır. Gerçek durumların önemli boyutları ya bir modelde özel olarak ya da diyagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Uygulamada zaman ve mekân genel olarak sınırlanmakta yaratılmak istenilen gerçek durumun anlamlı yönleri seçilmektedir. Benzetim tekniği bir düşünce değil bir hareket bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar, ona şekil verirler. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme, karar verme durumundadırlar. Yani

analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar. Her yöntemde olduğu gibi benzetim tekniğinin de bir takım fayda ve sınırlılıkları vardır.

Bunlar şöyle sıralanabilir (Uz, 2009):

Benzetim Tekniğinin Yararları:

- ☐ İlgi çekicidir.
- ☐ Öğrenme arzusu yaratır.
- ☐ Kazalar ve harcamalar en aza indirilebilir.
- ☐ Bireylerin analiz, sentez yapma yetilerini geliştirmektedir.
- ☐ Bireylerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarını sağlamaktadır.
- ☐ Bireylerin bildiklerini hayata geçirebilme yetenekleri gelişmektedir.
- ☐ Öğrenmeyi soyutluktan kurtarmakta, somut, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.

Benzetim Tekniğinin Sınırlılıkları:

- ☐ Yapaydır ve genellikle basite indirgenmiştir.
- ☐ Gerçek durumun aynısını canlandırmak bazen zor olabilir.
- ☐ Karışık modeller öğrencilerin akıllarını karıştırabilir, basit modeller de canlarını sıkabilir.

2.2.8.12. Altı Şapka Tekniği

Altı köşeli şapka drama tekniği, Edward De Bono'nun altı şapka düşünme tekniğinden esinlenerek, düşünme platformu oluşturma eylemselini düşünme sürecinden, drama tekniklerini kullanarak oyunlaştırma, yaratıcı drama yöntemine dönüştürme işlemidir. Burada özellikle kullanılacak renklere dikkat etmek gerekir. Renklere dikkat edilmesini, Edward De Bono özellikle bir kural olarak önermekte, renklerin, bir şeyi hayalimizde canlandırmamızı ve öğrenmemizi daha da kolaylaştırdığını ileri sürmektedir (Özen, 2008).

Bu tekniğin öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek; yeni fikirler üretilmesini sağlamak; bir konuya farklı açılardan bakmayı sağlamak; bir problemi çeşitli açılardan değerlendirmek; problem çözme ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırmak; sınıfta ilgi çekici bir ortam oluşturularak etkili öğrenmeyi sağlamak; konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek; sınıfta demokratik bir ortam oluşmasını sağlamak; karar verme becerilerini geliştirmek gibi amaçları vardır. Altı şapkalı düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve

sistematikleşmesi için kullanılan bir yöntemdir. Şapkalar, düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Altı şapka için altı değişiklik renk kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünme sistemi bulunmaktadır (Kutluata, 2008).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde kullanılan renkler ve özellikleri hakkında şunlar söylenebilir (Orhan, 2012 & Kıdam, 2013).

1- Beyaz Şapka: Bu Şapkada tarafsızlık hakimdir. Bu Şapka takıldığında konuşmacı herhangi bir tarafta yer almaz. Gerçeklere nesnel yaklaşılır. Her türlü bilginin yansız biçimde ortaya konduğu şapkadır. Duruma ilişkin verilerin dökümünün yapıldığı aşamadır.

2- Kırmızı Şapka: Bu renk öfkeyi ve tutkuyu çağırıştırır. Duygusal bir bakış açısıyla konuya yaklaşılmasını sağlar. Bu şapkayı takan hiçbir açıklama yapmaksızın duygu ve düşüncelerini açıklayabilir. Bu da öğrencilerin en çok sıkıntı çektikleri konuşurken kendi duygularını gizleme zorunluluğunu ortadan kaldırarak istedikleri gibi düşüncelerini açıklama fırsatını öğrencilere sunar.

3- Siyah Şapka: Siyah karamsarlık ve olumsuzluğun simgesi olarak kullanılır. Siyah şapka ele alınan konunun olumsuz yanlarını ve tehlikelerini dile getirerek alınacak tedbirler hususunda konuşmacıyı güdülemektedir.

4- Sarı Şapka: Güneşin rengi olan sarı aydınlık olmayı temsil eder. Bu yönüyle olumluluk bildirmektedir. Bu şapka ile konunun olumlu tarafları ön plana çıkarılır.

5- Yeşil Şapka: Yeşil şapka üretkenliğin rengidir. Bu şapka takıldıktan sonra konu ile ilgili öneri ve alternatifler sunulur.

6- Mavi Şapka: Bütün renkleri kapsamaktadır ve serinkanlılığı temsil eder. Mavi şapka işlevsel zekâyı temsil eder. Geniş ve farklı görüşlerin sentezidir, evrensel bir görüş açısı kazandırır. Düşünce sistematize edilir.

Mavi şapka zekâsına erişildiğinde, öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilir, uzlaştırabilir ve en iyi fikirlere ulaşabilir. Altı şapka tekniği derslerde kullanıldığında sadece dersi eğlenceli hale getirmez. Bunun yanı sıra öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakabilmelerine de olanak verir. Öğrencinin empati kurmasına da yardımcı olacağı için, iletişime de sosyal katkısı vardır. Sosyal

bilgiler dersinin birçok konusunda uygulanabilecek bir teknik olan altı şapka tekniği, bilinçli bir şekilde uygulandığında amaca hizmet edecektir. (Akinoğlu, Erciyes, Güven, Kılıç, Köksal, Oral, Pala ve Akyol, 2007; Akt: Kıdam, 2013).

2.2.8.13 İstasyon

İstasyon başlanmış bir işe katkı getirme ve bitirme, bir işi olduğu yerden daha ileriye götürme amacıyla kullanılır. İstasyon bütün sınıfın her aşamaya (her istasyonda) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir. İstasyon yönteminde üç ayrı masadan oluşan üç istasyon vardır. (Öykü, Slogan ve Afiş). Masalar üçgen olacak biçimde birbirine uzak biçimde yerleştirilir. Masalara karton, boyama kalem, makas gibi aletler bırakılır. Konu belirlenir (Temiz bir çevrede yaşayalım, Gürültü kirliliğine son vb). Sınıf üç gruba ayrılır. Yönetici (genelde öğretmen) ve her istasyona bir gözlemci (istasyon şefi) seçilir. Düdük sesiyle 1. grup öykü, 2. grup slogan ve 3. grup afiş istasyonuna gider ve bulundukları istasyona uygun işler yapar (öykünün başlangıcını yazma, slogan üretme, afişe başlama). İstasyon şefleri gruplara rehberlik yapar. Öğretmenin düdüğüyle her istasyon yer değiştirerek (1. istasyondakiler 2. istasyona, 2. istasyondakiler 3. istasyona, 3. istasyondakiler 1. istasyona) başlanan işlere devam eder. En son düdükle gruplar yine yer değiştirir ve kalan işleri tamamlar (İnternet 1).

Böylece öğrencilerin katkı yapmadığı istasyon kalmaz. Son düdükle istasyon şefleri ürünleri getirir. Öykü okunur, sloganlar okunur ve afiş duvara bantlanır. Bütün sınıf bir boyutta emeği olan bütün ürünleri inceler (İnternet 1).

İstasyon tekniği; öğrencilerde birlikte çalışma birbirlerini tanıma, özel yeteneklerini ortaya koyma, yaratıcılık, başlanmış olan bir işe katkı sağlama, katılımdan keyif alma, kurallara uyma, iletişim gibi becerileri geliştirir. Seçilen bir konuyla ilgili olarak toplumsal bir sorun üzerinde düşünen öğrenciler, kendilerinin de bir şeyler yapabileceklerini fark ederler. Bu onlara güven verir. Çekingen öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlar. Bu teknikte gürültü sorunu olabilir. Öğretmen bu nedenle öğrencilere fısıltıyla konuşmayı öğretmelidir (İnternet 1).

Bu yöntem bütün sınıfın her aşamada (her istasyonda) çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak bir basamak ileri götürmeyi, yarım kalan işi

tamamlamayı öğreten bir yöntemdir. Sınıfın tamamı 3-4-5 ya da daha fazla istasyonda bulunur. Bu istasyonlar örnek olay, neden sonuç değişkenlerini yazma, slogan yazma, afiş hazırlama, şiir; öykü yazma gibi istasyonlar olabilir. Her istasyona gidecek öğrenciler belirlenir. Tüm öğrenciler görev alır. Her gruba bir gözlemci ya da istasyon şefi atanır (bu işi öğretmen de üstlenebilir). Şef gruba kılavuzluk yapar, iş bitince ürünleri toplarlar. Gruplar istasyonlara dağılır, her grup gittiği istasyonda 10 dakika çalışır. Süre sonunda gruplar yer değiştirir. Tüm grupların tüm istasyonda çalışması sağlanır. İstasyona gelen her yeni grup bir önceki grubun bıraktığı yerden devam eder. Süre sonunda tüm grupların işleri toplanır. Yapılan çalışmalar sergilenir, şiirler öyküler okunur, afişler asılır (Uz, 2009).

2.2.8.14 Balık Kılçığı

Ishikawa diyagramı olarak da bilinen balık kılçığı tekniği, 1943'te Kaoru Ishikawa tarafından geliştirilmiştir. Teknik, bir problemin (nükleer patlama, seçim, öğrenme güçlükleri, gençlerin suç işlemesi gibi) nedenlerini ve alt nedenlerini tanımlama sürecini yapılandırmaya yardım edebilir. Ayrıca, tüm öğrencilerin derin ve nesnel bir görüş kazanmalarını ve problemin çeşitli bölümleri arasındaki önemli ilişkileri görmesini, öğrencilerin daha derin bir şekilde bir problem üzerinde yoğunlaşmasını sağlar. Bu teknik, öğrencilerin düşüncelerini organize etmeye yardım eder; ancak, problem için çözümler sağlamaz. İlginç bir teknik olan balık kılçığı tekniği öğrenmesi ve uygulaması kolaydır. Bu teknik; birlikte çalışmayı, gerçeği aramayı, değişik görüşlere açık olmayı ve karşıt görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar (İnternet 2).

2.3 Liderlik

Genelde formal örgütler, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktır. Buna karşın, örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir. Eğitim kurumlarının kontrolü dışındaki etkenlerin aksine, liderliğin doğası ve niteliği geliştirilebilir görünmektedir. Bu olasılık, liderlik konusundaki çalışmaların en önemli gerekçesini oluşturmaktadır (Aydın, 2010).

Liderlikle ilgili çalışmalarda çeşitli yaklaşımların izlendiği görülmektedir. 1945 yılına kadar yapılan çalışmalarda liderlerin niteliklerinin tanımlanmasına

ağırlık verilmiştir. Liderliğin, bireylerin bireysel özellikleri ile ilişkili olup olmadığını saptamaya yönelik yaygın araştırmalar yapılmıştır. Çeşitli kurumlarda, Ana okullardan askeri birliklere, ıslah evlerinden kiliselere kadar her ortamda liderler araştırılmıştır. Boy, ağırlık, sağlık, zekâ, coşkusal uyum, özgüven ve otoriterlik gibi, düşünülebilecek her özellik incelenmiştir (Aydın, 2010).

Bu çalışmaların bir ölçüde insanların “yönlendiren” veya “yönlendirilen”ler olarak, iki gruba ayrılabilceği varsayımına dayandığı görülmektedir. Böyle bir varsayım göre yönlendirenler ya da liderleri yönlendirilenler ya da izleyenlerin sahip olmadıkları belli özelliklere sahiptir. Başka bir anlatımla, liderler doğarlar, sonradan yetiştirilemezler (Aydın, 2010).

Liderlik edilgen bir statü konusu değildir. Bir bireye, sadece belli bazı özelliklerin karışımına sahip olduğu için liderlik hakkı verilmez. Lider, grupla etkileşim yolu ile liderlik kazanır. Bu statüyü kazanmada, grupla etkileşim yolu ile gruba amacını gerçekleştirmede yardım edebilecek güce sahip olduğunu göstermek etkili olmaktadır. Liderlik eğitimi üzerine elli yıllık bir çalışma süreci yürüten Robert Myers, liderlik ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dair bazı saptamalar yapmıştır. Buna göre:

- Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir.
- Liderler, üyesi bulundukları gruptan zeka açısından biraz ileri görünseler de, daha üstün zeka ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Grup tarafından karşılanan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
- Durumu kavramı gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, ısrarlı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi, liderlikle ilişkili görülmektedir.
- Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir. Başka bir anlatımla, tüm liderlerin paylaştıkları ortak bir özellik yoktur (Schneider, 1983).

Bir birey kişilik özelliklerinin belli bileşimlerine sahip olduğu için lider olmaz. Liderin bireysel özellikleri örüntüsünün, izleyenlerin özellikleri, etkinlikleri ve amaçları ile uyum içinde olması gerekir. Liderlik, sürekli bir değişim içinde bulunan değişkenlerin etkileşimi açısından ele alınması gereken bir kavramdır (Stogdill, 1948).

Görüldüğü gibi Stogdill ve Myers büyük ölçüde uyum içindedir. Özelliklerin bireysel olarak incelenmesi ile liderliğin açıklanamayacağı görüşü ağırlık ve açıklık kazanmıştır. “liderler doğarlar, sonradan yetiştirilmezler” varsayımı, incelemeler sonunda geçersiz kılınmıştır. Kalıtsal olarak geçen tek özellik zekâdır, o da liderlikle düşük bir ilişki göstermektedir (Morphet & Johns, 1967).

Liderlik- öğretmenlik, etkili lider, drama lideri kavramlarının arasında, uygulama temelli bir odak yürütürken, liderliğin, öğretmen- müdür muavini, müdür gibi eğitim yöneticileri arasında etkili, çağdaş, kaliteli bir eğitim sağlayıcılığı açısından geliştirilebilir ve öğretilabilir bir kavram olması bizler için oldukça önemlidir (Seylani & Dağlı, 2017).

Liderliğin teknik ve bilimsel tanımlarının yanında, dram sanatının eğitimde uygulama süreçlerine dair bilginin ve felsefenin eğitim yöneticileri tarafından öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve uygulamaya hazır olunması; aslında drama lideri, eğitim yöneticisi ya da öğretmenin eğitim-öğretim sürecine dair drama yöntemlerinden yararlanarak müfredatını uygulayan bir birey olması noktasında oldukça önemlidir (Seylani & Dağlı, 2017).

Doğuştan değil sonradan liderlik tanımı, mevcut eğitim müfredatını dram sanatı kullanarak etkili bir şekilde uygulayan öğretmen, müdür muavini, müdürler gibi liderlerin bu araştırma çapında etki alanını artırmakta ve kolaylaştırmaktadır. Bilimsel teoriler ve yapılan araştırmalar göstermektedir ki; önceden belirlenmiş, daha önceki bölümlerde yapılan dramanın hazırlık- uygulama safhaları ile ilgili tekniklerin hazırlanıp, içselleştirilmesi, öğretmenleri, etkili birer lider yapma konusunda oldukça destekleyicidir (Seylani & Dağlı, 2017).

Doğal lider- Atanan lider kavramlarına geçmeden önce altını çizmek isterim ki; dram sanatının ilköğretim eğitim müfredatının uygulanmasında sınıf öğretmenleri, müdürler veya müdür muavinlerinin etkili liderliğini geliştirecek bir kavram-uygulama olması noktasında, liderliğin; öğretmenin görev ve sorumlulukları kapsamında uygulamaya dair etkililiğin ve kalıcılığın artırılması adına doğru anlaşılması ve liderliğin bir kazanç olarak pratik yaparak, araştırarak, öğrenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıfının lideri olamayan bir öğretmen veya eğitimci; sağlayacağı eğitim-öğretimin kalıcılığı ve etkililiği noktasında da ne yazık ki etkisiz kalacaktır (Seylani & Dağlı, 2017).

Araştırmamızın sonraki bölümlerinde yapılacak durum analizleri kapsamında, verilen müfredatın uygulanması noktasında öğretmenlerin liderlik kavramına ve becerilerine yaklaşımını inceleyeceğiz.

Liderliğin, drama'nın bir yöntem olarak içselleştirildiği durumlarda, bunun uygulama noktasında nasıl yardımcı olduğu, aynı zamanda gerekli olduğu da görülecektir. Öğretmenin sınıf içinde lider olmadığı bir ortamda sınıf içinde kriz yönetimi, öğretim-eğitim kavramı tamamen bir kaosa dönüşebilmektedir. Yönetici ve lider kavramlarını aşağıda “doğal lider” ve “atanan lider” olarak inceleyeceğiz. Yöneticinin “atanan lider” olduğu durumlarda eğitim-öğretim sistemi uygulamalarında ne gibi sıkıntıların doğabileceğini göreceğiz.

Bir grubun liderinin yönetim konumundaki görevli kişi olduğu bilinen bir olgudur. Başlangıçta bu böyledir. İleri ölçüde yapılandırılmış, hiyerarşik otoriteyi vurgulayan, güçlü geleneklere sahip bir örgütte liderlik, yönetsel konumla eşanlamlıdır. Ancak, bunun her zaman böyle olduğu söylenemez. Bir grubun lideri, örgüt hiyerarşisinde bir konuma sahip olabileceği gibi, olmayabilir de. Bir bireyin lider olması, otoritenin grubun içinden ya da dışından gelmesine bağlıdır (Aydın, 2010).

Otoritenin grubun içinden gelmesi sonucu liderlik statüsü kazanan lidere “gruptan doğan lider” denilmektedir. Bu lider genel olarak “doğal lider olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, otoritenin grubun dışından gelmesi sonucu lider olanlara da “atanan lider” denilmektedir (Aydın, 2010).

Beklenenin aksine, gruptan doğan liderin, atanan liderlere kıyasla daha otoriter oldukları gözlenmektedir. Gruptan doğan liderlerin güçlü ve üstün olmaları, onların lider olmalarında etkili olmaktadır. Bu özellikleri ile liderliğe yükselmektedirler. Yöntemsel ve coşkusal konular yerine daha önemli konulara içten ilgi göstermeleri de lider olmalarında etkili olmaktadır. Bu tür liderler belli bir savaşım sonunda elde ettikleri liderliği elbette başkasına bırakmak istemezler. Liderliklerini korumak için olası yolları deneme eğilimindedirler (Aydın, 2010).

Öte yandan atanmış liderler genellikle kendilerini konumlarında güven içinde duyumsarlar. Bu güven duygusu, demokratik davranmalarına olanak sağlar. Demokratik davranmayı göze alabilirler. Bir başkasının liderlik konumlarını ele

geçirmesi söz konusu olmadığından, liderliği paylaşmaktan korkmazlar, istedikleri liderlik tipini seçme şansları vardır (Collins & Maxwell, 2017).

Buna karşılık, gruptan doğan liderlerin bulundukları konumda kalmak istemeleri halinde, liderlik tipi konusunda fazla seçme şansları yoktur. Daha otoriter olmak durumundadırlar (Schneider & Donaghy & Newman, 1975).

Torrington ve Chapman tarafından da liderlik biçemlerinin etkililik derecesi ve davranışının gösterildiği durum arasındaki uygunluk sürekli olarak vurgulanmaktadır.

- Herhangi bir bireyin belli bir liderlik rolündeki etkililik derecesini doğru olarak kestiren bireysel özelliklerin bir bileşimi yoktur. Bununla birlikte , etkili bir lider olmak isteyen bir bireye üstünlük sağlayabilecek çeşitli kişilik özellikleri ve yetenekler grubu vardır.
- Her durumda sürekli olarak etkili olabilecek genel bir davranış biçemi, ülküsü yoktur. Liderin, durumların değişen isteklerine göre davranışlarını değiştirebilecek bir esnekliğe sahip olması gerekir.
- Liderlik, liderlerin, izleyenlerin ve genel durumsal değişkenlerin özellikleri arasında dinamik bir etkileşim gerektirir. İçinde bulunduğu durumun koşullarının istemlerini tanımlayabilecek ve bu istemlere uygun davranış gösterebilecek bilgi ve yeteneğe sahip olan lider, etkili bir liderdir.
- Liderlik eğitimi belli beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde yoğunlaşmalıdır. Bu beceri ve yeteneklerin en önemlileri şunlardır:
 - Geniş alanlı davranış örüntüleri sergileme yeteneği ile seçenekleri yerinde kullanma esnekliği,
 - Belli toplumsal koşullarda insan davranışını anlama ve belli bir davranışın başkaları için olan sonuçlarını değerlendirme,
 - Bireyler arası grup ve örgütsel durumların, koşulların istemlerini, uygun davranışlar açısından tanımlayabilmek için gerekli tanımlama becerisi,
 - Etkili iletişim, bireylerarası etkileşim, grup etkinliği ve toplumsal etki için gereksinim duyulan toplumsal becerilerin genel bir gelişimi (Torrington & Chapman, 1983).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma KKTC ilköğretim okullarında öğretmenlerin drama farkındalık düzeylerini saptama ve pratik ders müfredatı uygularken drama tekniklerinden ne kadar yararlandıklarını saptamayı ele almaktadır. Araştırmada nitel veriler toplanmış ve araştırma deseni “içerik analizi” olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma: gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2011).

Bu yönüyle bu çalışmadaki nitel araştırmanın ilkokul öğretmenlerine uygulanan görüşme yöntemi, bu görüşmede kullanılan sorular ve dürüst varsayılan cevaplar tezin nitel kısmını oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, görüşme ve dokümantasyon teknikleri kullanılmıştır (Tanrıöven, 2011).

Nitel araştırmalar kişilerin duygu, tecrübe ve düşünceleriyle ilgilenirler. Araştırmacı bu verilerden yola çıkarak analizlerini yapar. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliklerinden birisi; bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir diğer ifadeyle bir duruma ilişkin etkenler (bireyler, olaylar, ortam, süreç vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Ayrıca durum çalışmasında bir veya birden fazla durumun kendi sınırları içinde araştırıldığı çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Durum çalışmaları; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çok boyutlu veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, elde edilen verilerin örüntüleri ortaya çıkarma, betimleme ve karşılaştırma analizi gibi yöntemlerle analiz edildiği ve sonuçların, durumları

karşılaştırmalı olarak veya tek başına tanımlanması ve yorumlanması yoluyla raporlaştırıldığı çalışmalara denir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada da görüşme soruları kapsamında veri toplama tekniği kullanılmıştır. Karşılaştırmalı durum çalışmalarının amacı bir araştırma konusunda belirlenen bir araştırma biriminin çapraz biçimde karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmalı çalışmalar farklı bir çok birimin ve bakış açısının yer aldığı geniş bir perspektif içerir. Bu yüzden karşılaştırmalı analiz yapılması araştırılan konunun derinlemesine anlaşılmasına göre desenlenen bu araştırmada analizler bireysel görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur.

Özetle araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin avantajları, araştırılan konuyu ilgili bireylerin hem bakış açılarından görebilme imkânı sunması hem de bu bakış açısını oluşturan sosyal süreçlerin meydana çıkmasını sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, Kuzey Kıbrıs'ta 2016-2017 öğretim yılında ilköğretim programında ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya; Lefkoşa, Gönyeli, Akdoğan, Beyarmudu, Pile, Türkmenköy bölgelerinden toplam 150 öğretmen dahil edilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Durumu

Bölge	Öğretmen Sayısı
Beyarmudu	9
Türkmenköy	10
Akdoğan	35
Pile	3
Lefkoşa	93
Toplam	150

3.3 Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yaklaşımında veri toplamak amacıyla genellikle derinlemesine görüşme, doğrudan gözlem, doküman analizi teknikleri kullanılmaktadır (Legard, Keegan & Ward, 2003). Bu araştırmanın verileri, diğer veri toplama araçlarıyla doğrudan gözlemlenemeyen, katılımcıların konu ile ilgili bakış açılarını derinlemesine anlama olanağı sağlayan ve nitel araştırma yaklaşımında sıklıkla tercih edilen “yüz yüze görüşme tekniği” aracılığıyla elde edilmiştir. Derinlemesine ya da yüz yüze görüşmeler, yanıt oranının yüksek olması, soruların sırası konusunda esneklik sağlaması, ortam üzerinde kontrol olanağı sunması ve araştırılan konuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi vermesi gibi bazı avantajlara sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem katılımcıların cevaplarının temelini oluşturan duygular, nedenler, düşünceler ve inançlar gibi birçok boyutun da ortaya çıkarılmasına kaynaklık etmektedir (Legard, Keegan & Ward, 2003).

Bu çalışma kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim öğretmenlerinin drama bilinç düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan yedi açık uçlu görüşme sorusu içermektedir.

Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda forum yeniden düzenlenmiştir. Bunun ardından çalışma grubuna eş-değer bir çalışma grubu seçilerek pilot görüşme yapılmıştır. Böylece soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığı belirlenmiştir.

Nitel verilerin toplanması Kuzey Kıbrıs'ın başkenti Lefkoşa, Gönyeli, Türkmenköy, Akdoğan, Beyarmudu ve Pile bölgelerinde eğitim veren resmi ve devlet okullarında öğretmen olarak yaşamını sürdüren kişilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmekte ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 10 Aralık 2016 - 10 Ocak 2017 tarihleri arasında öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada drama kavramları çerçevesinde ilkokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklı boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak için görüşme soruları üç uzmana verilmiş, incelenmesi sağlanarak bazı soruların içeriği benzemesinden dolayı görüşme soruları listesinden çıkarılmış veya birleştirilmiş, bazı soruların ise anlaşılabilirliği geliştirilerek forma son şekli verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme formu Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim dairesine bağlı okullarda öğretmenlik yapan Lefkoşa, Gönyeli, Beyarmudu, Türkmenköy, Akdoğan ve Pile bölgelerinden öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme formundaki soruların cevaplarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde açık uçlu sorular sorulmaktadır. Görüşme formunu dolduran kişilerin derinlemesine cevap vermeleri istenmektedir. Her soruya verilen cevap tek tek kategorize edilmiş, tablolara yerleştirilmiştir. Yapılan bu ilk kategorileştirmeden sonra veriler, araştırmacı tarafından tekrar incelenerek temel temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen bu tema ve kategoriler ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmiş ve benzer örüntüler gösteren kategoriler birleştirilmiş, farklılık gösterenler ise ayrı kategoriler altından toplanıp kodlanmıştır.

Araştırmada görüşme sorularının cevaplarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.5.1. Verilerin Kodlanması

Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra katılımcılardan elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bu bölümler isimlendirilip kodlandırılmıştır. Tüm veriler bu şekilde kodlandırıldıktan

sonra bir kod listesi oluşturulmuş ve bu verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde bir anahtar liste görevini görmüştür. Daha sonra kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından ayrı okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak ortalama 94% olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının 70% üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. (Miles & Huberman) Burada elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.5.2 Temaların Bulunması

Bu aşamada verilerin kodlanması aşamasında belirlenen kodlar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmada Kuzey Kıbrıs’ta ilköğretimde eğitim veren öğretmenlerin drama kavramı konusundaki farkındalığı ve uygulama eğilimi üzerine toplam yedi tane boyut oluşturulmuştur.

3.5.3 Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Organize Edilmesi ve Tanımlanması

Bu aşamada ise katılımcıların görüşleri okuyucunun anlayacağı biçimde açıklanmış ve okuyuculara sunulmuştur.

3.5.4 Bulguların Yorumlanması

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların açıklanması bu son aşamada yapılmıştır. Toplanan veriler nitel araştırmanın gerektirdiği aşamalardan geçilerek yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

3.6 Araştırma Etiği

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olabilmesi için süreç boyunca bilim ve araştırma etiği göz önünde bulundurulmuştur. Görüşülen ve araştırmaya dahil edilen kişilerin düşüncelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Bu alıntılar, araştırmada yönlendirilen soruların altında sunulmuştur. Araştırmacı, görüşme süresince nesnel bir tutum sergilemeye özen göstermiş ve katılımcıları etkilememek için gerekli davranışları sergilemeye çalışmıştır.

Araştırmanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yazılı izin ve araştırmaya katılan öğretmenlerden sözel bilgilendirilme onayı alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUMLAR

4.1 Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin çözümleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir. Bulgular sonucunda elde edilen veriler analizlere tabi tutulmuştur.

Araştırmanın 1. boyutu Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı okullarda öğretmen, müdür muavini ve müdürler çerçevesinde, okul yöneticileri ve öğretmenler kavramları üzerinden liderlik yaklaşımları üzerine gerçekleşmiştir. Bu boyut 150 katılımcı verisiyle; liderliğin ne olduğu, nasıl geliştirildiği, nelere bağlı olarak etkili kılındığı yaklaşımları yönünde şekillendirilmiştir. Birinci boyuttaki soruyla ilgili olarak öğretmen yaklaşımları aşağıdaki tabloda belirtilen oranlar ve temalar altında belirlenmiş ve verilen görüşler paylaşılmıştır. İlköğretim dairesine bağlı okullarda öğretim veren öğretmenlere liderlik becerilerini nasıl tanımladıkları ile ilgili sorular sorulmuş, liderliğin etkililiği neye bağlı olduğu ve nasıl geliştirildiğini tanımlamaları istenmiştir.

Verilere göre, katılımcılardan okul yöneticisi olanların tamamı ve öğretmenlerin %49'u kendini etkili lider olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda yöneticilerin %10'u ve öğretmenlerin %20'si liderliğin doğuştan gelen bir vasıf olarak gerçekleştiğini belirtmiş, yöneticilerin %5'i, öğretmenlerin %12'si ise liderliğin sonradan geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenler arasında, belirtilen görüşler doğrultusunda; "Kendimi lider olarak görüyorum/ görmüyorum", "Liderlik doğuştan bir vasıftır", "Liderlik sonradan geliştirilir", "Liderlik; yenilikçi, pratik çözüm üreten, hitap yeteneği olan kişidir.", "Emretmeden, etkileyip yönlendiren kişidir.", "Demokratik ve dinleyen kişidir.", "Aşırı disiplin öğrenciyi iyi motive etmez.", "Güler yüzlü, esprili, esnek olmak önemlidir.", "Empati kurabilmek ve sezebilmek önemlidir.", "Liderlik olmazsa olmazdır.", "Tecrübeye bağlıdır.", "İkna gücüne sahip olmak önemlidir." şeklinde temalar ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda yüzdelik hesaplamaları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2

1. Boyut: Liderlik becerilerinin tanımı ve etkili liderliğin faktörleri

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Liderlik doğuştan gelir.	2	18	10%	26	104	20%
Liderlik sonradan geliştirilebilir.	1	19	5%	16	114	12%
Kendimi lider olarak görüyorum.	20	0	100%	64	66	49%
Kendimi lider olarak görmüyorum.	0	20	0	1	129	0.77%
Liderlik; yenilikçi, pratik çözüm üreten, hitap yeteneği olan kişidir.	14	6	70%	60	70	46%
Emretmeden, etkileyip yönlendiren kişidir.	0	20	0	23	107	18%
Demokratik ve dinleyen kişidir.	1	19	5%	10	120	8%
Aşırı disiplin öğrenciyi iyi motive etmez.	1	19	5%	10	120	8%
Güler yüzlü, esprili, esnek olmak önemlidir.	0	20	0	11	119	9%
Empati kurabilmek ve sezebilmek olmak önemlidir.	1	19	5%	8	122	6%
Liderlik olmazsa olmazdır.	4	16	20%	13	117	10%
Tecrübeye bağlıdır.	8	12	40%	10	120	0.77%
İkna gücüne sahip olmak önemlidir.	0	20	0	5	125	4%

Tablo 2'nin devamı

Karizma	0	20	0	3	127	2%
Sorumluluk almak önemlidir.	0	20	0	4	126	3%
Etkili liderlik güven geliştirerek sağlanır.	1	19	5%	16	114	12%

Katılımcı öğretmenler arasından bir kişi; *“Liderlik becerisi olarak kendimi tam anlamıyla ideal lider olarak görmemekle birlikte, iyi bir lider olmak için gayret gösteren birisiyim, bu bağlamda eğitimlere katılan ve gayret gösteren birisiyim”* olarak düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı müdürlerden bir tanesi ise *“Liderlik, okuldaki personeli ve çocukları programlı bi şekilde, istendik yönde organize edebilmek ve bunu yaparken var olan ve oluşabilecek problemleri en aza indirebilmektir. Etkili lider özelliğini geliştirebilmek için iyi bir gözlemci ve dinleyici olunmalı, herkese adil davranılmalıdır.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden biri liderlik için; *“Bir öğretmende bulunması gereken temel niteliklerden biridir. Sınıfta lider öğretmen güdüleyici olmalıdır. Lider esnektir, güler yüzlüdür, esprilidir. Liderlik, eğitimle bir ölçüye kadar geliştirilebilir. Liderliğin etkililiği çocuklarla olan etkili iletişime bağlıdır.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Liderliğin en önemli özelliklerinden olan karizma sahibi olmak, ikna gücüne sahip olmak, sorumluluk alabilmek gibi kavramlar ise oldukça düşük yüzdelerle karşımıza çıkıyor. Verilere göre; yöneticilerin hiç biri; öğretmenlerin ise %2'si karizmanın önemine, %3'ü sorumluluk almanın önemine, %4'ü ise ikna gücüne sahip olmanın önemine inanıyor.

Bir diğer ortaya çıkan önemli veri ise; okul yöneticilerinin hiç birinin güler yüzlü, esprili ve esnek olmanın önemine, ikna gücüne sahip olmanın önemine, karizmanın önemine ve sorumluluk almanın önemine inanmadığı oluyor. Yöneticilerin tamamı kendini lider olarak tanımlarken, liderin emretmeden etkileyip yönlendiren kişi olduğuna değinmiyor.

Katılımcı öğretmenlerden biri liderlik becerisi konusunda özeleştirisini aşağıdaki şekilde gerçekleştiriyor: *“tatlı sert bir sınıf yöneticisiyim. Gerekliği zaman öğrencilerimle şakalar yaparım, güler eğleniriz. Dersi dikkatli dinlemeleri gerektiği*

zaman daha dominant olurum. Çok aşırı disiplinli olmak öğrenciyi iyi motive etmez. Dengeyi kurmak önemlidir.”

Liderlik konusunda doğuştan yetenek olduğunu savunan bir öğretmen görüşü ise aşağıdaki şekilde tanımlanıyor: *“liderlik özelliği doğuştan gelen bir özelliktir. Gündem yaratarak, bireyleri etkileyerek harekete geçirme, istenilen sonuçlara varma gibi özelliklerdir. Bu anlamda kendimi sınıf içi ve okul ortamında lider olarak sayıyorum. Liderin etkili olması için bilgili, çözümler üreten, konuşma yeteneğini kullanma beceresine sahip olması gerekir. Liderliğin geliştirilmesi, bireyin etkili çalışmalarına, yaptığı işlere ve gündem yaratmasına bağlıdır.”*

Liderlerin demokratik ve dinleyen kişi olması bağlamında ise ne yazık ki yöneticilerin sadece %5'i, öğretmenlerin ise %8'i hemfikir oluyorlar. Aynı zamanda etkili liderlikte güven kavramının önemine değinen yöneticilerin sadece %5, öğretmenlerin ise %12 olduğunu görüyoruz.

En yüksek görüş birliği ise liderlerin; yenilikçi, pratik çözüm üreten, hitap yeteneği olan kişiler olduğu noktasında yöneticilerde %70, öğretmenler %46 olarak karşımıza çıkıyor.

Liderlik kavramı ve disiplin kavramı ilişkisine bir örnek de öğretmen katılımcıdan geliyor: *“Liderlik becerisi sınıfını farklı durumlarda kontrol edebilmektir. Aşırı disipline edici bir ortam yerine öğrencilerin o anki isteklerine göre ortamı ve kendimizi değiştirebilmektir. Liderlik, farklı öğrenmelere karşı farklı anlatım yöntemleri kullanabilmektir.”*

Yüzdelik olarak karşımıza büyük bir yoğunlukla çıkmasa da liderliğin aslında aşırı disipline etme, emretme ve iletişime kapalı, diyalog dışı bir hiyerarşik otorite olarak algılanmadığı, aynı zamanda güler yüzlü ve esprili olmanın da genel liderlik literatürü ile örtüştüğü temel ilkeler arasındadır.

Tabloya baktığımız zaman karşımıza çıkan yönetici-öğretmen ilişkisinde ise bir çok noktada örtüşen benzeşen yüzdelikler gözlemlenirken deneyim ve tecrübenin liderlikteki etkisi konusunda ise yöneticilerde %40'a varan bir görüş bildirimi varken, öğretmenlerde %1'in altında bir görüş bildiriliyor.

Bunun sebebi ülkemizde müdür veya müdür muavini pozisyonlarının bilgi ve donanım yerine, hiyerarşik kıdem ve çalışma yılı sayısından değerlendirilmesi ve müdür ve müdür muavinlerinin çalışma yılı bazında öğretmenlerden daha uzun süredir görevde olduğu bir gerçektir.

Bu anlamda yöneticilerin deneyim ve tecrübe kavramlarını çalışmış oldukları yıllar ile örtüştürüp bunun liderliğin bir destekçisi olarak gördüğü ortaya çıkmaktadır. Oysa deneyim; yapılan işin özü, denenilen farklı teknik ve çalışma ortamlarının bütünüdür. Şüphesiz ki çalışma süresi, yıllar da önemlidir fakat aynı şeyi yıllarca uygulayıp bir farklı sonuç beklemek Einstein’a göre aptallıktır.

Liderlik konusunda katılımcı bir öğretmen ise: *“kullandığım ödül-ceza yöntemleriyle sınıfıma hakim bir öğretmenim. Sınıf içerisinde kullandığım jest ve mimikler çocukları uyarıcı yöndedir. Böylece liderlik konusunda mesleğime etkili bir beceriye sahibim. Liderliğin etkililiği kullanılan yöntemlere ve tecrübeye bağlıdır. Deneme-yanılma ve araştırma yöntemleriyle geliştirilir.”*

Ödül- ceza yöntemleri kullanan katılımcı öğretmenin liderlik kavramına yaklaşımı ise baskı ve sindirme olarak karşımıza çıkmakta ve sınıfı baskıyla kontrol altında tutmanın liderlik olduğunu düşünme yanılgısı olarak vücut bulmaktadır. Bu gibi yaklaşımlar çocukları korkutmak, tehdit etmek ve ceza vermek gibi pratik davranış biçimleri olarak karşımıza çıkmakta ve liderliğin etkisinde çocuğun özgüven, birey olma, kendi özgün ve özgür karakterini bulma gibi önemli katkılardan uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Liderliğin önemli özelliklerinden güven, vizyon, bilgi, yenilikçilik yanında katılımcı öğretmenlerimizden biri *“nasıl geliştirilebilir?”* diye bir yan başlık atıp aşağıdaki düşünceleri sıralıyor: *A) öğretmenler liderlik davranışlarını sergileyebilmek için desteklenmeli. B) yeni başlayan öğretmenlere liderliği tanıtıcı kurslar düzenlenmeli. C) okul yöneticileri öğretmen liderliğini engelleyici davranışlarda bulunmamalı. Bu konuda yöneticiler de bilgilendirilmeli. D) öğretmen liderliğinin öğrenci başarısındaki etkisi araştırılmalı.”* Bu düşüncelerden karşımıza çıkan çok önemli bir sonuç ise; mevcut eğitim sistemimizde öğretmen ve yönetici etki ve yetkilerinin pratikte bir otorite çatışmasına yol açabildiğidir. Özellikle okul yöneticilerinin okul öğretmenlerinin liderliğini engelleyici yaptırım uygulaması üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur.

Yukarıda ortaya çıkarılan veriler ışığında, liderlik kavramı ile yöneticilik kavramı ilişkisinin, okul yöneticisi olan müdürler ve müdür muavinleri ile aynı zamanda sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin arasında kavramsal olarak karıştırıldığı, yönetici olarak sistem hiyerarşisinden sağlanan güç ile lider olarak doğal etkileme ve sürüklenme gücünün önemli ölçüde birbiri ile karıştırıldığı gözlemleniyor. Sistemin yöneticiye verdiği yetkiye dayanarak öğretmenlerde öğrenciler üzerinde, müdür ve

müdür muavinlerinde ise öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptırım uygulama gücü; liderlik kavramının doğal etkililiği, iletişim süreci, başarısı ve kalitesi yanında baskın çıkmaktadır. Sınıf ve okul yöneticileri; birer yönetici olabilirler ancak lider olmak noktasında kendilerini istatistiki olarak “lider” tanımlasalar da lider olmanın gerektirdiği özelliklerin tanımlanması noktasında maalesef bilinçli değildirler.

Araştırmanın 2. boyutunda katılımcıların dram sanatı konusundaki farkındalıkları, entelektüel anlamda dram kavramına hâkimiyetleri, dram ve drama arasındaki fark konusunda bilinçleri ve yaratıcı dramının eğitimde bir metot olarak kullanılabilmesi konusunda farkındalıklarına dair yaklaşımları saptanmıştır. Birer eğitimci olarak dram- drama -ki aynı şeydir- kavramlarına kendi yaklaşımları, yorumları, düşünceleri ve mevcut bilinç düzeyleri yüzdelikler ile aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Buna göre öne çıkan sonuçlardan biri - öğretmen ve yöneticiler arasında ortalama %31 oranında bir görüş bildirilmiştir- dram’ın hüznü, acı ve negatif bir olay olduğu yönündedir. Bunun yanında güçlü ve yoğun ölçüde örtüşen görüşlerden bazıları; dram’ın bir tiyatro türü olduğu ve hüznü olduğu, drama’nın herhangi bir olayı canlandırmak olduğu, yaratıcı drama’nın öğrenmeyi kalıcı kıldığı, yaratıcı dramının ufku genişlettiği, hayal gücü ve yaratıcılığı tetiklediği, çok yönlü düşünme becerisi geliştirdiği, empati kurmayı sağladığı ve yaratıcı dramının yaşayarak öğrenmek olduğu şeklindedir. Bu bölümde saptanan bulgularda oldukça ilginç yaklaşımlar olduğu da gözlemlenmektedir. Bu yaklaşımların ilginçliği ise katılımcıların belirttiği görüşlerin bilimsel verilerle hemen hemen hiç bir şekilde örtüşmemesidir.

Dram kavramı ve drama arasında kavramsal olarak hiç bir fark yoktur. Literatür- alan yazın araştırması bölümünde tanımladığımız bu terimlerin biri İngilizce biri Türkçe kullanımı olduğu yönündedir. (Hasan Erkek, 2015) Dramın eğitimde kullanılması ağırlıklı olarak İngiltere, ABD ve Almanya kaynaklıdır. Ülkemizde, eğitimde dramın kullanılmaya başlamasında bu ülkelerdeki kullanımı yol gösterici olmuştur. İngiltere’de bu yönlü kullanıma “Eğitimde Drama” (Drama in Education) ABD’deki kullanımına “Yaratıcı Drama” (Creative Drama) ve Almanya’daki kullanımına ise “Oyun ve Etkileşim” (Spiel und Interaktion) denmektedir.

Bir diğer göze çarpan gerçek ise farklı okullardan iki öğretmenin aynı soruya tamamen aynı cevabı vermiş olması gerçeğidir. “*Dram, sahnede oynamak üzere*

yazılmış, konuşmalar ve devinimlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla sonuçlanan oyun veya yapıtlardır.”

Tablo 3.

2. Boyut: Drama ve dram arasındaki farkın tanımlanması. Yaratıcı drama'nın eğitime katkısı konusundaki yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş	Görüş		Görüş	Görüş	
	bildire n	bildirmey en	%	bildiren	bildirmey en	%
Dram: hüznü, acı, negatif olaylardır.	6	14	30%	42	88	32%
Dram bir tiyatro türüdür, sonucu hüznüldür.	8	12	40%	42	88	32%
Dram olayların sahnede acıklı- komik yanlarının anlatılmasıdır.	0	20	0	5	125	4%
Dram nedir bilemiyorum, aralarındaki farkı o yüzden bilemeyeceğim.	0	20	0	1	129	0.77%
Dram, yaşanılanları kabul ederek, o psikolojiyi kabullenmek, pasifize olmaktır.	0	20	0	1	129	0.77%
Dram: sahnede oynamak için yazılmış oyundur	1	19	5%	10	120	8%
Drama: her hangi bir olayı canlandırmaktır.	12	8	60%	47	83	36%
Drama, tiyatro oyunu yazma sanatıdır.	2	18	10%	11	119	9%
Drama belli bir kurgusal metne dayanır. Bir durumun sonuca ulaşmasıdır. Başı ve sonu vardır. Drama boyunca sonuca ulaşmak için uğraşılır.	0	20	0	2	128	2%
Drama bir öğrenme yöntemidir.	2	18	10%	1	129	0.77%
Drama eğlenceli konulardır.	0	20	0	2	128	2%
Drama eğitim öğretimde yeni bir oluşumdur.	0	20	0	10	120	8%

Tablo 3' ün devamı

Drama okula kolay adapte olmayı sağlar.	0	20	0	1	129	0.77%
Drama, yaşadıklarını kullanarak tiyatro yapabilme yöntemidir.	1	19	5%	5	125	4%
Bence ikisi aynı anlamdadır	0	20	0	1	129	0.77%
Yaratıcı drama problem çözmeye katkı sağlar.	10	10	50%	8	122	6%
Yaratıcı drama öğrenmeyi kalıcı kılar.	4	16	20%	39	91	30%
Yaratıcı drama dikkat sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olur.	0	20	0	1	129	0.77%
Y.drama ufku genişletir, hayal gücü ve yaratıcılığı tetikler, çok yönlü düşünme becerisi gelişir, empati kurmayı sağlar	6	14	30%	34	96	26%
Yaratıcı drama özgüven gelişimine katkı sağlar.	0	20	0	5	125	4%
Y.drama çocukların seviyesine inebilmemizi sağlar	0	20	0	4	126	3%
Yaratıcı drama yaşayarak öğrenmektir	12	8	60%	26	104	20%
Yaratıcı drama doğaçlama canlandırmaktır, senaryo olmadan, hayal gücü ile anlatmaktır.	1	19	5%	8	122	6%
Yaratıcı drama gruba yöneliktir, bireysellikten çıkıp, sosyal beceriyi geliştirir.	0	20	0	5	125	4%
Yaratıcı drama eğlenerek öğrenme, daha zevkli ders işlemektir.	0	20	0	21	109	16%

Araştırmanın 2. boyutunda ortaya çıkan temalar, “Dram: hüznü, acı, negatif olaylardır”, “Dram bir tiyatro türüdür, sonucu hüznüldür.”, “Dram olayların sahnede acıklı- komik yanlarının anlatılmasıdır.”, “Dram nedir bilemiyorum, aralarındaki farkı o yüzden bilemeyeceğim.” , “Dram, yaşanılanları kabul ederek, o psikolojiyi kabullenmek, pasifize olmaktır.”, “Dram: sahnede oynamak için yazılmış oyun”, “Drama: her hangi bir olayı canlandırmaktır.”, “Drama, tiyatro oyunu yazma sanatıdır.”, “Drama belli bir kurgusal metne dayanır. Bir durumun sonuca ulaşmasıdır. Başı ve sonu vardır. Drama boyunca sonuca

ulaşmak için uğraşılır.”, “Drama bir öğrenme yöntemidir.”, “Drama eğlenceli konulardır.”, “Drama eğitim öğretimde yeni bir oluşumdur.”, “Drama okula kolay adapte olmayı sağlar.”, “Drama, yaşadıklarını kullanarak tiyatro yapabilme yöntemidir.”, “Bence ikisi aynı anlamdadır”, “Yaratıcı drama problem çözmeye katkı sağlar.”, “Yaratıcı drama öğrenmeyi kalıcı kılar.”, “Yaratıcı drama dikkat sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olur.”, “Y.drama ufku genişletir, hayal gücü ve yaratıcılığı tetikler, çok yönlü düşünme becerisi gelişir, empati kurmayı sağlar”, “Yaratıcı drama özgüven gelişimine katkı sağlar.”, “Y.drama çocukların seviyesine inebilmemizi sağlar”, “Yaratıcı drama yaşayarak öğrenmektir”, “Yaratıcı drama doğaçlama canlandırmaktır, senaryo olmadan, hayal gücü ile anlatmaktır.”, “Yaratıcı drama gruba yöneliktir, bireysellikten çıkıp, sosyal beceriyi geliştirir.”, “Yaratıcı drama eğlenerek öğrenme, daha zevkli ders işlemektir.” şeklinde olmuştur.

Araştırmamızın bu boyutunda bir öğretmenin “drama bir öğrenme yöntemidir” yönünde görüş bildirmesi, yalnız bir öğretmenin “Dram nedir bilemiyorum, aralarındaki farkı o yüzden bilemeyeceğim.” yönünde görüş bildirmesi, sadece bir öğretmenin “Drama okula kolay adapte olmayı sağlar.” yönünde görüş bildirmesi, başka bir öğretmenin “Bence ikisi aynı anlamdadır” şeklindeki görüş bildirmesi ve “yaratıcı drama dikkat sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olur” yönünde görüş bildirmesi; tüm bu önemli düşüncelerin tamamının %1’in altında kalmasına neden olmuştur. Bu da aslında eğitimde drama kavramıyla ilgili yeterli bilinç sahibi olunmadığını; eğitime kalıcı etki sağlaması ve canlandırma olduğu gibi genel geçer bir düşünceyle ortalama %35 civarında görüş bildirildiği saptanmıştır.

Bunun yanında; katılımcı bir öğretmen “Dram, yaşananları kabul ederek, o psikolojiyi kabullenmek, pasifize olmaktır.” şeklinde ve bir kişi de “Drama, tiyatro oyunu yazma sanatıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşler de bilimsel verilerle örtüşmemektedir.

Dram ve Drama kavramları katılımcı öğretmen ve yöneticiler arasında çeşitli yorumlara yol açarken yaratıcı drama kavramı ile ilgili önemli veriler de ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından %16, yöneticiler tarafından %0 şeklinde karşımıza çıkan “Yaratıcı drama eğlenerek öğrenme, daha zevkli ders işlemektir.” düşüncesi üzerinde durulması gereken bir tartışma konusudur. Öğretmenlerin drama’yı

eğlenceli ve etkili bir araç olarak tanımlarken yöneticilerin buna katılmaması önemli bir farklılıktır.

Düşük bir yüzdelikle karşımıza çıkan önemli bir düşünce ise “Yaratıcı drama gruba yöneliktir, bireysellikten çıkıp, sosyal beceriyi geliştirir.” görüşüdür. Bilimsel verilerle örtüşen, sosyal gelişime büyük katkı sağlayan yaratıcı drama, yine bu düşüncenin yöneticiler tarafından benimsenmemesi ile araştırmamızda karşılık bulmuştur. Bunun yanında yaratıcı drama’nın özgüven gelişimine katkı sağladığı düşüncesi ise sadece 5 öğretmen tarafından bildirilen bir görüş olup; yöneticiler tarafından bildirilmemiştir.

Katılımcı müdür muavinlerinden biri araştırmamızın bu boyutu için “*dram, sahne için yazılmış tiyatro oyunu veya oyuncular için yazılan bölümleri duygusal şekilde canlandırma sanatıdır. Drama eğitim ve öğretimde kullanılan yeni bir oluşumdur. Drama aslında bir oyundur. Bu oyunu eğitime uyarladığımız zaman çocuğun bizzat kendisini olayın içine katmış oluruz ve çocuk; yaparak- yaşayarak- duygularını yansıtarak ezberci değil, kalıcı bir eğitim öğretimin içinde olur.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmamızın bu bölümünde karşımıza en yoğun şekilde çıkan görüşler ise aşağıdaki katılımcı öğretmenimizin düşünceleri şeklindedir: “*Dram, hüznü, acılı, negatif olaylardır. Drama ise herhangi bir olayı canlandırarak, oynayarak, taklit ederek ortaya koymaktır. Yaratıcı drama öğrenmeyi kalıcı kılma yönünde etkili bir yöntemdir.*”

Dram kavramına dramatik içerik dışında muhtemelen halk dili kullanımındaki acı ve hüznü içermek gibi çağrışımlar sebebiyle genel bir yaklaşım da aşağıdaki katılımcı öğretmenden gelmiştir: “*dram: yaşanmış ya da yaşanması muhtemel, genellikle üzüntülü ve acı hissettiren bir durum diye düşünüyorum.*” Ya da buna benzer olarak bir başka öğretmen “*dram üzüntü demektir.*” veya “*dram, negatif yaşanan olaylardır*” şeklinde karşımıza çıkıyor.

Bunun yanı sıra; dram kavramının üzüntülü, acıklı bir tür olması ve drama’nın ise bunun tersi eğlenceli, öğretici bir tür olması ile ilgili görüşler de yoğunluk göstermektedir. Bu yargıların, düşüncelerin ve bilgilerin ise bilimsel kaynaklar yerine halk dilinde sözcüklerin ve kavramların kullanılışı üzerinden

edinildiği, bu içerik algıları çerçevesinde içselleştirildiği ve kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi “*dram ve drama aynı şey değildir. Drama olayları veya bir konuyu canlandırma işidir. Hayatın içinden örneklerle somut bir duruş sergileyen anlatım şeklidir. Yaratıcı drama, olayları doğaçlama şeklinde canlandırmaya çalışmaktadır. Herhangi bir yazılı senaryo olmadan kişinin tamamen hayal gücüne bağlı olarak olayı anlatabilmesidir*” şeklinde görüş bildirdi. Drama kavramına dair bir tanım yapılsa da kendince dramadan ayırdığı dram kavramı için bir tanım maalesef gerçekleştiremiyor. Drama somut bir duruş sergileyen anlatım şekli değildir. Drama somut olabileceği gibi soyut olandan da beslenebilmektedir...

Üzerinde durulması gereken bir başka durum ise drama'nın tanımına dair yukarıdaki örnekten farklı olarak; aynı okuldan iki öğretmenin cevaplarının da bir biriyle örtüşüyor olmasıdır. “*drama, kurgusal bir metne bağlı, oyuncular tarafından gerçekleştirilen, başı ve sonu olan bir etkinliktir. Drama boyunca sonuca ulaşmak için uğraşılır*” düşüncesi hem iki öğretmen cevabında örtüşmekte hem de dramaya dair doğru bilgiyi temsil etmemektedir.

Drama hiç bir zaman sonuç odaklı değildir, oyuncular tarafından oynanmak zorunda değildir ve başı- sonu ucu açık bir süreç olabilir. Drama her zaman süreç odaklı bir gelişim sistemidir. (Hasan Erkek, 2015) “Çocuk Tiyatrosu sonuç odaklı, Yaratıcı Drama süreç odaklıdır” şeklinde doğrular.

Drama konusunda bir başka doğru olmayan yaklaşım da aşağıdaki örnekte bir katılımcı öğretmen tarafından bildirilmiştir. “*drama, insanların doğaçlama yoluyla karşısındaki insana vermek istediği mesajı oyunla iletmesidir.*” Drama kimseye bir mesaj iletme amacıyla değildir. Drama katılımcı öğrenci ya da bireye gelişim, etkileşim ve paylaşım yoluyla bir dönüşüm sağlar, bu kavram tiyatro ile karıştırılmamalıdır.

Yaratıcı drama'nın faydaları üzerine bilgi sahibi olduğu gözlemlenen katılımcı bir öğretmen ise aşağıdaki gibi bildirim gerçekleştirmiştir. “*drama oyun ile iç içe olan, çocuğun empati kurmasına, eğlenmesine, rahatlamasına, problem çözmesine yardımcı olan bir eğitim etkinliğidir. Yaratıcı drama'nın eğitime katkıları:*

çocuğun eleştirel düşüncesini geliştirir, olayları ve olaylar arasındaki bağlantıları yaparak ve yaşayarak daha kolay öğrenir, grup etkinlikleri önemli olduğu için işbirliği, sosyal beceriler, iletişim kurma yeteneklerini geliştirir, çocuk etkinliklerde eğlendiği için mutlu olur, derse ilgisi artar, birçok duyu organını aynı anda kullanır ve öğrenmeye ne kadar çok duyu organı katılırsa kalıcılık artar.”

Araştırmanın ikinci boyutuyla ilgili öne çıkan görüşler dram’ın hüznü ve acılı bir olgu olduğu yönündedir -ki bu bilimsel gerçeklerle örtüşmemektedir. Drama’nın canlandırma olduğudur -ki bu eksiktir; canlandırmak gerçek ya da gerçek olmayan algısal bir düzlemde çok çeşitli bir konseptle gerçekleşebilir. Yaratıcı drama’nın ise eğitimi kalıcı yönde etkilediği ve başarısının artırdığı düşünceleri bildirilmiştir -ki bu da eksik ve tanımlamada yetersiz bir genel-geçer düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu boyutta elde edilen sonuçlar; eğitimcilerin; öğretmen ya da okul yöneticileri olarak dram sanatı ve eğitimde dram kavramlarına dair bilgilerini bilimsel temellerden uzak, toplumsal halk dilindeki kullanımdan edindikleri, kavramların içeriklerinin ise bilimsel gerçekleri çerçevesinde algılanmadığı yönündedir. Bu hem pratikte dram kavramının başarılı bir şekilde uygulanmasını hem de entelektüel olarak dram sanatının eğitimde bir araç olarak kullanılabilmesini engellemektedir.

Tablo 4

3. Boyut: Eğitim- öğretimde drama kullanılımasının katkıları nelerdir konusundaki yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Bilginin kalıcılığını sağlar	6	14	30	34	96	35
İletişim becerilerini geliştirir	2	18	10	8	122	7
Yaratıcı düşünmeyi sağlar	2	18	10	7	123	6
Kendini ifade edebilme yetisini destekler	0	20	0	1	129	0.78

Tablo 4' ün devamı

Özgüven artırır	0	20	0	5	125	4
Çekingeng- utangaç çocuklara iyi gelir	0	20	0	1	129	0.78
Eğlenceli eğitim ortamı sunar	0	20	0	21	109	19
Yaşayarak- yaparak öğrenme sağlar	8	12	40	31	99	31
Çok önemlidir	12	8	60	44	86	51
Çocukları daha iyi tanımaya, anlamaya yarar	0	20	0	1	129	0.78
Duyarlılık artırır	1	19	5	2	128	1.6
Estetik duygusunu geliştirir	1	19	5	2	128	1.6
Kişisel gelişimi destekler	0	20	0	1	129	0.78
Psikososyal gelişim sağlar	0	20	0	1	129	0.78
Dil becerilerini geliştirir	0	20	0	1	129	0.78
Soyut ve teorik olayları kavrama	0	20	0	1	129	0.78
İsteklilik artar	0	20	0	1	129	0.78
Hayal gücünü geliştirir	1	19	5	4	126	3
Pratik olmayı sağlar	0	20	0	1	129	0.78

Araştırmanın üçüncü boyutu ise müdür, müdür muavini ve öğretmenlere yönelik eğitim- öğretimde drama kullanılmasının katkılarının neler olduğunu saptamaya yönelik sorular olmuştur.

Bu basamak drama uygulama yaklaşımının pratikte bir karşılık bulabilmesi noktasında ihtiyaca yönelme ve dramanın faydalarının ne olduğu konusunda farkındalık sahibi olmanın etkisini oldukça önemli kılmaktadır. Çünkü dramanın katkılarının farkında olan bir eğitimci, ikinci basamak olarak dramayı pratikte eğitim-öğretimin bir parçası olarak kullanmak isteyecektir.

Bulgulara göre; karşımıza çıkan en güçlü görüş bildirimi, “**katkıları nelerdir?**” sorusuna verilen “**çok önemlidir**” görüşü. Bu görüş; yöneticilerde %60,

öğretmenlerde %51 olarak karşımıza çıkıyor. Çalışmamızın sonraki bölümünde bununla ilgili yorumlar paylaşılacaktır.

Bunun ardından “bilginin kalıcılığını sağlar” görüşü; en güçlü görüşlerden biri. Yöneticilerde %30, öğretmenlerde %35 olarak karşımıza çıkan görüş; eğitim-öğretimcilerde güçlü bir kesimin drama yoluyla eğitimin kalıcılığı sağladığı yönündedir. Drama’nın “yaşayarak- yaparak öğrenme sağladığı” yönündeki görüş ise kalıcılığın ardından yöneticilerde %40, öğretmenlerde %31 olarak karşımıza çıkıyor.

Dramanın eğitim- öğretime sağladığı katkılar arasında “Bilginin kalıcılığını sağlar”, “İletişim becerilerini geliştirir”, “Yaratıcı düşünmeyi sağlar”, “Yaşayarak- yaparak öğrenme sağlar”, “Çok önemlidir”, “Duyarlılık artırır”, “Estetik duygusunu geliştirir”, “Hayal gücünü geliştirir” görüşlerinin yanında hiç bir yöneticinin “Kendini ifade edebilme yetisini destekler”, “Özgüven artırır”, “Çekingen- utangaç çocuklara iyi gelir”, “Eğlenceli eğitim ortamı sunar”, “Çocukları daha iyi tanımaya, anlamaya yarar”, “Kişisel gelişimi destekler”, “Psikososyal gelişim sağlar”, “Dil becerilerini geliştirir”, “Soyut ve teorik olayları kavrama”, “İsteklilik artar”, “Pratik olmayı sağlar” görüşlerine katılmadığı gözlemlenmiştir.

Ayrıca; yalnız birer öğretmen eğitim- öğretimde dramanın çocukların kendini ifade edebilme yetisini desteklediğini, çekingen utangaç çocuklarda özgüven artırdığını, çocukları daha iyi anlamaya- tanımaya yaradığını, kişisel gelişimi desteklediğini, psikososyal gelişim sağladığını, dil becerilerini geliştirdiğini, soyut ve teorik olayları kavramada yardımcı olduğunu, isteklilik artırdığını ve pratik olmayı sağladığını düşündüğü şeklinde görüş bildirmiştir.

Dramanın çocuklara eğlenceli bir eğitim ortamı sunduğunu düşünen 21 öğretmen karşısında hiç bir yönetici bu görüşü bildirmemiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi “*pratik ve mevcut eğitim sisteminde drama konu aktarmalarda harika bir kalıcılık sağlamaktadır*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka öğretmen “*sanat her alanda olduğu gibi eğitimde de çok önemli ve etkilidir. Dikkat çekme yanında çocuk psikolojisini olumlu etkilediği ve kalıcı öğrenimi sağladığı gerçektir. Hayal gücünün gelişmesi ise çocukta yarattığı diğer artılardandır.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Farklı bölgeden bir öğretmen “eğitim- öğretim süreci drama ile daha eğlenceli, daha az sınırlandırılmış olur. Öğrenciler olayların bir parçası olduğundan soru sorma, yeni şeyler öğrenme gibi konulara daha açık olurlar. Belli olayların dramatize edilmesi de gözlerinde canlandıramadıkları olayların anlaşılması açısından önemlidir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bildirilen görüşler arasında “drama ile yapılan eğitim-öğretimin geri dönüşü çok daha yüksek bir performansla olur. Öğrenciler yaparak, yaşayarak, görerek öğrendikleri bilgileri daha fazla akıllarında tutarlar.” ve “pratik ve mevcut eğitim sisteminde drama sınıfta öğretmenler tarafından uygulanabilir, sanatın eğitim sürecinin her aşamasında olması gerekir. Olmazsa bir tekerlek eksik demektir” ayrıca “drama eğitim öğretimde çocuğun öğrendiklerini eylem olarak karşısında görmesidir” şeklinde drama’nın kalıcılığa ve sürdürülebilirliğe yönelik başarısı ve etkisine vurgu yapan görüşler de var.

Bunların yanında en önemli yaklaşımlardan bazıları ise bazı öğretmenlerin “içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde zaman sıkıntısı yaşandığı için yeteri kadar dramatisasyon yapılması mümkün değildir” ve “mevcut eğitim sisteminde drama kullanılması gereklidir” şeklinde görüş bildirmesidir.

Görevli bir müdür muavini ise “eğitim öğretimde drama’nın kullanılması öğrencileri yaparak- yaşayarak öğrendikleri bir sürecin içine koyacaktır. Derslere etkin olarak katılacaklardır. Dersi daha kolay anlayıp bunu dışa yansıtabileceklerdir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka öğretmenin belirttiği düşünce ise “drama kavramı eğitim öğretimde mutlaka kullanılmalıdır. Eğitimi ezbercilikten kurtarıp kalıcı öğrenme olmasını sağlamaktadır.” şeklinde gelişmiştir.

Bu bölümde karşımıza çıkan en çarpıcı yaklaşım ise aşağıdaki gibidir: “drama, eğitim sürecinde çok önemlidir. Fakat mevcut eğitim sistemi özellikle kolej hazırlığı yüzünden ihmal ettiğimiz bir yöntemdir.” bu görüş değerlendirilmeli, mevcut sistem içinde kolej hazırlığının eğitime katkıları ve zararları araştırılmalıdır.

Aşağıdaki boyutta ise dramanın mevcut eğitim sistemi içinde nasıl kullanılabildiği saptamak yaklaşımı detaylı incelenmiştir. Dramanın etkileri, yararlarını saptadığımız bu boyut ile dördüncü boyut arasındaki ilişki öğretmen-yönetici bilinç düzeyi ve uygulama kapasitesi açısından ilişkilendirilmelidir.

Tablo 5

4. Boyut: Mevcut ve pratik eğitim- öğretim sisteminde dramanın nasıl kullanılabildiğini saptamaya yönelik yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Doğaçlama	4	16	20	34	96	26
Dans etme	0	20	0	7	123	5
Rol yapma	0	20	0	31	99	24
Rol değiştirme	1	19	5	8	122	6
Canlandırma	5	15	25	34	96	26
Kullanmam	0	20	0	8	122	6
Kukla	0	20	0	1	129	0.78
Resim çizme	0	20	0	8	122	6
Örnek olay anlatımı	0	20	0	1	129	0.78
Bilinç koridoru	0	20	0	1	129	0.78

Araştırmanın bu boyutunda öğretmen ve yöneticilerden mevcut eğitim sisteminde dramanın pratik olarak nasıl kullanıldığı yönünde görüşler bildirilmiştir.

Buna göre; doğaçlama, canlandırma ve rol yapma yönünde yoğun bir görüş bildirimi vardır. Bunun yanında rol değiştirme, dans etme ve resim çizme gibi görüşler de bildirilmiştir. Araştırmanın bu boyutunda belirtilen drama teknikleri ya da drama yaklaşımları öğretmenlerin drama bilinç düzeylerini de göstermektedir. Boyutlardan birincisinin drama kavramı konusunda katılımcıların farkındalıklarını ölçmesi, buradaki bilgilerin ise onu destekler yönde olduğu, aynı zamanda bir birine bağlı boyutlar olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Okul yöneticisi olarak müdür ve müdür muavinlerinin hiç birinin dans etmeyi, rol yapmayı, resim çizmeyi, kukla oynamayı ve örnek olay anlatımını bir drama şekli olarak görmediği gözlemlenmiştir.

Aynı zamanda drama kullanmadığı yönünde görüş bildiren öğretmen sayısı ise %6 olarak karşımıza çıkmakta ve önemlidir.

Okul yöneticilerinden bir müdür muavinin *“pratik ve mevcut eğitim sisteminde drama, fen bilgisi derslerinde bir deneyin yapılması, motivasyon artırıcı bir oyun şeklinde kullanılabilir.”* şeklinde görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Fakat fen bilgisi dersi dahilinde yapılacak bir deneyin; dramatik bir oyun olmadığı açık ve nettir. Bu anlamda; görüş bildiren öğretmen veya yöneticilerden bir çoğunda belirttikleri doğaçlama, rol oynama ya da canlandırma gibi teknikler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı, kavramlarla ilgili kulaktan dolma bir alımlama uyguladıkları gözlemlenmektedir. Bir konunun farklı algı biçimlerine hitap ederek anlatılması dramatik bir eylem değildir. Bu anlamda fen bilgisi dersinde yapılacak deneyin görsel, işitsel ve somut bir uygulama olacağı bilinmelidir.

Bir başka yönetici olarak müdür ise drama'nın pratik sistemde kullanılabilmesi noktasında tercih edilen yönelimleri saptamaya yönelik aşağıdaki şekilde görüş bildirdi: *“mevcut eğitim sisteminde anlatılacak konu doğrultusunda çocuklardan da fikir alınarak bir drama etkinliği tasarlanıp, sınıfta daha özgür bir ortamda bu konular anlatılabilir. Ülkemizde sanata karşı yeterli ilgi verilmemektedir. Bu ilgisizlik ilkökul çağına kadar inmiş bulunmaktadır. Bu nedenle ilkokullarda sanat faaliyetlerinin artırılması, sevdirmesi ve sanat ile eğitim çalışmaları yapılabilmesi için gerekli zemin hazırlanmalıdır.”* Çocukların yönelimleri doğrultusunda geliştirilebilecek bir drama sistemi kulağa hoş gelmekle birlikte; sınıfın daha özgür olması ve kaliteli eğitim sağlanması drama çalışmasının tasarlanmasından çok yürütülmesine bağlıdır. Ayrıca eğitim sistemindeki eksiklerle ilgili gereksinimler ve eleştiriler ise araştırmamızın boyutları dahilinde ortaya çıkmaktadır.

Benzer bir görüş ise bir öğretmen tarafından bildirilmiştir. *“içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde zaman sıkıntısı yaşandığı için yeteri kadar dramatizasyon yapılması mümkün değildir.”*

Sistem eleştirileri ve yorumlar öğretmenlerimizden drama çalışmalarının içeriği ile ilgili saptama yapılması hedeflenen boyutta aşağıdaki örnekler gibi açığa çıkmaya başlamıştır.

-*“drama, konuya bağlı olarak her şekilde kullanılabilir. Bunun için uygun şartlar ve ortam sağlanmalıdır, gerek bakanlık tarafından, gerek okul yöneticisi veya öğretmen tarafından.”*

-*“bence müfredatı yetiştirmemiz gerektiği için kullanmak biraz zor olur.”*

-“mevcut eğitim sistemi öğrenciyi merkeze almaktan çok ona bilgileri ezberletmeyi ve her şeyi hazır bir şekilde vermeyi planlar.”

-“pratik ve mevcut eğitim sisteminde ne yazık ki drama gereken değeri bulamamıştır. Çünkü yetiştirilmesi gereken bir müfredat ve kolej kaosu sebebiyle yeterli zaman ayırlanamamaktadır.”

-“drama’nın öğrencinin kendini ifade etmesinde, yaratıcılığının gelişmesinde, kendiliğinden öğrenme sürecini desteklediğini düşünüyorum. Ülkemizdeki eğitim sistemi kolej odaklı olduğu, sınıfların fiziki olarak uygun olmaması ve çocukları test sistemine yönelten bir ders programı ve de müfredat olduğundan çok da drama tekniği kullandığımı söyleyemem.”

-“drama, eğitim sürecinde çok önemlidir. Fakat mevcut eğitim sistemi özellikle kolej hazırlığı yüzünden ihmal ettiğimiz bir yöntemdir.”

-“drama eğitimde mutlaka kullanılmalıdır. Öğretmenler drama’yı zaman zaman kullanırlar. Daha çok kullanabilmesi için müfredat konuları azaltılmalıdır.”

-“mevcut eğitim sisteminde basit bir tiyatro oyunu çıkarmak bile çok zor. Her öğretmenin de yaratıcı drama tekniklerine ne kadar zaman ayırdığı bilinmez. Ya eğitsel etkinlik olarak ya da ders olarak eklenmesi ile tüm çocuklara ulaşılabilir.”

-“öğretmenler bilgilendirilerek drama’nın eğitimde kullanılması gerekir.”

-“pratik ve mevcut eğitim sisteminde drama, öncelikle Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’mız kanalı ile öğretmenlere drama eğitimi (hizmet içi kurs) olarak yöntem ve teknikleri öğretilerek okullarda uygulanabilir. (Müdür)

-“drama kavramı eğitim ve öğretimde mutlaka kullanılmalı, eğitimi ezbercilikten kurtarıp kalıcı öğrenme olmasını sağlamaktadır. Yalnız, müfredatın hafifletilmesi gerekmektedir.”

-“mevcut olan müfredatta dramayı sürekli kullanmak çok zor. Ancak öğretmen inisiyatifinde araştırmalar yaparak nadiren kullanılabilir. Tam anlamıyla drama etkinliği yapmaktan öte drama tekniklerinde parça parça derslere serpmeye yapılabilir. Bu da dramanın öğretim süreçlerinde yer almasının başlangıcı olabilir. Bakanlık, yapılan “örnek drama etkinlikleri” gibi örnekler okullara gönderebilir ve bu konuda öğretmenlere drama atölyeleri düzenleyebilir.”

Bunların yanında öğretmenlerin mevcut sistem içinde drama yaklaşımlarından bir tanesi “büyük bir çoğunluğunun somut işlemler basamağında bulunan ilkökul çocuklarının pek çok bilgiyi somutlaştırılmış olarak öğrendikleri

gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bu yaş grubu için en etkili eğitim ve öğretim yöntemi drama ve yaratıcı drama olabilir. En çok örnek olay, yaratıcı drama, gösterip yaptırma ve bunlara benzeyen yöntemleri kullanmayı tercih ediyorum". Bu örnekte gördüğümüz yaklaşım öğretmenin drama konusunda farkındalığının yetersiz olduğunu göstermektedir. Drama somut ya da soyut ayrımı yapmaksızın; yaratıcılık ve hayal gücü çerçevesinde gelişebilen bir sistemdir. Kullandığını belirttiği örnek çalışmalardan "gösterip yaptırma" gibi bir yaklaşım ise drama için tamamen yanlış ve hatalı bir yaklaşımdır. Drama kişinin kendini tanıması, bulması ve keşfetmesi ile ilgilidir. Gösterilip yapılacak olan her şey taklittir, uygulayan kişiye ait değildir.

Bir başka önemli yaklaşım ise bir öğretmenden gelmiştir. "drama tekniklerinden yararlanırım. Özellikle rol yapma, hikâye canlandırma. Teknolojik gelişimler sınıf içi çocuğun sıkılmasına neden olur. Ayrıca çocuk arkadaşlarını gördüğü için oyun oynamak ister. Çünkü evde oyun zamanları kısıtlıdır."

Burada dikkat çeken çok önemli görüşler vardır. Çocuğun evdeki oyun zamanının kısıtlılığı ile ilgili durum tartışılmalı ve araştırılmalıdır. Ayrıca eğitim sistemindeki yöntem ve yaklaşımlar; teknolojiden kopuk olduğu zaman; teknoloji bir tehdit olarak görülmektedir. Buradaki örnek de bunu desteklemektedir. Oysa çocuk teknolojik eğitime aç ve meraklıdır. Çocuğun arkadaşlarını gördüğü için oyun oynamak istemesi ise drama çalışmalar için bir fırsattır çünkü çocuk grup çalışmasına ve oynamaya hazır olduğunu ve meyilli olduğunu göstermektedir.

Bir başka yaklaşım ise "drama tekniği olarak doğaçlama davranıyorum. Karşımdaki öğrencilerin öğrenebilme becerilerine göre doğaçlama hareket ediyorum." Bu örnekte ise karşımıza doğaçlama kavramı ile ilgili yetersiz bilgi ve algısal düzlemde bilimsellikten uzak bir yaklaşım söz konusudur. Doğaçlama davranmak derken spontan ve durum göre denmek istenmesi ve doğaçlama kavramının çocukların eğitim sürecinde bir sistem olarak kullanılması gerekliliği ne yazık ki bilinmemektedir.

"Konulara, müfredata yönelik oyunlar bulup canlandırma yaparak desteklemeye çalışıyorum. Spotane olarak gelişiyor." bir başka bildirilen görüş olarak karşımıza çıkıyor.

Bir başka öğretmen ise "plansız bir şekilde çocukların merak ettiği bir konudan dolayı aniden ortaya çıkan bir canlandırma, bir desen kullanılarak neye benzediğini veya neye benzettiğimiz ve nasıl kullandığımızın taklit edilmesi" şeklinde dramanın pratik olarak eğitim- öğretim sisteminde karşımıza çıktığını bildirdi.

Bir öğretmen ise benzer birçok görüş gibi “*çok fazla drama tekniği kullanmıyorum. Genelde rol değiştirme, resim çizme teknikleri kullanırım*” şeklinde bir görüş bildirdi. Buna benzer birçok bildirim bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer sorulara verdikleri cevapları da göz önünde buldurulduğunda aslında bilgi eksikliği ve uygulamada bilinç eksikliğinden kaynaklı yanlış ve hatalı yaklaşımlar olduğu gözlemlenebilir. Tanımlanan ve anılan kavramlar çoğu yerde ve örnekte birbiriyle örtüşmemektedir.

Bir öğretmen ise “*drama'yı canlandırmalarda kullanıyorum*” şeklinde bir görüş bildirmiştir. Burada ise canlandırma ve drama arasındaki ilişkinin ne olduğu, canlandırma mı dramanın bir türü, yoksa drama mı canlandırmanın türüdür belli olmamaktadır. Yukarıda tanımlandığı gibi birçok örnek genel geçer yaklaşımlarla tanımlanmakta; pratik ve uygulama bölümünde ise zayıf ve bilimsellikten uzak kalmaktadır.

Drama tekniklerinin ayrıca daha çok Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Ayrıca drama uygulamaları ile ilgili olarak “*öğrencilerin en aktif olduğu tekniklerden birisidir*” olarak bir tanım bir öğretmen tarafından bildirilmiştir.

Dramanın pratik kullanımına ilişkin bir önemli bildirim ise “*zaman zaman özellikle tarihi olayları anlatırken ses tonumu, mimiklerimi, hareketlerimi, anlatacağım konuya uygun olarak değiştirmekteyim. Bu; öğrencilerimi etkilemekte ve olayın yaşanılır gibi hissedilmesini sağlamaktadır.*” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Buradaki yaklaşımın aslında bir tür story-telling tekniği olarak karşımıza çıkması, anlatıcının bir role bürünmesi ve bir karakter yaratmasının başarısı ve etkililiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım; anlatılan konuya öğrencilerin de karakter yaratması, role bürünmesi ile geliştirilip etkililiği artırılabilir.

“*drama, her türlü etkinlikte kullanılabilir. Fen ve doğa, matematik, okuma- yazmaya hazırlık vb. aklınıza gelebilecek her türlü konu ve kavram drama ile öğretilir ve bu öğrenme kalıcı olur. Örneğin lideri olduğunuz gruba, “bu ağaçtır” demek yerine ağacın hikâyesini yazıp, ağaç olup okula gelerseniz, çocuklar da düşen yapraklarınız olursa grup bunu asla unutmaz.*” Bu yaklaşım drama kavramının bir eğitim aracı olarak kullanılması noktasında; dramanın eğitimin her alanında etki gösterdiğinin vurgulanması ve örneklenmesi araştırmaya katılan toplam 150 eğitimci arasında sadece iki kişinin görüşü olmasının yanında bilimsel gerçeklerle örtüşmekte ve çağdaş bir eğitim vizyonunu temsil etmektedir.

Fakat benzer bildirimi yapan okul yöneticileri ya da öğretmenlerin en çok örtüşen görüşleri ise mevcut sistemde drama tekniğinin uygulanamamasının sistemin kendisiyle ilgili olduğu, sistemin çocukların gelişimi ve çağdaş, dünyalı eğitim anlayışı uygulaması yerine kolej sınavı ya da eski, ezberci eğitim odaklı olduğu için çağdaş sistemlere zaman ve emek harcayamaması yönündedir.

Tablo 6

5. Boyut: Sanat yoluyla eğitim konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Gereklidir.	14	6	70	42	88	32
Her zaman zevkli, kalıcı ve yaratıcıdır	6	14	30	9	121	7
Öğrencileri yönlendirecektir.	0	20	0	1	129	0.77
Aktif katılım sağlayacaktır.	0	20	0	1	129	0.77
Eğitim tamamen sanat yoluyla olmaz.	0	20	0	1	129	0.77
Mükemmel olur.	0	20	0	9	121	7
Daha fazla bilgilenmeye ihtiyacım var	0	20	0	8	122	6
Estetik algı, sanata/sanatçıya verilen değeri artırmaktadır.	3	17	15	3	127	2
Sanat denilince aklıma resim-müzik gelir.	0	20	0	3	127	2
Çoklu zekâ kuramına göre şarttır.	0	20	0	1	129	0.77
Müfredatı yetiştirmek zorundayız, kullanamayız.	2	18	10	6	124	5

Tablo 6'nın devamı

Sözel derslerde kullanılabilir.	0	20	0	1	129	0.77
Kendi kişiliklerini ve karakterlerini ortaya çıkaracaktır.	1	19	5	5	125	4
Çocuk psikolojisine iyi gelir.	0	20	0	1	129	0.77
Kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılmasında etkili rol oynar.	0	20	0	1	129	0.77
Severek öğrenmelerini sağlar.	14	6	70	8	122	6

Araştırmamızın beşinci boyutunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sanat yoluyla eğitim düşüncesine yaklaşımları saptanmıştır.

Bildirilen görüşler arasında sanat yoluyla eğitim düşüncesinin ve sisteminin gerekli olduğu, çocukların sanat yoluyla eğitimi aracılığıyla daha zevkli, severek bir öğrenim süreci oluşacağını ve ileriye yönelik toplumsal değerlerin de gelişmesi açısından önemli olduğu yönünde görüşler yoğunluktadır.

Bu bölümde ortaya çıkan önemli düşüncelerden biri öğretmenlerin %6'sının bu konuda daha fazla bilgilenmeye ihtiyacı olduğu, %5'inin ise mevcut müfredatı yetiştirmek zorunda olduklarından sanat yoluyla eğitime zaman ayıramayacağı yönünde görüş bildirmesidir. Fakat sanat yoluyla eğitim bir sistem olduğuna göre; göz önünde bulundurulması gereken durum; sanat aracılığı ile müfredatı uygulamak olmalıdır. Sanat yoluyla eğitim; mevcut müfredattan bağımsız bir sanat eğitimi değildir. Bu noktada öğretmenlerin bilinç düzeylerinin sanat yoluyla eğitim kavramını algılama ve uygulamak için yeterli olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %2'si sanat deyince aklıma resim- müzik gelir şeklinde net bir görüş bildirmiş ve yaklaşımını da net bir şekilde ifade etmiştir. Olumsuz görüşlerden bir tanesi de sadece bir öğretmenin bildirdiği “*eğitim sadece sanat yoluyla olamaz*” yönündedir ki bu bildirim de bilimsel gerçekler ile ters düşmektedir.

Bu bölümde dikkat çeken temel iki görüş; sanat yoluyla eğitim kavramının toplum mühendisliği ve geleceğe yapılan bir yatırım olarak görülmesi, ayrıca çocukların gelişim düzeylerinde yarına direkt etki edecek sonuçlar doğuracak olmasının bildirilmesidir. Diğeri ise okul yöneticilerinin %70'e varan bir görüş

birlikteliğiyle sanat yoluyla eğitimin gerekli oluşu ve çocukların sanat yoluyla eğitim sürecinde severek öğrenme sağladığı yönündedir.

Müdür görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir: *“ülkemizde sanata karşı yeterli ilgi verilmemektedir. Bu ilgisizlik ilkokul çağına kadar inmiş bulunmaktadır. Bu nedenle ilkokullarda sanat faaliyetlerinin artırılması, sevdirmesi ve sanat ile eğitim çalışmaları yapılabilmesi için gerekli zemin hazırlanmalıdır.”* Mevcut sistemin yetersiz olduğu vurgulanmış, atılması gereken adımlara vurgu yapılmıştır. Müdürün de değindiği gibi ülkede sanata yeterli değer verilmemektedir düşüncesinin üstesinden gelinmesinin en büyük yolu şüphesiz ki çocuklara sanatı sevdirmekten başlayacaktır.

Bir başka müdür görüşü ise *“sanat yoluyla yapılan eğitim çocuğun içinde yaşadığı çevreye, olaylara, dünyada yaşanan olaylara karşı duyarlılığını artırır. Bir de çocuktaki estetik duygusunu geliştirdiğine inanıyorum.”* şeklinde olmuştur. Çocuktaki estetik duygusunun geliştirilmesi oldukça önemli bir yaklaşımdır. Çünkü estetik algısının gelişmesi; kişinin tüm hayatını etkilemekte; çağdaş toplumlarda en büyük avantaja dönüşebilmektedir. Mimar, doktor, mühendis, gazeteci, sporcu, hangi alandan olursa olsun insan hayatının derinliğini ve kalitesini etkilemektedir. Aynı zamanda duyarlılık ise günümüzde çok kültürlüleşen dünyada; sağlıklı ve empatik iletişim kurabilme noktasında toplum içinde yaşayan bireylerin en çok ihtiyacı olan değerdir. Bu anlamda yapılan saptamalar bilimsel olarak da gerçeklerle örtüşmekte ve gerekliliği kaçınılmaz olmaktadır.

Araştırmanın beşinci boyutunda toplam katılımcı yönetici ve öğretmenler arasında yalnız bir öğretmen sanat yoluyla eğitimin toplumsal etkililiğine vurgu yapmıştır. *“sanat yoluyla eğitim bence, kültürel ve toplumsal değerlerin benimsetilip aktarılmasında, çocukların bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlamada etkili rol oynamaktadır.”* Özellikle toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılması noktasında karşımıza çıkan yaklaşım bilimsel olarak; sanatın kültür ve gelenek taşıyıcısı olarak etkililiği ve başarısı açısından önemlidir.

Çocuk psikolojisine katkısı yönündeki yaklaşım ise yalnız bir öğretmenden gelmiştir. *“sanat her alanda olduğu gibi eğitimde de çok önemli ve etkilidir. Dikkat çekme yanında çocuk psikolojisini olumlu etkilediği ve kalıcı öğrenim sağladığı gerçektir. Hayal gücünün gelişmesi ise çocukta yarattığı diğer artılardandır”.*

Kendi kişiliklerinin gelişmesi, ifade edebilme becerilerinin etkililiği konusunda ise bilimsel gerçeklere değinen sadece %4 öğretmen ve %5 yönetici

vardır. Sağlıklı bir toplum yaratmak için kişinin özgün kimliği, becerileri ve varlığını bulabilmesi sanat yoluyla eğitimin en büyük etkilerinden biridir. Özgür, özgün ve bireysel farklılıkların geliştirilmesi, çeşitliliğin sağlanması esastır. Buna göre “*sanat yoluyla eğitim öğrencilerin farklı alanlarda beceriler geliştirmesine ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Hayata, dünyaya, olaylara farklı pencereden bakmalarını sağlar.*” şeklinde bir bildirim olmuştur.

Eğitimde sanatın her alanının etkililiği konusunda ise “*sanatın her alanını eğitimde kullanabiliriz. Resim, müzik, tiyatro, şiir, grafiti. Sanatın çıkışı doğaya dairdir. İnsan da öyle. Bu yüzden doğayı seven, sayan, insan sevgisiyle büyüyen bireyler yetiştirmek istiyorsak sanatı kullanmalıyız. Görsel, duygusal her türlü sanatla öğrenme daha kalıcıdır. Ve dahası uyarıcıdır da*”. şeklinde olmuştur. Burada vurgulanan bir başka önemli görüş ise sanatın uyarıcı oluşu ile ilgilidir. Burada sanatın sorgulayıcı, yaratıcı düşünen, bireysel gelişimi tetikleyen bir araç olduğu yönünde de görüş bildirildiği gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin sanat yoluyla eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını gösteren görüşlerden bir tanesi ise; “*okullarımızda sanat yoluyla eğitimin kullanılması gerekir. Ders programında yer verilmesi, bu konuda eğitilmiş kişilerin okullarımızda eğitimler yapması, öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılması gerekir.*” şeklindedir. Eğitimde hizmet içi kursların, eğitimlerin gerekliliğine vurgu yapan öğretmen ve yönetici görüşleri oldukça yoğundur. Eğitimde sanat kavramının kullanılması için hem uzman sanatçıların hem öğretmenlerin bu alanda çalışma yapması gerekmektedir.

Eğitim sistemi konusunda Howard Gardner’ın çoklu zekâ kuramına değinen bir öğretmen görüşü ise eğitim sisteminde sanatın kullanılmasını çoklu zeka kuramına göre şart olduğuna vurgu yapmıştır. Sanat yoluyla eğitim çocuğun farklı zihinsel, fiziksel ve algısal süreçlerini tetikleyeceğinden çok yönlü başarıya götürebileceği bildirilmiştir.

Sanat yoluyla eğitim konusunda bir öğretmen “*sanat yoluyla eğitim sayesinde öğrencilerin kişiliklerini ve karakterlerini ortaya koyması sağlanacaktır.*” Şeklinde görüş bildirmiştir. Sanat yoluyla eğitim kişinin kendinden yola çıkarak; kendi deneyimini, varlığını, hayat algılayışını, duruşunu kullanarak öğrenme sürecine dahil olduğu için kişilik ve karakter gelişimi; bir kalıba sokularak geliştirilmek yerine özgür ve özgün olarak geliştirilecektir.

“Sanat yoluyla eğitimin tüm derslerde etkili olabileceğine inanıyorum.” şeklinde görüş ise araştırmamızın bu boyutunda hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından bildirilen ortak görüştür.

Sanatın sadece sözel derslerde kullanılabileceği düşüncesi %1’in altında kalan bir düşünce olarak bildirilmiştir. Bu noktada öğretmen ve yöneticilerin sanatın, eğitimin her alanında kullanılabileceğine yönelik olumsuz düşünceleri olmadığı gözlemlenmektedir.

Eğitim sistemindeki olumsuzluklara yapılan göndermelerden bir tanesi “*sanat yoluyla eğitim, vaktimiz olsa çok etkili olur*” şeklinde karşımıza çıkıyor. “*sanat, eğitimi geliştirmekte kullanılabilir fakat mevcut eğitim sistemi özgür düşünme gücünü köreltiyor*” ayrıca “*bence müfredatı yetiştirmemiz gerektiği için sanat yoluyla eğitim biraz zor olur. Yapılabilse yararlı olabileceğine inanıyorum*” ve “*sanat yoluyla eğitimi destekliyorum, ancak daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum*” şeklinde görüşler de mevcuttur. Burada da yukarıda karşımıza çıkan; sanat yoluyla eğitimi eğitim müfredatından ayrı görme durumu karşımıza çıkmaktadır. Bunu araştırmamızın bir sonraki bölümünde değerlendireceğiz. Sanat yoluyla eğitim; eğitim müfredatının içeriği ile ilgili değil daha çok biçimiyle ilgilidir.

Sanat yoluyla eğitim konusunda önemli bildirimlerden bazıları ise “*sanat yoluyla eğitimin başarılı olduğunu biliyorum. Özellikle sanat türleri kullanılarak. Çocukların okula bakış açıları değiştiriliyor. Okula olan ilgileri artırılıp akademik yönden de daha başarılı olmaları sağlanıyor.*” ve “*sanat yoluyla eğitimin çok mükemmel olacağına inanıyorum. Bunun bir hayal değil, gerçek olmasını isterdim. Bunun gerçek olması için öncelikle okutulan ders programlarının yeniden düzenlenmesi, kolej sendromunun ortadan kaldırılması, çocuğun kendi başına alıştırmalarını çözebileceği seviyelere uygun ders kitaplarının yazılması gerekir.*” şeklinde, ayrıca “*sanat yoluyla eğitimin aktif katılım oluşturacağını ve öğrencileri yönlendirebileceğini düşünüyorum. Sanat derslerin içine serpilebilir. Ayrıca okul kitaplarına ihtiyaç olduğu kadar, oyuna, müzeye, sanat çalışmalarına, gezi-gözleme ihtiyaç vardır. Bakanlık bu konularda okullara destek vermeli ve öğretmenini kitaplara değil çağdaş eğitim yaklaşımına teşvik etmelidir. Öğretmen ise yenilikçi ve gelişime açık olmalıdır.*” şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Sanat yoluyla eğitim yaklaşımına tek olumsuz yaklaşım ise aşağıdaki öğretmen görüşünde mevcuttur. “*eğitimin tamamı sanat yoluyla olamaz bence.*

Çünkü hem belli konuları algılatmak düz anlatım gerektirir hem de içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler drama gibi yöntemleri uygulamaktan zevk almayabilirler.”

Bilimsel gerçeklerle ters düşen bir yaklaşım olmasının yanında, bu görüşteki içsel zekâ kavramı, öğretmenin belirttiğinin aksine içsel zekânın kendini farklı tarz ve biçimlerde ifade edebilmekten geçtiği görülmektedir...

Yazarlık, resim, heykel gibi sanat dallarının içsel zekâyâ sahip insanlarda en çok öne çıkan yönelimler olduğu görülmektedir.

Tablo 7

6. Boyut: Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgisinin dağılmasının sebeplerine yönelik yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Eğitim sistemi	10	10	50	36	94	28
Ders sürelerinin uzunluğu	6	14	30	10	120	8
Bu konuda kursa ihtiyacım var	0	20	0	1	129	0.77
Düz ve monoton anlatım yöntemi	4	16	20	23	107	18
Konunun ilgi çekici olmaması	0	20	0	29	101	22
Ders konularının seviyenin üstünde olması	0	20	0	10	120	8
Öğrenmekte zorlanma	0	20	0	5	125	4
Disiplin ve katı öğretim	0	20	0	1	129	0.77
Dikkat sürelerinin kısalığı	5	15	25	23	107	18
Hareketli ortam ve Tv/PC'ye alışmışlık	1	19	5	10	120	8
Sabırsızlık	0	20	0	5	125	4
Öğretmen performansı	6	14	30	21	109	16
Yorgunluk/	0	20	0	4	126	3

Tablo 7'nin devamı

uykusuzluk/ açlık						
Bir bozukluk	0	20	0	3	127	2
Hareketsizlik	5	15	25	9	121	7
Aktif olmamaları	4	16	20	4	126	3
Çevresel faktörler	3	17	15	21	109	16
Aile eğitimi	0	20	0	5	125	4
Teknolojiyle eğitim sisteminin iç içe olmaması	0	20	0	1	129	0.77
Materyal eksikliği	1	19	5	0	130	0

Araştırmanın bu boyutunda katılımcı öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin dikkat eksikliği konusundaki görüşleri saptanmıştır. Bildirilen görüşlere göre yöneticilerin %50'si, öğretmenlerin ise %28'i öğrencilerin dikkat eksikliğin的原因 eğitim sistemi olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ders sürelerinin uzunluğunu dikkat eksikliği için bir neden olarak gören yöneticilerin oranı %30, öğretmenlerin ise %8'dir. Yöneticilerin %20'si, öğretmenlerin ise %18'i dikkat eksikliğin的原因 monoton ve düz anlatım yöntemi olduğu görüşünü bildirmiştir. Konunun ilgi çekici olmamasını öğretmenlerin %22'si bildirirken, müdür ve müdür muavinleri bu konuda bir görüş bildirmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin %8'i ders konularının seviyelerinin üstünde olmasını bir dikkat kaybı sebebi olarak bildirirken yöneticilerde böyle bir yaklaşım görülmemiştir. Öğretmekte zorlanma ve sabırsızlık gibi dikkat eksikliği nedenleri yalnız öğretmenler tarafından bildirilmekle birlikte bu oran %4 olmuştur. Disiplin ve katı öğretim nedeniyle dikkat eksikliği ise sadece öğretmenler tarafından bildirilmiş ve %1'in altında kalmıştır. Önemli oranda karşımıza çıkan; öğrencilerin dikkat sürelerinin kısıtlı oluşu nedeniyle dikkat eksikliği görüldüğü düşüncesi ise yöneticilerde %25, öğretmenlerde ise %18 olarak bildirilmiştir.

Bir diğer önemli ve ilginç bildirimlerden biri hareketli ortam ve televizyon-bilgisayar gibi teknolojik faktörler olarak yöneticilerde %5, öğretmenlerde ise %8 olarak gözlemlenmektedir. Öğretmen performansı nedeniyle dikkat eksikliği ise en önemli nedenlerden biri olarak gözlemlenmekte ve yönetici görüşlerinde %30, öğretmen görüşlerinde ise %16 olarak bildirilmiştir. Yönetici görüşlerinin öğretmen performansı söz konusu olduğunda öğretmen görüşlerinin neredeyse iki katı olarak

karşımıza çıkan bir dikkat eksikliği nedeni olarak karşımıza çıkması; yöneticilerin %30'unun çalıştığı öğretmen kadrolarından memnun olmadığı ve yetersizliğinin farkında olduğunu göstermektedir.

Yorgunluk, uykusuzluk, açlık gibi temel insan ihtiyaçlarına dayalı dikkat eksiklikleri sadece öğretmenler tarafından bildirilmekte ve %3 oranında kalmaktadır. Buna göre hiç bir yönetici öğrencinin dikkat eksikliğinin sebebini yorgunluk, uykusuzluk ve açlık olarak görmemektedir. Sadece öğretmenlerin %2'si dikkat eksikliğinin sebebini öğrencide bir bozukluk- öğrenim bozukluğu olarak görüyor. Yöneticilerin %25'i, öğretmenlerin ise %7'si öğrencilerin dikkat eksikliğinin nedenini hareketsizlik olarak tanımlıyor.

Yöneticilerin %20'si, öğretmenlerin ise %3'ü dikkat eksikliğinin sebebini öğrencilerin ders sisteminde aktif olmamasından kaynaklı olduğunu bildirdi. Çevresel faktörler ise yöneticilerde %15, öğretmenlerde %16 olarak bildirilmiş. Aile eğitimi, sınıf içi dikkat eksikliği nedeni olarak gören öğretmen oranı %4 olarak karşımıza çıkarken, materyal eksikliği olarak gören yöneticilerin oranı %5 olarak karşımıza çıkıyor. Buna göre öğretmenlerin hiç biri materyal eksikliğini bir dikkat eksikliği sebebi görmezken, yöneticilerin hiç biri aile eğitimin dikkat eksikliği olarak görmüyor. Dikkat eksikliğinin nedenlerinden birinin de mevcut eğitim sisteminin teknolojik gelişmelerle iç içe olmaması görüşünü bildiren öğretmen sayısı ise sadece bir kişi.

Okul yöneticilerinin görüşlerinin öğretmenlerle pek örtüşmediği ve öğretmen performansının öğrencide dikkat eksikliği sebebi olarak karşımıza dikkate alınır bir oranla çıktığını gözlemlediğimiz bu boyut için bir okul müdürünün görüşleri aşağıdaki gibidir: *“dikkat eksikliği ve ilgi kaybetmenin sebebi monoton, düz anlatımdan kaynaklanabildiği gibi, çocukların dikkat yoğunluk sürelerinin az olmasından da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca eğitim sisteminden ve öğretmen kaynaklı da olabiliyor.”*

Bir başka müdür görüşü ise *“günümüzde çevresel uyarıcıların eskiye göre daha fazla olması, çocukların okula daha hazır bulunuşlu bir şekilde gelmelerine sebep olmaktadır. Bu durum neticesinde eskiyen öğretim konuları ve etkinlikleri çocukların ilgisini yeteri kadar çekememektedir.”* şeklindedir.

Bir müdür görüşü ise hemen hemen diğerleri ile paralellik kurarak, *“öğrencinin eğer yapısal bir problemi yoksa genelde uzun süre pasif kalmaları, dinleyici pozisyonunda kalmaları sebebiyle ilgileri dağılmaktadır.”* şeklinde bildirilmiştir.

Dikkat eksikliği konusunda bilimsel gerçeklerle örtüşen fakat araştırmancının bu boyutunda düşük bir oranda öğretmenin bildirdiği görüşlerden biri teknolojinin doğru kullanılması ile ilgilidir. *“dikkat eksikliği bireysel özelliklerin dışında genellikle uyarıcı bombardımanından kaynaklanmaktadır. Evde, çevrelerinde veya okuldaki herhangi bir şey dikkatlerini dağıtabilir. Özellikle teknolojiyi doğru kullanmayı öğrenmeli ve teknolojik araçların dikkatlerini dağıtmasını azaltmaya çalışmalıyız”*. Bu görüşün yanında teknolojiyi eğitime düşman ve engelleyici bir unsur olarak tanımlayan; dikkat eksikliğine bir neden olarak gören de bir görüş bildirilmiştir. Televizyon veya bilgisayar olarak genelleme yapmak suretiyle bildirilen görüş öğretmenlerde %8, yöneticilerde ise %5’tir. Bu düşünce bilimsel gerçeklerle örtüşmemekte ve teknolojinin doğru kullanılmasının nitelikli ve çağdaş eğitimde etkili bir araç olabileceği yönündedir. Sosyal çevresinde teknolojiyi iyi kullanan çocuk okul hayatında teknolojiden kopuk bir sisteme maruz kalırsa; teknolojinin pratikliğini arayacak ve dikkati teknolojiden kopuk olan sisteme yoğunlaşamayacaktır.

Bir başka öğretmen görüşü ise *“dikkat eksikliğinin pek çok nedeni vardır. Aile eğitimi, televizyon, bilgisayar, telefon gibi etkenler, konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi gibi...”* şeklinde bildirilmiştir. Burada çok önemli olan düşünce aile faktörünün dolaylı olarak çocuğun sınıf içi dikkat eksikliğine sebep olabilmesinin gözlemlenmesidir. Aile eğitimi derken ailenin çocuğa verdiği eğitim mi yoksa ailenin eğitim durumu mu net olmamakla birlikte; ailenin de bu sürece ortak olduğunu göstermektedir. Konuların öğrencinin ilgisini çekmemesi konusu ise konunun içeriği ile ilgili olarak değil, öğretmenin içeriği işleme biçimi kaynaklı olduğu çoğu zaman görülmüştür.

Ders sürelerinin çocukların algı seviyelerinin üstünde olması ise bildirilen önemli görüşlerden biridir ve hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin güçlü oranda değindikleri bir dikkat eksikliği nedenidir. Bir öğretmen görüşü *“öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının temel nedeni ders sürelerinin onların fizyolojik dikkat*

sürelerinin çok üstünde olmasındandır. Bunun dışında konu isminin veya kullanılan yöntemin çocuk tarafından ilk başta ya da sonradan ilgi çekici olmaması da olabilir.” şeklinde bildirilmiştir.

Bunun yanında “dikkat eksikliği ve ilgi kaybı öğrencilerin aktif olmadığı, hareket etmedikleri, dinleme sürelerinin çok az olmasından dolayı meydana gelir. Düz anlatım, soru-cevap gibi öğrencilerin aktif olmadığı teknikler öğrencilerin ilgisini çekmez.” şeklinde benzer görüşler de bildirilmiştir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin yüksek oranda hem fikir oldukları düşüncelerden biri de tek düze- monoton anlatım biçimidir. Yöneticilerin %20’si, öğretmenlerin %18’i tek düze ve monoton anlatım biçiminin bir dikkat eksikliği sebebi olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bunlardan bir öğretmen “rutinlik, yani tek düze bir ders çocukların ilgilerini kaybetmelerine neden olur ve yeterli dikkat sağlanamaz. Bu sebepten ötürü dersi tek düze oluştan, sürekli sözel anlatımdan uzak tutmalıyız.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka önemli ve sorgulanması gereken düşünce ise “konuların dikkatlerini çekmemesi” yönünde karşımıza çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin %22’si bu konuda görüş bildirirken, yöneticilerin hiç biri böyle düşünmüyor. Ders içerikleri ile ilgili yöneticilerin sorgulamayan bir tutum sergilediği, öğretmenlerin ise çok ciddi oranda bundan yakındığı gözlemlenmektedir. Ders içeriğinin dikkat çekici olmaması öğrencinin eğitim sürecinde en büyük dezavantajlardan biridir. Ders içeriğinin ilgi çekici olmadığı durum, eğitim sistemi ve içeriğinin çağ dışı olduğu ve güncel olmadığını göstermektedir. Ders içeriklerinin ve konularının yeniden düzenlenmesi ve çocukların hayatlarında yer edebilmesi için onların ilgisini merkeze alarak oluşturulması gerekmektedir. Eğitimde ilgi, eğitim sistemi çerçevesinde eğitimci ve öğrenci buluşmasının birinci basamağıdır. İlgiyi kazanamamış bir içerik, bir öğretmen ve bir konu baştan yenilmiş ve başarısız olmaya mahkûmdur.

Eğitim sistemi konusuna değinen bir öğretmen görüşü ise aşağıdaki gibidir: “dikkat dağınıklığı ve dikkat eksikliği okullardaki eğitim ve öğretimdeki temel sorunlardandır. Dikkat dağınıklığı sebepleri çevresel, fiziksel, kişisel faktörlerden olabilir. Bu bağlamda yaratıcı dramayı okullarda derslerde uygulamalıyız. Yine öğleden sonra eğitsel etkinlikler de uygulayabiliriz. Ancak bu eğitimi verecek

kişilerin eğitimi, bilgisi çok önemlidir. Öncelikle bakanlık bu tipte etkinliklere öğretmenleri teşvik etmeli ve onlara yol göstermelidir.”

Araştırmanın sınıf içi dikkat eksiklikleri nedenlerini saptamaya yönelik bu boyutunda dikkat çeken bir öğretmen görüşü ise “bu konuda kursa ihtiyacım var” olarak bildirilmiş ve sadece öğretmenlerde karşımıza çıkan bir görüş olarak %1’in altında kalmıştır.

Okullarda dikkat eksikliği nedenlerini anlama, giderilmesi konusunda bir çok neden olmasının yanında en güçlü nedenler ise eğitim sistemi kaynaklıdır. Başka bir öğretmen görüşü ise çok güçlü ifadelerle “*dikkat eksikliği veya ilgi kayıpları çocukların çevresinden ve dersleri sevmemesinden kaynaklanır. Bunun yanında eğitim ve öğretimde bu konuda teşhisler koymak yalnız başına öğretmenlerin işi değildir.*” şeklinde olmuştur.

Bir öğretmen görüşü aşağıdaki şekilde bildirilmiştir: “*dikkat eksikliği ve ilgi kaybetmelerinin sebebi çocukların çok hareketli ortam ve olaylara televizyon ve bilgisayarlar nedeniyle alışmış olmalarıdır. Sınıf ortamında ise bu hareketliliği bulamadıkları zaman dikkatleri dağınık ve etrafla olan ilgilerini kesiyorlar. Çocuklara ellerindeki imkân ve materyalleri nerede, nasıl kullanabilecekleri konusunda net ve açık bilgiler verilmesi, çocukların da bu sınırlara uymalarını, içinde bulunduğu ortamı ve olaylara adaptasyonunu kolaylaştıracaktır.*”

Bir öğretmen görüşü ise “*çocukların ilgisi dağıldığı zaman önce nedenini görmek lazım. İlginin dağılmasına sebep ders mi, öğretmen mi yoksa kendileri mi diye...*” şeklinde bildirilmiştir. Çok yönlü bir inceleme gerektiren yaklaşım eğitim kalitesinin artırılması açısından oldukça değerlidir. Ders içeriği, ders uygulayıcısı ve öğrenci olmak üzere üç farklı kolda yapılacak değerlendirme hem öğretmenin kendini geliştirmesini, hem öğrenciyi daha iyi anlamasını hem de mevcut eğitim sisteminde eğitim içeriğine detaylı incelemeyi ve değerlendirmeyi gerektirecektir. Bunun sonunda eğer dikkat eksikliğinin sebebi öğretmen performansı ise; bunun üstesinden gelinmesi için bireysel çalışma yapılmalıdır, eğer öğrencilerin kendilerinden geldiği düşünülmekeyse temel ihtiyaçlar ve çevresel faktörlere dayalı bir gözlem çalışması geliştirilmeli ve nedenleri saptanmalıdır. Eğer eğitim sistemi ve ders içeriği ile ilgili bir ilgi kaybı nedeni görülüyorsa; bakanlık ile istişareye geçilmeli ve mevcut derslerin içerikleri ile ilgili görüş bildirilmelidir.

Araştırmanın bu boyutunda elde edilen oranlara göre yukarıdaki yaklaşımda sorgulanan dikkat eksikliğinin üç temel nedeni ortalama değerlerle %45 ders içeriği/eğitim sistemi/ konular nedeniyle, %35 öğretmen performansı nedeniyle, %15 ise öğrencinin temel ihtiyaçları, kendi gelişim sistemi nedeni ile dikkat eksikliği olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 8

7. Boyut: Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgi dağılması durumunda tercih edilen çözümlere yönelik yaklaşımlar

Temalar	Okul Yöneticisi			Öğretmenler		
	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%	Görüş bildiren	Görüş bildirmeyen	%
Küçük oyunlar oynatmak	14	6	70	48	82	37
Parmak oyunu	0	0	0	2	128	1.5
Bilmece	2	18	10	18	112	14
Tekerleme	0	0	0	6	124	5
Eğitici masal-öykü	1	19	5	34	96	26
Bu konuda kursa ihtiyacım var	0	0	0	1	129	0.77
Doğaçlama	0	0	0	9	121	7
Fıkra	0	0	0	16	114	12
Otur-yaz yerine yap-yaşa	0	0	0	5	125	4
Görsel- işitsel materyalle ilgi çekme	0	0	0	4	126	3
Drama	4	16	20	24	106	18
Konu değiştirip tekrar mevcut konuya bağlama	0	0	0	12	118	9
Dikkat toplayıcı küçük etkinlik	0	0	0	9	121	7
Çocuklara görev vermek	0	0	0	3	127	2
Şarkı	2	18	10	24	106	18
Slayt gösterisi	1	19	5	0	0	0

Araştırmanın bu boyutunda katılımcı öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin dikkat eksikliği durumlarında ne gibi çözümlere başvurdıkları saptanmıştır. Bildirilen görüşler arasında en güçlü tercih “küçük oyunlar oynatmak” olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun yanında parmak oyunu, bilmece, tekerleme, eğitici masal-öykü anlatmak, doğaçlama, fıkra, materyal destekli anlatım, drama, dikkat toplayıcı küçük etkinlikler, çocuklara görev vermek ve şarkı söylemek gibi görüşler ortaya çıkmıştır.

Görüş bildiren öğretmenler arasında %37 oranında bir katılımı öğretmenler öğrencilerin dikkatleri dağıldığı zamanlarda küçük oyunlar oynatmaktadırlar. Bunun ardından %26 oranında bir görüş hikaye- masal anlatımını öğrencilerin dikkat eksikliği anlarında dikkatlerini toplamak için kullanmaktadır. Güçlü bir başka görüş birliği ise %18 oranında drama yöntemlerine başvurmak ve şarkı söyletmek olarak gözlemlenmiştir. Bilmece ve fıkra ise bunları izleyen güçlü yüzdelikler olarak karşımıza çıkmıştır.

Bu bölümde karşımıza çıkan önemli saptamalardan biri drama kavramının içeriğinin drama kavramından ayrılmış olarak karşımıza çıkmasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin drama kavramlarının içeriği ve özü olarak bilinen oyun, rol oynama, canlandırma gibi aktiviteleri dramadan ayırıp, dramayı ise tek başına bir tanım olarak kullanmalarıdır. Bu durum gösteriyor ki drama kavramının özüne dair bir kavramsal bilgi eksikliği ve tanımlama hatası vardır. Karşımıza çıkan dikkat toplama yöntemlerinin tanımları yapılırken görüş bildirilerinde aslında dramanın özü tanımlanmış fakat güçlü bir oranda öğretmen ve yönetici görüşü de “drama yaptırırım” şeklinde bir yaklaşım sergilemiştir.

Bunun yanı sıra yalnız bir öğretmen çocukların dikkat eksikliği durumunda yapılan çalışmalara ve çözümlere “*bu konuda kursa ihtiyacım var*” demiştir. Bu konu da araştırmamızın diğer boyutlarında değindiğimiz gibi; aslında öğretmenin bildiğini iddia ettiği konu veya kavramlar; verdiği cevaplar ile karşılaştırıldığında bilmediği ve farkında olmadığı durumuna ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler arasında bir görüş şu şekildedir: “*eğitim- öğretim programları uygulanırken, çocukların ilgisi dağıldığı zaman; oyunlar, müzik ve dikkat artırıcı çalışma sayfaları hazırlamaya ve bunları uygulamaya, onları gruplara ayırarak grup*

aktiviteleri ve akran öğretimi aracılığıyla teknikler kullanıyorum” bu öğretmenimizin; çocukları bölüp, çocuklarla grup çalışması mı yoksa dikkat eksikliği durumunda öğrencilere uygulanacak bir program mı geliştirmeyi hedeflediği anlaşılmamıştır. Fakat şüphesiz ki başvurduğu sistem drama sistemidir.

Araştırmamızın bu boyutunda en çok dikkat çeken durum ;dikkat eksikliği durumunda hemen her öğretmen veya yöneticinin drama yöntemlerine başvurmasıdır. Bu da bize aslında drama yöntemlerinin ders işlerken ne kadar eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, aslında ders uygulaması olarak drama yöntemi kullanmanın öğrencinin dikkatini sürekli konu üzerinde tutacağı gerçeğini de göstermektedir.

Bir başka öğretmen görüşü aşağıdaki şekilde bildirilmiştir. *“dikkat dağıldığı zaman yaptığım etkinlikler sınıftan sınıfa, çocukların yaşına göre değişir. Küçük çocuklarda kısa oyuncuklar oynatmayı tercih ederim. Oyunlarda herkes yerinde oturmak şartıyla. Büyük sınıflarda ise dinlenme molası vermeyi veya konuyu değiştirmeyi tercih ederim.”* Burada karşımıza çıkan en önemli durum; öğretmenin oyun tanımı yaparken aslında çocuklara serbest zaman vermesi; ve çocukların kendi aralarında yerlerinden kalkmadan oyun oynamasından bahsetmesidir. Drama oyunu ya da amaca yönelik bir öğretim formu olarak oyun kastedilmemektedir. Burada gördüğümüz bir başka durum ise yerinden kalkmamak şartıdır. Çocuklar oyun kavramını -sözde sınıf düzeni- olan yerinde “uslu” oturma olarak algılamaktadır. Öğretmenin konuya yaklaşımı çocukların oyun kavramlarındaki kısıtlamaya maruz kalması; çocuk gelişimi için oldukça tehlikeli bir durumdur. Oysa drama oyunu oynamanın çıkış noktası hiç bir zaman yerine oturmak şartıyla başlamamalıdır.

Bir başka belirsiz ve planlamadan uzak tutum ise aşağıdaki gibi karşımıza çıkmaktadır. Doğaçlama eğitimi; spontan davranış ve anı değerlendirme çalışmaları o an orada öğrenciye sunulsa da; yapılacak her çalışmanın ve atılacak her anın amacı, biçimi ve derinliği öğretmen veya yöneticiler tarafından önceden planlanmalı ve etkinliğin içeriğini rastlantısal bir yaratım sürecine dönüştürmemelidir. Rastlantısal olan; önceden hazırlanan pastanın yenme zamanıdır. Pastanın hazırlanma aşaması değil. *“öğrencilerin ilgisi dağıldığı zaman birlikte yapılacak aktivitelere başvurmayı denerim”* karşımıza çıkan görüşlerden bir tanesi bu şekildedir. Birlikte yapılacak aktivite kavramı; öğrencilerin birbiriyle mi; yoksa eğitimcinin öğrencilerle mi

olacağı belirsizdir. Ne yapılacağı daha da belirsiz olan bu durumda; başarılı bir süreç gerçekleştirilmesi tamamen rastlantısal olacaktır. Oysa eğitimde kalite ve başarı asla rastlantı değildir.

Bir öğretmen görüşü şu şekildedir: *“dikkat dağınıklığını gidermek için uyguladığımız birçok yöntemler vardır. Bunların en etkili olanlarından biri konuları dramatize etmektir. Etkili bir ses tonu ve kendi dünyasına denk eğlenceli bir sunumla çocuğun dikkatini çekmek mümkündür. Bunun yanında o an yaratılan dikkat çekici kahramanları olaylara katmak, çizerek veya hayal ederek sınıfa tanıştırmak etkili olmaktadır.”* Drama temelli çalışmaların en büyük amacı; drama uygulayıcısının hedef grup olarak karşımıza çıkmasıdır. Drama çalışmasının başarıya ulaşması için grup etkin hale getirilmeli ve pasif oturup yazan insan grubu kimliğinden sıyrılmalıdır. Oysa genellikle karşımıza çıkan; canlandırma yapılacağı durumlarda canlandırmayı yapanın öğretmenler olduğu şeklindedir. Öğrenci ise pasif algılayıcı konumunu korumaktadır. Bu yanlış bir sistemdir. Oysa basit bir yaklaşım farkı ile öğrencinin aktif katılımı sağlanabilir ve canlandırmayı yapan öğrenci olduğu takdirde de öğrencinin öğrenim süreci kalıcı ve eğlenceli bir duruma gelecektir. Ayrıca *“o an yaratılacak kahramanlar”* kavramı ise çocuğun imgelemindeki günümüz süper güçlü kahramanlarının yetişkin imgelemi ile farklılık göstereceğinden durum korkutucu ya da çocuğun dikkatini başka yöne çekerek dağıtıcı da olabilecektir.

Öğretmenlerden bir tanesi şu şekilde görüş bildirmiştir. *“öğrencilerin dikkatleri dağıldığında; sesimi duyan bir defa, crik crak boom gibi ilgi çekici faaliyetleri, konu ile ilgili doğaçlama hikaye ya da bilgiler verir ya da konu ile alakalı ya da alakasız eğitici ya da düşündürücü amaçlı kısa bir rol çalışması yaparak onların dikkatini çekmeyi amaçlarım”.*

Bir başka öğretmen görüşü ise *“öğretim- eğitim programını uygularken, eğitsel oyun, dramatize gibi yöntemler çocukların ilgilerini çeker. Beyin fırtınası, şarkı, hikaye anlatma ile çocukların öğrenmesi kolay hale gelir ve dikkatlerini çekeriz.”*

Bildirilen görüşlerden biri ise yaklaşım açısından oldukça ilginç *“eğitim- öğretim programını uygularken, öğrencilerin ilgisi dağıldığı zaman sesimi hemen kısarak alçak tonla yönergeler veriyorum. Verdiğim yönergeler doğrultusunda*

hareketleri yapmaya odaklanıp eğleniyorlar. Bu şekilde bir farklılıkla derse olan dikkati toparlayabiliyorum.”

Dikkat dağınıklığının sebebini doğru saptamak gerekir. Çünkü ders içeriği ya da işleyiş ile ilgili bir konuda yukarıdaki gibi örneklerin etkililiği tartışılmalıdır. Çünkü çocukların dikkatini ders dışında bir konuya çekmek; zaten ders işleyişi ile ilgili bir fayda sağlamayacaktır. Sadece ortak odak başka bir noktada olacaktır. dikkat eksikliği gibi bir durumda uygulanacak olan yöntem; ders içeriğini hedeflemeli ve derse yönelik olmalıdır.

Ders dışında bir konuda çocukların odağı toplandığı gözlemleniyorsa; ders işleyişinde bir sorun olduğu açıktır. Çünkü eğer tüm çocukların odağı aynı anda başka bir konuya odaklanabiliyorsa; orada dikkat edilmesi gereken en önemli unsur; ders işleyişini ilgi çekici hale getirmek olmalıdır. Amaç ders işlemek mi yoksa çocukların ilgisini öğretmen üzerinde tutmak mıdır.. Çünkü başarılı ve etkili eğitim; ancak ilgi ve dikkatin öğretmen üzerinde ve derse yönelik olanı olacaktır.

Bir başka öğretmen görüşü ise *“dikkat eksikliği olan öğrencileri sınıfta bana en yakın olan noktaya koyarım. Bu öğrencilerle sürekli göz göze gelmeye çalışırım. Bu öğrencilere sınıf dışında görevler vermekteyim”* şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Burada ise zaman zaman ilgi-kontrol zaman zaman tehdit- baskı-korkuya varabilecek bir yaklaşım söz konusudur.

Öğrenciye sınıf dışında sorumluluk vermek; farklı bir eğitim modeli uygulamaktan çok; çocuğu ötekileştirmeye yol açmakta ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun öğrenim gelişimi diğer öğrencilerden farklı ise bu ayrı değerlendirilmelidir. Fakat ortadaki durum oldukça sakıncalı ve psikolojik olarak olumsuz etki doğurmaya yatkındır. Çocuğun algısında cezaya varabilecek bir tutum; dikkat eksikliği sebebini saptayıp üstesinden gelmekten çok baskı ve korku unsurları kurarak çocuğun eğitimden ve okuldan soğumasına neden olacaktır.

“İlgi dağıldığı zaman küçük bir oyun veya ilgi çekici bir soru, hayal edemedikleri bir durum, abartma, taklit yollarına başvururum.” şeklindeki yaklaşım ise yine öğrenciyi pasif durumunda muhafaza etmektedir. Çocuğun zihinsel olduğu kadar fiziksel olarak da nefes almaya ihtiyacı vardır. Onu zihinsel olarak içinde olduğu durumda rahatlatmak şüphesiz yetersiz kalacaktır.

Konuyla ilgili önemli bir öğretmen görüşü şu şekildedir: “*öğrencilerin dikkati dağıldığı zaman konu ile ilgili oyunlara, öğrencilerin daha aktif olacağı etkinliklere başvururum*”. Burada karşımıza çıkan görüş hem konuya bağlı olma, konu dahilinde yaratıcılık sürecini tetikleme anlamında hem de öğrencilerin ilgi dağınıklığının sebebinin onların pasif olmasından kaynaklanacağını farkındalığı üzerine daha aktif hale gelmeleri gerektiği yönündedir... bu oldukça doğru ve önemli bir tutum ve farkındalıktır.

Öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik başka bir yaklaşım ise şu şekilde bildirildi: “*dikkati dağılan öğrenciye kendine özel bir görev ve sorumluluk verildiği zaman, dikkatini toplayıp motive olması daha kolaylaşıyor*.” Burada ise karşımıza bireysel bir vaka olarak dikkat eksikliği çıkıyor.

“*İlgi dağıldığı zamanlarda 2-3 dakikalık oyunlarla ilgiyi tekrar toplamak mümkün. Drama öncesi ısınma hareketleri gibi. 40 dakika boyunca çocukların ilgisini bir yönde tutmak imkânsız zaten*.” Buradaki görüşte bildirilen ısınma hareketleri ise oldukça önemli ve araştırmamızın bu boyutunda öğrencinin fiziksel aktifliğine dair değinilen tek görüş olarak karşımıza çıkıyor.

Bir okul yöneticisi görüşü ise aşağıdaki şekilde karşımıza çıkıyor: “*eğitim-öğretim programları uygulanırken, öğrencilerin ilgisi dağıldığı zamanlarda varsa konu ile ilgili bir slayt gösterisi veya eğlendirici bir oyun gibi çözümler üretilebilir*.” Karşımıza çıkan en hatalı görüşlerden biri olan bu tutum; eğlencenin dersten bağımsız bir şey olarak meşrulaştırılmasına neden oluyor.

Oyun- ders ilişkisinde dram kavramının sanat yoluyla eğitim düşüncesi eğlenerek öğrenmek tezini savunurken; burada karşımıza çıkan yönetici görüşü; ders sırasında karşılaşılabilecek olası bir dikkat eksikliği anında çocuklara dersten alakasız eğlenceli bir oyun oynamayı öneriyor. Slayt gösterisi gibi farklı materyallerle ders destekleme ise benzer yönetici ve öğretmen görüşleri olarak karşımıza çıkıyor.

4.2 Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorusuna ilişkin bulguların tartışılması ve yorumlanması yapılacaktır. Elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre literatürle desteklenerek okuyucunun konuyu daha iyi kavramasına yardımcı olması sağlanmıştır.

Eğitimde oyun-drama kavramlarının önemini vurgulayabilmek için, oyunun (dramanın) insan hayatındaki yerini, gelişime katkısını doğru anlamak gerekir. 19. yüzyıl sonlarında İngiliz felsefeci ve sosyologu Herbert Spencer (1820-1903), çocuk oyunlarının, çocuğun beynindeki fazla enerjinin boşalmasını sağladığı tespitini bir teori olarak ortaya atar. Fazla Enerji Kuramı adıyla bilinen bu yaklaşıma göre, aktif olmak, insanın doğal yapısında vardır.

Öyleyse oyun, fazla enerjiyi dışarı atmanın bir yoludur. Spencer'dan yaklaşık yüz yıl önce Alman şair ve tiyatro yazarı Friedrich von Schiller (1759-1805), oyunu insanda var olan fazla gücün dışa taşması olarak yorumlamıştır. “*İnsan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır*” özdeyişini bu doğrultuda değerlendirmek gerekir (Nutku, 1998). Aslında oyun, hem potansiyel olarak bedende biriken fazla enerjiyi doru yönlendirmeyi hem de öğrenme sürecini çekici ve eğlenceli hale getirir.

Eğitici drama'nın merkezinde deneyim vardır. Dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracıdır. Eğitici drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir. Genel olarak eğitici dramada şu hedeflerden söz edilebilir (Karadağ,2005; Sağlam, 1997): Hayal güçleri gelişmesini, öğrenilenlerin kalıcılığını, kendini ifade edebilmeyi, bireyin değişik yaşantıları tanımasını, bireyin özgüven duygusunun gelişmesini, bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini, çocukların dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vurmalarını, bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmalarını, çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişmesini, bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar.

Drama yoluyla eğitim, öğretmen-eğitmen gibi tüm sınıf ve okul liderlerinin araştırmamızın başında bahsettiğimiz Howard Gardner'in çoklu zeka kuramına dayanarak geliştirebileceği bir uygulama metodudur. Akademik ve pratik ortamda çeşitli örneklerini bulabilmek yanında yeni çalışmalar, ekibe- öğrenciye yönelik uygun çalışmalar da denenip kazandırılabilir.

Bu çalışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri çalışmanın içeriği yanında uygulama biçimi ve iletişim üslubudur. Matematik alanında uygulanacak bir çalışmanın içeriği, dramayı nasıl kullandığımız, onu Matematik öğretiminde alternatif bir eğitim-öğretim aracı olarak nasıl kullandığımız önemlidir (Zuber, 2014).

Drama, çocuklara anlayış, tolerans ve kendilerinden farklı insanlara değer verme, onları takdir etme gibi davranışları kazandırarak onların kültürel uyum ve sosyalleşme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir yöntem olarak ifade etmektedir (Adıgüzel, 2013).

Eğitim sisteminde drama kavramının pratikte uygulanıyor olması ise bu gibi kavramların felsefi olarak içselleştirilmesi ve yetiştirilen nesillere aşılması için önem taşımaktadır. Üslup, öz ve biçim hiç bir zaman birbirinden ayrı düşünülemez. Yöneticinin liderlik becerileri geliştirirken tercih ettiği iletişim yöntemleri onun etkililiğini de belirler (McCleskey, 2014).

Eğitim sisteminde dramanın bir eğitim aracı olarak kullanılması, tüm dünyada bugün en etkili eğitim metotlarından biridir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde dramanın eğitim sisteminin uygulama anlamında bir parçası olması hem mevcut eğitim sisteminin öğrenci ile etkileşimi konusunda daha etkili hem de ileriye dönük bilginin ve bilgi sorgulama ortamının kalıcılığını artıracığından büyük önem taşımaktadır.

Bilginin ezberletilen salt pratikten yoksun bir olgu olarak karşımıza çıkması; öğrencileri ezber taşıyıcısı olarak geliştirmekte; bir süre sonra da unutulup gitmektedir. Bilgi ezber gibi değil; yaşam biçiminin parçası olarak sahiplenilecek bir değerdir. Sahiplenemediğimiz değerler ise; kültür; gelenek; sanat gibi bizleri terk etmeye mahkûmdur.

Bu noktada eğitimde dramanın kullanılması hem öz hem biçimsel olarak eğitim kalitesini artıracaktır. Bu süreçte drama ve eğitim ilişkisini algılamış; dünyadaki gelişmeleri takip eden; sorgulayan ve sorgulatan eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim liderleri olarak öğretmenler ve yönetici müdürler ve müdür muavinleri bu gelişmeler konusunda kendini eğitmeli; çağdaş dünyaya ayak uydurmalıdırlar. Çünkü çağdaş eğitim uygulamasının en büyük destekçisi ancak

çağdaş eğitimi içselleştirmiş eğitim liderlerinden geçmektedir. Bu yüzden drama- eğitim ,drama yoluyla eğitim, eğitimde drama gibi pratik uygulama düzeyleri konusunda öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bilinç düzeylerinin saptanması; ülkemizde çağdaş eğitim sistemine geçiş noktasında büyük bir farkındalık yaratacaktır.

Eğitimde dramanın uygulanabilmesi için en önemli unsurlar öncelikle; eğitimde dramanın uygulanması gerektiğini düşünen eğitimcilerdir, eğitimde dramayı nasıl uygulayacağını bilen eğitimcilerdir ve eğitimin özü (müfredatı) değişmese bile; mevcut müfredatı drama yoluyla kalıcı ve sorgulayıcı bir eğitim sistemi haline getirecek eğitim liderleridir. Bu konuda araştırma içinde farklı yöntemlerle sorgulanan değerler karşımıza -büyük oranda- eğitimcilerin mevcut eğitim sisteminde dramanın mutlaka kullanılması yönünde olmuştur. Fakat eğitim liderlerinin yani öğretmen, müdür muavini ve müdürlerin drama, eğitimde drama, drama yoluyla eğitim konularında bilinç düzeylerinin maalesef yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

İlk olarak, araştırmaya katılan öğretmen, müdür ve müdür muavinlerinin kendi liderlik becerilerinin tanımlanması noktasında hemen hemen hepsi kendini lider olarak tanımlamaktadır. Elde edilen veriler üzerinden anlaşılıyor ki; liderlik kavramı ile yöneticilik kavramı ilişkisinin, okul yöneticisi olan müdürler ve müdür muavinleri ile aynı zamanda sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin arasında kavramsal olarak karıştırıldığı, yönetici olarak sistem hiyerarşisinden sağlanan güç ile lider olarak doğal etkileme ve sürüklenme gücünün önemli ölçüde birbiri ile karıştırıldığı gözlemleniyor. Sistemin yöneticiye verdiği yetkiye dayanarak öğretmenlerde öğrenciler üzerinde, müdür ve müdür muavinlerinde ise öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptırım uygulama gücü; liderlik kavramının doğal etkililiği, iletişim süreci, başarısı ve kalitesi yanında baskın çıkmaktadır. Sınıf ve okul yöneticileri; birer yönetici olabilirler ancak lider olmak noktasında kendilerini istatistiki olarak lider olarak tanımlasalar da lider olmanın gerektirdiği özelliklerin tanımlanması noktasında maalesef bilinçli değillerdir.

Eğitimde yaratıcı drama- drama arasındaki farklar ve eğitimcilerin bilinç düzeylerinin sorgulanması noktasında ise yönetici konumundaki müdür muavinleri ve müdürler arasında öğretmenlerle büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır. Drama hiç bir

zaman sonuç odaklı değildir, oyuncular tarafından oynanmak zorunda değildir ve başı- sonu ucu açık bir süreç olabilir. Drama her zaman süreç odaklı bir gelişim sistemidir. (Hasan Erkek, 2015) “Çocuk Tiyatrosu sonuç odaklı, Yaratıcı Drama süreç odaklıdır” şeklinde doğrular.

Öne çıkan görüşler dramın hüznü ve acılı bir olgu olduğu yönündedir -ki bu bilimsel gerçeklerle örtüşmemektedir. Drama’nın canlandırma olduğudur -ki bu eksiktir; canlandırmak gerçek ya da gerçek olmayan algısal bir düzlemde çok çeşitli bir konseptle gerçekleştirilebilir. Yaratıcı drama’nın ise eğitimi kalıcı yönde etkilediği ve başarısının artırdığı düşünceleri bildirilmiştir -ki bu da eksik ve tanımlamada yetersiz bir genel-geçer düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada elde edilen sonuçlar; eğitimcilerin; öğretmen ya da okul yöneticileri olarak dram sanatı ve eğitimde dram kavramlarına dair bilgilerini bilimsel temellerden uzak, toplumsal halk dilindeki kullanımdan edindikleri, kavramların içeriklerinin ise bilimsel gerçekleri çerçevesinde algılanmadığı yönündedir. Bu hem pratikte dram kavramının başarılı bir şekilde uygulanmasını hem de entelektüel olarak dram sanatının eğitimde bir araç olarak kullanılabilmesini engellemektedir.

Eğitim- öğretimde dramının katkılarının saptanmasına dair bildirilen görüşler %51 oranında “çok önemlidir”, %35 “bilginin kalıcılığını sağlar”, %31 oranında “yaparak- yaşayarak öğrenme sağlar” olarak karşımıza çıkıyor. Bu veriler oldukça büyük önem taşımaktadır çünkü eğitim liderlerinin bilinçli olarak aslında ideal olanı kavradıkları anlaşılmaktadır. Yani eğitim için dramının önemini kavramışlardır. Ancak; verilen bilgiler ve uygulama yöntemleri konusunda eğitimciler maalesef yeterli bilgi ve donanıma sahip değildirler.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim sisteminin zayıflıkları ile ilgili bildirdikleri neden- sonuç ilişkileri de vardır. Bunlardan en önemlisi “kolej sınavı” durumudur. Öğretmenler kolej sınavı nedeniyle yetiştirilmesi gereken bir müfredat olduğunu, bu müfredatın da sistem itibarıyla ezberci ve sadece belirli alanlara hitaben hazırlandığı konusunda vurgu yapmışlardır. Bütün eğitim sistemi de bu sınava yönelik düzenlendiği için eğitim liderlerinin en büyük sıkıntısının aslında o mevcut sınav sistemine hazırlıktan dolayı öğretmenlere çağdaş; drama temelli, özgürleştirici bir uygulama yapabilme zamanı ve ortamı sunulmamasıdır.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri “kolej sınavı” kaosudur. Kaos, çünkü eğitim liderleri mevcut eğitim sistemini bir kaos olarak tanımlamışlardır.

Bunu destekleyen görüşlerden bazıları ise öğretmenlerin “*içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde zaman sıkıntısı yaşandığı için yeteri kadar dramatizasyon yapılması mümkün değildir*” ve “*mevcut eğitim sisteminde drama kullanılması gereklidir*” şeklinde görüş bildirmesidir. Bu bölümde karşımıza çıkan en çarpıcı yaklaşım ise aşağıdaki gibidir: “*drama, eğitim sürecinde çok önemlidir. Fakat mevcut eğitim sistemi özellikle kolej hazırlığı yüzünden ihmal ettiğimiz bir yöntemdir.*” Bu görüş değerlendirilmeli, mevcut sistem içinde kolej hazırlığının eğitime katkıları ve zararları araştırılmalıdır.

Mevcut eğitim sistemi üzerinden dramanın kullanılmasıyla ilgili ortaya çıkan yaklaşımlar ise Doğaçlama, Canlandırma ve Rol Yapma’dır. Bu bölümde eğitim liderlerinin yaklaşımları kavramsal olarak tutarlı görünse de detaylar; yöntemler, uygulama biçimleri incelendiği zaman doğaçlama, rol yapma-rol oynama ve canlandırma gibi metotların dramaya uygun şekilde uygulanmadığı karşımıza çıkıyor. Bilinç eksikliğinden dolayı metotlar tahmin ve gelişigüzel şekilde uygulamaya konuyor.

Yüz elli eğitimci arasında sadece iki kişi mevcut eğitim sistemi içinde dramayı drama bilimi ve kurallarına uygun olarak kullanmakta ve bilinç düzeyi yeterli bir şekilde pratikte karşımıza çıkmaktadır. Bu oldukça önemlidir çünkü genel geçer değerler ve tanımlarla bazen bilmediğimiz yöntemleri biliyormuşuz gibi gösterebiliriz. Uygulama noktasında eğitimcinin yapacağı en ufak bir hata ise; çocukların beyinlerinde ve ruhlarında çok büyük sorunlara yol açabilecektir. Özellikle dramanın göstermeden; özgürleştirici, ekip ruhuna teşvik edişi, paylaşımı, çoğalmayı tetikleyen sonuç odaklı değil süreç odaklı bir sistem olarak anlaşılmasını sağlamak çok önemlidir. Eğitimciler kavramsal olarak doğaçlama, canlandırma ve rol yapma üzerine odaklandıklarından; bu kavramların uygulamada nasıl bir felsefenin ürünü olarak ortaya çıktığını ve çıkması gerektiğini görememektedirler.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan önemli görüşlerden biri de sanat yoluyla eğitim alanındadır. Okul yöneticilerinin vurgusu %70’e varan bir görüş birlikteliğiyle sanat yoluyla eğitimin gerekli olduğu ve çocukların sanat yoluyla eğitim sürecinde onlara severek öğrenme ortamı sağladığı yönündedir.

Özellikle estetik değeri algısının çocukta gelişmesi; iş hayatında yaratıcılığı da beraberinde getirecektir. Ancak bu konuda da en büyük sorun mevcut müfredatın zaman yönetimi ve planlaması konusunda bu sisteme izin vermediği yönündedir. Çok yüksek bir görüş birliğiyle eğitimci öğretmen, müdür ve müdür muavinleri mevcut eğitim sisteminden sanat yoluyla eğitim sistemine geçişin gerekli olduğunu savunmakta fakat mevcut eğitim sistemi müfredatının uygulama ve içerik anlamında buna izin vermediği yönündedir.

Aynı zamanda önemli düşüncelerden biri öğretmenlerin %6'sının bu konuda daha fazla bilgilenebilir ihtiyacı olduğu, %5'inin ise mevcut müfredatı yetiştirmek zorunda olduklarından sanat yoluyla eğitime zaman ayıramayacağı yönünde görüş bildirmesidir. Fakat sanat yoluyla eğitim bir sistem olduğuna göre; göz önünde bulundurulması gereken durum; sanat aracılığı ile müfredatı uygulamak olmalıdır. Sanat yoluyla eğitim; mevcut müfredattan bağımsız bir sanat eğitimi değildir. Bu noktada öğretmenlerin bilinç düzeylerinin sanat yoluyla eğitim kavramını algılama ve uygulama için yeterli olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %2'si “sanat deyince aklıma resim- müzik” gelir şeklinde -bir öğretmene göre sığ- bir görüş bildirmiş ve yaklaşımını da net bir şekilde ifade etmiştir. Olumsuz görüşlerden bir tanesi de sadece bir öğretmenin bildirdiği “*eğitim sadece sanat yoluyla olamaz*” yönündedir ki bu bildirim de bilimsel gerçekler ile ters düşmektedir.

Bu bölümde dikkat çeken temel iki görüş; sanat yoluyla eğitim kavramının toplum mühendisliği ve geleceğe yapılan bir yatırım olarak görülmesi, ayrıca çocukların gelişim düzeylerinde yarına direkt etki edecek sonuçlar doğuracak olmasının bildirilmesidir.

Sanat- toplum- eğitim ilişkisini bir müdür görüşü çok güzel özetlemiştir. kaliteli eğitim kaliteli yaşamı, refah seviyesi yüksek toplumu inşa etmek için en büyük basamaktır. “*ülkemizde sanata karşı yeterli ilgi verilmemektedir. Bu ilgisizlik ilkokul çağına kadar inmiş bulunmaktadır. Bu nedenle ilkokullarda sanat faaliyetlerinin artırılması, sevdirmesi ve sanat ile eğitim çalışmaları yapılabilmesi için gerekli zemin hazırlanmalıdır.*” Mevcut sistemin yetersiz olduğu vurgulanmış, atılması gereken adımlara vurgu yapılmıştır.

Çocukta estetik duygusunun geliştirilmesi oldukça önemli bir yaklaşımdır. Çünkü estetik algısının gelişmesi; kişinin tüm hayatını etkilemekte; çağdaş

toplumlarda en büyük avantaja dönüşebilmektedir. Mimar, doktor, mühendis, gazeteci, sporcu, hangi alandan olursa olsun insan hayatının derinliğini ve kalitesini etkilemektedir. Aynı zamanda duyarlılık ise günümüzde çok kültürlüleşen dünyada; sağlıklı ve empatik iletişim kurabilme noktasında toplum içinde yaşayan bireylerin en çok ihtiyacı olan değerdir. Bu anlamda yapılan saptamalar bilimsel olarak da gerçeklerle örtüşmekte ve gerekliliği kaçınılmaz kılmaktadır.

Eğitimde kalite ve mevcut eğitim sisteminde drama ihtiyacını saptamaya yönelik yönlendirilen sorularda ise dikkat eksikliği kavramı ele alınmıştır. Dikkat eksikliğinin en büyük sebebi “eğitim sistemi” olarak karşımıza çıkmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinin öğretmenlerle pek örtüşmediği ve öğretmen performansının öğrencide dikkat eksikliği sebebi olarak karşımıza dikkate alınır bir oranla çıktığı gözlemlenmektedir.

Bir öğretmen görüşü ise *“çocukların ilgisi dağıldığı zaman önce nedenini görmek lazım. ilginin dağılmasına sebep ders mi, öğretmen mi yoksa kendileri mi diye...”* şeklinde bildirilmiştir. Çok yönlü bir inceleme gerektiren yaklaşım eğitim kalitesinin artırılması açısından oldukça değerlidir. Ders içeriği, ders uygulayıcısı ve öğrenci olmak üzere üç farklı alanda yapılacak değerlendirme hem öğretmenin kendini geliştirmesini, hem öğrenciyi daha iyi anlamasını hem de mevcut eğitim sisteminde eğitim içeriğine detaylı incelemeyi ve değerlendirmeyi gerektirecektir.

Bunun sonunda eğer dikkat eksikliğinin sebebi öğretmen performansı ise; bunun üstesinden gelinmesi için bireysel çalışma yapılmalıdır, eğer öğrencilerin kendilerinden geldiği düşünülmekteyse temel ihtiyaçlar ve çevresel faktörlere dayalı bir gözlem çalışması geliştirilmeli ve nedenleri saptanmalıdır. Eğer eğitim sistemi ve ders içeriği ile ilgili bir ilgi kaybı nedeni görülüyorsa; bakanlık ile istişareye geçilmeli ve mevcut derslerin içerikleri ile ilgili görüş bildirilmelidir.

Araştırmada elde edilen oranlara göre dikkat eksikliğinin üç temel nedeni ortalama değerlerle %45 ders içeriği/eğitim sistemi/ konular nedeniyle, %35 öğretmen performansı nedeniyle, %15 ise öğrencinin temel ihtiyaçları, kendi gelişim sistemi nedeni ile dikkat eksikliği gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin dikkat eksikliği durumlarında öğretmenlerin başvurduğu çözümler arasında birinci sırada “küçük oyunlar oynatırım” gelmektedir. Bu sorunun

amacı aslında dramanın eğitimde eğlenceli, çocuğa sıkıcı olamayacak bir eğitim ortamı sunması konusunda düşüncelerin belki açığa çıkmasıdır. Ve araştırmada sorgulanan ve önerilen en yüksek yüzdeliklerden biri olarak karşımıza çıkan oyunlara başvurma değeri eğitim yöneticilerinde %70, öğretmenlerde ise %37 olarak saptanmıştır. Bahsedilen küçük oyunlar dramatik olabileceği gibi dramatik olmayan bir içerikle ortaya çıkan ve başvurulmuş çözüm önerileri olabilmektedir. Dramanın yapısı düşünüldüğünde; önceden çalışılacak ve öğretmen tarafından ihtiyaç hissedildiğinde uygulamaya konabilecek dramatik oyunlar bu durumlarda konu içeriğini dramatik bir performansla ilgi çekici, eğlenceli bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Mevcut sistemde drama ilişkisi oyun kavramından ayrı düşünülse de; dramanın özü oyundur. Eğitim liderlerinin en büyük bilgi eksikliği bu noktada karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada karşımıza çıkan en önemli eğitimci hatalarından biri de drama kavramının uygulamasına dair karşımıza çıkıyor. Dram kavramı felsefesi düşünüldüğünde drama uygulaması öğrencinin aktif hale geldiği ve öğrencinin uygulama sürecinde etkinleştirildiği bir süreçtir. O yüzden canlandırma, doğaçlama, rol yapma-rol oynama gibi kavramlar düşünüldüğünde canlandırmayı yapacak olan öğrencinin bizzat kendisidir.

Öğrencinin dikkati dağıldığı durumlarda öğretmenin çocukları yerlerinde oturtup kendinin bir hikâye anlattığı, canlandırmaları kendinin yaptığı bir uygulama başarısız bir uygulama olacaktır. Dramada aktif kılınması gereken çocuklardır.

Öğretmen veya yöneticiler ise bu durumda sadece drama oyununu yönetmesi gereken liderlerdir. Fakat yine mevcut eğitim sistemindeki uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda dramanın felsefesinden uzak öğretmen ve yöneticiler uygulamada hangi pozisyonda olmaları gerektiğini bilmemekte ve öğrenciyi sessiz-düzende- askeri disiplinde tutmak için uygulamada hata yapmaktadırlar. Sınıf içi düzen öğrenciyi yerinde oturtturarak değil; eğitim kalitesini artırıp ortak amaç uğruna sınıf üyelerini koordine ederek sağlanır.

Öğrencilerin mevcut eğitim sisteminde drama'yı bir araç olarak kullanabilir duruma gelebilmesi için eğitim liderlerinin –öğretmenler, müdürler, müdür muavinleri- drama uygulaması ve içeriği konusunda yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Öncelikle tüm dünyada drama'nın çağdaş eğitim sistemi içindeki

başarısı görülmeli ve eğitimcilerin çağdaş teknikleri öğrenmeleri konusunda gerekli girişimlerin yapılması şarttır. Araştırmamız kanıtlamıştır ki; mevcut eğitim sisteminde öğretim veren öğretmen ve yöneticiler dram kavramı ile ilgili entelektüel anlamda bilgi yoksunu olmalarının yanında; bildiklerini düşündükleri kavram ve uygulamaların ise kulaktan dolma olduğu gözlemlenmiştir.

Bilimsel kaynaklar ve tezler karşısında saptanan durumlar; aslında ülkemizde eğitim sistemi ile ilgili en büyük sorunun eğitim sisteminin kendi olduğu yönündedir. Eğitim sisteminde -öğretmen görüşüne göre- özellikle alanımız olan ilköğretim müfredatı ve ortamında en büyük sıkıntı kolej hazırlık sürecidir. Bu noktada görülüyor ki kolej kavramının yarattığı kaotik, yarıştırıcı sistem hem öğrenciye zarar vermektedir hem de öğretmene kendini geliştirebileceği bir alan sağlamamaktadır.

Ezberci eğitime zorlayan kolej müfredatı ve sınav sistemi; kalıcı ve kullanılabilir bilgi edinme noktasında hem öğrenci hem de eğitimciler için büyük bir soruna dönüşmektedir. Aynı zamanda araştırma, açık yüreklilikle -eğitimcilerin cevaplarına ve tutumlarına göre- söyleyebiliriz ki; eğitim liderleri drama konusunda bilgi edinmeye aç ve motivedirler. Lakin içinde bulunduğumuz sistem -kolej sınavı- hem eğitim sistemi açısından hem de müfredat uygulama biçimi konusunda durumu öğretmenin ve okul yöneticilerinin inisiyatifinden almakta ve dıştan zoraki bir sistem dayatmaktadır.

Eğitim müfredatının hedeflerinin yeniden tanımlanması ve kaliteli eğitim adı altında dayatılan kolej sınavları kaosu mevcut sistemde hem öğretmenden hem öğrenciden neler götürdüğü saptanmalıdır. Eğitimin kalıcı, özgürleştirici, özgün bireyleri ortaya çıkartmak konusundaki hedeflerinin yerine tek tip insan, ezberci eğitim ve kendini ifade etmekte büyük güçlük çeken çocuklar yetiştirmek gerçeği bir an önce çalışılmalıdır. Eğitim yarını inşa etmektir. Medeni toplumlardaki en önemli güç, vizyon ve eğitim kalitesidir. Bu anlamda özgün, özgür, çağdaş ve donanımlı bireyler yetiştirmek eğitimin ne büyük başarısı olacaktır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar göze alınarak bazı öneriler üzerinde durulmuştur.

1.BOYUT: Liderlik becerilerinin tanımı ve etkili liderliğin faktörlerine ilişkin düşünceler:

Liderlik becerilerinin tanımı, kendini lider görüp görmemekle ilgili yaklaşımlar konusunda üzerinde en çok durulan tema; kendimi lider olarak görüyorum temasıdır. Bunun yanında liderliği yenilikçi, pratik çözüm üreten, hitap yeteneği olan kişilerdir olarak tanımlamak teması da oldukça güçlü bir şekilde gözlemleniyor. Bu konularda yönetici müdür muavinleri ve müdür yaklaşımları; kendimi lider görüyorum teması için %100, liderliğin yenilikçi, pratik çözümler üreten, hitap yeteneği olan kişilerdir teması için ise %70 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler için ise kendimi lider görüyorum teması %49, liderliğin yenilikçi, pratik çözümler üreten, hitap yeteneği olan kişilerdir teması için ise %46 olarak karşımıza çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik kavramlarını algılamak biraz karmaşık durumda oldukları aşikârdır. Ortaya çıkan %100'lük kendimi lider tanımlıyorum teması oldukça ideal bir görüntüdür fakat araştırma dahilinde ortaya çıkan -sonraki boyutlarda gözlemleniyor ki liderlik ve yöneticilik kavramları -yöneticiliğin idari bir mevki, liderliğin ise “emergent phenomenon” organik bir açığa çıkma- net değildir. Genelde formal örgütler, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktır. Buna karşın, örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir. Eğitim kurumlarının kontrolü dışındaki etkenlerin aksine, liderliğin doğası ve niteliği geliştirilebilir görünmektedir. Bu olasılık, liderlik konusundaki çalışmaların en önemli gerekçesini oluşturmaktadır (Aydın, 2010).

Şüphesiz yöneticilerin de lider olabileceği gerçektir fakat yapılan araştırma dahilinde kendini lider görme -lider olma kavramları derinlemesine incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar boyutların temalarında tartışılmıştır. Öte yandan atanmış

liderler genellikle kendilerini konumlarında güven içinde duyumsarlar. Bu güven duygusu, demokratik davranmalarına olanak sağlar. Demokratik davranmayı göze alabilirler. Bir başkasının liderlik konumlarını ele geçirmesi söz konusu olmadığından, liderliği paylaşmaktan korkmazlar, istedikleri liderlik tipini seçme şansları vardır (Collins & Maxwell, 2017).

Etkili liderliğin faktörleri ve geliştirilmesi ile ilgili olarak (Torrington & Chapman, 1983) liderlik eğitimi belli beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde yoğunlaşmalıdır. Bu beceri ve yeteneklerin en önemlileri şunlardır: Geniş alanlı davranış örüntüleri sergileme yeteneği ile seçenekleri yerinde kullanma esnekliği, belli toplumsal koşullarda insan davranışını anlama ve belli bir davranışın başkaları için olan sonuçlarını değerlendirme, bireyler arası grup ve örgütsel durumların, koşulların istemlerini, uygun davranışlar açısından tanımlayabilmek için gerekli tanımlama becerisi, etkili iletişim, bireylerarası etkileşim, grup etkinliği ve toplumsal etki için gereksinim duyulan toplumsal becerilerin genel bir gelişimi.

Yukarıda belirtilen özelliklerin araştırmamızdaki bulgularla örtüşmesi empati kurabilme %5, demokratik ve dinleyen kişi olmak %8, ikna gücüne sahip olmak %4, sorumluluk almak %3 olarak örtüşmektedir. Bu da KKTC’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında eğitim veren müdür, müdür muavini ve öğretmenlerin liderlik tanımlarının bilinçli, pratikte liderlik yeteneklerinin yetersiz ve etkisiz olduğunu göstermektedir. Liderliği tanımlarken ideal değerlerden bahsetmek; uygulamada tercih edilen yöntemlerle ve yaklaşımlarla örtüşmemektedir.

Liderlik -öğretmenlik, etkili lider, drama lideri kavramlarının arasında, uygulama temelli bir odak yürütürken, liderliğin, öğretmen -müdür muavini, müdür gibi eğitim yöneticileri arasında etkili, çağdaş, kaliteli bir eğitim sağlayıcılığı açısından geliştirilebilir ve öğretilabilir bir kavram olması bizler için oldukça önemlidir (Seylani & Dağlı, 2017).

2.BOYUT: Dram ve drama arasındaki farkın tanımlanması ve yaratıcı dramının eğitime katkısı konusundaki düşünceler:

Dramın “hüzünlü, acı ve negatif bir olay (gerçek)” olarak tanımlanması ile ilgili ortaya çıkan tema yöneticiler tarafından %30, öğretmenler tarafından ise %32 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın 2. boyutunda ortaya çıkan en önemli düşünce;

şüphesiz ki dram kavramını gerçek bir olgu olarak algılayıp; hüznün ve acı çağrıştırdığı yanılgısını içselleştirmektir. Bunun ardından güçlü bir oranla ortaya çıkan tema ise “drama herhangi bir olayı canlandırmaktır” olmuştur. Drama’nın herhangi bir olayı canlandırma olarak tanımlayan tema yöneticilerde %60, öğretmenlerde ise %36 olarak ortaya çıkmıştır. Dram kavramına dair ortaya çıkan iki çok önemli yanılgı ve kulaktan dolma bilgiyle karşı karşıya geliyoruz. Dram kavramı (Efe, 2006) bilimsel olarak sahnelenen olaylar yumağının tümünü drama sözcüğü ile tanımlayabilir. Bunların her biri de zamanı daha bir uyumlu geçirmemizin yanı sıra ilettikleri duygusal deneyimlerle davranış, düşünce ve yaşantılarımızda güçlü etkiler oluşturabilecek ve belki de ruhsal yapımızı sarsabilecek olaylar olacaktır.

Dram sanatının özünde heyecan, ileri düzeyde olay yoğunluğu mevcuttur. Kavramsal olarak “dramatik” terimi ise yapısında tam olarak dram sanatının gereklerini barındırmasa da dram sanatına özgü bir takım değerlerin içerilmesi durumlarında kullanılır. (Nicholson, 2014) dolayısı ile drama ne hüznü bir şey ne de acı bir şey değildir. Bir canlandırma metodudur. Fakat bu canlandırma herhangi bir canlandırma değildir. Drama (dram sanatı) (Belsey, 2014) günümüze köken olarak “mimesis” olarak da bilinen, “mimetik aksiyon” yani taklid-i eylem teriminden gelir. Aristoteles’in yaptığı tanıma göre, eylemin taklidi olarak algılanan olgu, dram sanatının kökenidir. Fakat taklit derken; kopyası değil, algısal gerçeklik çerçevesinde yeniden canlandırılması olarak tanımlanır.

Zamanla; -Aristoteles’e göre- dönemin sanat eserleri üzerinden yorumlanan ve tanımlanan dram sanatı; günümüzde farklı kavramlarla iç içe geçmiş ve farklı alanlarda da kullanılır duruma gelmiştir. Yaratıcı drama kavramı ise dramının bir araç olarak kullanıldığı eğitsel drama olarak incelenir (Thompson, 2009). Dram sanatının çok yönlü yapısı, ses, söz, beden dili ve görsel bir çok disiplini de yapısında barındırması, aynı zamanda okuma yazma gerektirmeyecek şekilde belki engelli bireylerin eğitiminde ve mahkumların rehabilitasyon süreçlerinde de bir eğitim aracı olarak kullanılmasının önünü açmıştır.

Yaratıcı drama- eğitici drama- eğitsel drama kavramı ise Amerika, Almanya ve İngiltere’de ortaya çıkan drama yoluyla eğitim düşüncesine verilen farklı isimlerdir. Araştırmamızda dram ve drama kavramlarının aynı şey olduğunu yalnız bir öğretmen bilmiştir. Türkçe’de yaygın olarak kullanılan dram sözcüğü halk dilinde

hüzünlü, acıklı bir çağrışım yaptığından öğretmenler ve yöneticilerde de benzer yanılgı gözlemlenmiştir. Trajedi kavramı ile dram kavramı toplumsal gündelik dilde karıştırılmaktadır. Ve bu öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi eksikliği durumunda da yaratıcı drama- dram- drama kavramları arasında bir yanılgıya sebep olmaktadır.

Dram kavramı ve drama arasında kavramsal olarak hiç bir fark yoktur. Literatür- alan yazın araştırması bölümünde tanımladığımız bu terimlerin biri İngilizce bir Türkçe kullanımı olduğu yönündedir (Hasan Erkek, 2015). Dramın eğitimde kullanılması ağırlıklı olarak İngiltere, ABD ve Almanya kaynaklıdır. Ülkemizde, eğitimde eğitimde dramın kullanılmaya başlamasında bu ülkelerdeki kullanımı yol gösterici olmuştur. İngiltere’de bu yönlü kullanıma “Eğitimde drama” (Drama in Education) ABD’deki kullanımına “Yaratıcı Drama” (Creative Drama) ve Almanya’daki kullanımına ise “Oyun ve Etkileşim” (Spiel und Interaktion) denmektedir.

Araştırmanın ikinci boyutunda ortaya çıkan iki yoğun düşünce bilimsel verilerle örtüşmemektedir. Bildirilen temalar dahilinde öğretmenlerde ve yöneticilerde drama konusunda ciddi bilgi eksikliği gözlemlenmiştir. Drama kavramının tanımlanamadığı bir eğitim sisteminde; öğretmenin veya yöneticinin dramayı eğitim sisteminde uygulayabilmesini beklemek imkânsız ve olanaksızdır. Bunun yanında drama formatını, uygulama sistemini bilmek ise zaten ayrı bir eğitim gerektirmektedir. Neyin drama olup neyin olmadığını tanımlamak; canlandırma demekle kastedilen uygulamanın ne olduğunu tanımlayabilmek oldukça önemlidir.

3.BOYUT: Eğitim –öğretimde drama kullanılmasının katkıları konusundaki düşünceler:

Araştırmanın eğitim- öğretimde drama kullanılmasının katkıları konusunda ortaya çıkan genel görüş; bunun eğitim sisteminde kalıcılığa, etkililiğe büyük destek olacağı yönündedir, fakat birçok öğretmen- yönetici görüşüne göre kolej sınavı sisteminin bu uygulamada müfredat zorunluluğu ve sınav sistemi nedeniyle drama kullanımına yeterli önem gösterilemeyeceği yönündedir. Yöneticilerde %60, öğretmenlerde %51 oranında ortaya çıkan tema; “çok önemlidir” olmuştur. Bunun yanında bilginin kalıcılığını sağlamak yönünde ortaya çıkan tema yöneticilerde %30, öğretmenlerde ise %35 olmuştur. Bir diğer çok önemli tema ise yaparak- yaşayarak öğrenmeyi sağlar olmuştur ki bu da yöneticilerde %40, öğretmenler %31 olmuştur.

Araştırmanın bu boyutunda karşımıza çıkan temalar; katılımcıların tamamının dramayı eğitimde ve öğretimde kullanmak istediği yönündedir. Bu konuda yeterli bilinç ve deneyime sahip olmamalarının sebebi olarak ise kolej sınavı sistemi, mevcut müfredatın uygulanma biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde ortaya çıkan temalar eksik yönleri olsa da bilimsel analizlerle doğrudan örtüşmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin ideal eğitim sisteminde dramanın olması gerektiği konumla ilgili görüş birliktelikleri vardır. Fakat pratikte ortaya çıkan bilinç eksikliği ve sistem dayatması; uygulamada çok büyük bir probleme yol açabilmekte; drama uygulamalarını sağlıklı bir serbestliğe ve inisiyatifte bırakabilmekte, dönüştürebilmektedir.

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

Eğitici drama yönteminin kullanılması ile (Karakaya, 2007) kişi kendini başkasının yerine koyar dolayısıyla empati yeteneği gelişir, eğitim sürecinde aktif rol almaya başlar, kendini rahatça ifade etmeyi öğrenir, yaratıcı olur, yaşamı çok yönlü olarak algılar, araştırma istek ve duygusu gelişir, bireyin öğrenme isteği artar. Eğitici drama, çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır. Başka bir deyişle, (Debre, 2008) eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir.

Eğitici dramanın merkezinde deneyim vardır. Dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracıdır. Eğitici drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir.

Genel olarak eğitici dramada (Karadağ,2005; Sağlam, 1997) şu hedeflerden söz edilebilir: hayal güçleri gelişmesini, öğrenilenlerin kalıcılığını, kendini ifade edebilmeyi, bireyin değişik yaşantıları tanımasını, bireyin özgüven duygusunun

gelişmesini, bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini, çocukların dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vurmalarını, bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmalarını, çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişmesini, bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar.

Araştırmanın bu boyutunda ortaya çıkan temalar bilimsel verilerle büyük ölçüde örtüşmekle birlikte; bilimsel verilerin de ötesinde ülkemizde eğitim sisteminde dramının neden hakettiği önemi göremediği ile ilgili de analizlere yol açmıştır. Oldukça yoğun bir şekilde bildirilen kolej sınavı sistemi nedenli; müfredat biçimi ve zorunlu format sorunu ortalama %8 olarak karşımıza çıkmaktadır (Freire, 1982). Eğitim modelini bankacı eğitim modeli olarak tanımlamıştır ve bu model ülkemizdeki mevcut sistemle bire bir örtüşmektedir: okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak “anlatı” niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrenci) oluşur. Anlatılan şeyler ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Eğitim anlatım hastalığından mustariptir.

4. BOYUT: Mevcut ve pratik eğitim sisteminde dramının nasıl kullanılabileceği konusunda düşünceler:

Araştırmanın bu boyutunda mevcut eğitim- öğretim sisteminde dramının nasıl kullanılabileceğine yönelik yaklaşımlar gözlemlenmiştir. Dramanın ideal eğitim sisteminde eğitim sisteminin organik bir parçası olduğu, drama yoluyla eğitimin etkili ve kalıcı bilgiye önderlik ettiği dünyadaki çağdaş sistemin yanında; ülkemizde dramının bir ders içeriği ya da bir ders uygulama biçimi olarak nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmen ve yönetici görüşleri hem eğitim liderlerinin vizyonunu saptamak konusunda hem de eğitim sisteminin uygulayıcılarının etkili ve kalıcı ders içeriği oluşturma konusundaki yaklaşımlarını saptamak adına büyük önem taşımaktadır.

Bu noktada ortaya çıkan en güçlü temalardan biri canlandırma yöntemidir ki yöneticilerde %25, öğretmenlerde %26 ve doğaçlama yöntemi yöneticilerde %20, öğretmenlerde %26 olmuştur. Bunların yanında rol yapma teması yöneticilerde kimse tarafından bildirilmezken; öğretmenlerde %24 oranında başvurulmuş drama biçimi olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmen ve yönetici yaklaşımları incelendiğinde; drama kavramı uygulaması ile ilgili bir bilinç eksikliği ortaya çıkmaktadır. Bildirilen görüşler ve teknikler büyük ölçüde bilimsel kaynaklarla örtüşse de uygulama içeriği anlatıldığı zaman tekniklerin çoğu zaman doğru uygulanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada; rol yapma tekniğinde öğrencinin mi yoksa öğretmenin mi ders anlatırken -canlandırırken rol yaptığı, doğaçlamayı öğretmenin mi yoksa öğrencinin mi yaptığı belirsizdir. Drama kavramı öğrenciyi aktif hale getirmeyi amaçlayan bir sistemdir. Buna göre dramada çocuk aktif çalışmayı uygularken; lider ise öğretmen veya yöneticidir. Öğrenci yaparak öğrenir sözündeki yapmak -eylemek- aktif olmak anlamına gelmektedir.

Çocuk tiyatrosu- yaratıcı drama arasında Prof. Dr. Hasan Erkek tarafından yapılan ayrımlar; araştırmamızın bu boyutunda öğrencinin drama çalışması esnasındaki konumunu anlamaya yönelik oldukça büyük önem taşımaktadır. Çocuk tiyatrosu'nun amacı sanat yapmaktır, estetik aranır, bütünlük aranır, tasarlama- prova süreçleri vardır, seyirci için yapılır, tekrarlanabilir, konular felsefidir, sonuç önemlidir, değerlendirme süreç içinde yapılır.

Yaratıcı drama'da (Hasan Erkek, 2016) ise drama bir yöntemdir, amaç eğitimidir, estetik değil etkililik aranır, hayatla iç içedir, o anda yaratma gereklidir, liderler yönetir, çalışma uygulayan içindir seyirci için değil, bir kereliktir, sosyopsikolojiktir, süreç önemlidir, değerlendirme sürecin sonunda yapılır.

Drama uygulama yaklaşımında yukarıda belirtilen noktalara dikkat edilmediği sürece; drama uygulaması söz konusu değildir. Dramada öğrencinin aktif olması gereklidir. Öğretmenin taklit yapması, canlandırma yapması sadece etkili bir anlatım modeli geliştirecektir. Bu yöntemle çocuğun dramatik bir eğitim modelinin içinde bulunduğunu söylemek imkânsızdır.

Drama sürecinde kullanılan tekniklerin en çok öne çıkanları; rol oynama, pantomim, kukla, doğaçlama, öykünme, hayal oyunu, rol değiştirme, zihinde canlandırma ve öykü-olay canlandırmadır. Bu teknikleri isim olarak bilmek yetmez.

İçeriğinin algılanabilmesi ve doğru uygulanabilmesi için bilinç düzeyinin artırılıp; öğretmen ve yöneticilerin drama konusunda Hasan Erkek'in belirttiği yaklaşımları içselleştirmesi gereklidir. Doğaçlama çalışması gerçekleştirirken doğaçlamayı kimin yapacağı konusunda öğretmenin aktif hale geldiği bir durum; drama sürecini tamamen yanlış bir yöne sürükleyecektir. Bu durumda öğretmen çocuk tiyatrosu yapmaya girişmiş, çocuğun da seyirci koltuğunda oturduğu bir sistemle karşı karşıya gelmek durumu gerçekleşebilir. Hangi tekniği neden uygulamak gerektiği, hangi tekniğin neye hizmet ettiği ve süreç içinde liderlik edebilmek için amaçların ve sorumlulukların doğru tanımlanıp içselleştirildiği bir drama süreci planlanmalıdır. Mevcut sistem ve bildirilen temalar detaylı incelendiği zaman öğretmen ve yöneticilerin drama teknikleri konusunda teknik ismi konusunda bilinçli oldukları fakat uygulama noktasında; dram kavramının özü, hedefi ve sistemi ile ilgili bilgi noksanlığından kaynaklı uygulama bozuklukları ortaya çıkmaktadır. Bunun için dram kavramının özü, nedeni ve nasıl doğru öğrenilmeli ve içselleştirilmelidir. Öğretmen veya yöneticinin kendi inisiyatifiyle; kendi bilinç düzeyinde drama uygulamaya kalkışması; drama sürecinin doğru akışını anlamadan - öğretmenin/yöneticinin pozisyonunun belirlenmesi noktasında- sorunlara ve başarısızlığa yol açabilmektedir. Drama tekniklerinin isimlerini bilmek yetmez, uygulama biçimlerini içselleştirmek gereklidir.

5.BOYUT: Sanat yoluyla eğitim konusunda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri konusundaki düşünceler:

Sanat yoluyla eğitimin başarısı ve gerekliliğiyle ilgili yönetici görüşleri %70 oranla boyutlarda en yüksek görüş birliğiyle karşımıza çıkmıştır, bunun yanında öğretmen görüşü ise %32'dir. Öğretmen ve yöneticilerin çok büyük çoğunluğu sanat yoluyla eğitimin gerekli olduğunu, her zaman zevkli ve kalıcı bilgi edinme süreci sağlayacağını vurgulamıştır. Dünyada farklı sanat biçimlerinin eğitim sisteminde kullanılıyor oluşu, ülkemizde de farkındalıkla takip edilmektedir. Yalnız bir öğretmen görüşü eğitimin sanatla olamayacağı konusunda görüş bildirmiştir, %10 yönetici, %5 öğretmen görüşü ise müfredatı yetiştirmek zorunda oldukları için bunun mümkün olmadığı yönündedir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus; araştırma süresince drama yoluyla eğitimin vurgulanması ve drama -ya da bu bölüm için sanatın kendinin- bir eğitim aracı olarak kullanılması yönündedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri -temalar haricinde- gösteriyor ki; öğretmen veya

yöneticiler eğitimde drama kavramını daha çok drama eğitimi olarak algılamaktadırlar. Drama eğitimi ve drama yoluyla eğitim farklı kavramlardır. Drama eğitimi; dramanın salt eğitim öznesi olduğu; dramanın kendi çalışma amaçları doğrultusunda uygulandığı bir sistemler bütünüdür. Fakat drama yoluyla eğitim; eğitim müfredatının mevcut halini -hiç bir değişikliğe gerek kalmaksızın- drama yoluyla öğretme- uygulama sistemidir. Drama eğitiminde salt amaç dramadır, drama yoluyla eğitimde drama araçtır.

Sanat yoluyla eğitim, öğretmen-eğitmen gibi tüm sınıf ve okul liderlerinin araştırmamızın başında bahsettiğimiz Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramına dayanarak geliştirebileceği bir uygulama metodudur. Akademik ve pratik ortamda çeşitli örneklerini bulabilmek yanında yeni çalışmalar, ekibe- öğrenciye yönelik uygun çalışmalar da denenip kazandırılabilir. Bu çalışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri (Zuber, 2014) çalışmanın içeriği yanında uygulama biçimi ve iletişim üslubudur. Matematik alanında uygulanacak bir çalışmanın içeriği, dramayı nasıl kullandığımız, onun Matematik öğretiminde alternatif bir eğitim-öğretim aracı olarak nasıl kullandığımız önemlidir.

Sanat yoluyla eğitim konusunda öğretmen- yönetici yaklaşımları olumlu olsa da mevcut sistemde bunun mümkün olmadığı ya da bu konuda bilgilenmeye ihtiyacım var şeklinde görüşler ve temalar da mevcuttur. Bu bölümdeki yaklaşımlarla ilgili -ki bilgi ya da uygulanan yöntem saptamaya yönelik olmadığı için- ideal görüş ve düşünceler birliği nedeniyle bilimsel verilerle örtüşmektedir, ortaya çıkan önemli bir bulgu da sosyolojik neden- sonuç ilişkileridir. Ülkemizde sanata verilen değer, toplumun sanatla iç içeliği, devletin sanata verdiği önem ve yatırım gibi toplumsal dinamikler ve stratejiler göz önünde bulundurulduğunda; eğitim- öğretim sisteminde sanat yoluyla eğitim kavramının mevcut sisteme göre biraz uzak görülmesi doğaldır. Devletin bir sanat politikası olmayışı, yapılan onlarca stratejik planlamaya rağmen uygulamada bu tasarıların vücut bulmaması; nitelikli sanat eserlerinin ciddi ekonomik yoksunluklar içinde ortaya çıkması, ülkemizde sanatçı yetiştirmek ve sanat eğitimine motive ve teşvik edecek ortamı ne yazık ki sağlayamamaktadır. Bunun yanında sanatçı yetiştirmekten ziyade eğitimin içinde sanatın özgürleştirici, ruh sağlığını ve yaratıcılığı olumlu yönde destekleyeceği bir ortam maalesef bulunmamaktadır. Eğitimde programsızlık, sistemdeki çağdışılık, geri kalmışlık ve eğitimcideki karamsarlık total anlamda eğitim sistemini olumsuz yönde

etkilemektedir. Bu noktada sanat yoluyla eğitim düşüncesini hayata geçirebilmek için öncelikle sanatçı eğitimcilere, eğitim verebilen sanatçılara, sanatla iç içe eğitimcilere ve sanatsever ailelere ihtiyaç vardır. Toplum mühendisliğinde, eğitim ayağının en önemli yatırım boyutu olduğu unutulmamalıdır. Ülkenin eğitimine yapılacak yatırım, ülkenin yarınına yapılacak yatırımdır. Bu anlamda sanat yoluyla eğitim düşüncesinin hayata geçirilmesi için eğitim başta olmak üzere, toplumsal sanat algısına, toplumda sanata verilen değere, devletin sanat politikası ve stratejisine yapılacak yatırımlara ihtiyaç vardır. Eğitim sistemi ve modeline dair planlama süreç gerektirmektedir. Kısa dönemli, bilimsellikten ve çağdaşlıktan uzak değişiklikler uzun vadede ülkedeki eğitim kalitesini artırmak yerine eğitimi tam bir kaosa sürüklemektedir. Dünyadan kopuk, evrensel anlamda yetersiz değerlerle donanmış bir nesil yetiştirmenin en basit yolu çağdışı eğitimi sürdürmek ve izole bir dünyada, kendi çerçevemizde durup dünyaya sırt çevirmektir. Bu noktada eğitimcilere ve yöneticilere büyük rol düşmektedir.

6.BOYUT: Öğrencilerin dikkat eksikliği sebepleri veya ilgi dağılmasının sebepleri konusundaki düşünceler:

Öğrencilerin dikkat eksikliği sebeplerini saptamaya yönelik tasarlanan bu bölümde boyutlar arasında en yüksek ikinci görüş birliğiyle eğitim sisteminin asıl neden olarak çocuklarda dikkat eksikliğine neden olması yöneticilerde %50, öğretmenlerde %28 olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum üzerinde durulması gereken bir durumdur. Oranlar gösteriyor ki ülkemizde eğitim sistemin başarısızlığı, dikkat eksikliğine sebep oluşu, çağdaş insana ve eğitime ayak uyduramayışı yöneticilerin yarısı tarafından kabul edilmiştir. Bunun yanında öğretmenler ve yöneticiler tarafından dikkat eksikliği sebepleri ders süresinin uzunluğu, düz ve monoton anlatım, konuların ilgi çekici olmaması, disiplin ve katı öğretim, dikkat süresinin kısıtlılığı, aktif olmamaları, hareketsizlik, materyal eksikliği ve teknolojiyle eğitimin iç içe olmaması olarak karşımıza çıkan temalar büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin algı süreleri, pasif algılayıcı konumları ve eğitim sisteminin çağdışılığı öğrencilerin dikkat eksikliği sebeplerinin başında gelirken, bu durum öğretmen ve yöneticiler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerinden hareketle saptadıkları değerler; bilimsel verilerle ve yaklaşımlarla da örtüşmektedir. (Freire, 1998) Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen

sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak -baskı ideolojisi için karakteristiktir- eğitimle bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkar edilmesidir. Eğitim ve bilgi araştırma süreçleridir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin “bu konuda kursa ihtiyacım var” yaklaşımı da dikkate alınması gereken bir husustur. Çünkü eğitim sisteminin yetersizliği ve çağdışılığından dolayı öğrencinin dikkati dağılmaya meyillidir. Eğitim sisteminin cazipliği ve çekiciliği öğrenciler için oldukça düşüktür. Okula giden öğrenciler arasında okulunu, arkadaşlarını, öğretmenlerini sevmek ile ilgili, okulun, derslerin, konuların çekiciliği ile ilgili yapılacak bir araştırma, ülkemizde eğitim sisteminin sıkıcı, çağdışı ve okulu sevmeyen öğrenci yaratma konusunda ne kadar başarılı olduğunu gösterecektir. Devlet okullarının teknik yetersizliği, ders konularının yaşamdan kopukluğu, yaşamsal pratiklerle örtüşmemesi, çekici ve eğlenceli olmaması günün sonunda okulu sevmeyen öğrenciler yetiştirmekte, okumak, öğrenmek ve eğitilmek konusunda öğrenciyi motive edememektedir. Bunların sebepleri birçok tema olmasıyla birlikte bu boyutta karşımıza çıkan “*eğitim sisteminin kendisi*” teması oldukça önemli bir veridir. Temel öğrenci ihtiyaçları nedeniyle dikkat eksikliği saptanması öğretmen ve yöneticiler arasında ortalama %15 olarak bildirilmiştir. Öğretmen performansı nedeniyle öğrencide meydana gelen dikkat eksikliği ise %35 olurken, en güçlü ortalama veri %45 oranında eğitim sisteminin kendisi kaynaklı olduğu yönündedir.

Araştırma dahilinde ortaya çıkan verilerin bazılarının çözümleri drama yoluyla eğitim kavramının hayata geçirilmesi sayesinde çözülebilecektir. Drama yoluyla eğitim kavramı öz ve biçim bakımından aşağıdaki alanlara hizmet edecektir. (Karadağ, 2005, Sağlam, 1997): hayal güçleri gelişmesini, öğrenilenlerin kalıcılığını, kendini ifade edebilmeyi, bireyin değişik yaşantıları tanımasını, bireyin özgüven duygusunun gelişmesini, bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini, çocukların dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vurmalarını, bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmalarını, çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişmesini, bireyin farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı,

sorumluluk duygusunun gelişmesi gibi değerler ortaya çıkacak; öğrencinin aktif olduğu bir süreç başlayacaktır.

Öğrenci fiziksel- zihinsel aktif olduğu sürece derse olan ilgisini kaybetmeyecek ve duruma odaklanabilecektir. Bu sistem hayata geçirildiği takdirde; öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalarda vurgulanan nedenlerin birçoğu eğitim sisteminin içeriği ve biçimi KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'nca bir müfredat değişimine gitmeksizin başarıya yaklaştıracaktır. Eğitimin özü ve biçimi eşit derecede önem taşımaktadır. Eğitimin biçimi drama yoluyla eğitim düşüncesiyle desteklendiği takdirde bilimsel verilerle problemleri durumların çözümü gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir.

Uzun vadede başarıyı sağlamak ise eğitim sisteminin özünde yapılacak çağdaş değişimler ve uygulama biçimlerine ihtiyaç vardır. Değişim ve gelişim ise ancak bilinçli eğitimci liderlerle gerçekleştirilebilir. Bu anlamda eğitim sisteminde çözülmez düğümlerin varlığını kabul edip, eğitim sisteminin başarısızlığı, çağdışılığı ve dayatmalarından dolayı çocuklarda ilgi eksikliği olduğunu savunmak, bunun çözümünü devletten beklemek büyük bir idealdir ve sorumluluk almaktan kaçınan öğretmen ve yöneticiler doğurmaktadır. Bunun üstesinden gelmenin yolu; öncelikle öğretmen ve yöneticilerin drama yoluyla eğitim konusunda kişisel gelişimi için düzenlenecek kurslar, ikinci olarak; devlet eliyle düzenlenecek performans denetleme ve bilinç düzeyi saptama programları, son olarak da eğitim sisteminin öz ve biçiminin dramatik değerlerle desteklendiği çağdaş bir eğitim modelini hayata geçirmektir.

Öncelik olarak eğitim liderlerinin, öğretmen ve yöneticilerin drama bilinç düzeylerinin artırılması; dramanın faydaları ve uygulama biçimleri konusunda pratik uygulanabilir çözümleri içselleştirmeleri ve günlük kullanım dahilinde bu geliştirilen metotların hayata geçirilmesi esas alınmalıdır. Devlet eliyle ya da değil; eğitimde reform liderlerin bireysel gelişimi ile başlayacaktır. Gelişime ve evrensel çağdaş eğitime meraklı öğretmen ve yöneticiler çağdaş eğitim sisteminin ülkemizde hayata geçirilmesi için ilgili otorite kurumlarına baskıyı kendi içindeki eğitim reformlarıyla uygulayacaktır.

7.BOYUT: Öğrencilerin dikkat eksikliği durumunda tercih edilen çözümler konusunda düşünceler:

Öğrencilerin dikkat eksikliği durumlarında öğretmenlerin ve yöneticilerin tercih ettiği çözümler konusunda ortaya çıkan temaların neredeyse tamamı drama kökenli teknikler ve tercihlerdir. Ortaya çıkan başlıca temalar; küçük oyunlar oynatmak, parmak oyunu, bilmece, eğitici masal- öykü, doğaçlama, fıkra, otur yaz yerine yap yaşa, görsel – işitsel materyalle destekleme, şarkı, çocuklara görev verme, konu değiştirip tekrar konuya dönme.

Araştırmanın bu boyutunda da gözlemlenen temel düşünceler; çocukların dikkat eksikliği durumlarında öğretmenlerin ve yöneticilerin temel tercihleri dramatik değerlerden başlamaktadır. Çünkü dramatik süreçler ilgi çekici, heyecan verici, öğrenciyi içine çekici, kucaklayıcı ve destekleyicidir. Gözlemlenen şudur ki; öğrenci drama yoluyla dahil olduğu süreçlerde üzerinde durulan konuya katılımı, ilgisi, heyecanı ve coşkusuyla öğretmen ve yöneticileri etkilemiştir ki öğretmen ve yöneticiler çocukların dikkat eksikliği durumlarında bu yollara başvurmaktadırlar. Bu noktada düşünmek ve üzerinde durmak gerekir: drama eğer öğretmen ve yöneticilerin çocukların ilgisinin dağıldığını gözlemlediği yerde başvurdu bir süreç ise; neden öğretmen ve yöneticilerin ders işleme formatı direkt olarak dramatik sürecin kendisi değildir... Ortaya çıkan temalar ve bildirilen görüşlerin detayları incelendiği zaman ortaya çıkan neden; öğretmen ve yöneticilerin dramayı bir eğitim biçimi olarak algılamayı ve ders içeriği yani öz ile, uygulama biçimi olabilecek dramayı yani biçimi özdeşleştirememesidir. Bu üstesinden geldiği takdirde; öğretmenin ve yöneticinin dramayı eğitimde kullanabileceği bir destek, ilgi çekici bir araç, kalıcı öğrenimi sağlayacak bir süreç olacağı ortadadır.

Mevcut sistemde ders olarak anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. (McCleskey, 2014) Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken “bidonlar”a, “kaplar”a dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencilerdir. Böylelikle eğitim, bir “tasarruf yatırımı” edimi haline gelir. Öğrenciler “yatırım nesneleri”, öğretmenler ise “yatırımcı” olur. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı

yatırımlar yapar. Fakat drama yoluyla eğitim sürecinde öğrenci özgürleşir, aktif hale gelir, kendi kimliğini bulur ve yetenekleri dahilinde kendini geliştirme imkânı yakalar.

Ortaya çıkan temalar arasında “bu konuda kursa ihtiyacım var” teması da bulunmaktadır. Araştırma bütününde gözlemlenen temel bir kaç düşünce şu şekilde çelişmektedir: öğretmen ve yöneticiler büyük ölçüde kendilerini eğitim liderleri olarak tanımlamaktadırlar. Drama yoluyla eğitim çok önemli ve gereklidir. Drama adı altında uygulanan ya da denenen çalışmaların neredeyse tamamı öz ve temel drama yaklaşımıyla örtüşmemektedir. K.K.T.C.’de uygulanan eğitim sisteminde kaynaklar, müfredat, uygulama teknikleri ve çağdaşlık konusunda büyük sorunlar vardır. Öğretmen ve yöneticiler drama yoluyla eğitim uygulaması konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler, bilgi temelli entelektüel donanımın yanında pratik uygulanabilir drama eğitimi öğrenmek şarttır. Dikkat eksikliğinin çözümü drama ile mümkündür, bunun için bilgi edinmeye ihtiyaç vardır.

K.K.T.C. eğitim sisteminde sıkıntılar olduğu ortadadır. Drama yoluyla eğitim düşüncesi ile mevcut eğitim sistemi gerçeğine dolaylı veya direkt olarak katkı yapmak, çağdaş bireyler yetiştirmek noktasında büyük önem taşımaktadır. Bunun için de hem yöneticilere hem öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Ülkemizde drama alanında çalışmalar yapan dernekler ve sivil toplum örgütleri bulunmaktadır. Uluslararası kaynaklar da kılavuz kitaplar da mevcuttur. Bu anlamda uygulamada başarısı ve etkililiği tespit edilmiş teknikleri, uygulama biçimlerini ve içeriklerini öğrenmek ve uygulamaya çalışmak öncelikle öğretmenler ve yöneticiler için önemli bir adım olacaktır. Çalışmaların öz ve biçim uyumunu denetlemek; neden sonuç ilişkisini doğru tanımlamak, amaca yönelik süreçler düzenlemek öğretmen ve yöneticilerin yaratıcılığına kalmıştır. Drama sürecinde etkili ve kalıcı, eğlenceli ve heyecanlı bir bilgi edinme sürecinin mimarı öncelikle drama liderliği yürütebilecek öğretmen ve yöneticiler olacaktır. Bu sürecin de sağlıklı ve etkili sürdürülebilmesi için müfredat içinde değişiklik yapılmaksızın drama yoluyla eğitim süreçleri denenmelidir. K.K.T.C.’de dramanın eğitimde aktif kullanılması öncelikle öğretmen ve yönetici donanımına bağlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim müfredatında bugün yapacağı bir değişiklikle drama yoluyla eğitim kavramı süreçlerini başlatması mümkün değildir. Öğretmen ve yöneticiler sistemi sınıf yöneticisi veya okul yöneticisi olarak değiştirmeden önce; liderler olarak kendi donanım ve kapasitelerini

geliştirmeleri gerekmektedir. Değişecek sistemin sağlıklı yürütülebilmesi için sanat yoluyla eğitim düşüncesini içselleştirmiş, dramayı eğitimde kullanabilecek bilgi ve donanımda sahip eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır. Bu gelişim de ancak öğretmen ve yöneticilerin kendini geliştirmesi ve farkındalık seviyesini yükseltmesi ile gerçekleşir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler:

1. Boyut

a) İlkokullarda öğretmen liderliğinin gelişimi için öncelikle farkındalık sağlanması gerekmektedir. Eğitim Bakanlığı himayesinde uzmanlar tarafından liderliğin tanımı ve etkililiği ile ilgili hizmet içi eğitimler gerekmektedir.

b) Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin liderlik becerilerinin gelişimi için, eğitimcilere yönelik drama kampları düzenlenmelidir. Bu kamplarda hem drama alanında çalışmalar, hem liderliğin gelişimi için uygulanacak drama programları gereklidir.

2. Boyut

a) Drama konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin entelektüel bilgi düzeylerini artırmak adına drama ve etkileri ile ilgili farkındalık seminerleri düzenlenmelidir.

b) Avrupa, Almanya ve İngiltere’de uygulanan eğitimde drama modelleri ve örneklerinin öğretmen ve yöneticilere öncelikler kendi aralarında sonrasında okullarında öğrencilere yönelik uygulama alanı yaratılmalıdır.

3. Boyut

a) Öğretmen ve yöneticilerin drama yoluyla eğitim tekniklerini öğrenip, mevcut eğitim sistemi dahilinde uygulamak noktasında içselleştirmesi için eğitimcilere yönelik dram kampları düzenlenmelidir.

b) Drama yoluyla eğitimin iletişim, ifade, dayanışma ve yaratıcılık gibi değerlere etkisini anlayabilmek adına eğitimde dramanın katkılarını toplum gelişimi, sosyal bilimlerle ilişkiler, evrensel toplumsal refah ve kültür- medeniyet seviyesi dahilinde ilişkinin araştırılması gerekmektedir.

4. Boyut

- a) Eğitimde drama ve drama yoluyla eğitim kavramlarının entelektüel anlamda tanımlanması ve eğitim liderleri tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimde drama ülkemiz için bir ütöpik ideal olsa da drama yoluyla eğitim mümkündür.
- b) Drama uygulama teknikleri, farklı sanat dallarının drama alanında birleşmesi, disiplinler arası ilişkileri tanımlanmalı ve seminerlerle mevcut sistemde zorunlu kılınmalıdır.
- c) Drama yoluyla eğitim kavramında öğretmenin ve öğrencinin konumları doğru tanımlanmalı, üretim-yaratım sürecinde öğrencinin aktif olması gerekliliği farkındalığı kazanılmalıdır.

5. Boyut

- a) Sanat yoluyla eğitim kavramının dünyadaki örneklerine bakılmalı ve sanatın eğitimde nasıl bir rol oynadığı anlaşılmalıdır.
- b) Sanat yoluyla eğitim ve sanat eğitimi arasındaki fark anlaşılmalıdır.
- c) Mevcut sistemle ilgili sorunların tartışılmasının yanı sıra; mevcut sistem içinde sorunların pratik çözümlerle nasıl ortadan kaldırılabileceğine odaklanılmalıdır.

6. Boyut

- a) Öğrencilerin dikkat eksikliği ve dikkat dağılması durumlarında, öğretmenler ve yöneticiler mevcut sistemlerini sorgulamalı ve kişisel olarak öğrencinin algısal gerçeklik kapasitesini nasıl geliştirebileceğine yönelik çözümler üretmelidirler.
- b) Öğrencilerin ilgisi dağılması durumlarıyla ilgili öğretmenlerin sınıf içi tutumuna dair öğrencilerin görüşleri alınmalı ve öğretmen performansları değerlendirilmelidir.
- c) Öğrencinin dikkatinin dağılması bir sonuçtur; bu noktada sürecin sorgulanması – eğitim sistemi, müfredat, eğitimcinin anlatım metodu- şarttır.

7. Boyut

- a) Öğrencilerin dikkat eksikliği durumlarında ilgiyi toplamak adına drama çalışmaları alternatif çözümler olarak düşünülmelidir.

b) Öğretmen ve yöneticiler drama tekniklerinin sınıf içi disipline, öğrenci algısına, kişisel gelişime, dayanışma ve yaratıcılık süreçlerine nasıl katkı koyabileceğini araştırmalı ve öğrenmelidirler.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

a) Öğretmen ve yöneticilerin sınıf içinde gözlemlenmesi ve davranış biçimlerinde tercih analizleri yapılarak liderliğin tanımlanması ve etkililiği tartışılmalıdır.

b) Eğitimde drama kavramının entelektüel düzeyde içselleştirilmesi ve pratikte bilginin kullanılabilirlik kapasitesi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin yetileri araştırılmalıdır.

c) Eğitim sisteminde çağdaşlaşma ve dünyaya uyum süreci ile ilgili müfredat kıyaslaması ve 2017 yılı itibariyle uygulanan müfredatın evrensel geçerliği tartışılmalıdır.

d) Kolej sistemi ve beraberinde getirdiği dayatma, ezberci sistemin, öğrenciye zararları ve bunun yerine çok yönlü, çeşitli disiplinleri barındıran sürece dayalı bir sınav sistemi sorgulanmalı ve araştırılmalıdır.

e) Mevcut eğitim müfredatındaki konuların tamamına yönelik drama çalışmaları tasarlanmalı ve ders içeriğinin drama yoluyla anlatılma biçimi geliştirilmelidir.

f) Sanat yoluyla eğitimi ve eğitimde drama uygulama kapasitesini geliştirebilmek için öğretmen yetiştiren okulların müfredatındaki drama ve sanat disiplinleri derslerinin etkililiği artırılmalı ve sanat yoluyla eğitim düşüncesini hayata geçirecek uzman eğitimci-sanatçılar yetiştirilmelidir.

g) Öğretmenlerin dikkat eksikliği durumlarında doğru tespit ve müdahale kapasitesini artırabilmek adına enerji, yoğunlaşma ve odaklanma odaklı fiziksel-zihinsel odaklı drama çalışmaları araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2013) The Progress and Current Situation of Creative Drama in the Turkish Education System. *Journal of Education and Future*.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010) İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Adıgüzel, H. Ö. (2002) Yaratıcı Drama. Naturel Yayınları. Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. (2001) Niçin Yaratıcı Drama, Öğretmen Dünyası.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993) Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara
- Adıgüzel, H. Ö. (2002) Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar, Natürel Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Akçay, R.C (2003) Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. Milli Eğitim Dergisi.
- Akın, M. F., Harman, A. & Gönen, S. (2010) Zıt yönlerde doğru hareketten yola çıkılarak benzetim yoluyla özdeşliklerin elde edilmesi, Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi
- Akıncı, T. Ç. (2007) Elektrik ve elektronikte eğitimde tina programının uygulanması, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)/13063111*
- Aksan, Z. & Çeliker, D. (2016) Dramatizasyon yöntemi ile okul öncesi çocuklara fen konularının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C. (1999) 2000’li yıllarda yeni yönetim teknikleri (4) İnsan Mühendisliği. İstanbul: TÜGİAD Yayını.

- Akyel, Y. (2011) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir
- Akyıldız, S. (2016) Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerini Kazandırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerince Yapılan Etkinlikler, Kastamonu Üniversitesi.
- Altıkulaç, A. (2008) 8. Sınıf TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bir Öğretim Tekniği Olarak “Drama”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara
- And, Metin. (1974) Oyun ve Büyü. Türkiye İş Bankası Yayınları. Ankara.
- Anderson, L (1996) Schooling and citizenship in a global age, New York. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Aral, N., Gülen B., Şenay B. ve Serap Ç., (2000) Drama, Ya- Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A. Ş. 1. Baskı, İstanbul
- Arieli, B. (2007) The Integration of Creative Drama Into Science Teaching, Kansas State University. Doctor of Philosophy. Kansas.
- Atar, G. (2003) Eğitici Drama’yı Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M.M., & Kılıç, Ç. (2000) Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. & Akçay, A. (2011) Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi", Milli Eğitim Bakanlığı
- Arcaro, J. (1995) Quality in education an implementation handbook. Delray Beach St. Lucie Press.

- Aslan, G. (2015) Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme, Kaligrafi Yayıncılık
- Aşkar, P. (2000) 21.Yüzyılda temel değişimler ve eğitim. 21.yüzyıl eğitim paneli, Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları
- Aydın, M. (2010) Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınları, 9.baskı Ankara
- Balcı, A.(2011) Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim.
- Baldwin, P. & Fleming K. (2003) Teaching Literacy Through Drama CreativeApproaches. London: Routledge Falmer.
- Balyer, A. (2013) Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri, Educational Administration: Theory & Practice
- Başaran, İ.E. (1994) Eğitime giriş, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başaran, İ.E. (2000) Eğitim yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası
- Başçı, Z. & Gündoğdu, K. (2011) The attitudes and opinions of prospective teachers related to drama course: the case of Atatürk University , TUBITAK
- Baştuğ, G. (2009) Voleybol antrenör adaylarının empatik becerileri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Niğde Üniversitesi.
- Batdı, V. & Semerci, Ç. (2012) Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bayram, E (1999) İlköğretim Drama I, MEB Yayınları, Ankara.
- Belsey, C. (2014) The Subject of Tragedy (Routledge Revivals): Identity and Difference in Renaissance Drama, Routledge, 2014.
- Bertız, H. (2011) “İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin kullanılması ve yaygınlaşması sürecinde karşılaşılan enegeller ve sorunların müfettişlerin...", *Cukurova University Faculty of Education Journal*
- Boal, A. (1979) Theatre of the Oppressed, New Preface English Translation: Emily Fryer, Pluto Press, London.

- Boal, A. (1992) Games for actors and non-actors, Routledge, Trans: Adrian Jackson, London & New York
- Boal, A (1995) The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy, Trans: Adrian Jackson, London & New York
- Bolden, R., Jones, S., Davis, H. and Gentle, P. (2015) Developing and sustaining shared leadership in higher education. Project Report. Leadership Foundation for Higher Education, London
- Bolman, L.G. & Deal T. E. (2017) Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership, Jossey-Bass, A Wiley Brand, New Jersey
- Bolton, G. (1984) Drama as Education . Essex: Longman
- Bolton, G. (2007) A History of Drama Education: A Search for Substance, International Handbook of Research in Arts Education, University of Durham
- Boran, E. (2010) Risk Gruplarıyla Sosyal Alanda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozdoğan, Z. (1993) Yaratıcı Drama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bozdoğan, Z. (2003) Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Boulton, M. (2014) The Anatomy of Drama, Rourledge, New York.
- Bucak, E.B. (2000) Eğitimde yerelleşme. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1999) Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Yayıncılık

- Calp, M. (2013) Yükseköğretim Örgütlerinde Kurumsal Değişimi Okumada Mecazların Gücü: Bir Türk Devlet Üniversitesi Örneği, Educational Administration: Theory & Practice
- Chapman, D. (1990) School-Based Decision- Making and Management. London: The Falmer Press
- Collins, R.B., Maxwell, F.G. (2017) Tell it with zest: The generative influence of storytelling on the origin of creative drama, Youth Theatre Journal, Taylor & Francis
- Cranston, J.A., & Kusanovich, K.A. (2013) The Drama in School Leadership An Arts-Based Approach to Understanding the Ethical Dimensions of Decision Making for Educational Leaders, SAGE journals
- Çağlar, M., & Reis, O. (2007) Eğitimde paradigmal dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çalışkan N.(2008) Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Kırşehir
- Çaplı, O (1993) Çocukların, Gençlerin Eğitimi. Ankara: Bilgi Yayıncılık
- Çetin, N. (2008) Kurumsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri, Pamukkale Üniversitesi
- Daft, R.L. (2014) The Leadership Experience, Owen Graduate School of Management, Vanderbilt University, USA
- Dalbudak, Z. (2008) Anaokul öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi, *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences/13048899*
- Dağlı, G. (2013) Kuzey Kıbrıs'ta eğitim bakanlığı, öğretmen, veli ve sendika yöneticilerinin eğitim reformlarına yönelik görüşleri ile ilgili olarak karşılaştırmalı durum çalışması.

- Dağlı, G., Silman, F. & Birol, C. (2009) Üniversite yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlilikleri ile ilgili nitel bir araştırma (KKTC örneği), İletişim Hizmetleri
- Dağlı, G. & Silman, F. (2009) KKTC'de Bir Müfredat Laboratuvar İlkokulunda Okul Gelişim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bir Durum Çalışması, Ahi Evran Üniversitesi
- Debesse, M., & Mialaret G. (1974) Traite'des Sciences Pedagogiques, P.U.F. Paris
- Debre, İ. (2008) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Demirel, Ö. (2012) Gelecek için eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirel Erdil, A. (2007) İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenmeye Katkısı (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dewey, J. (1996) Demokrasi ve eğitim, M.S Otaran (trans.) Başarı Yayıncılık, İstanbul.
- Dewey, J. (1997) How we Think. Courier Corporation.
- Dökmen, Ü. (2002) İletişim çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık. 20. Baskı, İstanbul.
- Durdukoca, F.Ş. (2015) Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Bir Ders ve Öğretim Tekniği Olarak Dramaya Yönelik Görüşlerinin, Erzincan Üniversitesi.
- Efe, F. (2006) Dram Sanatı, Dharma Yayınları
- Early, T. (2003) A Lead Role For Drama, Times Educational Supplement
- Eraslan, L. (2011) Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı.

- Alışkan, E. & Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erden, M. (2008) Eğitim Bilimlerine Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ergin, A. (2010). Eğitimde etkili iletişim. Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, A. (2009) Avrupa Birliği eğitim sistemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Erginer, A. (2007) Avrupa Birliği eğitim sistemleri Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Erkek, H. (2015) Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu, Opus Yayınları, İstanbul
- Erkek, H. (2015) Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu Sahnesi, Opus Yayınları, İstanbul
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1993) Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance improvement quarterly.
- Ertürk, S. (1972) Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Fairhurst, G.T. & Connaughton, S.L. (2014) Leadership: A *communicative perspective*, SAGE Journals
- Farris, J P. & Parke, J (1993) To be or to be: What Student Think About Drama, The Clearing House
- Fergusson, F. (2015) The Idea of a Theater: A Study of Ten Plays, The Art of Drama in Changing, Princeton University Press
- Fleming, M. (2017) Starting Drama Teaching, Routledge, New York
- Freire, P. (1982) Ezilenlerin Pedagojisi, (trans: Erok Özbek) Ayrıntı Yayınları

- Freire, P. (1996) *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* Rowman & Littlefield Publishers; First Paperback Printing edition.
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* Bloomsbury Academic.
- Frost, A. & Yarrow, R. (2015) *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory*, Palgrave; 3rd ed. 2015 edition.
- Gardner, H. (1999) *Zihin Çerçevesi, Çoklu Zeka Kuramı*, Alfa Yayınları.
- Garner, L.H. (2002) *Education for the twenty-first century: Leadership for globalization*. In Iowa: Second Korea US Forum
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007) *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar*, Hacettepe Üniversitesi
- Genç, H. N. (2003) “Eğitimde Yaratıcı Drama’nın Alınlanması”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Goleman, D. & Boyatzis, R.E. & McKee, A. (2013) *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*, Harvard Business Review Press, Boston, Massachusetts.
- Gökçe, E. (1995) *The role of the teacher in development of educational programs*. In world conference on teacher education.
- Gökçer, N. (2014) *2012 Yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri*, Kastamonu Üniversitesi
- Gönen, M. ve Dalkılıç, U. (1998) *Çocuk Eğitimde Drama*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, U. (2000) *Çocuk Eğitiminde Drama-Yöntem ve Uygulamalar* (Üçüncü Baskı), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gür, B.S. & Çelik, Z. (2009) *Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

- Gümdüz, M. & Kaya, D. (2015) Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf Okulları Örneği, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Güney, S. (2009) Drama Tekniklerinin İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güneysu, S.(1991) Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama Yazıları. Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (2010) The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life, Free Press
- Hornbrook, D. (2012) Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum. Routledge Falmer
- Huizinga, J. (1993) ilk baskı 1938, Çev: Mehmet Ali Kılıçbay, Ayrıntı Yayınları
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004) Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*.
- Kaaland, W. (1994) Classroom Teachers Perceptions and Uses Of Creative Drama”, *Youth Theatre Journal*.
- Kaner, S. (1990) Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Dergisi*, Ankara.
- Kangal, B. S. & Arı, M. (2013) Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi, Kaligrafi Yayıncılık
- Kara, Ö. T. (2000) Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama, (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Kara, Y. & Çam, F. (2007) Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerinin Kazandırılmasına Etkisi", Hacettepe Üniversitesi
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005) Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2006) İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi, Pamukkale Üniversitesi
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008) Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde DramaOyun ve İşleniş Örnekleriyle, Anı Yayıncılık, Ankara
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005) Dramada Beden Dili ,Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Kırşehir
- Karadağ, E. (2005) Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yöntemini Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, İstanbul
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2006) Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılabilirliği (Örnek Ders Planı Uygulaması), Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. & Yüksel, S. (2008) Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Karakaya, N. (2007) “İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama”, Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, 2007
- Kayhan, H. C. (2009) Creative drama in terms of retaining information Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Kayhan, H. C. (2012) Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Keating, S. (2010) The contribution of teachers to education for democratic citizenship and human rights. Education Newsletter.
- Keleş, R. & Harmancı, C. (1994) Fransa ve İspanya’da yerinden yönetim. Mahalli idareler eğitim araştırma geliştirme merkezi.
- Keskinkılıç, K. (2006) Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem Yayıncılık

- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı. (2015) eğitim ortak hizmetler dairesi: eğitim istatistikleri yılı
- Kıdam, A.(2013) İlköğretim Okullarında Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi (Kırşehir İli Örneği) Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir
- Kılıç, I. (2011) Müzik öğretim yöntemlerinin yaratıcı dramayla birlikte kullanılması: Diyafram nefesi ve ses çalışmaları alt öğrenme alanında bir uygulama örneği, TUBITAK
- Kırmızı, B. (2012) Almanca Derslerinde altı şapka drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kim, J. & Glynn, B. (2017) Life is Beautiful: Gay Representation, Moral Panics, and South Korean Television Drama Beyond Hallyu, Quarterly Review of Film and Video, Routledge
- Koç, F. (1999) Yaratıcı Drama'nın Öğrenmeye Etkisi, (Sosyal Bilimler Dersinde Bir Yöntem Olarak) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Koç, K. (2009) İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dramatizasyonla Yaratıcı Drama'nın Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Koç, M. & Dikici, H (2003) Eğitimde Drama'nın Bir Yöntem Olarak Kullanılması. İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. İstanbul.
- Koç, İ. (2013) Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, S. & Özdemir, M. (2015) Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları Üzerinde Sosyal Girişimciliğin Rolü", Mersin Üniversitesi.

- Kömür, A.İ. & Öztürk, A. (2013) Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade'in Drama Anlayışının İncelenmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*.
- Köse, T. (2009) "Muhasebeye giriş dersine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik bir araştırma: ESKİŞEHİR OSMANGAZİ...", *World of Accounting Science/1302258X*
- Kraemer, K. (2002) Creative dramatics understanding teachers' perspectives, Unpublished Master of Arts, Sanjose State University.
- Kutluata, A.(2008) Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem Ve Teknikler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Küçükahmet, L. (2001) İlköğretimde Drama, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Landy, Robert J. (1982) Handbook Of Educational Drama And Theatre, Printed in the United States of America Greenwood Press.
- Legard, R., Keegan, J., Ward, K.(2003) A guide for social science. SAGE, London
- Liontos, L.B, & Lashway, L. (1997) Shared-Decision Making, School Leadership, Handbook for Excellence. Oregon. University of Oregon Press.
- Maden, S. & Durukan, E.(2010) İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT
- Mages, W.K (2016) Educational Drama and Theatre Paradigms for Understanding and Engagement, R&E-SOURCE <http://journal.ph-noe.ac.at> Online Journal for Research and Education Special Issue #5
- Malla, A. (1993) Drama Across The Primary School Curriculum, Government Printing Press, Malta, 1993. Çev: Meltem Arpacı, Oluşum Drama Atölyesi, Ankara, Nisan 1998.
- McGuffee, J. W. (2004) Drama In The Computer Science Classroom, Consortium for Computing Sciences in Colleges.

- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*, London: Open Books.
- McGregor, L. (1976) *Learning Through Drama*, London: School Council Publication.
- Merriam, B.S. (2013) *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (çev:Turan, S.) Ankara: Nobel Akademik.
- Mertens, D.M. (2014) *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity*, SAGE Publications.
- M.E.B. (2005) *İlköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*, Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- M.E.B. (2007) *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Mirzeoğlu, D. (2015) *6.Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Erişkiye, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*, Kaligrafi Yayıncılık.
- Monchablon, A. (1994) *France: System of Education*, International Encyclopedia of Education.
- Morgül, M. (1995) *Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren*, Ya-Pa Yayınları
- Morgül, M. (2004) *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Morphet, E.L., Johns, R.L (1967) *Educational organization and administration: Concepts, practices, and issues*, Prentice-Hall
- McCleskey, J. (2014) *Emotional intelligence and leadership: A review of the progress, controversy, and criticism*", *International Journal of Organizational Analysis*

- McCleskey, J. (2014) Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly; Antioch*
- McCaslin, N.(1990) Creative Drama In The Classroom, Longman, London.
- Mutlu, E. (1995) İletişim Sözlüğü, Ark Yayınevi, İstanbul.
- Nas, R. (2003) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, 2. Baskı, Ezgi Kitabevi yayınları, Bursa.
- Nicholson, H. (2014) Applied Drama: The Gift of Theatre, Theatre and Performance Practices, Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. & Hughes, J. (2016) Critical Perspectives on Applied Theatre Cambridge University Press. UK.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015) Structuring Drama Work, Cambridge University Press, UK.
- Nutku, Ö. (1998) Oyun, Çocuk ve Tiyatral. Özgür Yayıncılık. İstanbul.
- Ogunbiyi, Y. (2014) Drama and theatre in Nigeria: a critical source book Tanus Books Limited, Nigeria
- Okvuran, A. (1993) Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (1995) Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitimin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Okvuran, A.(2000) Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar,(Basılmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A.(2003) Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

- Orhan, S. (2012) Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi, Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl.
- Ormancı, Ü. & Ören Ş.F. (2010) Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği, Ankara Üniversitesi
- Oruç, S. & Altın, B. N.(2008) Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü ve Niğde Üniversitesi İlköğretim Bölümü.
- Ömeroğlu, E.(1990) Ana Okuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Drama'nın Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ömeroğlu, E., Ersoy Ö., Şahin F. T., Kandır, A. & Turla A., (2003) Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya, Kök Yayıncılık, Ankara
- Önder, A. (2006) İlköğretimde Eğitici Drama, Temel İlkeler, Uygulama Modelleri Ve Örnekleri Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Özen Y., Gül A. & Gülaçtı F. (2008) İlköğretim Beşinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk" Ünitesindeki "Atatürk İlkeleri Ve 188 İnkılâpları" Adlı Konunun Altı Köşeli Şapka Drama Tekniği İle Uygulanmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi
- Polat, A. (2013) Lisans eğitiminde alan derslerine dayalı başarı durumlarının değerlendirilmesi. *Idil Journal of Art and Language*.
- Taylor & Francis, (2012) Routledge Library Editions Education 244, Taylor & Francis, 2012
- San, İ.(1990) Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2)
- San, İ.(1991) Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç olarak Yaratıcı Drama, Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul

- San, İ.(1992) Eğitsel Drama, Assitej Yayınları, Ankara
- Sağlam, T. (2004) Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Tiyatro Bölümü Tiyatro Araştırmaları Dergisi
- Saracaloğlu, A. S. (2011) Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri, İlköğretim Online/13053515
- Schneider, B. (1983) Interactional psychology and organizational behavior. L.L. Cumming & B.M. Staw. Research in Organizational Behavior. C.T:JAI Press.
- Schneider, A. E., Donaghy, W., Newman, P.J.(1975) Organizational communication, Food and National Agriculture Organization of UN
- Sever, R., Yalçinkaya, E.& Mazman F. (2009) Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon, Atatürk Üniversitesi
- Sever, S. (2015) Oyunculuk Eğitimi Metodolojisinin Şan Eğitiminde Kullanılması: Mihail Çehov Sistemi, Ankara Üniversitesi.
- Szecs, T. (2008) Teaching Strategies: Creative Drama in Preschool Curriculum: Teaching Strategies Implemented in Hungary, Taylor & Francis Online
- Slade, P. (1995) Child play: Its importance for human development. London: Jessica Kingsley.
- Slade, P.(1998) The importance of dramatic play in education and therapy. Child Psychology & Psychiatry Review Volume 3 (Elektronik versiyon)
- Slade, P. (1999) Peter Slade talks. Research in drama education: The journal of applied theatre and performance (Elektronik versiyon)
- Seylani, İ. & Dağlı, G. (2017) The Role of Storytelling, Drama and the Impact of Technology on Team Spirit in Rural Schools, EURASIA J. Math., Sci Tech.
- Sextou, P. (2002) Drama Teacher Training in Greece: a Survey of Attitudes of Teachers Towards Drama Teachers, *Journal of Education for Teaching*.

- Sözer, N. (2006) İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin; Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara
- Spolin, V. (1963). Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1986). Theater games for the classroom: A teacher's handbook. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Stinson, M. & Winston, J. (2011) Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* ,16. Issue 4: Drama and second language learning
- Stodgill, R.M. (1948) Personal factor associated with leadership. A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*
- Şahin, Ç., Demir, M.K. & Arcagök, S. (2015) Prospective teachers' opinions towards postgraduate education, *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*
- Şener, S. (2001) Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı, Dost Kitabevi, Ankara.
- Şimşek, N. (2004) Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme eleştirel bir yaklaşım. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabone, A. & Briffa, A.M. (2014) Drama through play in the early years, University of Malta
- Tanrıöven, A. (2011) Bilimsel Araştırma Teknikleri. Pagem Yayınları, Ankara
- Tatlıldil, E. (1993) A Research on the Society, Education, Teacher and Teacher Candidates. Publications of Ege University Faculty of Letters, İzmir

- Taylor, E. (2013) *Surveillance Schools: Security, Discipline and Control in Contemporary Education*, Springer
- Tezel, Ş. F. (2003) *Rol Oynama. Okul Öncesi Eğitimde Drama*, Kök Yayıncılık, Ankara
- Thompson, J. (2009) *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*, Palgrave Macmillan, UK
- Thompson, J. (2006) *Digging up stories: Applied theatre, performance and war*, Manchester University Press, UK
- Thurman, A. & Piggins, C.A. (2014) *Drama Activities With Older Adults: A Handbook for Leaders*, Routledge
- Toivanen, T. (2016) *Drama Education in the Finnish School System – Past, Present and Future, Miracle of Education*
- Toivanen, T., Pyykko, A (2012) *The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education*, 2. Procedia- social and behavioral sciences
- Torrington, D. & Chapman, J. (1983) *Personnel Management*, Prentice-Hall
- Tutuman, O.Y. (2011) *Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeği*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uğuz, M.A. & Bodur, S. (2007) *Konya il merkezindeki ergenlik öncesi ve ergen çocuklarda aşırı ağırlık ve şişmanlık durumunun demografik özelliklerle ilişkisi*, Konya Tabip Odası.
- Uysal, B. (2016) *Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin drama algılarına yönelik bir değerlendirme*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uz, Y. (2009) *İngilizce Dersi Mufredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem Ve Teknikler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Üst, S. & Doğan, G.M. (2013) İç mimarlık eğitiminde yaratıcı drama", Alev Çakmakoglu
- Üstündağ, T. (2002) Yaratıcı Dramada Öğretmenin Günlüğü, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Weltsek, G. J., Duffy, P. B., & Carney, C. L. (2014) The local and global state of theater education research and policy. *Arts Education Policy*, 115
- Wittgenstein, L.(1958) Philosophical investigations, 1953 (first published) Oxford: Basil Blackwell. UK
- Yalçinkaya, E. (2010) Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı
- Yazıcı, T. & Demiroğlu Ö. (2013) Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yazgan, M. (2000) İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışını Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yenel, İ.F., Çolakoğlu, T. & Demir, İ. (2008) Ortaöğretim kurumlarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin yöneticilerin görüşleri üzerine bir araştırma, Niğde Üniversitesi
- Yıldırım, İ.N. (2008) İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin belirlenmesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011) Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri, TUBITAK
- Yiğit, N. (2009) Fen öğretiminde drama yönteminin kullanım durumlarının ortaya konulması, *e-Journal of New World Sciences Academy*.

Yiğit, Ç. (2010) Müzikte yaratıcı drama, Uludağ Üniversitesi

Yurt, U.S., & Eyüp, B. (2012) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi.

Zuber, O. (2014) The Languages of Theatre: Problems in the Translation and Transposition of Drama, Pergamon Press.

İnternet 1: <http://neuboteooy.blogcu.com/istasyon-teknigi/19934754>

İnternet 2: <http://www.bilgiustam.com/balik-kilcigi-ishikawa-diyagrami-nedir/>

İzel Seylani

Theatre Director & Actor

Education:

2011- 2012 **University of Manchester, United Kingdom,**
MA in Theatre and Performance

Dissertation in Action- Theatre in Cyprus Central Prison

Theatre in education and rehabilitation. TIPP techniques.

“*Gündoğdu Tiyatrosu*” (inmates’ theatre group)

Inmates Theatre Performances:

“*Bariş*” and “*Kitabe-i Seng-i Mezar*”

Founder- Director

<http://www.gundemkibris.com/cezaevinde-tiyatro-4142yy.htm>

<http://www.haberhavadis.com/ic-haberler/cezaevinde-bir-ilk-h15019.html>

<http://www.kibrispostasi.com/print.php?news=77275>

<http://www.yeniduzen.com/Ekler/adres-kibris/204/tiyatroya-genc-bakis/2291>

2007- 2011 **Anadolu University, State Conservatoire, Turkey**
Theatre/Acting major, Bachelor of Arts
First-degree **3.51/4.00**

2010 **Volda University College Erasmus Program,**
Norway

Faculty of Arts and Education, Norway, Arts Intensive
Programme- Course: Arts in Education

Part 2- “Arts and Understanding”

Directed by: Ass. Prof. Marit Ulvund

2010 **Internship at Arcola Theatre, London, UK**
Assistant of Mehmet Ergen- Artistic Director of Arcola
Theatre- “The cradle will rock” musical by Marc Blitzstein

2009 **Volda University College Erasmus Program, Norway**
Faculty of Arts and Education, Norway, Arts Intensive
Programme- Course: Arts in Education
Part 1- “Arts In/Through Education”
Directed by: Ass. Prof. Marit Ulvund

Awards:

*2007-2011 **Ministry of Education, Scholarship Award, Cyprus**

*2011 **European Union Scholarship,**
MA at the University of Manchester

*2014 “Cheese & Molasses” **“Promising Theatre Group Award”**
XIV. Direklerarası Theatre Awards
South Mesaoria Community Theatre
Playwright & Director

<https://direklerarasi.wordpress.com/2015/08/27/xiv-direklerarasi-seyirci-odulleri/>

*2015 “Şaman” **“Best Theatre Production in Cyprus”**
XV. Direklerarası Theatre Awards
South Mesaoria Community Theatre
Playwright & Director

<https://direklerarasi.wordpress.com/2015/08/27/xv-direklerarasi-seyirci-odulleri/>

*2016 ***Honorary Distinction for Best Actor –**
6th International Short Film Festival of Cyprus (Cyprus – OCTOBER 2016)

“Haftasonu” (Weekend) film. Directed by: Talat Gökdemir
<http://www.isffc.com.cy/theshortfilmday2016>

<http://www.gundemkibris.com/haftasonu-filminden-izel-seylan-guneyden-odulledondu-190720h.htm>

*2017 **“Playwright” / Mesaoria Trilogy:**
Cheese & Molasses, Shaman, Orthodox Marriage
XVII. Direklerarası Theatre Awards

<http://www.yeniduzen.com/oyun-yazari-odulu-seylaninin-90119h.htm>
<https://www.gundemkibris.com/17-direklerarasi-seyirci-odulleri-dagitildi-212272h.htm>

Interviews:

<http://www.yeniduzen.com/715-festivalden-26-festival-arasina-girdi-92701h.htm>

<http://www.yeniduzen.com/tiyatroya-genc-bakis-82291h.htm>

<http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/35/news/130480/PageName/www.magusa.org/festival>

<http://www.kibristime.com/kibris/tiyatro-severler-aktif-olmali-h51722.html>

<http://www.kibrispostasi.com/seylani-bir-mum-baska-bir-muma-isik-verdigi-zaman-kendi-isig>

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/tiyatro-bir-meslek-degil-meseledir/7736>

<http://www.havadiskibris.com/solen-bugun-basliyor/>

<http://www.gundemkibris.com/cezaevinde-tiyatro-4142yy.htm>

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/izel-seylaniye-paristen-davet-var/20681>

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/izel-seylani-ustalardan-aldigini-topluma-dagitacak/23035>

Multicultural Projects- International Theatre Experience:

2017 **Buffer Fringe Performance Arts Festival**
Member of the Selection Committee

<http://www.yeniduzen.com/715-festivalden-26-festival-arasina-girdi-92701h.htm>

2016 **Isra-drama Festival, Israel**
Artist Residency/ Guest

<http://www.kibrisgazetesi.com/magazin/izel-seylani-isra-dramaya-secildi/7446>

<http://www.gundemkibris.com/seylani-isra-drama-festivalinde-sunum-yapti-195590h.htm>

2016 **Interplay Europe 2016 ASSITEJ, Sweden**
Young Playwrights Festival
“Cheese & Molasses” is selected to be represented in the 2016 repertoire

<http://www.gundemkibris.com/nor-betmez-isvecteki-interplay-europe-festivaline-secildi-180536h.htm>

http://interplayeurope.eu/wp-content/uploads/2016/08/Interplay_folder.pdf

2015 **Othello Tower restoration/ reopening project, UNDP PFF, Cyprus**
Awakening Ensemble
 W. Shakespeare's Othello
 Director

<https://www.youtube.com/watch?v=G9Q9My4Kj0U>

<http://www.cy.undp.org/content/cyprus/en/home/presscenter/articles/2015/07/16/undp-ec-and-tcch-celebrate-the-reopening-of-the-othello-tower-citadel-in-famagusta.html>

2015 **Home for Cooperation & Norway Grants**
"Chaos"- theatre performance- Civil Society
Development Program
 2. Buffer Fringe Festival".
 Multicultural Theatre Performance Project
 "War Trauma and Cultural Heritage"
 Director

<http://www.home4cooperation.info/sites/default/files/buffer%20fringe%20program.pdf>

2014 **"Walls Seperate Worlds", EU Culture Programme**
International Theatre Residency
International Theatre Institute, Cyprus
 Metamorphoses by Ovid
 Director: Fabio Tolledi
 Book 6, Marsyas
 Actor

2014 **"Walls Seperate Worlds", EU Culture Programme**
International Theatre Residency
Astragali Teatro, "Metamorphosi" by Ovid, Italy
 Director: Fabio Tolledi
 Book 6, Marsyas
 Actor

<http://www.lecceprima.it/eventi/teatro/rauccio-teatro-natura-metamorfosi-21-maggio-2014.html>

2014 **Home for Cooperation & Norway Grants**
"Delusion"- theatre performance- Civil Society
Development Program
 At the Cyprus UN Buffer Zone "1. Fringe Festival".

Multicultural Theatre Performance Project
 “Peace Perception and Cultural Heritage”
 Director

<https://www.facebook.com/events/282443851951289/>

2013 **United Nations, Youth Power, Civil Society Development Program, Cy**
“Us from the Past” Multicultural Project:
 Devised Theatre Project, discussing “the transfer of post-war trauma as cultural heritage to the new generations” and representing in a Theatre Performance.
 Director

<http://www.heiditrautmann.com/category.aspx?CID=7653863133>

2010 **13th Iran Festival of University Theatre, Tahrán**
 Theatre Of The Oppressed, Legislative Theatre
 “What should be done?” Director: Associate Prof. Dr. Ebru Gogdag
 Actor

Artistic Director, Playwright and Theatre Director at South Mesaria Community Theatre: Beyarmudu Municipality

2017 **South Mesaria Community Theatre,**
 Beyarmudu Municipality, **Cyprus**
 Theatre Play: **Mesaria Trilogy:**
Nor & Betmez, Şaman, Papaz Nikahı
 Director, Playwright

<https://www.youtube.com/watch?v=zZVA-kkZi7g>

<http://www.yeniduzen.com/nor-betmez-saman-ve-papaz-nikahi-oyunu-sahnelendi-89578h.htm>

2017 **Mesaria Theatre Festival 3.**
 Artistic Director

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/mesarya-3-tiyatro-soleni-basladi/18018>
<http://www.yeniduzen.com/Mesarya-3.-Tiyatro-%C5%9E%C3%B6leni-haberleri.htm>

<http://www.kibrispostasi.com/kayip-mesarya-3-tiyatro-soleninde-sahnelendi-12052017>

<http://www.yeniduzen.com/mesarya-3-tiyatro-soleninde-israil-ruzgari-89837h.htm>

<http://www.kibrispostasi.com/mesarya-3-tiyatro-soleninde-commedia-dell-arte-05062017>

<https://www.youtube.com/watch?v=6xTA-9B38FU>

<http://vayguzzum.com/meserya-3.-tiyatro-soleninin-misafiri-vardi-0506171200.html>

2017

South Mesaria Community Theatre

Beyarmudu Municipality, **Cyprus**

Shadow Theatre Play: “Karagöz- Paragöz”

Playwright & Director

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/karagoz-paragoz-tanidik-topraklarda/31412>

<http://www.bkstv.org.tr/tr/kuklafest-7>

2016

Mesaria Theatre Festival 2.

Artistic Director

<http://www.havadiskibris.com/2-mesarya-tiyatro-soleni-27-nisan-16-mayis-tarihleri-arasinda-yapilacak/>

<http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/49/news/190190>

<http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/49/news/189850>

<http://www.kibrispostasi.com/print.php?news=190474>

<https://www.youtube.com/watch?v=Ji2BL7cTwkE>

<http://www.milliyet.com.tr/sehir-tiyatrosu-ndan-kibris-turnesi-bursa-yerelhaber-1339473/>

2016

South Mesaria Community Theatre,

Beyarmudu Municipality, **Cyprus**

Theatre Play: “Papaz Nikahı” (Orthodox Marriage)

Director, Playwright

<http://www.kibrissondakika.com/oyun-lefkosa-akmde-sahnelenecek/>

<http://www.gundemkibris.com/papaz-nikahi-adli-oyun-sahnelenecek-180787h.htm>

Represented at the 23rd Bartın International Theatre Festival, Turkey

<https://www.gundemkibris.com/sinema/guney-mesarya-halk-tiyatrosu-bartinda-sahne-aldi-h207147.html>

Represented at the 3. Adana Municipality Theatres' Meeting Festival, Turkey

<https://www.gundemkibris.com/sinema/adanada-papaz-nikahi-adli-oyun-sahnelendi-h191713.html>

2015 **Mesaria Theatre Festival 1.**
Artistic Director

<http://www.havadiskibris.com/mesarya-1-tiyatro-soleni-basliyor/>

<http://www.gazete360.com/mesarya-1-tiyatro-soleni-basliyor/>

<http://www.brtk.net/mesarya-tiyatro-soleni/>

2015 **South Mesaria Community Theatre**
Beyarmudu Municipality, **Cyprus**
Shadow Theatre Play: "Karagöz'ün Akıl Satması"
Director

<http://www.haberalkibrisli.net/k-sanat/karagoz-akil-satti-h19830.html>

2015 **South Mesaria Community Theatre,**
Beyarmudu Municipality, **Cyprus**
Theatre Play: "Shaman"
Director, Playwright
***Best Theatre Production Award**

<http://www.havadiskibris.com/Haberler/magazin/saman-ayakta-alkislandi/52180>

<http://www.gundemkibris.com/saman-tiyatro-oyunu-odul-aldi-135940h.htm>

<http://www.diyaloggazetesi.com/yasam/saman-yarin-sahnelenecek-h32903.html>

Represented at the 20th Bursa International Theatre Festival for Children and Youth, Turkey

<http://www.turkajansikibris.net/print.php?news=187910>

Represented at the 2. Adana Municipality Theatres' Meeting Festival, Turkey

<http://www.kibrispostasi.com/print.php?news=174637>

2014

South Mesaria Community Theatre,

Beyarmudu Municipality, **Cyprus**

Theatre Play: "Nor & Betmez" (Cheese & Molasses)

Director, Playwright

***Promising Theatre Ensemble Award**

***Interplay 2016 ASSITEJ Young Playwrights Selection Sweden**

<http://www.kibristime.com/kibris/nor-betmez-yarin-aksam-beyarmudunda-sahnelenecek-h34196.html>

<http://www.gundemkibris.com/direklerarasi-seyirci-odulleri-verildi-94663h.htm>

<http://www.gundemkibris.com/nor-betmez-isvecteki-interplay-europe-festivaline-secildi-180536h.htm>

<http://interplayeurope.eu/interplay-sweden-2016/tutors-participants/>

Teaching and Workshop Experience:

2017

Lecoq Laboratory Mask & Improvisation Workshop, Paris

Master Class directed by Carlos Garcia Estevez, Pascal Lecoq

Actor

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/izel-seylani-ustalardan-aldigini-topluma-dagitacak/23035>

2016-2017

Lefkosa Turk Lisesi (Highschool)

Drama Instructor and Director

"Deli Bayramı" Playwright: Turgut Özakman

Director

<http://www.havadiskibris.com/deli-bayrami-begeni-topladi/>

<http://www.kibrisgazetesi.com/kultur-sanat/ltlli-genclerden-deli-bayrami/20605>

- 2015-2016 **Lefkosa Turk Lisesi (Highschool)**
Drama teacher and Director
“Keşanlı Ali Destanı” Playwright: Haldun Taner
Director

<http://www.kibrismanset.com/kultur-sanat/lefkosa-turk-lisesi-tiyatro-kulubu-ogrencileri-kesanli-ali-destaniyla-izleyicisiyle-bulusuyor-h146218.html>
- 2015-2016 **United Media/ Yenidüzen, Sim Tv**
Turkish Speaking and Phonetics
- 2014- 2015 **Beyarmudu Municipality**
South Mesaria Community Theatre
Children Theatre
Instructor
- 2013-2014 **Sosyal Riskleri Önleme Vakfı (NGO), Cyprus**
Creative Drama for 5-12 age groups
Instructor
- 2013-2015 **Gonyeli Municipality, Cyprus**
Social Activity Center *Dell Arte Youth Theatre*
“İncir” (The Fig) adapted from the play “Romeo & Juliette” by W. Shakespeare
Director/ Instructor
- 2013-2014 **Near East University, Stage Arts Faculty, Cyprus**
Acting Major, autumn season,
2. Year students- “Preparation to Role”
3. Year students- “Acting”
Part-time Lecturer

Theatre/ Film Acting Credits:

- 2017 Theatre Myths and Tales From/Across the Divide, CY
Dramaturgy & Directing: Achim Wieland, Marios Ioannou
Asistant Director
- 2017 Theatre Theatre Satiriko, CY
“Αγνοούμενος/Kayıp/Missing” in Greek Language
Written & Directed by Aliye Ummanel
Horatio, Psychologist
- 2016 Theatre Nicosia Municipality Theatre, CY

“The House”

Written & Directed by Aliye Ummanel

Asistant Director

- | | | |
|------|---------|---|
| 2016 | Theatre | Nicosia Municipality Theatre, CY
“The Clown School”
Written by: Friedrich Karl Waechter,
Directed by: Hatice Tezcan
Asistant Director |
| 2016 | Theatre | Nicosia Municipality Theatre, CY
“Bozan Oratoryosu” (Bozan Oratorium)
Composed by: Hüseyin Kırmızı, Cahit Kutrafalı
Director: Yaşar Ersoy
Ensemble |
| 2016 | Film | “Bekleyiş- Awaiting” Short movie, CY
Director: Ömer Yetkinel
The man |

<http://www.havadiskibris.com/kisa-film-bekleyis-gosterime-girecek/>

- | | | |
|------|------|--|
| 2016 | Film | “Haftasonu- Weekend” Short movie, CY/ UK
Director: Talat Gökdemir
Hasan |
|------|------|--|

***Honorary Distinction for Best Actor –
6th International Short Film Festival of Cyprus (Cyprus – OCTOBER 2016)**

- | | | |
|------|---------|---|
| 2015 | Theatre | Nicosia Municipality Theatre, CY
“Tekerler İzleri” (The Wheel’s Signs)
Written by: Orkun Bozkurt, Aysan Özcezarlı
Director: Yaşar Ersoy
Drug Addict / Ensemble |
| 2015 | Theatre | Nicosia Municipal Theatre, CY
“Canını En Çok Ne Yakar”
(What hurts you the most?)
-An African Fairytale- adaptation
Director: Hatice Tezcan
The Fly |
| 2015 | Film | “Nezire” Cinema Film, CY
Director: Onur Sekmen |

Ahmet

2014	Theatre	Nicosia Municipal Theatre, CY “Kayıp” (Missing) Written by Aliye Ummanel Director: Aliye Ummanel Horatio, Psychologist
2014 Programme	Theatre	“Walls Seperate Worlds”, EU Culture International Theatre Residency, CY Metamorphoses by Ovid Director: Fabio Tolledi Book 6, Marsyas
2014 Italy	Theatre	Astragali Teatro, “Metamorphosi” by Ovid, Director: Fabio Tolledi Book 6, Marsyas
2012	Film	“Haziran” Cinema film, TR Director: Aslı Konac, Cyprus Ali
2010	Theatre	the 13th Iran Festival of University Theatre, Tehran Theatre Of The Oppressed, Legislative Theatre “What should be done?” Director: Prof. Dr. Ebru Gogdag Actor
2009	Theatre	Eskişehir Municipality, Turkey Youth Theatre. Theatre of the Oppressed- Forum Theatre Director: Prof.Dr. Ebru Gokdag Assistant
2006-2007	Theatre	Nicosia Municipal Theatre, Cyprus “Peace”- Aristophanes Director: Yasar Ersoy Choir

Bu araştırmanın amacı, K.K.T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Genel İlköğretim Dairesi'nde bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin dram sanatına yönelik bilgisini ve donanımını saptamak, liderlik becerilerini drama uygulama ve donanımları açısından irdelemektir. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar eğitim kalitesinin artırılmasını hedefleyen çalışmamızın alana katkısını artıracaktır. Araştırma sorularına cevap verirken şahsınızla ilgili isim bildirmeniz gerekmemektedir. Öğretmen, Müdür, veya Müdür Muavini olarak sol köşede belirtmeniz yeterli olacaktır. İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim

1. “Liderlik” becerilerinizi nasıl tanımlarsınız? Liderliğin etkililiği size göre neye bağlıdır?
2. Dram sanatı ve drama arasındaki fark nedir? Yaratıcı drama'nın eğitime nasıl katkı sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?
3. Eğitim-öğretimde “drama” kullanılmasının eğitim öğretim sürecine ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Mevcut eğitim sistemi içinde pratik olarak drama nasıl kullanılabilir?
5. Sanat yoluyla eğitim konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Öğrencilerin dikkat eksikliği veya ilgi kaybetmelerinin sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Öğrencilerin ilgisi dağıldığı anlarda ne gibi çözümlere başvuruyorsunuz?

Tiyatro/ Performans Uzm. İzel Seylani



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI**

Sayı: MEB. 0. 00- 1- .b / 1391

Lefkoşa, 5 Aralık 2016

Sn. İzel Seylani
Tiyatro ve Performans Uzmanı,

İlgi: 21 Kasım 2016 tarihli yazınız.

“Eğitimde Etkili Lider Yetiştirmede Drama Sanatının Etkisi” konulu dilekçeniz Bakanlığımıza bağlı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme doğrultusundaki değerlendirme aşağıdaki gibidir.

Yapılan incelemede çalışmanın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür. Ancak, uygulamadan önce çalışmaya katılacakların yer aldığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü ile gerekli istişarede bulunulması gerekmektedir.

Bilgi edinilmesini ve çalışma sonucunun Talim ve Terbiye Dairesi'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Rauf Ataöv
Müsteşar

AÖ/

Tel (90) (392) 228 3136
Fax (90) (392) 228 2334
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

%8

BENZERLİK ENDEKSİ

%

İNTERNET
KAYNAKLARI

%8

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

KARADAĞ, Engin and ÇALIŞKAN, Nihat.
"İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin
Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının
Değerlendirilmesi", Pamukkale Üniversitesi,
2006.

Yayın

%2

2

ÇALIŞKAN, Nihat and KARADAĞ, Engin.
"Dramada Beden Dili", Gazi Üniversitesi, 2005.

Yayın

%1

3

ORHAN, Salih. "Görsellerle Desteklenmiş Altı
Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin
Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi",
Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve
Edebiyatı Bl., 2012.

Yayın

<%1

4

DAĞLI, Gökmen. "Kuzey Kıbrıs ta eğitim
bakanlığı, öğretmen, veli ve sendika
yöneticilerinin eğitim reformlarına yönelik
görüşleri ile ilgili olarak karşılaştırmalı durum
çalışması", İletişim Hizmetleri, 2013.

<%1