

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YARATICI YAZMA YOLUYLA OLUŞTURULAN
MÜZİKLİ DRAMA ÇALIŞMALARININ
UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESEN TEKİN

**ANKARA
AĞUSTOS, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YARATICI YAZMA YOLUYLA OLUŞTURULAN
MÜZİKLİ DRAMA ÇALIŞMALARININ
UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESEN TEKİN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYŞE OKVURAN

**ANKARA
AĞUSTOS, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esen TEKİN adlı öğrencinin hazırladığı “Yaratıcı Yazma Yoluyla Oluşturulan Müzikli Drama Çalışmalarının Uygulanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Yaratıcı Drama Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Nami Eren BEŞTEPE	
Üye	Doç. Dr. Murtaza AYKAÇ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 26/08/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Esen TEKİN

ÖZET

YARATICI YAZMA YOLUYLA OLUŞTURULAN MÜZİKLİ DRAMA ÇALIŞMALARININ UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

TEKİN, Esen

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe OKVURAN

Ağustos, 2021, ix + 100 sayfa

Bu araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama etkinliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinde bulunan TED Bursa Koleji'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve drama kulübünde görev alan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularının desteklenmesi amacıyla aynı okulda eğitim veren 4 öğretmenin görüşü de değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 15 öğrenci, 4 öğretmen olmak üzere toplam 19 katılımcı katılmıştır. Araştırmada öğrenciler tarafından yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan hikayeler, müzikli drama etkinliği olarak uygulanmıştır. Çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerle görüşmeler, gözlem ve kaynak tarama metotları kullanılarak elde edilen veriler 'betimsel analiz' yöntemiyle düzenlenmiş ve 'içerik analizi' yöntemiyle de derinlemesine çözümlenmiştir. Oluşturulan tema, kategori ve kodlar, bulgular bölümünde araştırmanın alt amaçlarına uygun biçimde sınıflandırılarak tablolar şeklinde sunulmuş, tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama uygulamaları, katılımcı öğrencilerin; stres yönetimi, heyecan yönetimi, yaratıcılık, hızlı düşünme ve problem çözebilme, sosyal beceriler geliştirebilme gibi yetilerinde olumlu yönde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzikli Drama, Yaratıcı Yazma, Yaratıcı Drama.

ABSTRACT

IMPLEMENTATION AND EXAMINATION OF MUSIC DRAMA STUDIES CREATED BY CREATIVE WRITING

TEKİN, Esen

Creative Drama Education Master Degree, Department of Fine Arts Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe OKVURAN

August, 2021, ix + 100 pages

In this research, this study aims to examine and evaluate the musical drama activity created by the 3rd and 4th grade primary school students through creative writing. The study group of the research consists of 15 students studying in the 3rd and 4th grades of primary school in the 2018-2019 academic year at TED Bursa College in Bursa and working in the drama club. In order to support the findings of the research, the opinions of 4 teachers teaching at the same school were also evaluated. In this context, a total of 19 participants, 15 students and 4 teachers, participated in the research. In the research, the stories created by the students through creative writing were applied as a musical drama activity. The data obtained by using semi-structured interviews with the study group, interviews with teachers, observation and source scanning methods were organized with the 'descriptive analysis' method and analyzed in depth with the 'content analysis' method. The themes, categories and codes created were classified in accordance with the sub-problems of the research in the findings section and presented in the form of tables, defined and interpreted.

As a result of the research it has been determined that musical drama applications created through creative writing, contributes positively to the participants' skills such as stress management, excitement management, creativity, quick thinking, problem solving, and developing social skills.

Key Words: Creative Drama, Creative Writing, Musical Drama.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın müzikli drama ve yaratıcı drama ile ilgili alanlarda yapılacak çalışmalara katkıda bulunmasını ve müzikli drama uygulamalarını uygulayan veya uygulayacak öğretmenlere yol gösterici bir kaynak olmasını umuyorum.

Bu çalışmayı hazırlama sürecimde tecrübeleri ve bilgi birikimi ile beni yönlendiren, motivasyonumu sürekli yüksek tutan sabırlı ve saygı değer tez danışmanım Doç.Dr. Ayşe OKVURAN'a teşekkürlerimi sunarım. Uygulama çalışmasını birlikte yürüttüğüm Serdar DEMİRDAŞ' a, sevgili öğrencilerime, sanat bölümü öğretmen arkadaşlarıma, eğitimime katkı sunan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Beni yetiştiren değerli babam merhum Şaban KÖSEOĞLU' nu, annem merhume Atifet KÖSEOĞLU' nu da minnettarlığımı belirterek anmak isterim. Ablam Ebru KÖSEOĞLU' na, sevgili eşim Cemil TEKİN ve oğlum Selim TEKİN'e de destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Esen TEKİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem	1
1.1. Yazma	1
1.2. Yaratıcılık	7
1.3. Yaratıcı Yazma	10
1.4. Türkiye’de Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar	13
1.4.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi.	13
1.4.2. Kodaly Yöntemi.	14
1.4.3. Suzuki Yöntemi.	15
1.4.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı.	16
1.4.4.1. Orff Yaklaşımında Ritim, Melodi (Ezgi) ve Bedensel Hareket (Dans) Eğitimi.	16
1.4.4.2. Orff Schulwerk Süreci.	16
1.4.4.3. Orff Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar.	17
1.4.4.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı.	19
1.4.4.5. Orff Yaklaşımında Ritim Eğitimi.	20
1.4.4.6. Orff Yaklaşımında Doğaçlama.	21
1.4.4.7. Orff Yaklaşımı ve Oyun İlişkisi.	22
1.5. Yaratıcı Drama.	22
1.6. Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı Arasındaki İlişki	25
1.7. 9-12 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri	27
Amaç	29
Önem	29
Sayıtlılar	30
Sınırlılıklar	30
Tanımlar	31

BÖLÜM 2.....	32
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.1. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar	32
2.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar	33
2.3. Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar.....	35
BÖLÜM 3.....	39
YÖNTEM.....	39
Araştırmanın Modeli.....	39
Çalışma Grubu	39
Uygulamanın Yapıldığı Ortam	40
Verilerin Toplanma Araçları.....	41
Verilerin Çözümlemesi	41
BÖLÜM 4.....	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	45
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	47
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	49
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	51
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	52
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	53
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	55
4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	57
BÖLÜM 5.....	62
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	62
Sonuçlar	62
Öneriler	65
Kaynakça	66
EKLER	75
EK 1. Müzikli Drama Çalışmaları Uygulama Aşamalarına İlişkin Görseller	76
EK 2. Öğrencilerin Hazırladığı Oyun Afişi	82
EK 3. Yaratıcı Yazma Yoluyla Oluşturulan Oyunun Metni.....	83
EK 4. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Drama Kulübü Çalışma Planı.....	87
EK 5. UYGULAMA ÖRNEKLERİ	92
BENZERLİK BİLDİRİMİ	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	40
Tablo 2 Kod, Kategori ve Temalar	42
Tablo 3 Katılımcıların “Müzikli Drama Etkinliğini Seçme Nedeni” Temasına İlişkin Görüşleri	46
Tablo 4 Katılımcıların “Gelişimsel Farkındalık” Temasına İlişkin Görüşleri	48
Tablo 5 Katılımcıların “Müzikli Drama Çalışmalarından Beklentileri” Temasına İlişkin Görüşleri	49
Tablo 6 Katılımcıların “Öğrenci Beklentilerinin Karşılanması” Temasına İlişkin Görüşleri	51
Tablo 7 Katılımcıların “Sahne Heyecanı” Temasına İlişkin Görüşleri	52
Tablo 8 Katılımcıların “Müzikli Drama Çalışmaları Hakkında Düşünceleri” Temasına İlişkin Görüşleri	53
Tablo 9 Katılımcıların “Disiplinler Arası İş Birliği” Temasına İlişkin Görüşleri	56
Tablo 10 Katılımcıların “Öğretmenlerin Değerlendirmeleri” Temasına İlişkin Görüşleri	57

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama uygulamalarının derinlemesine incelenebilmesi amacıyla kuramsal çerçeveyi oluşturan “yaratıcı yazma” ve “müzikli drama uygulamaları” alt başlıklar altında literatürden faydalanılarak detaylı olarak incelenmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 9-12 yaş grubu öğrencilerin yaratıcılığı ve eğitimsel özellikleri de incelenmektedir.

Problem

Müzikli drama uygulamalarının yaratıcı yazma yoluyla oluşturulması fikri bu araştırmanın temel konusudur. Bu kapsamda öncelikle uygulama programı hazırlanması, yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan hikayeler kullanılarak planlanmış öğretmenin etkinlik planları çerçevesinde programının uygulanması ve gerekli düzeltmelerin yapılarak uygulamaları ve değerlendirmeleri içeren bir raporlaştırma süreci başlatılmıştır.

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarının uygulanması ve değerlendirilmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?” şeklindedir.

1.1. Yazma

İletişim insanın en temel ihtiyaçlarından birisidir. Dil; bu iletişim ihtiyacını giderilmesini ve yaşantıların gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bir sistemdir. Dil, insanların her türlü ihtiyacını anlatabilmeleri için kullandıkları sesli bir işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2007). Dil, insanın toplumsal anlamda sahip olduğu yeri ve değerini ifade edebileceği, söz sanatlarının ham maddesi, bireyin duygularını ayrıntılı olarak anlatabileceği, geçmişle gelecek arasında köprü kurulmasını sağlayan ifadesel bir unsurdur (Aksan, 2015). Dil, bireyin en değerli varlığıdır. Birbirinden farklı amaçlar çerçevesinde kullanılan dil anlamını kullanıldığı bağlamdan alır. Bu sebeple dil dizgesinin tek başına anlamı olamaz (Kılıç, 2002).

İnsanların gereksinimleriyle sosyo-kültürel bir dizgede oluşan dil, insan yaşamının en önemli unsurlarından biridir ve insanoğlu kendisini, çevresinde olup biteni dil aracılığıyla tanımış ve sorgulamıştır. Bir bildirim sistemi olarak düşüncelerimizi ve duygularımızı sınırsızca aktardığımız dilden bahsedilirken yazılan ve konuşulan bütün kelime ve cümleleri anlamak gerekir (Kaplan, 2013). Sözlü ve yazılı dil iki farklı kavram gibi dursa da aynı edimi gerçekleştirmek amacıyla kullanılır. İletişim için yazı, söz ya da jest (sözsüz anlatım) kullanılarak aynı durum anlatılabilir. Günay’a (2007) göre, yazılı ve sözlü dil arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Yazılı dilde var olan bazı kolaylıklar, konuşma dilinde bulunmamaktadır.
- Yazılı anlatımda gelişmiş bir söz dizimi kullanılmaktadır.
- Yazı dilinde sözlü dile göre cevap ya da metin oluşturma konusunda daha uzun süre mevcuttur.
- Yazılı anlatımda gecikmiş bir iletişimden söz edilebilir.
- Yazılı anlatımda okuyucunun metin sahibine anlık danışma imkânı çoğu zaman mümkün değildir.
- Yazılı dildeki sözlü dile göre bedensel davranış eksikliği noktalama işaretleriyle kapatılmaya çalışılır.
- Dilbilgisinin kural olarak belirttiği şartların tamamı yazılı dilde kullanılmak zorundadır.
- Yazılı dilde okuyucu yazılan her şeyi okumak yerine belirli bir kısmı okumayı tercih edebilir.

Sözlü anlatımın kalıcı hali yazılı dildir. Bu durumda dilin etki alanını genişler. Yazı, dilin sesini kaybettiği bir parça oluşturarak sözlü anlatımın kalıcı olmasını sağlayan bir etkinliğe dönüşür (Kaplan, 2013). İnsanoğlu yazıyla bütün kültürel birikimi sonraki nesillere yazı yoluyla aktarır. Bugünkü kültür, bilim ve medeniyet seviyesine yazı ile ulaşılmış ve yüzyıllardır dünya toplumları tarafından farklı biçimlerde kullanılarak medeniyete katkıda bulunmuştur (Karatay, 2011). İletişimin en önemli araçlarından biri yazı ve “yazma becerisi”, yazı etrafında tanımlanmaktadır.

Bireyin kendini sözlü olarak ifade edebilmesi, yazılı olarak ifade etmesine oranla nispeten daha kolaydır. Yazma, dil becerilerindeki diğer gelişimlere bağlı ve bunlardan sonra elde edilen, bütün süreçlerin etkin bir biçimde kullanılmasının gerekli olduğu bir aksiyondur (Müldür, 2017). Yazma becerisi üst düzey düşünme becerisinin karmaşık bir

şekilde çalışmasını gerektiren zor bir beceridir (Altuntaş, 2017). Literatürde böyle tanımlar bulunmasına rağmen Özbay (2010) Türkçeyi hatasız kullananların, dil kurallarını bilenlerin, bu kuralları sürekli kullanması durumunda zamanla yazma becerisini geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Literatürde yazma becerisi ile ilgili birbirinden farklı birçok tanım bulunmaktadır. Yazma; “özel işaretler veya harfler kullanılarak söz ve düşünceyi anlatma işi” (Türk Dil Kurumu, 2005), “kişinin düşündüklerini, duyduklarını, hayal ettiklerini, tasarladıklarını ve görüp yaşadıklarını yazı ile anlatması, kaleme alması işidir” (Sever, 2004). Bu tanımlarda “yazma” ifadesi için “metin” anlamı üzerinde durulmaktadır. Fakat yazmanın iletişimsel ve bilişsel yönünü işleyen tanımlarda bulunabilir. Örneğin Güneş’e (2007) göre, “yazma, beyinde yapılandırılmış unsurların yazıya dökülmesi” olarak ifade edilebilir. Barthes’e (2006) göreyse, “iletişim yöntemi, köklü bir anlatım şekli, öznenin özel olarak kendini vurguladığı, anlamlı bir sözceleme uygulaması” olarak gösterilmektedir. Bir problem çerçevesinde keşif amaçlı ya da bilgileri düzenlemek veya geliştirmek için de yazma becerisi kullanılmaktadır (Graham & Perrin, 2006). Yazmanın gerçek temeli düşüncedir. Yazmak için düşüncelerin zihinde düzenlenmesi gerekir, düşünce olmadan yazılmış metinlerin herhangi bir anlatımsal değeri olamaz. İyi bir yazının temelinde, düşünme ve aksiyonlara farklı bir bakış açısı getirebilmek gerekir (Göçer, 2010).

Yazma ve yazma becerisine ilişkin bu tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda, yazar ile okuyucu arasında iletişimsel bir süreç olduğunu vurgulamak gerekir. Yazar kişi için zihinsel bir sürecin metalaşmasını sağlayan bu aksiyonda, okuyucu için yazar ile bilişsel ve duyuşsal anlamda bir iletişim söz konusudur.

Coşkun’a (2013) göre, yazma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi için gerekli yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesine dair şu ilkelere önem gösterilmesi gerekir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle ilişkili olan birçok eylemin art arda gerçekleştirilmesini gerektiren bir sürece bağlıdır.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturmak değil metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya duygusal ve düşünsel açıdan hazırlanmasına yardımcı olunmalıdır.

- Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona rehberlik etmeli ve metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin eğer varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkularının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içerik düzenine dikkat edilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtmaya noktasında öğrenci teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek, yazma eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- Yazma eğitimi, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlık kazanmasını sağlamalıdır.

Bu ilkelere ek olarak yazma eğitiminin en önemli ilkesi yazdırmak olarak kabul edilmektedir (Göğüş, 1978). Yukarıdaki ilkeler incelendiğinde yazmanın duyuşsal ve bilişsel bir süreç olduğu, özgün fikirlerin ortaya çıkabilmesi için bireyin rahat ortamlarda bulunmasının önemi, içeriğin biçimden daha önemli olduğu ve bir öğretici rehber kontrolünde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ilkeler çerçevesinde uygulanan yazma eğitiminin, teşvik edici olacağı, özgüven geliştireceği, yazma becerisinin zihinsel süreçlerinin daha sağlıklı gerçekleşeceği, yazma kaygılarını gidereceği ve öğrencilere yazma alışkanlığı kazandıracağı değerlendirilmektedir.

Yazma eylemi sürecinde zihin önceden aldığı bilgilerin aktarılması için aktif bir şekilde çalışır ve yazma süreci duyuşsal ve bilişsel anlamda inişli çıkışlı zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Müldür, 2017). Bu araştırmada bu noktaya kadar ürün temelli yaza

becerileri incelenmiştir. Bunun dışında bilişsel süreçleri vurgulayan süreç temelli yazma becerileri ayrı ayrı incelenmektedir. Yazma becerisine ilişkin literatürde yazmanın ürün odaklı ve süreç odaklı bir beceri olduğu ve iki grupta ayrı ayrı incelendiği görülmektedir.

Bilişsel yazma araştırmalarında yazma becerisinin, planlama, gözlem ve yayımlama gibi süreçleri ele alınmaktadır. Bu bağlamda genel olarak yazma sürecinde beş aşama vurgulanmaktadır. Bu aşamalar (Akyol, 2016; Cavkaytar, 2010; Coşkun, 2013; Tompkins, 2000) aşağıda listelenmektedir;

- Yazmayı planlama,
- Taslak,
- Gözden geçirme,
- Düzeltme,
- Paylaşmadır.

Yazmayı planlama yazma sürecinin hazırlık aşaması olarak ifade edilebilir. Yazma eğitiminin en önemli aşaması olan bu kısım çoğunlukla ihmal edilmektedir. Güneş'e (2017) göre, planlama aşaması temel düşünceleri belirleme, konu seçimi, metin türü seçimi, hedef kitle seçimi, amaç belirleme, motivasyon gibi alt aşamaları içermektedir. Bu aşamada öncelikle beyin fırtınası, kümeleme vb. gibi teknikler kullanılarak yazının amacı belirlenmelidir (Karatay, 2011). Yazma öncesi öğrencilerin motivasyonlarını artırma etkinlikleri yapılmalıdır (Güner, 2004). Yazılı ve sözlü anlatım arasındaki en belirgin ayrım planlama aşamasında oluşmaktadır. Yazar planlama aşamasına gerekli zamanı ayırmalıdır. Planlama aşaması amaçlarına ulaştınca taslak yazma aşamasına geçilebilir (Ülper & Uzun, 2009).

Taslak aşaması, hazırlık aşamasında belirlenen unsurlar çerçevesinde konunun ana ve alt başlıklarının oluşturulduğu aşamadır (Karatay, 2011). Taslak aşamasında genel olarak yazının belirli bir çerçevede düzenlenmesi gerekir (Güneş, 2017). Alt başlıkların birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene getirildiği taslak aşaması yazının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamaya tekrar dönülebilir. Yazma çalışmalarında öğrencilerin düşünceleri sınırlandırma ve odak noktasını belirleme çerçevesinde en çok bu aşamada zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Tekşan, 2001).

Bu aşamada yazılan metnin içeriği belirli sorularla kontrol edilmektedir. Metnin anlaşılabilir olup olmadığı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin amacına uygun yazılmış olup olmadığı, kullanılan ifadelerin kontrol işlemleri bu aşamada yapılmaktadır (Karatay, 2011). Taslak metnin anlam yönüyle kontrol edildiği bu bölümde, yeni fikirlerle metin

genişleyebilir veya bazı fikirler düzeltilerek, bazı paragraflar metinden çıkartılabilir (Erdoğan, 2012). Gözden geçirme aşamasında yeniden yazma imkânı tanınmazsa yazı üzerindeki düzeltmeler sebebiyle yeni yanlışlar ortaya çıkabilir (Akyol, 2016). Bu sebeple yazma becerisi doğru gelişim göstermeyebilir. Bu çerçevede gözden geçirme aşamasında gerekli olduğunda yeniden yazma fırsatı verilmelidir.

Düzeltme aşaması; yazıdaki anlamsal düzeltmeler yapıldıktan sonra mekanik düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada metin bu düzeltmelerin yapılabilmesi amacıyla yeniden okunmalıdır. Bu aşama kullanılan kelimelerin anlamsal doğruluğunu, metne uygunluğunu, doğru yazılımı, dil bilgisi kurallarını, noktalama ve yazım kurallarının kontrolünü içermektedir (Erdoğan, 2012). Yazma eğitiminde mekanik unsurların öğretildiği bu aşamada öğretici detaylı olarak inceleme yapmalı ve bu alışkanlığı öğrenciye kazandırmalıdır (Akyol, 2016).

Paylaşma aşaması yazma sürecinin son aşamasıdır. Diğer aşamalara oranla özgüvene daha çok etki eden bir bölümdür (Karatay, 2011). Yazma eğitiminde paylaşma aşamasında gönüllülük esası olmalıdır (Akyol, 2016). Öğrencilerin gnlllğne göre yazılan metinler, çeşitli yerlerde paylaşılabilir veya yayımlanabilir.

Geleneksel yazma çalışmalarında metnin içeriğinin önemi yerine dil bilgisi kuralları, noktalama işaretleri vb. unsurların önemsenmesi öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeyi tercih etmemesine sebep olmaktadır (Oral, 2014; Karatay, 2011). Süreç temelli yazma yaklaşımında yer alan aşamaların öğretilmesiyle, öğrencilerin sistematik olarak gelişmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu ğretim sürecinde öğrencilerin düşüncelerini planlayabilen, değerlendirebilen ve düzenleyebilen bireyler olarak kendilerini geliştirmesi sağlanmaktadır (Tompkins, 2000).

Süreç temelli yaklaşımda yazma yaratıcı bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı yazma tekniği, süreç merkezli olarak gösterilebilir (Oral, 2014). Yaratıcı yazma çalışmalarında, bireyin kendini ifade edebilmesi, karar vermesi, planlama yapması ve eyleme dönüştürmesi söz konusudur. Bu bağlamda yaratıcı yazma eğitimi “hayata uygulanabilir” bir eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir (Bağcı, 2011).

1.2. Yaratıcılık

Bu araştırma özelinde temel kavramalardan biri olarak kullanılan yaratıcı yazmanın temelinde yaratıcılık kavramı bulunur. Yaratıcılık kavramının literatürde birçok şekilde ele alındığı görülmektedir.

Yaratıcılık, Latince “creare” sözcüğünden türemektedir. Bu sözcük doğurmak, meydana getirmek, yaratmak anlamına gelir. On dokuzuncu yüzyıla kadar güzel sanatlarla ilişkilendirilerek benimsenen bu kavram günümüzde bütün disiplinlerdeki en önemli özellik olarak aranmaktadır.

Yaratıcılık; daha önce uygulanmamış bir şeyi gerçekleştirmeye dayalı bir keşif süreci olarak ifade edilebilir (Honig, 2001). Sürekli tekrar eden kalıpların yıkılarak alışılmışın dışına çıkma, bilinmeyene doğru ilerleme, yeni bir fikir ortaya koyma, bir problem için farklı çözüm önerileri sunma becerisi olarak gösterilebilir (Topçuoğlu Ünal & Sever, 2012). Çoğunlukla iki farklı ürünün bir sentezi olarak görülen yaratıcılık, bireyin edindiği bilgileri kullanarak, öğrendikleriyle ilişkilendirerek orijinal fikirlerle yeni ürünler ortaya koyabilmesidir (Güleryüz, 2006).

Yaratıcılık eleştirel bakışta bulunmayı ve yeni öneriler sunmayı getirmektedir. Önceden yapılmamış olanı yapmak kapsamında, nesneler ile fikirler arasında ilişki kurmaktır. Bu kapsamda farklı, özgün, problemin tespit edilerek yeni çözümler sunulduğu sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılığın ne, niçin, nerede, ne zaman, nasıl ve kim? sorularının cevabını verebilir nitelikte olması gerekir (Üstündağ, 2002).

Yaratıcılığın bütün disiplinlerde kullanılır olmasının sonucu çok boyutlu bir olgu olarak görülmektedir. Farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından ilgili bilimsel dinamikler çerçevesinde literatüre birçok yaratıcılık tanımı sunmaktadır. Bu bağlamda uzmanların görüş birliğine vardığı bir yaratıcılık kavramından bahsedilememektedir (Yenilmez & Yolcu, 2007).

Yaratıcılık kavramı yirminci yüzyılda eğitim ve toplum yaşamında sıklıkla kullanılmaktadır. Bireylerin yetiştirilmelerinde önemli bir “yetenek” olarak ifade edilmektedir (Craft, 1999). Yaratıcılık kavramının bilişsel düzeyde bireylerin yetenek ve karakterleri olarak ifade edilirken, her bireyin farklı karaktere ve yeteneğe sahip olduğu değerlendirilmektedir (Hui, 2006).

Yaratıcılık çoğunlukla bir ürünü değil bir süreci temsil etmektedir. Yaratıcılık insan beyninde meydana gelen dürtüler sonucunda oluşur ve bu dürtüler bireyden bireye farklılıklar gösterebilir (San, 1979).

Yaratıcılık üç ana öğeden oluşur (Torrance, 1995);

- Kıvraklık,
- Esneklik
- Özgünlük.

Kıvraklık, yaratıcı fikrin çok sayıda farklı yollarla türetilbildiğini göstermektedir. Esneklik, üretilen yaklaşımlar arasında tercih edilebilirlik yeteneği olarak gösterilebilir. Esnekliğin davranışlardaki yansıması biyologlar tarafından uyum sağlama olarak adlandırılmaktadır. Özgünlük, üretilen fikirlerin alışlagelmiş fikirlerden farklı ve yeni olduğunu gösterir (Torrance, 1995).

San'a (2008) göre yaratıcılık, her bireyde bulunan geniş bir süreçler bütünü, bir davranış biçimi olarak ifade edilmektedir. Robinson'a (2008) göreyse, insan zekâsının özgü bir kavram olarak gösterdiği yaratıcılığı, her bireyde farklı özelliklerde olduğunu savunarak yaratıcı düşünme kavramını ortaya koymuştur. Hayal dünyası zengin olan bireyin yaratıcılık özelliğini ortaya koyma noktasında avantajlı olduğu düşüncesi kabul edilmektedir. Yaratıcı bir kişilikte düşünme, imgeleme ve bilinen farklı ürünlerden yeni bir sentez ortaya çıkarma yeteneği olduğunu belirtmektedir (San, 2008). Yaratıcı bireylerin ortak özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Doğan, 2015);

- Olumlu benlik algısı bulunan,
- Empati kurabilen,
- Problem çözme becerisine sahip,
- Esnek ve mantıklı düşünebilen,
- Parçalarla bütün arası ilişki kurabilen,
- Tahmin gücü ve sezgileri kuvvetli,
- Hayal kuran,
- Meraklı,
- Gayretli,
- Odaklanabilen,
- Farklı düşünen,
- Farklı bağlantılar kurabilen,
- İdealist.

Yaratıcılık insan ve toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Yaratıcılık, günlük yaşamdan bilimsel araştırmalara uzanan geniş süreçler bütününe kapsayan, bir tutum ve davranış şekli, yoğun bir farkındalık ve bilinç artışı olarak ifade edilebilir (Maltepe, 2006).

Günümüzde gelişen ve yaygınlaşan teknolojik gelişmelerin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması sonucunda artık bireylerin sadece bilmesi değil bunun yanında özgün, yaratıcı ve değişime açık fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Bu durum yaratıcılık kavramını bütün disiplinler için ihtiyaç duyulan bir beceri hâline getirmektedir. Okulların bu becerilerin gelişmesinde en önemli kurum olduğu söylenebilir. Günümüzde okullarda verilen kalıplaşmış eğitim teknikleri, yaratıcılıklarının gerilemesine ve körelmesine yol açmaktadır (Oral, 2014; Öztürk, 2001; San, 1979; Vexliard, 1966).

Modern ülkelerde eğitim sistemlerinin en çok maruz kaldığı eleştirilerden birisi, öğrencilerin yaratıcılıklarının engellenmesiyle ilişkilidir (Ataman, 2018; Yenilmez & Yolcu, 2007). Ülkemizde de sınav odaklı ve esnek olmayan eğitim sisteminde yaratıcılığa gerekli önemin verilmediği belirtilmektedir (Özaşkın & Bacanak, 2016).

Yaratıcı bireyleri yetiştirilirken planlama ve programlama önemlidir. Çocuğun yaratıcılığını, ilgilerini, gelişim özelliklerini merkeze alan; etkinliğe, araştırmacı anlayışa, problem çözmeye önem veren, öğrenci kararlarını ön plana çıkartan bir program yaratıcılığın gelişmesi için önemlidir (Gardner, 2009). Okullarda, öğrencilere fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, kendini özgür hissedecekleri, yeniliğin ve öğrenmenin desteklendiği, farklılığa tahammül edilen, yanılığa hoşgörüyü bakılan, kendilerini keşfetmelerini ve yaratıcılık potansiyellerini geliştirmelerini sağlayan, zihinsel olarak biraz zorlayan sınıf ortamları oluşturulmalıdır (Öztürk, 2001; Oral, 2014; Yenilmez & Yolcu, 2007).

Öğrenme ortamında her çocuğun bireysel yetenekleri ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Yaratıcılığın dört önemli boyutuna (akıcı, esnek, orijinal, ayrıntılı düşünebilme) becerisi hitap eden eğitim sistemleri planlanmalı ve uygulanmalıdır (Orhon, 2014). Çocukların bu ortamda rahat denemeler yapabilecekleri ve farklı ürünlere üretmeye teşvik edici sistemler geliştirilmelidir (Öztürk, 2001; Oral, 2014; Yenilmez & Yolcu, 2007). Böylece öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlandığında, insanların fikir üretmeleri konusunda yaşadığımız sorunlar azalacaktır. Öğrenciler, yaratmanın ve üretmenin mutluluğunu yaşadıklarında motivasyon ve başarı oranlarında artış gösterecektir (Oral, 2014).

Yaratıcılık, bir bireyin, pratik kavranışını ve sonraki uygulamalarını düşünmeksizin yeni bir davranış biçimi veya yeni bir düşünce geliştirmesidir. Bu kapsamda yeni davranış ve düşünce biçimleri çocuklarda çoğunlukla oyundan türemektedir. Bir grup oyununda gruba ait olma duygusu gelişir. Bu durum çocuğa sadece arkadaş ve eğlence sağlamanın yanında gurur ve statü gibi duygular yaşatır. Çocuk gruba bağlılık duygusu geliştirir. Oyun çocuğun arkadaş grubunu belirlerken, sosyal tavırları da gelişir. Sosyal tavırlar, çocuğun yaşama karşı tüm tutum ve davranışlarını içerir. Bu gelişimler okul öncesi ve okul döneminde kişilik oluşumu ve yapılanmasında önemlidir. Oyun aksiyonundaki her türlü veri çocuğun yaratıcılığını etkiler.

Eğitim kurumları bu bağlamda gerekli sorumlulukları alarak öğretim programlarını planlamalı ve geliştirmelidir (Gardner, 2009; Öztürk, 2001; Vexliard, 1966). Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bu aktiviteler öğrencilerin geleceğe dair daha başarılı bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır.

1.3. Yaratıcı Yazma

Yazma, düşünme-ifade etme ve uygulama aşamalarını içeren karmaşık bir eylemdir. Bu sebeplerle öğrenciler çoğunlukla bu etkinlikten uzak durmaktadır (Sulak & Erdoğan, 2019). Öğrencilerin yazma eğitiminde hatalarından dolayı eleştirilmeleri, motivasyonlarını düşürmekte ve kendilerini başarısız hissetmelerine sebep olmaktadır (Brillant, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamaları, öğrencilerin ilgilerini çekmeyen konularda yazma etkinlikleri yapması, öğrencilerin bu etkinliklere önyargıyla yaklaşmasına sebep olmaktadır. Yazma etkinliğinin öğrenciler üzerinde böyle etkilere sebep olması yaşam boyu yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu olumsuz sonuçlara sebebiyet vermemek için yaratıcı yazma teknikleri kullanılmalıdır (Korkmaz, 2015; Ungan, 2007).

Yaratıcı yazma, bireylerin kendi yaratıcılıklarını keşfetmelerine yardımcı olan, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici uygulamalara dayalı bir yazma yöntemidir. Geleneksel yazma etkinliklerine etkili bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazma süreci açıkça belirtilmiş ve düzenlenmiş aşamaları olmayan, bireylere kendilerine özgü bir yazma öğretisi kazandıran bir sistemdir. Yaratıcı yazma, bireylerin duyularını, algılarını ve yaratıcı düşünce güçlerini harekete geçiren; görme, dinleme, düşünmeyi öğrenmelerini

ve farklı bir duyarlılığın oluşmasını sağlayarak özgürce düşüncelerinin yolunu açan bir etkinlikler bütünüdür (Aşılıoğlu, 1993; Kasap, 2019; Tonyalı, 2010; Vass, 2002).

Yaratıcı yazmada farklı fikirler ortaya koymak, alışılmışın dışına çıkmak, özgün olmak ve yazmadan zevk almak gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazma bireylerin bilişsel ve duyuşsal anlamda alışkanlıklarının, toplumsal sınırlarının aşılmasına ve eleştirel bakış açılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Susar Kırmızı & Beydemir, 2012). Yaratıcı yazma zihinsel ve psikolojik bir süreç içermektedir. Bu bağlamda bireyin özgüvenin artıran, yazma konusunda kişiyi cesaretlendiren, ifade gücünün zenginleştiren ve özgünlüğün düzeyini artıran olumlu etkileri bulunmaktadır (Temizkan, 2010).

Öğrencilere sadece öğretici yazılar yazdırarak yazma becerisi kazandırılmaz. Bilgilendirici yazılar yazdırmak, öğrencilerin yaratıcı kimliklerinin yok olmasına sebep olabilir. Onlara, dış dünyanın kapıları açılarak buradan algıladıklarını kendi bakış açıları, düşünceleri ve hayal güçlerini kullanarak kâğıda aktarmalarına imkân verilmelidir (Tonyalı, 2010). Böylece duyular harekete geçer, dış dünyadan elde edilen veriler zihinde canlanarak imgelenir ve betimlenerek kâğıda aktarılır. Duyular aracılığıyla dış dünyayı keşfetmek, ayrıntıları görebilmek ve bunları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe erişmelerini sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 1993).

Yaratıcı yazma yaklaşımında kullanılan ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Tonyalı, 2010):

- Öğrenciler dili ve edebi türleri kendi yaşamışlıklarıyla deneyimleyerek öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır.
- Program anlam ve düşüncelere odaklanarak planlanmalıdır. Öğrencilerin, kendi düşüncelerini ifade etmeleri yaratıcı yazma eğitiminde önemli bir unsurdur.
- Anlamlandırma çalışmaları yapılarak, dilin anlamsal yapısına önem verilmelidir.
- Öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılmalıdır: Böylece öğrenciler diğer yazıları okuyarak dili ifadeli ve yaratıcı kullanmak için daha sağlıklı gelişim gösterirler.
- Öğretmenler öğrencileri farklı alanlara yönlendirerek kendi yazım modellerini geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve tercihlerine göre planlanmalıdır.

- Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak değerlendirilmelidir. Ortaya çıkan ürünler sınıf ortamında farklı bakış açılarıyla tartışılmalıdır.

Yaratıcı yazma uygulamalarında öğrencileri güdüleyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar araştırma ve gözlem gücü, bilgi birikiminin oluşumu, duygusal ve yaşantısal zenginlik, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma ve metot zenginliği içermesi vb. olarak gösterilebilir (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları yapılmalı, nesnelerin betimlenmesi gibi kolay uygulamalarla öğrenciler motive edilerek hazırlanmalıdır. Anlamsal bakımdan üstün metinler ortaya çıkması için öğrencilere örnek öyküler, şiirler vb. metinler okutulmalıdır. Öğretmenler yaratıcı yazma uygulamalarında güncel gelişmeleri takip ederek öğrencilerin seviyesine uygun sanatsal değeri olan eserleri kullanmalıdır (Ataman, 2018).

Yaratıcı yazma uygulamalarında grup çalışmaları öğrencilerin yaratıcılığına olumlu katkı sağlamaktadır. Paylaşma aşamasından sonra öğrencilere geri bildirimler yapılmalıdır. Öğretmen yaratıcı yazma uygulamalarının her aşamasında öğrencilere yeterli süre vermelidir. Öğrenciler tarafından yazılan metinleri eleştirmek yerine olumlu katkılar sunmalıdır. Yaratıcı yazma uygulamalarında temel amaç öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektir. Bu bağlamda öğrencilerin kalıpların dışına çıkmaları amaçlanmalıdır (Oral, 2014).

Öğrencilerin çoğu eğitim hayatları başlarken yazmaya karşı oldukça ilgilidir. Kelimelerle kendilerini ifade edebilme isteği öğrencileri doğal bir şekilde motive etmektedir. Geleneksel yazma eğitiminde kullanılan kalıplar ve kurallar öğrencilerin bu ilgisine kaybetmesine sebep olur. Öğrencilerin sanatsal ifadelerinin yaratıcı anlamda gelişmesini sağlarken bu işi eğlenceli hale dönüştürmek yaratıcı yazma yönteminin en önemli özelliklerindendir. Yaratıcı yazma teknikleri öğrencilerin yazının işlev ve değerlerini keşfetmelerine, hayal güçlerini kullanmalarına, düşünmeyi netleştirmelerine, okuma yazmayı öğrenmelerine olumlu katkı sağlar. Geleneksel yazma sürecinden farklı özellikleri bulunan yaratıcı yazma çalışmalarında birtakım teknikler kullanılmalıdır.

Peker'e (2015) göre, bu tekniklerden bazıları şunlardır;

- Sözcük ağı oluşturma (cluster) tekniği,
- Beyin fırtınası,
- Görsel malzemeler,
- Kavram haritası,

- Zihin haritası,
- Balık kılçığı,
- Müzik dinletme,
- Doğa ve çevre gezileri.

Bu araştırmada yazmaya hazırlık aşamasında Peker'in belirttiği tekniklerden beyin fırtınası, görsel malzemeler ve müzik dinletme teknikleri uygulanmıştır.

1.4. Türkiye’de Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Türkiye’de okullarda ve özel kurslarda verilen müzik derslerinde bazı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir. Müzik derslerinin daha eğlenceli ve yaratıcılığı artırmaya yönelik amaçlarla hazırlanan bu yöntemlerin kullanılabilmesi için ders müfredatları önceden çeşitli şekillerde düzenlenerek uygulanmalar için hazır hale getirilir. Özel müzik öğretim yöntemleri olarak adlandırılan, öğrencilerin yaratıcılığına dorudan etki eden bu yöntemlerden bazıları, alt başlıklar halinde incelenmektedir. Özellikle bu araştırma kapsamında “müzikli drama” da kullanılan Orff yöntemine detaylı olarak değinilmektedir (Yaşar, Çelik, & Şendağ, 2012).

1.4.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi. Emily Jaques-Dalcroze (1865-1950) tarafından uygulanan bu teknik, diğer özel müzik öğretim yöntemlerinden daha önce ortaya çıkmıştır (Tufan, 2011). Ritmi bedensel hareketlerle temel alarak müziksel becerilerin gelişimini amaçlayan bu yöntemde, şarkı söyleme, doğaçlama, yaratıcılık, müziksel işitme ve çalgı çalma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Özmenteş, 2005).

Bu yöntemde müziğin ritmi, ezgisi, hız ve gürlük gibi özellikleri harekete dönüştürülür. Öğrenciler müziği bedeniyle yorumlar (Gedikli, 2003). Hareketin esas olduğu bu teknikte beden hareketleri ve doğaçlama ile zihin ve beden arasındaki uyum açığa çıkarılır. Dalcroze yönteminde kullanılan müzikler doğaçlama türünde olmalıdır. Bu teknikte ritmik unsurların öğrenciler tarafından beden hareketleriyle yorumlanması esnasında yaratıcılıklarını kullandıkları öngörülmektedir. Her yaştaki çocuğa uygun olan

bu yöntemin en önemli özelliği çocukların hareket yeteneklerini kendilerinin keşfetmesine yardımcı olmasıdır (Çevik, 2007).

Dalcroze yöntemi üç temel bölümden oluşur. Bu bölümler;

- Eurythmics (müziğe ritmik tepki verme),
- Solfej,
- Doğaçlama.

Eurythmics, Dalcroze Eurythmics yönteminin en önemli bölümüdür. Müziğe fiziksel tepki verme olarak da ifade edilebilecek bu bölümde hareketin amacı; öğrencilerin vücutlarında müzikal ritmi hissettirerek, ritmik duyarlılık yaratmaktır. Dalcroze Eurythmics yönteminin ikinci kısmı solfejdır. Bu yöntemde ritmik duyarlılık kazanan öğrencilere solfejle dinleme ve sesleri hatırlama becerileri kazandırılır. Üçüncü kısım doğaçlama, solfej ve eurythmics etkinlikleriyle birleşir. Doğaçlama etkinliğinde vürmalı çalgılarla veya ses kullanılır. Önce vürmalı çalgılar ve sesle yapıldıktan sonra etkinliği daha kompleks hale getirmek için piyano ile çalışılabilir (Hoffer, 1993).

Dalcroze yönteminde ritmik unsurlar yorumlamak öğrencilerin yaratıcılığına bırakılmalıdır. Kinestetik bir yetenek gerektiren bu teknik, doğaçlama ile sınıfın geneline yayılan eğlenceli bir etkinliğe dönüşebilir (Özcan, 2007).

1.4.2. Kodaly Yöntemi. Kodaly yöntemi ismini Macar besteci Zoltan Kodaly'den (1882-1967) almaktadır. Bu yöntem müzik ve dansın harmanlandığı bir teknik ile müzik öğretimini esas alır. Kodaly öğrencilerin oyun oynama noktasındaki doğal motivasyonlarından faydalanarak dansı bir oyun gibi göstermektedir. Bu yüzden şarkılar danslarla süslenerek oyunlaştırılır. Bu teknikte Kodaly halk şarkılarının kullanılmasını tavsiye etmektedir (Çevik, 2007).

Bu yöntem genel olarak yazma, işitme, nota okuma, şarkı söyleme, ritmik hareket ve dinleme etkinliklerini içermektedir. Temel vuruşlar öğretilirken öğrencilerin el çırparak eşlik etmeleri sağlanır. Salınma, zıplama gibi hareketlerle öğrencilerin müziğe eşlik yapmaları sağlanır. Bu yöntemde öğrencilerin bu etkinlikleri yapabilmeleri esasta taklit yoluyla gerçekleşir (Gedikli, 2003).

Bu yöntemde öğrencilerin müzikle erken yaşta tanışması ve oyunlarla ilişkilendirilerek öğrenmesi sağlanmalıdır. Kodaly'e göre ses bir çalgı olarak kullanılır ve şarkı söyleme müziğin temelidir. Müzik eğitimi basitten karmaşığa doğru ilerlerken öğretilen kuramlar arasında kavramsal bir ilişki vardır (Yiğit, 2000).

Bu yöntemde müzikler dinleyerek öğretilir. İşitsel becerilerle müzikler öğretilince semboller kullanılır (Gürgen, 2007). Kodaly yönteminde şarkı söylemek önemli olduğu için öğrencilerin doğru sesleri çıkarma konusuna önem verilmesi gerekir (Göğüş, 2009). Kodaly yönteminde öğrencilere müziği okutup yazdırabilmek için el işaretleri, tonik sol-fa ve ritim süre heceleri araç olarak kullanılır (Yıldırım, 1995).

1.4.3. Suzuki Yöntemi. Japon müzik eğitimcisi ve keman sanatçısı Shinicki Suzuki (1898-1998) tarafından geliştirilen Suzuki yöntemi, ilk olarak okul öncesi çocukların keman eğitimine yönelik bir metot olarak çıkmıştır (Say, 2002).

Bu yöntemi keman için geliştirilmiş, dinlemeyi esas alan bir metodoloji ile uygulanmaktadır. Ana dil yaklaşımı olarak adlandırılan, çocukların ana dilleriyle öğrenip konuşabilmeleri prensibi bu yöntemde taklit edilmektedir. Suzuki, çocukların kendi ana dillerini nasıl öğrendiklerini inceleyerek bu metodolojiyi müzik öğrenimine uygulamaya çalışmıştır (Say, 2005). Suzuki'ye göre dil öğrenimi ve müzik öğrenimi benzerlik göstermektedir. Derslerinde başarılı olamayan öğrencilerin ana dillerini kullanabilmelerinden yola çıkarak özellikle Japonca gibi zor bir dili öğrenip kavrayabilen bir çocuğun, bu yöntemle müziği de kolayca kavrayabileceğini savunmaktadır. Bu yöntemle öğrencilerin diğer bilgi ve becerilerini de geliştirebilecekleri öngörülmektedir (Sökezoğlu, 2010).

Suzuki yönteminde müzik eğitimi bebeklik döneminde müzik dinletilerek başlatılır. Suzuki'ye göre yetenek eğitimi tekrar tekrar dinletilerek kazandırılır. Bebeğin sürekli dinledikleri müziği hafızasına kaydedebileceği değerlendirilmektedir (Erman, 2000).

Bu yöntemde çocuk, üç yaşından itibaren keman eğitimine başlamaktadır. Bu yaşlarda çocuğa öğretilmek istenen esas fikir “Ben keman çalmak istiyorum” düşüncesini aşılmasıdır. Bu bağlamda önce anne ilgili parçayı çalmayı öğrenir. Aile bireyleri bir parçayı tam çalana kadar çocuk tam çalmaz. Aile bireylerinin bu işi yapabilmesi çocuğun daha kolay yapmasını sağlamaktadır (Erman, 2000).

Ana dil her gün kullanılmaktadır. Çocuklar günün her anında iletişim içerisinde dil becerilerini kullanır. Ana dil yaklaşımını taklit eden Suzuki yönteminde bu sebeple müzikle her gün ilgilenilmelidir. Suzuki'nin keman için yazılmış 10 metodu vardır. Bu metotlar Avrupa ve Amerika'da diğer çalgılara uyarlanmış versiyonlarıyla müzik eğitiminde kullanılmaktadır.

1.4.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı. Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1893-1982) tarafından geliştirilen Orff Schulwerk yaklaşımının temelinde yaşayarak öğrenme ilkesi bulunmaktadır (Gürgen, 2007). Bu araştırma temelinde kullanılan Orff yaklaşımı bu bölümde alt başlıklar altında detaylı olarak incelenmektedir.

1.4.4.1. Orff Yaklaşımında Ritim, Melodi (Ezgi) ve Bedensel Hareket (Dans) Eğitimi. Orff pedagojisi; konuşma, ses oluşturma, şarkı söyleme, hareket ve dans etme ile birlikte vürmalı çalgıların kullanılmasıyla uygulanır. Keşfederek öğrenme, doğaçlama ve ders konusunun canlandırmalarla işlenmesi, çocukların kendilerini dil, müzik ve dansla ifade etmelerini sağlar. Orff öğretisinin temelinde yaşayarak öğrenme vardır.

Hareketi, dansı, iç dinamizmi, yaratıcılığı, doğaçlamayı ve bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran ve tüm duygular tarafından algılanan etkinlikleri içerir. Çocuklar; hareketlerindeki özgürlük, oyun, bedenlerini müzik öğretiminde etkin bir şekilde kullanabilmeleri, basit enstrümanlarla doğaçlama ve kendilerine özgü müzik yapabilmeleri nedeniyle kendi müziklerini yaratmaya motive olurlar. Hareket aracılığı ile zaman ve mekânın keşfi, ses ve enstrümanlar aracılığı ile formun keşfi, taklitten özgün yaratıya, parçadan bütüne, basitten karmaşığa ve bireyden topluluğa doğru bir ilerleyiş içerisinde deneyimlenir ve bu deneyim daima aktif katılımı gerektirir.

1.4.4.2. Orff Schulwerk Süreci. Orff Schulwerk yaklaşımının sistematik bir prosedürü olmasa da temel prensipleri ve önemli süreçleri vardır (Goodkin, 2002). Orff yaklaşımı öğretmenler için farklı uygulama imkanları sunan sistematik bir yapıya sahiptir (Shamrock, 1997).

Orff yaklaşımında tümevarıma dayalı dört aşamalı bir süreç mevcuttur. Bu aşamalar (Frazee & Kreuter, 1987);

- Taklit,
- Araştırma,
- Okuma-yazma,
- Doğaçlamadır.

Sanatın temelindeki en önemli unsur olarak gösterilebilecek “taklit” bu yaklaşımda yaratıcılık becerilerinin gelişimi için zemin olarak kullanılmaktadır. Orff

yaklaşımında bir model olarak gösterilen öğrenci; gözlem, taklit ve deneyim sürecinin sonunda yaratıcılıklarının ortaya çıktığı bir süreç deneyimlemektedir (Gürgen, 2007). Orff Schulwerk yaklaşımında öğrenciler yürüyerek, koşarak, doğal hareketlerle mekânı, sesi ve biçimleri keşfeder. Düzensiz seslerle çevredeki sesi keşfeden öğrenci ardından vürmalı bir çalgıyla yapılan düzenli sesleri keşfedebilir. Orff sürecinde keşfedilen bu sesler şarkıya dönüşür. Hareketler belirli bir düzene girerek dansı ve seslerle belli bir koreografi oluşur. Bu süreci gözlemleyen ve deneyimleyen öğrencinin yaratıcılık özellikleri derinden etkilenmektedir (Gürgen, 2007).

Doğaçlama, Orff Schulwerk yaklaşımının bütün aşamalarında bulunur (Hoffer, 1993). Öğrencilerden öğrendiklerini sürekli deneyerek doğaçlama becerilerini geliştirir. Öğretmenin eşlik ettiği bir ritim üzerinde doğaçlama etkinlikleri yapabilen öğrenciler, müzik aletinden farklı performanslar yapabileceğini keşfetmektedir (Banks, 1982). Bu keşif süreci çocukların motivasyonunu artırırken Orff yaklaşımının en önemli prensibi ortaya çıkmaktadır; “yaşayarak öğrenmek” (Çimşir, 2013).

Orff sürecinin tamamı gelişen ve değişen bir deneyim sürecinden oluşmaktadır. Çocuklar Orff sürecinde birlikte müzik yaparak bir grup içinde bireysel olarak kendilerini keşfederler. Grupla müzik yapmak aynı doğaçlama özelliği gibi Orff yaklaşımının her aşamasında bulunur. Orff sürecinin son amacı müziksel okuma yazmadır. Orff uygulamalarında müziksel okuma yazma eğitiminin ne zaman öğretileceği öğretmen ve öğrenci grubuna bağlı olarak değişebilir (Gögüş, 2009).

1.4.4.3. Orff Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar. Orff sürecinde konuşma, hareket, şarkı, çalgı ve dinleme etkinlikleri birlikte veya tek başına kullanılmaktadır. Orff çalgıları olarak belirtilen materyallerin dışında kalan bu etkinlikler Orff yaklaşımının etkili kullanımı için önemlidir (Frazee & Kreuter, 1987).

Çocuğun ana dilindeki ritim Orff süreci için önemli bir kaynaktır. Kültürel olarak bilinen tekerlemeler, bilmeceler, atasözleri ve şiirlerin müzik eğitiminde kullanılması müzikal elementleri keşfetmek için sınırsız imkân sağlar. Bu materyallerin “konuşma ritimleri” el çırparak veya vürmalı bir çalgıyla tekrar edilebilir. Bu etkinlikler ölçü, gürlük, tempo gibi müzikal kavramların öğretilmesini oldukça kolaylaştırmaktadır (Frazee & Kreuter, 1987).

Oyun temelli etkinlikler Orff Schulwerk uygulamalarının öncelikli çalışmalarıdır. Bedenimizi tanımak ve farkına varmak için yapılan bu uygulamalarda sesimiz de

bedenimizin diğerk organlarıyla birlikte çalışan bir çalgıdır. Sesimizi düzgün kullanmak bedenimizi tanıyıp, becerilerini fark edip geliştirmekten geçer. Çocuklara sesin özelliklerini göstermek amacıyla şarkı söylerken bedenimizde meydana gelen farklılıkları göstermek gerekir. Orff Schulwerk yaklaşımında, doğru nefes alma, sesi doğru kullanma ve etkili ifade formlarıyla şarkı söyleyebilme çalışmaları oyunlaştırılarak çocukların bu eğitimden zevk almaları önemli bir unsurdur (Cümbüş Auernig, 2013).

Hareket, Orff Schulwerk yaklaşımında müzikal gelişimin önemli bir parçasıdır. Önceden hazırlık yapılmadan doğal yöntemlerle müziğe eşlik eden bütün hareketler müziğin ifadesel bir araç olarak öğrenilmesini sağlamaktadır (Hoffer, 1993).

Carl Orff Asya ve Afrika’da görülen bazı ritmik ve ezgisel çalgıları yeniden düzenlemiştir. Bu çalgılar günümüzde “Orff Çalgıları” olarak kabul edilmektedir. Bu çalgılar arasında glockenspieller (çanlar ve çingiraklar), metalofon ve ksilofonlar önemli yer tutar. Günümüzde sıklıkla kullanılan ve Orff eğitiminde kabul edilmiş bazı çalgılar şunlardır;

- Ksilofon,
- Glockenspieller,
- Metalofon,
- Davul,
- Trampet,
- Çelik üçgen,
- Zil,
- Ritim çubukları
- Kastanyet.

Orff çalgıları genellikle eşlik amaçlı kullanılırken bu çalgılara çocukların özel bir ilgi duydukları görülmektedir. Bu ilginin çalgıların çalım kolaylığı ve Orff eğitiminin yaratıcılık merkezli çalışmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Ritim ve doğaçlamayı merkeze alırken, çocukların müzikal kavramları öğrendikleri Orff yaklaşımı yaratıcılık becerilerinin gelişimine olumlu etkiler sağlamaktadır. Bu özellikleriyle Orff Schulwerk yaklaşımı eğitimciler tarafından yaratıcı drama unsurları ile birleştirilerek farklı çalışmalar uygulamaya yatkın bir yaklaşımdır.

1.4.4.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı. Orff Schulwerk yaklaşımı müzik-hareket-konuşma/söz öğelerinin kombine edildiği bir müzik eğitimi sistemidir. Orff Schulwerk yaklaşımı yetenekli çocuklara yönelik olarak değil bütün çocukların birlikte zevk alabileceği bir eğitim olarak görülmelidir (Ekici, 1998).

Orff yaklaşımında ritim önemli bir unsurdur. Ritim; müzik, dans ve konuşmayı birleştiren bir dil olarak kullanılır. Yaratıcılık ve ritmik algının gelişimi için ritmik unsurların beden kullanılarak doğaçlanması önemlidir (Bilen, Özevin, & Canakay, 2011).

Orff Schulwerk yaklaşımında özetle şu müziksel etkinlikler bulunur;

- Çalgılar,
- İnsan sesi,
- Beden perküsyonu kullanılarak yapılan ritmik veya ezgisel doğaçlamalar,
- Doğaçlama dans ve oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler.

Bu etkinlikler çocukların sosyal etkileşimini ve kendilerine güvenlerini artırarak yaratıcılık becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Gürgen, 2007).

Orff Schulwerk uygulamalarında öğrencilerin kendi kültürel kodlarının kullanılması önemlidir. Orff Schulwerk yaklaşımında sayışmalar, tekerlemeler, değişik el oyunları, danslar gibi araçlar kullanılmaktadır. Şarkılara veya reçitatif sözlere; el ve ayakları kullanarak ritim tutturulabileceği gibi davul, marakas, ritim çubukları gibi orff çalgılarıyla da eşlikler yapılabilir. Çocuklarla grup halinde çalışmalar yapılarak, birbirlerine karşı saygılı olmaları sağlanmalıdır. Bu çalışmalarda orkestra gibi çalışan öğrenciler daha hassas bir müzik dinleme seviyesine ulaşır (Çimşir, 2013). Çocuklar grup şeklinde müzik etkinlikleri yaparken birbirlerini dinleme yeteneği kazanır. Bu etkinlik konsantrasyon ve farkındalık estetik algının oluşmasına destek sağlamaktadır (Banks, 1982).

Orff Schulwerk yaklaşımında kullanılan materyaller çocuklar için uygun seçilmelidir. Bu seçim Orff yaklaşımının elementer müzik ilkesini hazırlar (Shamrock, 1997). Orff-Schulwerk'e bu öğrenme alanını Wilhem Keller eklemiştir. Keller, 1975 yılında Ludi Musici 4-Minispectacula adlı eserinde elementer müzik tiyatrosu kavramını, bir kelime oyunu olan MUWOTA ile açıklamaktadır. MUWOTA, elementer sahne oyununda bir araya gelen ve birbirinden ayrılmaz bir bütün olan ifade biçimlerini, yani müzik, konuşma ve dansı (Musik, Wort, Tanz) simgeler (Keller, 1975).

Elementer müzik ritmik karmaşıklığı, hareket eğilimi ve önceden planlanmayan durumları gereği ilkel kültürlerin müziği olarak ifade edilebilir. İlkel müzikle benzerliği

nedeniyle Orff Schulwerk “elementer” olarak nitelendirilir. Elementer müzik hareket, dans ve konuşmanın birleşmesiyle oluşan bir müziktir. Elementer müzik kullanımı çocukların müziği öğrenmesini kolaylaştıran bir unsurdur (Bilen, Özevin, & Canakay, 2011).

Elementer müzik tiyatrosu, oyuncu kadrosu seçilerek oluşturulan ve çocukların önceden belirlenmiş sabit müzik kompozisyonlarını, dans koreografilerini ve metinleri aldıkları rollere göre ezberlemek zorunda olduğu müzik tiyatrosu eserleri ve bunların icrası ile alakalı değildir. Daha ziyade metinlerin, dansların, müziklerin, dramının oluşturulmasında, sahnenin ve kostümlerin tasarlanmasında çocukların doğrudan doğruya yer aldığı yaratıcı ve sanatsal bir süreçtir (Keller, 1975).

Orff Schulwerk yaklaşımı kültürel ve sosyal öğrenme özellikleri gösteren müzikal öğrenme için tasarlanmış bir modeldir. Bireylerin yaratıcılık becerilerine olumlu katkıları bulunmaktadır (Shamrock, 1997).

1.4.4.5. Orff Yaklaşımında Ritim Eğitimi. Orff yaklaşımında, çocuğun ritim duygusunun ve yaratıcılığının geliştirilmesi başlıca amaç olduğundan doğaçlamaya çok önem verilmektedir; çünkü doğaçlama ve yaratma çocuğun doğal davranışlarındandır. Süreç içerisinde kullanılan tüm müzikal kombinasyonların öğrenciler tarafından araştırılarak, keşfedilerek ve basit çalgılarla eşlik edilerek meydana getirilmesi önemli bir noktadır. Birey böylece kendini ifade edebilmek için çeşitli yolların arayışına girer ve bu durumda bireyin yaratıcılığının gelişmesi çok önemlidir. Yaratıcılığın gelişmesi ön planda tutulduğu için de, müzik okuma ve yazma geri planda kalır.

Notalar Orff yaklaşımında ancak bir araç olabilir. Fakat şunu da unutmamak gerekir ki; müzik notasyonu gerek duyulduğunda ya da istendiğinde, kişilerin gelişim aşamalarına uygun bir yolla öğretilir. Orff yaklaşımında; müzik çalışmalarında, çocukların ritmik yapının içinde var olma süreçleri, ritimlerin çocuklara uygun kolay ve anlaşılabilir seçilmesi, çocukların yapılan aktivite içinde rahat ve özgür hareket edebilmeleri bakımından, eğitim sürecinin daha olumlu ve anlaşılabilir geçmesine öncülük etmektedir.

Orff yaklaşımı ritim çalışmalarında; beden perküsyonuna da büyük önem verilmektedir. Her ülkenin kendi kültürüne ait geleneksel müzik ve dansların kullanımına açık olan bu yaklaşımda, değişik kültürlerin ritim çalışmalarının, davul ritimlerinin, bedensel hareketlerinin (danslarının), çocuk oyunlarının en önemli ve can alıcı unsurları,

beden perküsyonu için özel alıştırma çalışmaları olarak oyun halinde hazırlanır. Hazırlanan bu oyunlar; çalışılacak grubun özelliklerine ve dersin biçimi ve amacına göre, bedensel hareket, beden vürmalı çalışmaları, geleneksel ritim örnekleri ve doğaçlamalar halinde şekillenmektedir.

Çocuklar için dans; eğlence ve zevk almanın yanı sıra tamamen bilinçaltını harekete geçiren özgür ve eğitici bir oyun rolünü üstlenmektedir. Orff yaklaşımında ritim, müzik dinleme ve çalma eğitimi dans açısından çok büyük önem taşımaktadır çünkü dans edecek çocuk, müzik tarafından yönlendirilmeye açık ve hazırlıklı olmak durumundadır. Ritim ve melodi çalışmaları sayesinde çocuk, müziği dinlemeyi dans çalışmaları sayesinde ise bedeninin farklı bölümlerini kullanmayı öğrenir ve farkındalık kazanır.

Doğaçlamalarla müzik yaparak ve hareket ederek dans eden çocuk kendi kendiyile daha barışık, daha uyumlu ve daha huzurlu bir duruma gelir. Bu yaklaşımda dansın birincil amacı; çocuk şarkılarının ya da çeşit, tür ve biçimlerdeki eserlerin beden devinimine dönüştürülmesidir. Dans çalışmalarında; yapılandırılmış veya kurgulanmış hareket süreçleri içerisinde çalışmanın dışında doğaçlama unsuru da dans etkinliklerinin merkezi olarak kabul edilmektedir. Çocuklara; yaratma ve keşfetme olanağı sağlayan dans çalışmaları, aynı zamanda kinestetik becerilerin gelişmesine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Orff yaklaşımının en önemli özelliği olan müzik, hareket ve konuşma/söz birlikteliği dans çalışmalarının da yapılmasıyla tamamen sağlanmış olur. Bu bağlamda; bir Orff çalışmasında, tek başına müzik çalışmalarının yapılması düşünülemez. Bu çalışmaların içinde her zaman bedensel hareket içeren çalışmalar da olmalıdır.

1.4.4.6. Orff Yaklaşımında Doğaçlama. Doğaçlamanın genellikle tiyatro, müzik ve dans sanatlarında kullanıldığını düşündüğümüzde Orff yaklaşımının da oyun, müzik, dans ve sözel ifadeler içermesi, doğaçlama kavramı ile birebir örtüşmektedir. Bununla birlikte, Orff yaklaşımının başlıca amacının yaratıcılığı geliştirmek olması da doğaçlamaya açılan bir kapı niteliğindedir. Bu yaklaşımda doğaçlamaya çok büyük önem verilmekte, eğitimin başlangıcından itibaren öğrencileri mümkün olduğunca müzik ve dans kombinasyonlarını serbest ve özgür bir biçimde araştırıp keşfetmeye ve bunları topluluk içinde eşlikler yaratarak sunmaya teşvik etmektedir. Orff-Schulwerk eğitim yaklaşımında; insandaki içsel ritmik devinimin dil ve müzikle olan birlikteliği, temel müzik ve dans eğitiminin çıkış noktasını oluşturmaktadır. İnsanın içindeki bu ritim

duygusu, devinim ve söz olarak dışarı yansır. Devinim ve sözün dışı yansıması da becerilerin keşfedilmesi ve geliştirilmesine yol açar. Keşfedilen ve geliştirilen bu beceriler dans, müzik ya da şiir olabilir ve burada en önemli nokta Orff yaklaşımında bütün bu beceri dallarını bir arada kullanmaktır.

1.4.4.7. Orff Yaklaşımı ve Oyun İlişkisi. “Orff-Schulwerk” insanın içinde zaten var olan, yaratıcı güçleri açığa çıkarmasına ortam hazırlayan, temelinde ritim, hareket ve konuşma olan, insanların içlerinden geldiği gibi müzik yapıp, dans etmesine, doğaçlama yapmasına olanak tanıyan, insana bütün sanatsal alanları kombine ederek öğrenme, keşfetme, deneme ve yaratma ortamı sunan bir eğitim anlayışıdır (Erol, 2006). Orff çalışmalarının içinde; bedensel devinim hareketlerinden konuşmaların kullanılmasına, konuşmaların ritimlendirilmesinden bu ritimlerin müzik haline gelmesine ve bütün bu yapılanların yaratıcı süreçle birlikte sunumuna kadar gelişen her aşamada vazgeçilmez olan en önemli unsur oyundur. Daha önceki bölümlerde değindiğimiz gibi; oyunun çocuğun gelişimi üzerine olan olumlu etkileri, Orff yaklaşımında da oyunun temel alınıyor olması bakımından birbirleriyle paralel durumdadır.

Drama kavramının kökeninde de oyun olduğu gibi Orff Yaklaşımı’nın de temeli oyuna dayanmaktadır. Orff eğitiminde her zaman kültürel ve evrensel oyunlara yer verilmekte ve desteklenmektedir. Bu bağlamda oyunlardaki iletişim ve toplumsal etkileşim bir arada bulunmakta bu da oyunun ne kadar temel bir ihtiyaç olduğunu kanıtlamaktadır.

1.5. Yaratıcı Drama

İnsanın her türlü eyleminde drama bulunur. Bireylerin birbirleriyle her türlü etkileşimi dramatik bir duruma örnektir. Grup içi etkileşimlerin bir uzman yönetiminde farklı etkinliklerle yönetilerek dramatik anların oluşturulması yaratıcı drama çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir (San, 1979).

Yaratıcı drama, eğitici tarafından oluşturulan amaç çerçevesinde kullanılan bir öğretim yöntemi sistemidir. “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı en yaygın uygulama biçimi olarak görülmektedir. Kavram, “eğitimde drama”, “yaratıcı drama” veya

(tiyatrodan farklı olduğu bilinmek suretiyle) “drama” olarak da kullanılabilir (Adıgüzel, 2013).

Dramanın oyun, doğaçlama, rol yapma gibi etkinliklerle birlikte bireylerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir sistemle kullanımı eğitim ve öğretime farklı boyutlar kazandırmaktadır (Öztürk, 2001). Eğitimde drama, bütün aşamalarında öğrenciyi merkez olarak alan bir öğretim yöntemidir. Dramanın amacı öğrenme sürecine çocukları aktif kılmayı, süreç içinde eğlenceli zaman geçirmeyi ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır (Gönen, 1999). Bu özelliklerin özel müzik öğretimi yöntemleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çocukların oyunla merak ettikleri bir konuyu çalışırken, bu konuyu dramatik bir yolla ifade etmeyi sevdiği gözlemlenmektedir (Akar Vural & Somers, 2016).

Yaratıcı drama dramatik oyunun bir uzantısıdır. Dramatik oyunda çocuk kendisine hayali bir dünya yaratır. Burada kendine ve diğer materyallere roller vererek kendini farklı yollarla ifade ettiğı bir sürece girer. Bu oyun süreçlerinde çocuklar eksiksiz bir dikkatle yaratıcılıklarını kullanmaktadır. Drama çocuğun sosyal gelişimine, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesine olumlu etkileri vardır. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirdikleri bu ortamlarda öğrenme daha kolay ve aktif bir şekilde gerçekleşmektedir (Sağlam, 2003).

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu süreçler bir eğitici tarafından yürütölür (Adıgüzel, 2013).

Bu tanımdan hareketle yaratıcı dramanın şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir;

- Grup etkinliğidir,
- Lider eşliğinde yapılır,
- Grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkılmalıdır,
- Rol oynama ve doğaçlama gibi teknikler kullanılır.

Yaratıcı dramada rol oynama için yazılı bir metin yoktur ve çalışmanın sınırlarını lider belirler. Bu sebeple süreç doğaçlama ilkesine dayanır. Grup içinde yapılan etkinliklerin izleyicilere gösterilme zorunluluğu yoktur. Yaratıcı drama ürün odaklı değil, süreç ve yaşantı odaklı bir etkinliktir (Öztürk, 2001).

Yaratıcı drama uygulamalarında mekân önemlidir. Zemin, sıcaklık, havalandırma gibi fiziksel özellikleri uygun salonlar tercih edilmelidir. Çalışılacak grubun sayısı ve özellikleri mekâna göre sınırlandırılmalıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarının önemli bir unsuru olan liderin taşıması gereken özelliklerdir. Bir yaratıcı drama liderinin, tiyatro ve oyun pedagojisi bilgilerine sahip, iletişime açık olması beklenir. Yaratıcı drama lideri aynı disiplinler arası ilişki kurabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Eğitmen, 1999).

Yaratıcı drama uygulamalarında, belirlenen amaçlar konuya uygun bir grupla ve verilen süre içinde etkinlikler yapılırken, etkinliklerin birbirini tamamlayacak şekilde bağlantılı olması gerekir. Bu sebeple yaratıcı drama uygulamaları belli aşamaları içermektedir. Adıgüzel'e (2006) göre bu aşamalar;

- Hazırlık-ısınma,
- Canlandırma,
- Değerlendirme-tartışmadır.

Isınma-hazırlık: Bu aşamada insanın beş duyusunu kapsayan etkinlikler yapılır. Tanışma, iletişim, güven ve uyum gibi özelliklerin ortaya çıkarıldığı bu bölüm gözlem yapma ve bedensel çalışmaları içerir. Isınma çalışmaları sayesinde grup etkileşimi sağlanır. Bedensel ve duyuşsal olarak bireyler kendilerini hazırlar (Bayram, ve diğerleri, 1999). Bu aşamanın esas amacı grup olarak bir sonraki aşamaya hazırlıktır. Bu aşamadaki etkinlikler lider tarafından planlanır. Harekete dayalı etkinlikler bu aşamanın temelini oluşturur. Bilinen çocuk oyunları ısınma aşamasında kullanılabilir (Adıgüzel, 2013).

Canlandırma: Bu aşamada bir konu seçilerek biçimlendirilir ve katılımcılara sunulur. Canlandırma, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığı, başlangıç noktası lider tarafından belirlenen bir aksiyondur. Canlandırma etkinliklerinde verilen konu genellikle dramatik bir durumu içerir (Adıgüzel, 2013).

Değerlendirme: Yaratıcı dramada değerlendirme aşaması son bölümdür. Yaratıcı dramada değerlendirme "Ne yaşadınız?", "Neler hissettiniz?" gibi soruların katılımcılara yöneltildiği yazılı veya sözlü tartışma şeklinde yapılabilir. Bunun dışında test, anket, görüşme ve gözlem formları, tutum ölçekleri gibi ölçme araçlarıyla da değerlendirme yapılabilir (Üstündağ, 1998).

Yaratıcı dramada tiyatro etkinliklerinde kullanılan tekniklerden faydalanılır. Bu bağlamda yaratıcı dramada kullanılması zorunlu olan en önemli iki teknik doğaçlama ve rol oynamadır. Adıgüzel'e (2006) göre, yaratıcı dramada doğaçlama ve rol oynamayla birlikte kullanılan bazı teknikler şunlardır;

- Rol içinde yazma,
- Geriye dönüş,
- Öğretmen rolde,
- Donuk imgeleme.

Doğaçlama: Tiyatral bir etkinlikte aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilir (Akar Vural & Somers, 2016). Beklenmedik bir durumla karşılaşıldığında insanlar gündelik hayatta sıklıkla doğaçlama yaptıklarının farkına varamaz. Doğaçlama sürecinde bireyler o anda zihinlerinde canlanan şeyleri tasvir eden davranışlar içerisine girmektedir. Gündelik yaşamlarımız doğaçlamanın kaynağını oluşturur (Karaömerlioğlu, 2010). Doğaçlama anlık bir aksiyon olarak tanımlansa da kuramsal anlamda hazırlık süreci gerektirir. Eğitimci doğaçlamayı belli ön hazırlık süreçleri ile yapılandırabilir. Drama çalışmalarında eğitimcilerin rol ve karakterleri oluşturmaları beklenir (Okvuran, 2002).

Rol oynama: Oyundaki bir karakterin duygu ve düşüncelerini canlandırması olarak ifade edilebilecek rol oynama, tiyatral bir etkinlikte karakterin birebir canlandırılması değildir. Bu aksiyonda bireyler kendi yaşantılarından eklentiler yapmaktadır. Çocuklar rol oynamada başlangıçta taklit yapsalar da mutlaka kendilerinden bir şeyler katarlar. Gerçek hayatta yaşanmayan roller rol oynama aksiyonunda bireyler tarafından üstlenilmektedir (Bayram, ve diğerleri, 1999).

Drama çalışmalarında bireylerin rolü canlandırabilmesi için önceden o rolü üzerinde çalışmalar yapmış olması gerekir. Ayrıca bireyler o rolün gerektirdiği sözlü ve sözsüz davranışları da yerine getirebilmelidir. Bu durum detaylı çalışmalar gerektiren bu bölümün aynı zamanda yaratıcılığın ön planda olduğu bir bölüm olduğunu göstermektedir (Önder, 2006).

1.6. Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Yaratıcı Drama; kişisel duygu ve düşüncelerin anlatımında farklı biçim ve tekniklerin denemesini öngörür ve yeni olana daima deneyerek ulaşır. Bu kişisel deneyimlerin paylaşılması her zaman grup içinde gerçekleştirilir ve paylaşılr. Bununla birlikte; kişisel becerilerin geliştirilmesi ve empati kurulması istenir ve kişiye yaparak,

yaşayarak öğrenmenin olanakları sunulur. Orff yaklaşımı içinde de aynı düşünceler söz konusudur.

Orff yaklaşımında; müzik yaparken veya devinimde bulunurken (dans ederken) katılımcıların birbirlerini hissetmeleri ve anlamaları yani empati kurmaları istenir. Bu bağlamda; Orff yaklaşımında da yaratıcı dramada da yeni anlatım yolları oluşturmayı ve var olanları geliştirmeyi yararlı görmektedirler. Her iki yaklaşımda da yapılacak olan iş, fiziksel ve zihinsel katılımı gerektirdiğinden; çalışmaya hazırlanmayı ve ısınmayı gerektirir. Yapılan ısınma çalışmaları bedensel veya düşünsel olsun her zaman sürece yöneliktir.

Grup dinamizmine katkı sağlaması bakımından hazırlık ve ısınma çalışmaları Orff yaklaşımında da yaratıcı dramada da daha sonra yapılacak olan temel çalışmanın seyrini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda; kendine ve gruba karşı güven duyma, duyu organlarını kullanma ve bireysel enerjiyi eyleme dönüştürme de bu hazırlık sürecinde oluşmaktadır ve daha sonra oyun içerisinde devam etmektedir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta; oyunun en önemli ifade araçlarından biri olmasıdır.

Çocuk, oyun sürecinde hem eğlenir hem de öğrenir. Bu bağlamda; Orff yaklaşımında da yaratıcı dramada, oyunun temel alınması önemli bir noktadır. Müzik ve drama; bazen müziğin dramayı içine aldığı bazen de dramanın müziği içine aldığı yakın ilişkiler içinde olan iki alandır.

Tiyatroda müzik; genellikle olay örgüsünün aktarımında konuya uygun olarak düzenlenmiş müzikler olarak izleyiciye sunulmaktadır. Orff yaklaşımında melodi ve ritimlere yeni anlam ve imgeler katarak, sözün de katkısıyla müzik sahne oyununa dönüşebilir. Basit ritim aletlerinde 100 çıkan bir tını, doğadaki doğal seslerden (yağmur, rüzgâr, fırtına vb.) birine benzetilebilir. Bununla birlikte, jest, mimik ve hareket ile müzik ve dilin birleşimi sonucu tiyatral bir anlatım söz konusu olabilir. Yaratıcı Drama etkinliklerinde ise; doğrudan veya dolaylı olarak müziğin mutlaka kullanıldığı görülür. Bu çalışmalarda müzik bazen bir CD kaydından bazen de katılımcıların hazırlamış olduğu müziklerden yararlanılır. Bu bağlamda; yaratıcı drama çalışmalarında da farklı materyal kullanımlarının yanı sıra müzikte Orff çalgılarından da yararlanmak olası bir durumdur.

Yaratıcı dramada bedensel devinim, müzik ve hareketin oluşturduğu etkileşim açısından en uygun ortamı sağlar. Orff yaklaşımında da durum aynıdır. Her iki çalışma alanında da bir yandan devinimle (dansla) ifade yolları araştırılırken diğer yandan dans tiyatrosuna kadar uzanan bir oluşum zinciri gerçekleştirilebilir. Dansın hem yaratıcı dramada hem de Orff yaklaşımında kullanımıyla hem çocuklarda hem de yetişkinlerde

devinimle anlatımın gücünün yükseldiği görülür. Bu bakımdan; özellikle okul öncesi eğitimi sürecindeki çocuklar, bu iki yaklaşımla, gerçek ve hayali deneyimlerini canlandırabilecekleri uygun bir ortama sahip olurlar. Ayrıca; uygulamaların sınıf etkinliği olduğu, sahne değil sınıfta yapılması gereği unutulmaması gereken önemli bir husustur.

Yaratıcı drama da Orff Yaklaşımında da kullanılan bir diğer unsur doğaçlamadır. Her iki yaklaşımda da unutulmaması gereken; doğaçlama için bilgi ve deneyimin zorunlu olması durumudur. Her rastlantısal durumu doğaçlama olarak kabul etmek yapılan işi yanlışlığa götürebilir. Bu bakımdan, doğaçlamanın sonuca götürücü ve deneyim kazandırıcı olabilmesi için bir iç tutarlılık gerekir. Orff yaklaşımında doğaçlamanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili Jungmair'in yaptığı tanımın, yaratıcı drama için de geçerli olması mümkündür. "İlişkilendirmeyi kolaylaştıracak en yaygın teknik doğaçlamadır. Ancak unutulmamalıdır ki, doğaçlama için bilgi ve deneyim zorunludur" (Öztürk, 2003).

Görüldüğü üzere; Orff yaklaşımı ve yaratıcı drama, eğitimdeki işlevleri bakımından değerlendirildiğinde birçok bakımdan benzerliği olan iki olgudur. Bu olguların en başında, daha önceki bölümlerde de söz ettiğimiz üzere "oyun" gelmektedir çünkü her ikisinde de oyunla başlayıp yine oyunla bitirilmektedir. Bu iki yaklaşım ayrı ayrı kendi varoluşları içinde uygulanmakla birlikte, gerektiğinde Yaratıcı Drama Orff 101 Yaklaşımı'ndan ya da Orff Yaklaşımı Yaratıcı Drama'dan yararlanabilecek durumdadır.

1.7. 9-12 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri

Bu araştırma özelinde kullanılan örneklem grubu 9-12 yaş grubunu içermektedir. Bu yaş grubundaki çocukların gelişimsel özellikleri fiziksel, sosyal ve bilişsel olmak üzere incelenmektedir.

Bu yaşlarda ergenlik çağının erken gelişimini gösteren çocuklar dış görünüşlerine önem vermektedir. Bu dönemde çocuklar öz bakım ve kişisel fiziki görünüşlerine üst seviyede önem göstermeye çalışmaktadır. Erkek çocuklarında, kız çocuklarına oranla hormonal ergenlik belirtileri daha geç belirmektedir. Büyüme bu dönemin en belirgin özelliğidir. Bu hormonal gelişimlerin çocuklara doğal gelişimler olduğunu bildirmek ebeveynlerin en önemli görevidir. Ebeveynler bu dönemde fiziksel unsurları çocuklar adına önemseyerek, doğru yönlendirmeler yapmalıdır (Elkind, 1974).

9-12 yaş grubu çocukların davranış ve değer yargılarının oluşumunda arkadaş çevresi en önemli faktördür. Aidiyet duygusunun önem kazandığı bu dönemde bir gruba ait olma duygusu önem kazanarak grupta tercih edilen birey olma fikri amaç edinilmektedir Grup normları önem kazanarak, gruptan dışlanmak duygusu bu dönemde en önemli kaygılar arasında gösterilebilir. Bu sebeplerle arkadaş çevresine normalden fazla önem verildiği görülmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar için arkadaş bir oyun partnerinin ötesindedir. Bu dönemde çocuklar çevresindeki insanların duygularını anlama ve paylaşmaya çalışır. Bu sebeplerle bu yaş aralığındaki çocuklarda empati becerilerinin gelişmekte olduğu söylenebilir. Davranış problemleri bu yaş grubunda erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla daha fazladır (Hall, Lamb, & Perlmutter, 1982).

Bu dönemde ebeveynlerin çocuklara insan ilişkilerini daha sağlıklı öğretmek adına örnek aksiyonlar sergilemesi gerekebilir. Ebeveynler tarafından yapılması muhtemel denetlenme, kontrol edilme, yönetilme, zorlanma gibi davranışlar bu yaş döneminde olumsuz sonuçlara yola açabilir. Bu yaş grubundaki çocuklarda yaşanabilecek her türlü sorun kendine özgüdür. Bu bağlamda her çözüm noktası birbirinden farklıdır.

Bu yaş grubundaki çocukların kendini toplumda kabul ettirmek için yeteneklerine yönelik eğitim almalarını desteklemek davranışlarında olumlu sonuçlar verebilir. Bu dönemde yaşanan davranış problemleri ebeveynlerin baş edebileceği durumdan fazlaysa profesyonel yardım alınmalıdır. Bu dönem dikkat, konsantrasyon bozukluğu ve hiper aktivite gibi sorunların tedavi edilebileceği son gelişim dönemi olarak görülmektedir (Mussen, Canger, & Kagan, 1974).

Bu yaş grubundaki çocuklarda bazı yeteneklerde cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Kız çocuklarının sözel zeka alanında, erkek çocuklarının ise uzamsal zeka alanında ön plana çıktıkları görülür. Bu yaş gurubundaki kız ve erkek çocukların olumlu ilgilerinin desteklenmesi gelişimleri açısından önemlidir. Bu dönemde çevresel etkilerle çocukların ilgi ve beceri alanlarında çok çeşitli gelişmeler gözlemlenebilir (Yavuzer, 1993).

Bu yaş grubunun son dönemlerinde soyut düşünme dönemine geçilmektedir. Soyut düşünme becerisinin gelişmesi sonucunda çocuklar sosyal ilişkilerinde çok yönlü ve felsefi bakış açıları geliştirmektedir. Bu dönemde yaratıcılık ve üretkenlik artar ve bu ilgi düzeyi ebeveynler tarafından doğru kanallara yönlendirilebilir (Elkind, 1974).

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarının uygulanması ve değerlendirilmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?” şeklindedir.

Amaç

Bu çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama etkinliğinin uygulanmasının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Öğrencilerin müzikli drama etkinliğini seçme nedenleri nelerdir?
2. Müzikli drama uygulamalarının öğrencilerin gelişimsel özelliklerine etkileri nelerdir?
3. Öğrencilerin müzikli drama çalışmalarından beklentileri nelerdir?
4. Öğrencilerin müzikli drama çalışmalarındaki beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Müzikli drama çalışmasındaki öğrencilerin daha önceki sahne tecrübelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin müzikli drama çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarında kullandığı bireysel yetenekleri nelerdir?
8. Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Önem

Bu araştırma yaratıcı drama ve yaratıcı yazma alanında yeni çalışmalara destek sağlayacak niteliktedir. Bu çalışmada yaratıcı yazma, yaratıcı drama ve müzik alanının ortak bir sonuç için uygulanabileceği müzikal drama uygulamaları sunulmaktadır. Gelişen ve yaygınlaşan yaratıcı drama çalışmalarının müzik eğitiminde kullanılabilmesi ve yaygınlaştırılması bakımından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama uygulamaları; öğrenme-öğretme sürecinde müzik, yaratıcı yazma teknikleri ve dramanın hangi alanlarda nasıl birleştiğinin deneyimlenmesinin, yaratıcı drama programlarının gelişimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın literatür bakımından yaratıcı yazma, drama ve müzik alanlarının birlikte kullanımına ilişkin yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edeceği beklenmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmadaki varsayımlar şunlardır;

1. Müzikli drama uygulamalarının, ilköğretim 3.ve 4. sınıf programlarında yaratıcı drama için kullanılabilecek işlevsel bir müzik eğitimi yöntemi olduğu düşünülmektedir.
2. Hazırlanan müzikli drama uygulamaları tasarısının, kullanılan diğer derslerdeki öğretim programlarıyla uyumlu olmasına çalışılmıştır.
3. Veri toplamak için kullanılan öğrenci görüşleri ve gözlemlerin araştırma için gerekli verileri sağlayabilir nitelikte olduğu düşünülmektedir.
4. Müzikli drama uygulamalarında kullanılan teknik donanım bu eğitimin verilmesi için yeterli olduğu düşünülmektedir.
5. Araştırmanın bulgularında ortaya koyulan öğrenci görüşleri ve uygulama örneği, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın program taslaklarını yansıtır niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Uygulama aşamasında yirmi dört haftalık süreyle,
2. Hazırlanan uygulama tasarısındaki hedeflerle,
3. Araştırmada yer alan çalışma gurubuyla,
4. Araştırmanın yapıldığı özel okulun teknik imkanlarıyla,
5. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için kullanılan istatistiki yöntemlerle ve
6. Literatür taraması sonucunda ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaratıcı Yazma: Bireylerin kendi yaratıcılıklarını keşfetmelerine yardımcı olan, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici uygulamalara dayalı bir yazma yöntemidir.

Müzikli Drama: Bir olay veya öykünün, söz, jest ve mimiklerle birleştirilip, oyun durumuna getirilerek müzik eşliğinde uygulandığı etkinliklerdir.

Yaratıcı Drama: Eğitici tarafından oluşturulan amaç çerçevesinde kullanılan bir öğretim yöntemi sistemidir.



BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusuyla doğrudan ve dolaylı bağlantılı olabilecek ilgili araştırmalar; yaratıcılık, yaratıcı yazma, yaratıcı drama konularını içeren 3 alt başlık altında incelenmektedir.

2.1. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar

Öncü (1992) tarafından yapılan, “Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler” başlıklı araştırma makalesinde yaratıcılık konusunda yazılmış olan birçok akademik çalışma incelenmektedir. Çevrenin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vurgulanmaktadır. Eğitim ve öğretim sisteminin, kendine güveni destekler biçimde öğrenci merkezli planlandığında, yaratıcı becerileri yükselterek, topluma değerli bireyler kazandırılabilceği öne sürülmektedir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan, “Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama” başlıklı araştırma makalesinde eğitimin yaratıcılık üzerindeki etkisini incelenmektedir. Bireysel gelişmeye önem vermeyen ve sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sisteminin yaratıcılığı engellediğini belirtilmektedir. Eğitim kurumlarının bireylerdeki yaratıcı ve özgün düşünciyi geliştirecek şekilde planlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Vexliard (1966) tarafından yapılan, “Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim” başlıklı çalışmada yaratıcılığın her bireyde var olduğu belirtilmektedir. Yaratıcılıkla ilgili felsefe, psikoloji teorileri hakkında detaylı bilgiler verilen bu çalışmada, yaratıcılığın en önemli sorunlarından biri öğretim sorunu olarak gösterilmektedir. Kalıplaşmış eğitim programlarının yaratıcılık becerileri üzerine olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sistemlerinde bireylerin yaratıcılıklarını geliştirecek farklı öğretim yöntemlerinin planlanması gerektiği belirtilmektedir.

Guilford (1968) tarafından yapılan, “Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications” adlı çalışma “Akıl yapısı” hakkında kapsamlı ve sistematik bir teorik model geliştirilmektedir. Kübik bir model olarak sunulan bu yapıda, insan

yeteneklerinin birbirinden farklılık gösteren boyutları vurgulanmaktadır. Bu üç boyuttan “süreç” beş temel işlem türüne, “içerik” dört temel bilgi türüne ve “ürün” altı resmi bilgi türüne ayrılarak açıklanmıştır. Bu modele göre her zihinsel yetenek, bir tür işlemin, içeriğin ve ürünün benzersiz bir birleşimini içermektedir. Bir taksonomi modeli olarak gösterilebilecek bu araştırmada birçok yeteneğin keşfedilmesi sağlanmıştır.

2.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar

Aktan (2013) tarafından yapılan, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği)” başlıklı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Araştırmada betimsel (survey) yöntemlerden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada, Kütahya ilindeki dört okulun 9.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma konusunda başarısız olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çeşitli değişkenler açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi olduğu vurgulanmaktadır.

Avcı (2013) tarafından yapılan, “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” başlıklı araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin, 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini ve yazma kaygılarını ne düzeyde etkilediğini görme amaçlı bir araştırma yürütmüştür. Deneysel modele uygun tasarlanan bu araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygılarında ise anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Karadağ (2018) tarafından yapılan, “Öğretim Teknolojilerinden Storybird Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde bir aplikasyon uygulaması tasarlanmış ve bu uygulamanın (Storybird), 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına nasıl etki ettiğinin tespiti amaçlanmıştır. Sürece dayalı uygulama sonucunda öğretim teknolojilerinden biri olan Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Kasap (2019) tarafından yapılan, “Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma

Erişisine Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Essex (1996) tarafından yapılan, “Creative Writing in the Elementary School” başlıklı çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazarlık eğitimlerinde yaratıcılıklarının geliştirebilmek için öğretim programlarının nasıl olması gerektiği araştırılmaktadır. Yapılacak öğretim programlarında öğrencilerin ilgilerini çeken, hayal güçlerini geliştiren, düşüncelerini sağlayan, sanatsal ifadelerini geliştiren etkinliklerin yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Adler (2003) tarafından yapılan, “The Role Of Play in Writing Development: A Study of Four High School Creative Writing Classes” başlıklı çalışmada rol oynamanın yaratıcı yazma çalışmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma üç farklı lisede 23 öğrenci üzerinden elde edilen veriler ile oluşturulmuştur. Nitel veriler, sınıf ders notları, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve öğrenci eserlerinden elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilere, şiir projeleri, anı, denemeler ve diyalog veya karakter taslakları gibi kısa parçalardan tam boy hikayelerine kadar uzanan kurgu da dahil olmak üzere farklı çalışmalar yaptırılmıştır. Elde edilen verilere göre sınıf içinde yapılan tartışmaların, eğitsel ortamın ve bu ortamın yarattığı fırsatların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla oynanan kelime türetme, bir nesneyi, durumu ifade etme içerikli oyunların da yaratıcı yazmayı desteklediği görülmüştür. Araştırmacı, yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilere kendi yaşamlarından ve çevrelerinden, özellikle de etkilendikleri kültürden hareket eden çalışmaların yaptırılmasının yararlı olacağını öne sürmüştür.

Demir (2013) tarafından yapılan, “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz yeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, yazma öz yeterlik ölçeği, öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesinde başvurulmuş yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ve

yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen veriler, istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Urhan (2016) tarafından yapılan, “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Masalların Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, masalların yaratıcı yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma için rastgele seçilmiş ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden, 40 kişilik deney ve 40 kişilik kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulaması deney grubuyla, haftada iki saat toplamda sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamadan önce belirlenen masallar okunduktan sonra yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir farklı uygulama yapılmamış, derslere program takip edilerek devam edilmiştir. Sekiz haftanın sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine, araştırmacı tarafından belirlenen konuda yazı (kompozisyon) çalışması yaptırılmıştır. Süreçte çıkan ürünler, Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği” aracılığıyla değerlendirilmiş, veriler istatistiki olarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda, masalların yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerilerine belirgin katkıları olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3. Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar

Ataman (2006) tarafından yapılan, “Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma” başlıklı çalışmada bavul kelimesinden yola çıkılarak, planlanan yaratıcı drama uygulamaları ile öğrencilerin yazma öncesi oyun ve canlandırmalarla hayal kurmaları sağlanmıştır. Öğrenciler kendi kurgusal dünyalarında yer alan duygularını, yazarak özgün ürünler ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma Bilkent Üniversitesi hazırlık okulu 4. sınıfta öğrenim gören 14 öğrenci (9 ve 10 yaş) ile yapılmıştır. Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemi kullanıldığında, Türkçe dersinin yazma kazanımlarının etkili şekilde kazandırıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama yönteminin yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkması konusunda yarar sağladığı, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına istekle katıldığı sonucuna varılmıştır.

Annarella (1999) tarafından yapılan, “Using Creative Drama in the Writing Process” başlıklı çalışmada yaratıcı dramanın, öğrencilerin hayal kurmalarını ve bu fikirleri kağıt üzerine yazmalarını sağlayarak sınıfta verimli bir şekilde

kullanılabileceğini belirtmiştir. Yaratıcı dramada kullanılan güdümlü imgeleme çalışmasının öğrenciler üzerindeki etkisi hakkındaki alan yazın araştırmasından elde ettiği bilgilere göre güdümlü imgenin, yaratıcı drama öğretmeninin öğrencileri hayal gücü boyunca bir yolculuğa yönlendirmesi olduğunu belirtmiştir. Bu tekniğin ön okuma ve ön yazma alıştırmaları olarak kullanılabileceğini, rehberli görüntülerin kullanılmasıyla dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Rehberli görüntü prosedürünün, nefes egzersizlerini, yolculuğun veya hayali nesneyi açıklama ve sonrasında deneyimin tartışılmasını içerdiğini aktarmıştır. Görselleştirme ve görüntülemenin, yazma öğretiminde rehberli görüntülerin kullanılmasıyla eş zamanlı olarak kullanıldığını açıklamıştır.

Henry (2000) tarafından yapılan, “Drama’s Ways of Learning” başlıklı çalışmada insanların herhangi bir konuyu drama yaparak nasıl öğreneceği konusunda ilgili literatürü araştırmış, öğrenme sürecini tanımlamak için bir yapı önermiştir. Oluşturduğu şemaya göre, drama, insanın bulunduğu çevreler tarafından oluşturulan bakış açılarının drama yoluyla öğrenmenin temelleri olduğu sanal dünya yaratma süreci olarak düşünülmektedir. Önerilen yapı, değişebilen düşünce ve bakış açısı çalışmaları yoluyla geliştirilen, duyguların ve hayal gücünün içsel bir süreciyle başlayan bireyin yapıcı bir öğrenme sürecine ait tecrübe etmeyi kapsamaktadır. Dramanın, diğer hikâye anlatımı ve diğer kurgusal süreçlerden daha fazla, bazılarının günlük yaşamına nüfuz eden temel öğrenme süreçlerine atfedilen dünyayı yaratan ve varsayım süreçleri barındırdığını ifade etmiştir.

O’Day (2000) tarafından yapılan, “Creative Drama as a Literacy Strategy: Teachers’ Use of Scaffold.” başlıklı çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının etkisi incelenmektedir. Temalı bir akşam yemeğini konu alan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerle çalışan yedi öğretmen görev almıştır. Araştırmanın verileri, görüşmeler, doğrudan gözlemler, fotoğraflar, atölyelerde geliştirilen sınıf senaryoları, oyun provalarının ses kasetleri ve hem provaların hem de nihai ürünlerin video kasetlerinden elde edilmiştir. Verilerin, Spradley’nin (1980), kontrast arama sürecine değer veren, bazılarını kontrast boyutları olarak birlikte gruplayan ve tüm bu bilgileri katılımcı gözlemleri ve görüşmeleriyle doğrulanan bir temaya giren, bileşen analizine uygun hale getirilmiştir. Röportajlar, alan notlarında belgelenen doğrudan gözlem, oyun provalarının ses ve video kasetlerinin analizleri yapılmıştır. Uygulama sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin fikirlerinde yaratıcılık, esneklik,

özgünlük, akıcılık özelliklerinde gelişme görüldüğünü belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerini içeren öğretim sürecine etkin olarak katıldıkları belirlenmiştir.

Dupre (2006) tarafından yapılan, “Creative Drama, Playwriting, Tolerance, And Social Justice: An Ethnographic Study of Students in a Seventh Grade Language Art Class” başlıklı çalışmada dil ve sanat dersleri kapsamında yaratıcı drama, oyun yazarlığı, hoşgörü ve sosyal adaleti birleştiren bir eğitim programının yedinci sınıf öğrencilerine etkisini araştırılmaktadır. Öğrenciler doğaçlama, Forum Tiyatrosu ve oyun kurma gibi deneysel öğrenme etkinliklerine katılmışlardır. Bunun dışında çalışma konusu hakkında kitap okumuş, konferans katılmış ve topluluk faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Veriler katılımcı gözlemi, röportajlar, yaratıcı ve açıklayıcı öğrenci metinleri, dergi girişleri, süreç raporları, anketlerin incelenmesinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygılarının geliştiği, kendilerini sınıf, okul ve dış dünya için önemli bulmaya teşvik ettiğini yazma ve araştırma meraklarının arttığı, okul çevresi dışında yeni arkadaşlar seçtikleri görülmüştür.

Laurin (2010) tarafından yapılan, “The Effect of Story Drama on Children’s Writing Skills” başlıklı araştırmada dramanın 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde etkisini incelenmektedir. Çalışmada karma bir yöntem tasarımı (tartışma ve hikâye draması) kullanılmıştır. Çalışma grubu iki gruba ayrılmış toplam 45 öğrenciden (26 deney, 19 kontrol) oluşturulmuştur. Sekiz hafta devam eden çalışmada deney grubundaki 26 çocuk iki eşdeğer gruba ayrılmış ve her biri bir oturum etkinliğini takiben alternatif tartışma ve hikâye drama atölyelerine katılmış, her hafta etkinlik sonrası öğrencilerden öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmış, oluşturulan metinler söz dağarcığı, anlatım zenginliği ve yapısı açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin tartışmaların gerçekleştirildiği drama oturumlarından sonra daha fazla kelime içeren metinler ürettikleri belirlenmiştir. Cinsiyetler açısından bakıldığında da kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha çok gelişme gösterdiği, genel olarak erkeklerden daha fazla sıfat yazdıkları görülmüştür.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi” başlıklı araştırmada, Adana iline bağlı Yüreğir ilçesindeki alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan üç ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerini

kullanmasının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10 çocuk deney grubuna, 10 çocuk birinci kontrol grubuna ve 10 çocuk ikinci kontrol grubuna alınmıştır. Çocuklara eğitim vermeye başlamadan önce örnekleme alına çocuklara "5-6 yaş çocuklarda sayı ve işlem kavramının kazanılmasına ilişkin başarı testi" ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formları çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Deney grubunda sayı ve işlem kavramı eğitimi, müzikli oyun etkinlikleri kullanılarak, kontrol gruplarında ise müzikli oyun etkinlikleri kullanmaksızın oyun, drama, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinliklerle verilmiştir. Eğitim 12 hafta, haftada iki gün yarım saat olacak şekilde sürdürülmüştür. Eğitim bitiminde çocuklara "5-6 yaş çocuklarda sayı ve işlem kavramının kazanılmasına ilişkin başarı testi" son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler Kovaryans Analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sayı ve işlem kavramı açısından, ön test puan ortalamalarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Parlak (2019) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitimde yön kavramlarının öğretiminde müzikli oyun ve programlanabilir robot kullanımının etkisi" başlıklı araştırmada, müzikli oyun ve programlanabilir robot ile gerçekleştirilen etkinliklerin, 4-5 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinin yön kavramlarına (ileri, geri, sağ, sol) ilişkin kazanımlarına olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul'da özel bir okulda beş okul öncesi sınıftaki toplam 76 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test iki deney gruplu kontrol grubu olmayan nitelle desteklenmiş zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında müzikli oyun oynanan birinci deney grubuyla ve programlanabilir robot kullanılan ikinci deney grubu ile yönleri öğretmek için beş uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere sağ-sol kazanım testi yapılmıştır. Buna ek olarak uygulama sonunda 43 öğrenciyle ve etkinliklere gözlemci olarak katılan beş öğretmen de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin yön kavramına ilişkin öğrenmeleri çalışma sonunda artmıştır. Ancak öğrenmedeki artışın deney grupları arasında farklı olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen analiz sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuç olarak, çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar programlanabilir robot kullanımının ve müzikli oyun uygulamasının okul öncesi eğitimde yön kavramı kazanımına olumlu yönde etkilerinin olduğunu desteklemektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen bilimsel yöntemin ayrıntıları, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama uygulamalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi bakımından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Kaptan'a (1995) göre betimleme araştırmaları, mevcut olanların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu araştırmada da kullanılan yöntem çerçevesinde var olan durum, olduğu haliyle saptanmakta ve betimlenmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen betimsel araştırmalar, Çepni'ye (2018) göre, genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır.

Bu uygulama sürecinde ve sonrasında elde edilen veriler, 'betimsel analiz' yöntemiyle düzenlenerek, 'içerik analizi' yöntemiyle derinlemesine çözümlenmiştir. Oluşturulan tema, kategori ve kodlar, bulgular bölümünde araştırmanın alt amaçlarına uygun biçimde sınıflandırılarak tablolar şeklinde sunulmuş, tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı sınıflarda eğitim alan yaş gruplarındaki müzikli drama çalışmalarında olan ve gönüllülük esasına dayalı görüşmeyi kabul eden 15 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın bulgularının bilimsel açıdan desteklenmesi

amacıyla aynı okulda öğrencilerin gelişimini farklı alanlarda gözlemleme imkânı bulunan 4 öğretmenin değerlendirmelerinde araştırmanın alt amaçlarına uygun biçimde içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel bir ilkokulun drama kulübünde yer alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmada öğrenciler “K1, K2 vb.”, görüşleri alınan öğretmenler ise “Ö1, Ö2 vb.” olarak kodlanmışlardır. Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Sınıf	Sahne Tecrübesi	Görüşme şekli	Yaş/Cinsiyet
K1	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız
K2	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K3	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız
K4	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K5	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Erkek
K6	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K7	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Erkek
K8	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız
K9	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız
K10	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K11	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K12	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız
K13	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K14	3	Var	Yüz Yüze, Yazılı	9/Kız
K15	4	Var	Yüz Yüze, Yazılı	10/Kız

Uygulamanın Yapıldığı Ortam

Bu araştırma süreci uygulamaları 38 hafta boyunca, haftada 2 ders saati olarak toplam 72 ders saati uygulanmıştır. Uygulama okulun drama kulübü için ayrılan öğrencilerin rahat hareket edebileceği ve drama yönteminin kolay uygulanacağı özel alanlarda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca hazırlık süreçlerinde dizüstü bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, fotoğraf makinesi, orff çalgıları ve derste kullanılacak diğer teknolojik materyaller hazır bulundurulmuştur.

Verilerin Toplanma Araçları

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen görüşme formları, gözlem verileri kullanılarak elde edilmiştir.

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme tekniği, uygulamadaki kural farklılıklarına göre “yapılandırılmış görüşme”, “yarı yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme” olarak üçe ayrılmaktadır (Çepni, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar, ancak görüşmenin gidişatına ve gerçekleştirildiği bireye uygun olarak sorular üzerinde bazı değişiklikler yapabilir. Araştırmacı, görüşme esnasında soruların sırasını değiştirerek ve konuyu derinlemesine irdelemek için yeni sorular sorarak çalışma konusu ile ilgili daha kapsamlı bilgi elde etme fırsatı bulur (Çepni, 2018).

“Önceden belirlenmiş bir örneklem grubunun belirli bir yapıda oluşturulmuş sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme metodu olan anket metoduyla; insanların tutumları, davranışları, duyguları, düşünceleri, tercihleri gibi çok çeşitli veriler toplamak olasıdır.” (Çepni, 2018, s. 231)

Öğrencilerden cevaplamaları istenen yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmanın alt amaçlarını içerecek şekilde, uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulama süreci boyunca sürdürülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Bu başlık altında verilerin çözümleme sürecinde kullanılan bilimsel yöntemin detayları verilmektedir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen görüşme formları, gözlem ve kaynak tarama metotları kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle düzenlenen veriler, içerik analizi yöntemiyle derinlemesine çözümlenmiş, görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan tema ve kodlar elde edilmiştir.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen

kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2018, s. 199-200).

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda 48 kod, 19 kategori ve 7 tema elde edilmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Müzikli Drama Etkinliğini Seçme Nedeni	Sanatsal Sebepler	Tiyatro/Drama Sevgisi	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15
		Tiyatro/Drama Geçmişi	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12
		Çok Yönlülük	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
		Sanatsal Geçmiş	K1
		Performans Sergilemek	K2, K15
	Gelişim	Öğrenmek	K1, K15
		Kişisel Gelişim	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K14
		Heyecanı Yenmek	K1, K2, K4
		Stres Yönetimi	K1, K2, K4
		Sahne Korkusunu Yenmek	K2, K3, K6, K10, K11, K13, K14
	Sosyallik	Eğlenmek	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12
		Popülerlik	K1, K2, K3
		Mutluluk	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14
		Sosyalleşme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Gelişimsel Farkındalık	Kişisel gelişim	Özgüven	K1, K4, K13, K14, K15
		Diksiyon	K1, K13, K15
		Mental Gelişim	K6, K9
		Öz farkındalık	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Sosyal Gelişim	Sosyal Beceri Kazanma	K6, K9, K13
		İletişim Becerisi	K1
		Eleştirel Bakış Açısı	K1, K6, K15
		Gözlem	K1, K2, K8
		Tiyatro Becerisi	K1, K6, K9, K12, K14, K15
		Tiyatro Bilgisi	K1, K4, K9, K10
Müzikli Drama Çalışmalarından Beklentiler	Yetenek Gelişimi	Eğlenmek	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K15
	Sosyal	Müzik/Dans/ Tiyatro	K1, K3, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14
	Yaratıcılık Yeteneği	Oyun Sergilemek	K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14
	Performans	Evet	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Beklentilerim Karşılandı	Öz Güven	K1, K6, K9, K13, K15
Öğrenci Beklentilerinin Karşılanması	Kişisel Gelişim	Stres Yönetimi	K1, K6, K15
		Toplumsallık	K1, K6, K9
		Eğlence	K1, K6, K8, K9
		Var	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
Sahne Heyecanı	Sahne Tecrübesi	Sakin	K3, K6, K8, K9, K11
	Duygular	Heyecanlı	K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12, K13, K14
Müzikli Drama Çalışmaları Boyunca Hissettikleri	Duygusal Gelişim	Mutluluk	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15
		Heyecan	K1, K2, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K15, K13, K14, K15
	Sosyal Gelişim	Grup Çalışması	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15
		Güven	K5, K7, K10
	Kişisel Gelişim	Akılda Tutma Yeteneği	K3, K9, K10, K11, K13
		Empati	K3, K5, K7, K9, K10

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Disiplinler Arası İş Birliği	Müzik	Piyano	K1, K2, K3, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15
		Genel Müzik Dersi	K6, K9, K12, K15
		Şarkı Söyleme	K5, K13
		Gitar	K5, K7
	Dans	Modern Dans	K7
		Bale	K1, K2, K3, K4, K10, K11, K12, K14, K15
	Bellek Gelişimi	Kitap Okuma	K1, K3, K4, K6, K10

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci alt amaç cümlesi olan “müzikli drama çalışmalarına karşı olan yaklaşımları ve bakış açıları nelerdir?” sorusunu araştırmak için öğrencilere; “müzikli drama etkinliğini seçme nedeniniz nelerdir?” ve “bu çalışma sürecimizde kendi gelişimsel özelliklerin açısından nelerin değiştiğini hissediyorsun?” soruları sorulmuş ve yanıtları bu bölümde tablolar halinde incelenmiştir. Birinci alt amaca ait 22 kod, 5 kategori ve 2 tema elde edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 3’e yönelik olarak müzikli drama çalışmaları öğrencilerine, müzikli drama etkinliğini seçme nedenleri sorulmuştur. Katılımcıların seçme nedenleri olarak; tiyatro/drama sevgisi (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15), tiyatro/drama geçmişi (K1, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12), çok yönlülük (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15), sanatsal geçmiş (K1), performans sergilemek (K2, K15), öğrenmek (K1, K15), kişisel gelişim (K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K14), heyecanı yenmek (K1, K2, K4), stres yönetimi (K1, K2, K4), sahne korkusunu yenmek (K2, K3, K6, K10, K11, K13, K14), eğlence (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12), popülerlik (K1, K2, K3), mutluluk (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14), sosyalleşme (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11) kodları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların verdiği cevaplara göre; tiyatro sanatının müzik ve dans gibi sahne sanatlarını içinde barındırması çok önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 3’tedir.

Tablo 5

Katılımcıların “Müzikli Drama Etkinliğini Seçme Nedeni” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Müzikli Drama Etkinliğini Seçme Nedeni	Sanatsal Sebepler	Tiyatro/Drama Sevgisi	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15
		Tiyatro/Drama Geçmişi	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12
		Çok Yönlülük	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
		Sanatsal Geçmiş	K1
		Performans Sergilemek	K2, K15
	Gelişim	Öğrenmek	K1, K15
		Kişisel Gelişim	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K14
		Heyecanı Yenmek	K1, K2, K4
		Stres Yönetimi	K1, K2, K4
		Sahne Korkusunu Yenmek	K2, K3, K6, K10, K11, K13, K14
	Sosyallik	Eğlence	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12
		Popülerlik	K1, K2, K3
		Mutluluk	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14
		Sosyalleşme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar 14 kod, 3 kategoride toplanmıştır. Katılımcıların en çok belirttiği kodlar; 11 katılımcı ile “mutluluk”, “eğlence”, 13 katılımcı ile “çok yönlülük” ve “tiyatro/drama sevgisi” kodları olmuştur. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Tiyatro/Drama Sevgisi. “Ben 9 yaşındayım ve tiyatroya ilgi duyuyorum.” (K1).
“Ben bu kulübü seçtim. Çünkü dramaya ilgim var. Aynı zamanda rol yapma, tiyatro oynama tecrübem ve yeteneğim var. Ben şarkılı tiyatro gibi oyunları oynamayı ve izlemeyi çok seviyorum.” (K3).

Tiyatro/Drama Geçmişi. “Birçok kez tiyatro ve dans için farklı ülkelerde sahne aldım.” (K3).

Sahne Korkusunu Yenmek. “İlk sahneye çıkışında çok utanıp heyecanlandım. Ama bunu farklı ilçe ve ülkelerde birçok kez yapınca alıştım ama yine de heyecanlı ve mutluydum.” (K3).

Çok Yönlülük. “Müzik ve dramayı çok seviyorum. Şimdi nasıl bir oyun yapacağız, eğitim sürecimiz nasıl geçecek diye çok merak ediyorum.” (K6). “Ben daha önce müzikte yani piyano resitalinde sahneye çıktım.” (K8).

Sanatsal Geçmiş. “4 yaşından 7 yaşına kadar bale kursunda sahneye çıkmanın yanında 1.sınıfta bütün 1.sınıfların yaptığı tiyatro oyununa çıktım.2.sınıfta bir müzikli tiyatro oyununda korodaydım.3.sınıfta da tiyatro oyununda rol aldım.” (K1).

Sahne Korkusunu Yenmek. “Ben sahneye çıkarken çok heyecanlanırım. Sahneye ilk çıktığımda çok heyecanlanmış ve korkmuştum. Daha sonradan sahneye çıktıkça bu heyecanım korku yerine mutluluğa döndü. Bu mutluluk benim için çok güzel, belki de en güzel şey oldu.” (K11). “Sahneye ilk çıktığım zaman biraz utanmıştım. Öğretmenimin de teşvik etmesi ve beni yönlendirmesi ile daha çok sahneye çıkmaya başlayınca utangaçlığım geçti ve kendime güvenim arttı. Bu sayede arkadaşlarım ve çevremdeki diğer insanlarla olan iletişimim de güçlendi.” (K14).

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Müzikli drama çalışmaları öğrencilerine, “Bu çalışma sürecimizde kendi gelişimsel özelliklerin açısından nelerin değiştiğini hissediyorsun?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların belirttiği cevaplara göre; özgüven (K1, K4, K13, K14, K15), diksiyon (K1, K13, K15), mental gelişim (K6, K9), öz farkındalık (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15), sosyal gelişim (K6, K9, K13), iletişim becerisi (K1), eleştirel bakış açısı (K1, K6, K15), gözlem (K1, K2, K8) kodları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların hepsinin öz farkındalık koduna yönelik cevap verdiği belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 4’tedir.

Tablo 6

Katılımcıların “Gelişimsel Farkındalık” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Gelişimsel Farkındalık	Kişisel gelişim	Özgüven	K1, K4, K13, K14, K15
		Diksiyon	K1, K13, K15
		Mental Gelişim	K6, K9
		Öz farkındalık	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Sosyal Gelişim	Sosyal Beceri	K6, K9, K13
		Kazanma	
		İletişim Becerisi	K1
		Eleştirel Bakış	K1, K6, K15
		Açısı	
		Gözlem	K1, K2, K8

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar 8 kod, 2 kategoride toplanmıştır. 15 katılımcının en çok öz farkındalık, 5 katılımcının özgüven kodlarını belirttikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Özgüven. “En çok yeniliği ben eklemiştim tekst için. Geçen yıl da fikirlerim beğenilmişti. Bu yıl da daha fazla söz geldi aklıma.” (K1). “Önceden çok utangaçtım ama şimdi kendime güvenim arttı.” (K4).

Diksiyon. “Geçen yıldan daha rahat, akıcı konuşuyorum.” (K1).

İletişim Becerisi. “Gayet rahat iletişim kuruyorum. Okulun son yılına kadar hep bu kulübe gelmek istiyorum.” (K1). “Kendime güvenim arttığı için utangaçlığım da geçti. Böylelikle arkadaşlarımla daha eğlenceli ve kaliteli iletişim kurabiliyorum.” (K4).

Mental Gelişim. “Eskiden zor ezberliyordum. Şimdi daha çok çaba gösterdim ve kendimi geliştirdim. Artık arkadaşlarımla rollerine bile hakimim” (K9). “Normalde ben rolleri ezberleyemeyeceğimi düşünüyordum ama başardım. Arkadaşlarımla çalışmak bana bu konuda katkı sağladı.” (K6).

Eleştirel Bakış Açısı. “Önceden insanlar bana hatalarımı söylediği zaman karşı çıkar, kabul etmezdim. Şimdi eleştirilerin beni daha iyi hale getirip, geliştirmek için yapıldığının farkındayım.” (K1).

Gözlem. “Çalışmalar arttıkça diğer arkadaşlarımla ve öğretmenimle geçirdiğim süre boyunca onları gözlemliyorum. Onlardan kendime örnek alıyorum.” (K2).

“Anlamadığım zaman öğretmenim bana anlatırken onu iyi gözlemlememi istiyor. Bu sayede diğer arkadaşlarımı da gözlemleyerek kendimi geliştirebiliyorum.” (K8).

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaç cümlesi olan; “öğrencilerin müzikli dramadan beklentileri nelerdir?” sorusunu araştırmak için öğrencilere; “kulüp çalışmalarımızdan beklentileriniz nelerdir?” ve “müzikli drama çalışmaları beklentilerinizi karşıladı mı? Açıklayın.” soruları sorulmuş ve bu bölümde tablolar halinde incelenmiştir. Üçüncü alt amaca ait 10 kod, 6 kategori ve 2 tema elde edilmiştir.

Müzikli drama çalışmaları öğrencilerine, müzikli drama çalışmalarından beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların seçme nedenlerinden yola çıkarak; tiyatro becerisi (K1, K6, K9, K12, K14, K15), tiyatro bilgisi (K1, K4, K9, K10), eğlence (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K10, K12, K15), müzik/dans/tiyatro (K1, K3, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14), oyun sergilemek (K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14) kodları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan bir öğrencinin tiyatro oyuncusu/sanatçısı olmak istediği elde edilen cevaplardan birisidir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 5’tedir.

Tablo 7

Katılımcıların “Müzikli Drama Çalışmalarından Beklentileri” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Müzikli Drama Çalışmalarından Beklentiler	Yetenek Gelişimi	Tiyatro Becerisi	K1, K6, K9, K12, K14, K15
		Tiyatro Bilgisi	K1, K4, K9, K10
	Sosyal	Eğlence	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K10, K12, K15
	Yaratıcılık Yeteneği	Müzik/Dans/Tiyatro	K1, K3, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14
	Performans	Oyun Sergilemek	K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar 5 kod, 4 kategoride toplanmıştır. Katılımcıların çoğunlukla oyun sergilemek (10 katılımcı), müzik/dans/tiyatro (10 katılımcı), eğlence (9 katılımcı) kodlarını belirttikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Tiyatro Becerisi. *“Bu kulüpten beklediklerim, tiyatro becerimin gelişmesi, bir tiyatro oyununda şarkılar söyleyip rol oynamanın yanında eğlenmek.”* (K1). *“Ailem de beni tiyatro oyunları sergilemem için çok destekliyor. Onların beni desteklemesi ve öğretmenimin çabamı takdir etmesi ile yeteneğimi daha da geliştirmek istiyorum.”* (K6).

Tiyatro Bilgisi. *“Tiyatro oyunlarını, rolleri, tarihini öğrenmek istiyorum. Tiyatroyu çok seviyorum.”* (K1). *“Bu kulüpte eğlenmek ve öğrenmek istiyorum.”* (K4). *“Çok sevdiğim tiyatro ile ilgili daha fazla bilgi öğrenmek istiyorum.”* (K9).

Müzik/Dans/Tiyatro. *“Tiyatroya ve şarkı söylemeye yeteneğim var. Bir tiyatro oynarken oynadığım karakteri çok benimsiyorum. Bütün macerayı gerçekten yaşıyor gibi hissediyorum. Kısacası tiyatroyu ve müziği çok seviyorum.”* (K1). *“Aynı zamanda müzik dinlemeyi, şarkılar söylemeyi hatta Porte Şatosu gibi korolu tiyatroları çok severim. Tiyatronun en çok beğendiğim yanlarından birisi ise; dans ve müziği birleştirmesi. Dans, müzik ve tiyatro yeteneğimiz bizi farklı şehir ve ülkelere götürdü. Ben drama ve tiyatroyu çok seviyorum.”* (K3).

Oyun Sergilemek. *“Önceden stres oluyordum, şimdi geldiğim için çok mutluyum. Sahneden korkuyordum şimdi kulüp dersinin olmasını bekliyorum. 23 Nisan’da müzikli tiyatro gösterisi yapacağız, o yüzden çok heyecanlıyım.”* (K2). *“Bu kulüpten beklediğim şeyler çeşitli komik tiyatro gösterileri.”* (K5). *“Tiyatro gösterileri eğlenceli ve komiktir ben de komik olduğum için dramayı çok seviyorum. Küçükken Porte şatosunda oynamıştım çok ama çok güzeldi, oyunun bir bölümünde şarkı söylemiştim. Sahnede yer aldım ve yaşadığım duygu eğlence dolu hayaller gibi olmuştu. Büyüyünce drama öğretmeni veya oyuncu olabileceğimi düşünüyordum.”* (K12).

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaca yönelik olarak müzikli drama çalışmalarındaki öğrencilere, “Kulübümüzü seçerken çeşitli beklentilerin vardı, çalışmalarımız ve birlikteliğimiz bu beklentilerini karşıladı mı?” sorusu sorulmuş ve “Öğrenci Beklentilerinin Karşılanması” teması elde edilmiştir. Katılımcıların seçme nedenleri olarak; Evet (K1, K4, K6, K9, K13, K14, K15), öz güven (K1, K6, K9, K13, K15), stres yönetimi (K1, K6, K15), toplumsallık (K1, K6, K9), eğlenmek (K1, K6, K9) kodları belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 6’dadır.

Tablo 8

Katılımcıların “Öğrenci Beklentilerinin Karşılanması” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrenci Beklentilerinin Karşılanması	Beklentilerim Karşılandı	Evet	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 K13, K14, K15
		Öz Güven	K1, K6, K9, K13, K15
	Kişisel Gelişim	Stres Yönetimi	K1, K6, K15
		Toplumsallık	K1, K6, K9
		Eğlenmek	K1, K6, K9

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar 5 kod, 2 kategoride toplanmıştır. 15 katılımcının en çok “beklentim karşılandı” kodunu belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda beklenenden daha fazla olumlu cevaplar ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Öz Güven. “Gayet rahat iletişim kuruyorum. Okulun son yılına kadar hep bu kulübe gelmek istiyorum.” (K1). “Önceden utanırdım ama şimdi utangaçlığım geçti. Ben kulüpten çok memnunum, müzikli drama çalışmaları beklentilerimi karşıladı.” (K14).

Toplumsallık. “Normalde ben rolleri ezberleyemeyeceğimi düşünüyordum ama başardım. Arkadaşlarımla çalışmak beni mutlu etti.” (K6).

Eğlenmek. “Kulüp hem beklentilerimi karşıladı hem de çok eğlendim.” (K9).

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde üçüncü problem cümlesi olan “müzikli dramanın öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” problem cümlesini araştırmak için katılımcı öğrencilere “Daha önce bir müzikli drama oyununda rol aldınız mı, aldıysanız neler hissetmiştiniz?” ve “Müzikli drama çalışmalarımız süresince performans hazırlanırken pek çok anı biriktirdik. Kulüpte bulunduğunuz süre boyunca neler hissettiniz?” ve “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarında diğer branşlardan/yeteneklerinizden destek aldınız mı?” soruları sorulmuştur. Bu sorular sonucunda üçüncü alt amaca yönelik 16 kod,8 kategori ve 3 tema elde edilmiştir.

Beşinci alt amaca yönelik olarak müzikli drama öğrencilerine, “Daha önce bir müzikli drama oyununda rol aldınız mı, aldıysanız neler hissetmiştiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen cevaplar sonucunda; var (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15), sakın (K3, K6, K8, K9, K11), heyecanlı (K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12, K13, K14) kodları belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 7’dedir.

Tablo 9

Katılımcıların “Sahne Heyecanı” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Sahne Heyecanı	Sahne Tecrübesi	Var	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Duygular	Sakin	K3, K6, K8, K9, K11
		Heyecanlı	K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12, K13, K14

Tablo 7 incelendiğinde; yanıtlardan 3 kod, 2 kategori elde edildiği gözükmemektedir. Öğrencilerin hepsinin sahne tecrübesi yaşadığı ve çoğunluğun heyecanlı olduğu belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Heyecanlı. “Oyunda bir sahnede üçlü dans ediyorduk ve çok güzeldi, herkesten farklı yapıyorduk çünkü üçlü olan sadece bizdik diğerleri ikili eşti. Hatta kol kola girerken bir kol kısa oluyordu, yer değiştirdik, biz çok eğlendik. Provalarda gülme krizine

giriyoorduk.” (K10). “Sahneye çıkmadan önce provalardayken heyecandan dolayı kendimi kontrol edemiyordum. Daha sonra alıştıkka alıştım ve sahnedeayken çok zevk aldım.” (K5). “Kulübe ilk katıldığımda heyecandan çok kasılıyordum, ezberi unutuyordum. Öğretmenimiz beni rahatlatmak için yoga yaptırmıştı. Bu kulüp sayesinde çok geliştiğimi hissediyorum.” (K12).

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Altıncı alt amaca yönelik olarak müzikli drama çalışmalarındaki ğrencilere, “Müzikli drama çalışmalarımız süresince performans hazırlanırken pek çok anı biriktirdik. Çalışmalarda bulunduğunuz süre boyunca neler hissettiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen cevaplar sonucunda; mutluluk (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15), heyecan (K1, K2, K6, K7, K9, K11, K12, K15, K13, K4, K14, K15), grup alışması (K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15), gven (K5, K7, K10), akılda tutma yeteneği (K3, K9, K10, K11, K13), empati (K3, K5, K7, K9, K10) kodları belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki grşleri Tablo 8’dedir.

Tablo 10

Katılımcıların “Mzikli Drama alışmaları Hakkında Dşnceleri” Temasına İlişkin Grşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Mzikli Drama alışmaları Boyunca Hissettikleri	Duygusal Gelişim	Mutluluk	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15
		Heyecan	K1, K2, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K15, K13, K14, K15
	Sosyal Gelişim	Grup alışması	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15
		Güven	K5, K7, K10
	Kişisel Gelişim	Akılda Tutma Yeteneği	K3, K9, K10, K11, K13
		Empati	K3, K5, K7, K9, K10

Tablo 8 incelendiğinde; yanıtlardan 6 kod, 3 kategori elde edildiği gözükmemektedir. Öğrencilerin müzikli drama çalışmaları ile ilgili duygu ve düşüncelerinde mutlu oldukları (13 katılımcı), heyecan duydukları (12 katılımcı), arkadaşlık geliştirdikleri, birbirlerine güvendikleri ve empati duygularının geliştiği belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Mutluluk. “Kulübe ilk katıldığım zaman tanımadığım arkadaşlar olduğu için doğal olarak herkes çekingendi. Ama öğretmenimiz bizleri tanıştırmak için oyun oynattı ve hepimiz arkadaş olduk. Daha sonradan provalarda ve sahnede hep beraber çok eğlendik. Özellikle sahnede seyircilerin gülmesi çok mutlu ettik beni.” (K9). “Gösteriden önce dişim çıkmıştı. Ve gösteriye kadar iyileşmek istiyordum. Gösteriye çıkabildiğim için çok mutlu oldum.” (K6). “Oyunda herkes ikili eş olarak dans ederken bizim üçlü eş olarak dans etmemiz beni çok mutlu etti. Ayrıca gösterinin sonunda seyircilerin çok alkışlaması mutluluk vericiydi.” (K10). “İlk zamanlar heyecandan oyunu oynayamıyor, rolü yapamıyor donup kalıyordum. Arkadaşlarım dalga geçecek ve oyunda rol alamayacağım diye çok korkmuştum. Ama gösteride rol aldığım, arkadaşlarım bana destek olduğu için çok mutluyum.” (K5). “Ben kulübe eğlenmek için katılmışım. Ve çok eğlendim. Hem eğlenip hem de gösteri hazırladığımız için çok mutluyum.” (K8).

Heyecan. “Kulübün ilk zamanlarında çok heyecanlıydım. Bu heyecanımı yenmek için öğretmenim yoga yaptırmıştı.” (K12). “Gösteriye çıkmadan önce çok heyecanlıydım. Daha önceden gösterilere çıkmıştım ama bu sefer farklıydı. Çünkü daha önceden çıktığım gösteriler bale gösterileriydi. Ama bu sefer farklı olarak tiyatro gösterisine çıkıyordum.” (K15).

Akılda Tutma Yeteneği. “Geçen sene oynadığımız oyundaki replikler hala aklımda.” (K9). “Oyunda en zor rollerden birisi bizim grubundu. Hep beraber çalışırken ezberimiz çok gelişmişti.” (K10). “Sene başında çok heyecanlıydım ve ezberimi sık sık unutuyordum. Ama prova yapıp çalıştıkça ezberim gelişti ve gösteride çok iyiydi.” (K13). “Çok fazla gösteriye çıktım. Bir sürü rol ezberledim. Bu rollere çalışırken ezberim de çok gelişti ve derslerime de faydalı oldu.” (K3).

Empati. “Canlandırdığım karakteri çok düşünüyorum. Sürekli kendimi karakterin yerine koyuyorum. Onun gibi düşünmeye çalışıyorum, onun gibi hissetmeye ve tepki vermeye çalışıyorum.” (K9). “Kartondan kıyafetim kırılmasın diye arkadaşlarım beni düşünerek yardım ettiler.” (K7). “Biz üç arkadaş olarak çalışırken birbirimizin ne yapacağını da düşünmeye başlamıştık. Böylelikle arkadaşlığımız da gelişti ve çok yakın

arkadaş olduk.” (K10). “İlk zamanlar arkadaşlarım bana güler diye çok korkuyordum. Ama onlar benimle dalga geçmek yerine bana destek oldular.” (K5).

Güven. *“Gösteride giydiğim kıyafet kartondandı ve kırılmasından çok korkuyordum. Arkadaşlarım kıyafetimi taşımam ve saklamam konusunda bana çok yardımcı oldu.” (K7). “Üç arkadaş olarak o kadar iyi anlaştık ki birbirimize sırlarımızı anlatacak kadar güvendik.” (K10). “Arkadaşlarım heyecanımı yenmem konusunda bana güvenmişlerdi. Ben de onların güvenini boşa çıkarmamak için çok dikkatli çalışmışım. Sonra birbirimize alıştık ve ben de oyunu öğrendim. Gösteri çok güzel geçti ve herkes mutlu oldu.” (K5).*

Grup Çalışması. *“Provalarda herkes birbirine yardımcı oluyordu. Ezberi unutan olursa ona hatırlatıyorduk, birbirimize şakalar yapıyorduk. Sahnenin kurulmasına bile yardımcı oluyorduk. Ama benim için en önemli şey; arkadaşlarım kartondan kıyafetimi kırılmasın, zarar görmesin diye çok yardımcı olmalarıdır.” (K7). “Oyundaki en zor görev bizim olduğu için sürekli üç arkadaş çalışıyorduk. Bir süre sonra herkes kendi rolünü biliyor hatta diğer arkadaşların rollerini bile biliyordu.” (K10). “Ben ilk başlarda çok heyecanlanıyordum ve hiç rol yapamıyordum. Arkadaşlarım heyecanımı yenmem için bana çok yardımcı oldular. Bazen benimle beraber rolü oynuyorlardı. Ben de alıştım ve rahatladım.” (K5). “Bu kulübe eğlenmek için gelmişim. Yeni arkadaşlar ile tanışmaktan, öğretmenimizin bize bir şeyler öğretmesinden, hep beraber sahnede oynamaktan dolayı çok mutlu olmuştum. Evde tek başıma çalışıyordum ama prova zamanlarını iple çekiyordum. Çünkü arkadaşlarım ile çalışmak çok daha güzeldi.” (K4).*

4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Yedinci alt amaca yönelik olarak müzikli drama çalışmaları öğrencilerine, “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarında diğer branşlardan/yeteneklerinizden destek aldınız mı?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen cevaplar sonucunda; piyano (K1, K2, K3, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15), genel müzik dersi (K6, K9, K12, K15), şarkı söyleme (K5, K13), gitar (K5, K7), modern dans (K7), bale (K1, K2, K3, K4, K10, K11, K12, K14, K15), kitap okuma (K1, K3, K4, K6, K10) kodları belirlenmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 9’dadır.

Tablo 11

Katılımcıların “Disiplinler Arası İş Birliği” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Disiplinler Arası İş Birliği	Müzik	Piyano	K1, K2, K3, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15
		Genel Müzik Dersi	K6, K9, K12, K15
		Şarkı Söyleme	K5, K13
		Gitar	K5, K7
	Dans	Modern Dans	K7
		Bale	K1, K2, K3, K4, K10, K11, K12, K14, K15
	Bellek Gelişimi	Kitap Okuma	K1, K3, K4, K6, K10

Tablo 9 incelendiğinde; yanıtlardan 7 kod ve 3 kategori elde edildiği gözükmemektedir. Öğrencilerin tiyatro/drama provalarında ve gösterilerinde heyecanlarını yenmek, stres yönetimini doğru bir şekilde yapmak, oyunu başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için diğer branşlarda elde ettikleri becerileri ve tecrübeleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden 10 katılımcının piyano kategorisine yönelik, 9 katılımcının bale kategorisine yönelik çoğunlukla cevap verdiği belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Piyano. *“Daha önceden piyanodaki konser parçalarımı da ezberleyerek konserlerde, gösterilerde çalışıyordum. Bu sayede rolümü ezberlemem daha kolay oldu.”* (K9).

Genel Müzik Dersi. *“Derslerde öğretmenimiz bize sürekli şarkı tekrar ettirirdi. Şarkıları hep bölüm bölüm tekrarlardık ve bu bana çok rahat geliyordu. Tiyatroda da sahne sahne çalışmayı buna benzettim.”* (K6).

Şarkı Söyleme. *“Kulüpte ilk başlarda çok heyecanlanıyordum ve rolleri ezberlemekte zorlanıyordum. Sonradan rolümün diyaloglarını gitar çalıp, şarkı söyler gibi çalışarak çok rahatladım.”* (K5).

Gitar. *“Gitar kursuna gittiğimde de öğretmenim bana şarkıları öğrettiğinde çalarken ezberliyordum. Şarkıların sözlerini hikâye gibi aklımda tutuyordum. Eğer sözleri yoksa şarkıya kendi kendime hikâye yazıyordum ve aklımdan onu geçirerek çalışıyordum. Rolü benimsemek, öğrenmek için gitarda edindiğim bilgi çok işime yaradı.”* (K7).

Modern Dans. “Dans kursunda da gitar kursundan alışık olduğum için müzik ve ritimleri aklımda tutmak kolay oluyordu. Hem gitarda hem de salsada sahneye alışık olduğum için tiyatrodan da çok yardımcı oldu.” (K7).

Kitap Okuma. “Sürekli kitap okuduğum için rolleri okuyarak çalışmak çok zevkliydi. Bir süre sonra daha kolay ezberlemeye başladım.” (K6).

Bale. “Bale kursunda da sürekli koreografiyi ezberliyorduk ve gösterilere çıkıyorduk. Tiyatrodan hem koreografi hem söz var. Üstelik sahneye de çıkıp gösteri yapıyoruz. Bale ile çok benzer geliyor bana.” (K10).

4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sekizinci alt amaca yönelik olarak müzikli drama çalışmaları öğrencileri için öğretmenlerine (sınıf öğretmenleri, rehberlik ve drama öğretmeni), “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 10’dadır.

Tablo 12

Katılımcıların “Öğretmenlerin Değerlendirmeleri” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Öğretmenlerin Değerlendirmeleri	İçine Kapanık	K14	Ö1, Ö3, Ö4
		K1	Ö4
		K12	Ö4
	Özgüveni Arttı	K14	Ö1, Ö3, Ö4
		K11	Ö2
		K5	Ö4
	İfade Gücü Arttı	K14	Ö1, Ö4
		K11	Ö2, Ö3
		K1	Ö2, Ö3
		K10	Ö3,
	Sosyal Becerileri Arttı	K14	Ö1, Ö2
		K11	Ö3
		K9	Ö4
	Hırslı	K11	Ö2,

(Devam ediyor)

Tablo 13 (Devam)

Katılımcıların “Öğretmenlerin Değerlendirmeleri” Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
	Sorumluluk Sahibi	K11	Ö2
		K1	Ö2, Ö4
		K6	Ö4
		K3	Ö4
	Çalışkan	K11	Ö2
		K1	Ö2, Ö4,
		K4	Ö4
Drama Çalışmalarının Olumlu Etkileri		K14	Ö1, Ö3
		K11	Ö2, Ö3, Ö4
		K1	Ö2
		K10	Ö3, Ö4
		K13	Ö3
		K6	Ö4
		K2	Ö4
		K3	Ö4
		K7	Ö4
		K12	Ö4
		K15	Ö4
		K1	Ö2
Sosyal Kişilik		K10	Ö3, Ö4
		K13	Ö3
		K8	Ö4
		K6	Ö4
Farkındalığı Arttı		K13	Ö4

Tablo 10 incelendiğinde; yanıtlardan 10 kod ve 38 kategori elde edildiği gözükmemektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin tiyatro/drama provaları ve gösterileri sayesinde olumlu gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ilgili temaya yönelik verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

İçine Kapanık. “K14, sessiz sakın naif yapıları bir öğrencidir. Sene başından beri arkadaş ortamında sabit kişilerle sınırladığı, belli kişilere de bağımlı hareket ettiği bir arkadaşlık yaşadığını gözlemledim.” (Ö1). “K14, sessiz sakın, kendi halinde, iç dünyasında yaşayan güler yüzlü bir çocuk.” (Ö3). “Şahsına münhasır bir öğrenci olan K1, iletişim yönü iyi olmasına karşın sosyal yönünü kendi isteğiyle çok geliştirmemiş bir öğrenciydi.” (Ö4). “K14, bir şeyler yapma konusunda istekli olmasına karşın çekingen yapısı nedeniyle geri planda durmaktaydı ve duygularını pek ifade etmiyordu.” (Ö4). “K12, kendi içinde yaşayan, sessiz, uyumlu, gözlemci bir öğrencidir.” (Ö4).

Özgüveni Arttı. “K14, drama kulübünü seçmesiyle yeteneklerini sergileme olanağı buldu. Bu durum kendini fark etmesini sağladı.” (Ö1). “K11, görev verildiği zaman daha çok çaba sarf eden bir çocuk, kulüp sayesinde daha cesur, özgüvenli birisi olduğunu söyleyebilirim.” (Ö2). “K1, drama kulübü ile özgüvenini arttırdı.” (Ö3). “K14, Oyunda kendi eklediği cümleleri kalabalığa söylemek, ezbere konuşmaya göre çok daha fazla cesaretlendirdi.” (Ö4). “K5, hayata farklı bakan, farklı fikirleri olan mizah yeteneği iyi olan bir öğrencidir. Bu farklılığının farkına varılması için herkes tarafından onay görülmesine ihtiyaç duyuyordu. İnsanlar K5 i gerçekten komik bulup güldükçe özgüven kazanmaya başladı.” (Ö4).

İfade Gücü Arttı. “K14, kendini net ifade edebilen daha kararlı bir duruş sergileyen bireye dönüştü.” (Ö1). “K11, tartışmalara, konuşmalara daha fazla katılmak için çaba sarf ediyor ve yaşına göre çok olgun cümleler kuruyor.” (Ö2). “K1, mutluluğunu paylaşmayı seven, sakin ve duygusal bir çocuktur. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla pozitif bir biçimde ifade edebilir.” (Ö2). “K11, sözel ifade becerisi gelişmiş, güler yüzlü, genel olarak sakin bir öğrencidir.” (Ö3). “K10, kendini sözel olarak iyi ifade eder.” (Ö3). “K1, önceden içine kapanık ve kendini ifade edemezken, şimdi duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebiliyor.” (Ö3). “K14, çalışmalarda oyun için kendi fikirlerini söylemeye başladı.” (Ö4).

Sosyal Becerileri Arttı. “K14, arkadaş ilişkilerindeki kişilere bağımlı tutumu yerini özgüvene bıraktı.” (Ö1). “K14, daha önceden var olan arkadaş gruplarının yanı sıra yeni öğrencilerle de çok kolay arkadaşlık kurmaya başladı.” (Ö2). “K11, uyumlu arkadaşlık ilişkilerine sahiptir.” (Ö3). “K9, çok baskın bir karakter olmasından dolayı arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşayabiliyordu. Aynı özelliğinden dolayı grup içindeki baskın olan diğer öğrencilerle çatışma yaşıyordu. Fakat bu süreçte hazırlanması gereken süresi önceden belirlenmiş bir oyun olduğunun farkındaydı ve sorumluluklarını yerine getirmek istiyordu. Oyunun iyi olması için baskın olan duygularını kontrol etmeye çalıştı ve zamanla daha olumlu davranmaya başladı.” (Ö4).

Hırslı. “K11, verilen görevleri yerine getirme konusunda çok hırslı, çok çalışkan. En iyisini yapmak için çalışıyor.” (Ö2).

Sorumluluk Sahibi. “K11, ödevleri zamanından önce bitiriyor, arkadaşlarına yardımcı oluyor. Tam olarak sorumluluk sahibi bir birey oldu diyebilirim.” (Ö2). “K1, sorumluluk bilinci gelişmiş anlatım gücü yüksek bir öğrencidir.” (Ö2). “K1, grup içindeki dengeyi sağlamak amacıyla sorumluluk alıp arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurmuştur. Bireysel sorumluluk alma konusunda çok olgundur.” (Ö4). “K6, yardımsever,

kendinden çok başkasını düşünen yapısıyla grup çalışmasına çok uygun hareket etmiştir.” (Ö4). “K3, sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Grup içerisinde yardıma ihtiyacı olan öğrencilere hep yardımcı olan birisidir.” (Ö4).

Çalışkan. “K11 hem ders içinde hem ders dışında verilen ödevlerden, görevlerden fazlasını araştırıp yapmaya çalışıyor. Örnek bir birey olmak için çok çalışıyor.” (Ö2). “K1, rollerini herkesten önce tek tek yazıp ezberlemiştir.” (Ö4). “K4, çok çalışkan ve başarılı bir öğrencidir.” (Ö4).

Drama Kulübünün Olumlu Etkileri. “K14, drama kulübü sayesinde içinde yeteneği keşfetti. Öz güveni ve ifade gücü arttı.” (Ö1). “K11, drama sayesinde var olan becerilerini daha da açığa çıkardığını gözlemledim.” (Ö2). “K1, Drama sayesinde var olan anlatım gücünü etkin bir şekilde kullandığını ve özgüveninde artış olduğunu gözlemledim.” (Ö2). “Dramanın ve bu gösterinin K11 in öz güven gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö3). “Bu gibi gösterilerde K14 ün kaygı seviyesinin arttığını ancak bu oyunda bunu kontrol altında tutarak yansıtmadığını gözlemledim.” (Ö3). “K10 un gösteride oyundan, kostümünden ve rolünden mutlu olduğunu ve rolünü benimseyerek yaptığını gözlemledim. Oyun sonrasındaki sohbetimizde, oyunda olmaktan oldukça keyif aldığını gördüm.” (Ö3). “Dramanın diğer derslere oranla K13 ün kendine olan güvenini arttırdığını düşünüyorum.” (Ö3). “K10 un, günlük yaşamına kıyasla tiyatro çalışmalarında çok daha dikkatli olduğu gözlemlenmiştir.” (Ö4). “K6, sanatsal etkinliklere meraklı olduğu için oyunun sanatsal yönleri ile ilgili farkındalığı daha da ön plana çıktı. Süreç boyunca sosyal yönünü çok geliştirmiştir.” (Ö4). “K11, iç enerjisini kontrolsüzce dışarıya karşı göstermekteydi. Sürekli bir şeyler yapıp üretmeye ihtiyaç duymaktaydı. K11, oyunumuzun karmaşık yönleri ve yazım süreci ile meşgul olurken yani enerjisini bunlara yoğunlaştırırken daha sakin durduğu gözlenmiştir.” (Ö4). “K2, üretken yapısından dolayı sürekli konuşmak isteyen ve dikkati dağınık bir öğrenci olarak kulübe geldi. Prova alırken özellikle sırasını beklerken bunun sıkıntılarını yaşadı. Öncelikle bu yapısıyla ilgili farkındalık kazanım kendini tanıdı. Daha sonra özenli konuşmaya başladı.” (Ö4). “K3, oyuna katabileceği yaratıcı fikirler buldu. Karakterin alt metnini doldurabildi. Böylece tiyatroyu ön planda olmanın dışında daha faydalı bir amaçla kullandı.” (Ö4). “K7, yardımsever, iyi niyetli kendi halinde bir öğrencidir. Kendini tanıma yolculuğunda tiyatrodan faydalanabilmiştir. Anlayışlı ve empati kurma becerilerini geliştirmiştir.” (Ö4). “K12, süreçte uzun süre gözlem yaptıktan sonra, zamanla daha fazla özgüvenli ve konuşkan bir duruş sergilemiştir.” (Ö4). “K15, sahneye çıkmak isteyen fakat sahnede konuşmaktan çok çekinen bir öğrencidir. Biraz da bu

korkusunu yenmek için kulübe katılmıştır. Fakat yine de temkinli davranıp fazla söz almak istememiştir. Korkusunu dengelemek için biraz söz biraz bale gösterimi olacak şekilde bir koreografi tasarlanmıştır. Tiyatroda farklı disiplinleri kullanabilmenin avantajını yaşamış ve çok daha rahat hissetmiştir.” (Ö4).

Sosyal Kişilik. *“K1, arkadaşları tarafından sevilir. Arkadaşlık ilişkilerinde oldukça sakin ve pozitifdir.” (Ö2). “K10, kontrol etmeyi, yönetmeyi seven, sorumluluk bilinci oldukça gelişmiş, başarılı bir öğrencidir.” (Ö3). “K13, konuşmayı, kendini ifade etmeyi çok sever. Arkadaş canlısıdır.” (Ö3). “K10, girişken, konuşkan, rol yapmayı seven bir öğrencidir. Kişisel işlerinde biraz ağır kalmasına karşın zamanı belli olan bir etkinliğe hazırlanma sürecinde bunun farkına varıp hızlanma konusunda daha gayretli oldu.” (Ö4). “K8, çok sosyal ve girişimci bir öğrencidir.” (Ö4).*

Farkındalığı Arttı. *“K6 nın farkındalığı, drama kulübüne girdikten sonra kayda değer şekilde arttı.” (Ö4). “K13 ün, uzun süreli drama kulübü çalışmaları sonucunda dikkatinin ve farkındalığının arttığını söyleyebilirim.” (Ö4).*

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Metinlerin, dansların, müziklerin, dramanın oluşturulmasında, sahenin ve kostümlerin tasarlanmasında çalışma grubunun doğrudan doğruya yer aldığı yaratıcı ve sanatsal bir süreç olan bu çalışma örneğinin elementer müzik tiyatrosuna bir örnek niteliği taşıdığına inanılmaktadır. Bu nedenle yöntem olarak Yaratıcı Dramaya ve Orff Schulwerk yaklaşımına geniş yer verilmiş; iki yöntemin ortak özellikleri de ayrıca ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu çalışma da 3 problem cümlesi; “öğrencilerin müzikli dramaya karşı yaklaşımları ve bakış açıları nelerdir?”, “öğrencilerin müzikli dramadan beklentileri nelerdir?”, “müzikli dramanın öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” belirlenmiş ve 7 alt amaç cümlesi; “Müzikli drama etkinliğini seçme nedeniniz nedir?”, “Bu çalışma sürecimizde kendi gelişimsel özelliklerin açısından nelerin değiştiğini hissediyorsun?”, “Kulüp çalışmalarımızdan beklentileriniz nelerdir?”, “Kulübümüzü seçerken çeşitli beklentilerin vardı, çalışmalarımız ve birlikteliğimiz bu beklentilerini karşıladı mı?”, “Daha önce bir müzikli drama oyununda rol aldınız mı, aldıysanız neler hissetmiştiniz?”, “Kulüp çalışmalarımız süresince birlikteydik. Performansımıza hazırlanırken pek çok anı biriktirdik. Gösterinizi sunarken neler hissettiniz?”, “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarında diğer branşlardan/yeteneklerinizden destek aldınız mı?” ile incelenmiştir.

Üçüncü tablodaki bulgulara göre; öğrencilerin görüşmeler sırasında yaşadıkları heyecanının, mutluluğun ses tonlarına etki ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca yazılı olarak verdikleri cevaplara drama kelimesini kalp içinde aldıkları, yaratıcılıklarını yazılı olarak verdikleri cevaplarda karikatür çizerek belli ettikleri de gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin stres ile başa çıkmayı öğrendikleri de önemli bir bulgu sayılmaktadır. Günümüzde insanların kendini pek çok alanda geliştirmesinin önemi göz önüne alındığı zaman dramanın/tiyatronun da multi-disipliner bir yaklaşım ile müzik ve dans branşlarını da içinde barındırarak öğrencilerin “stres yönetimi, heyecan yönetimi, yaratıcılık, hızlı

düşünme ve problem çözebilme, sosyal beceriler geliştirebilme” becerilerine önemli etki ettiği belirlenmiştir. Sanatın sadece sanat eserleri olarak sınırlı kalmadığı, eğitsel, kişisel gelişim faktörlerini de içinde barındırarak çok yönlü uygulamalar ile çoklu hedef kazanımlarını sağlamak için çok uygun bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

Ulaş, Tedik ve Sevim “İlkokul 4.Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmalarında bireyin yaratıcılık düzeyi üzerinde yaratıcı drama etkinliklerinin etkisi araştırılmaya çalışılmış; elde edilen bulgular sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Dördüncü tablodaki bulgulara göre; 2 kategori ve 8 kod elde edilmiştir. Öğrenciler; özgüven, diksiyon, mental gelişim, öz farkındalık, sosyal gelişim, iletişim becerisi, eleştirel bakış açısı ve gözlem becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Öğrencilerin tiyatro, drama, müzik ve dans gibi ilgilerinin günlük ve akademik hayatlarında da kendilerine yardım edebilecek beceriler geliştirdiği söylenebilir.

Akın (1993) ve Uysal’ın (1996), sosyal gelişim düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırdıkları çalışmalar da, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kavcar (1985), O’Neill ve Lambert (1995), Gönen ve Dalkılıç (1998) dramanın sosyal bir süreç olduğunu, sosyal iletişime ve grupla çalışmaya olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını belirtmektedirler.

Beşinci tablodaki bulgulara göre; öğrencilerin müzikli drama çalışmalarını seçme nedenleri ile kulüplerde diğer öğrenci arkadaşlarından, öğretmenlerinden beklentileri arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Daha önceden tecrübesi ve bilgisi olan öğrencilerin kulüplerden beklentileri ile kendi gelişimleri arasında da doğru oranda ve güçlü bağlar olduğu belirlenmiştir. Beklenmeyen sonuçlardan birisi ise; öğrenci katılımcılardan birisinin tiyatro oyuncusu/sanatçısı olmak istemesidir. Ailelerin çocukları sürekli desteklediği sonucuna dayanarak çocukların hayal ettikleri meslekleri gerçekleştirebileceği tahmin edilebilmektedir. Çocukların örnek rol model, meslek olarak sanat dallarını seçmelerine sebep olan müzikli drama branşının başarısını gözler önüne sermektedir.

Altıncı tablodaki bulgulara göre; “kulübümüzü seçerken çeşitli beklentilerin vardı, çalışmalarımız ve birlikteliğimiz bu beklentilerini karşıladı mı?” sorusuna bütün öğrencilerin “evet, beklentilerim karşılandı” cevabını verdiği gözlemlenirken hiçbir öğrenci “hayır, beklentilerim karşılanmadı” cevabını vermemiştir. Ayrıca katılımcı

öğrencilerin; “öz güven, stres yönetimi, sosyallik, eğlenmek” kodlarında verdikleri cevaplar ile araştırma sorusunun beklenenden daha fazla sonuca ulaştığı gözlemlenmiştir.

Beşinci alt amaca yönelik olarak sorulan “Daha önce bir müzikli drama oyununda rol aldınız mı, aldıysanız neler hissetmiştiniz?” sorudan elde edilen cevaplar doğrultusunda 3 kod ve 2 kategori çıkartılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda genellikle heyecanlı oldukları ve bütün öğrencilerin sahne tecrübesi yaşadığı belirlenmiştir. Altıncı tablo incelendiğinde sahnede yaşadıkları heyecandan mutluluk duydukları, zevk aldıkları ve sevdikleri belirlenmiştir. Sahne heyecanını kontrol etmeyi provalarda çalıştıkça geliştirdiğini söyleyen öğrenciler ile beraber bazı öğrenciler ise sahne heyecanını seyirci önünde performans sergiledikçe geliştirdiğini söylemişlerdir.

Altıncı alt amaca yönelik olarak sorulan “Müzikli drama çalışmalarımız süresince performans hazırlanırken pek çok anı biriktirdik. Kulüpte bulunduğunuz süre boyunca neler hissettiniz?” sorudan elde edilen cevaplar doğrultusunda 6 kod, 3 kategori elde edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda; müzikli drama çalışmaları ile ilgili duygu ve düşüncelerinde mutlu oldukları, heyecan duydukları, arkadaşlık geliştirdikleri, birbirlerine güvendikleri ve empati duygularının geliştiği belirlenmiştir. Tablo 7’den elde edilen verilerin yorumlanmasına göre öğrenciler; empati yapmayı, arkadaşlık kurmayı, güven duygusu oluşturmaya ve sosyal beceriler geliştirmeyi öğrenmişlerdir. Özellikle öğrencilerin hafızalarını, ezberlerini geliştirerek tiyatrodramada edindikleri becerileri derslerinde de kullanarak fayda sağladıkları belirlenmiştir.

Yedinci alt amaca yönelik olarak sorulan Tablo 9’daki “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarında diğer branşlardan/yeteneklerinizden destek aldınız mı?” sorusundan elde edilen cevaplar doğrultusunda 7 kod ve 3 kategori elde edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan; piyano, gitar, genel müzik dersi, kitap okuma/sözel dersler de edindikleri bilgiler ile birleştirdikleri belirlenmiştir. Tiyatro/dramanın müzik ve dans sahne sanatlarını içinde barındırarak disiplinler arası bilgi aktarımına faydalı olduğu belirlenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin geçmişte öğrendikleri bilgi ve becerileri tiyatroya aktardığı ve üretim aşamasında bu bilgi ve becerileri kullandıkları belirlenmiştir.

Sekizinci alt amaca yönelik olarak sorulan Tablo 10’daki “Yaratıcı yazma yoluyla oluşturulan müzikli drama çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusundan elde edilen cevaplar doğrultusunda 10 kategori ve 38 kod elde edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerini drama kulübüne katılmadan önce ve sonrası olarak yorumlamışlardır. Bununla beraber drama kulübüne katılan öğrencilerin

sosyal beceri, özgüven artışı, ifade artışı, çalışkanlık gibi özelliklerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Sahne sanatlarından tiyatronun alt dallarından olan drama ve müzikli drama uygulamasının çocuklar üzerinde sosyal gelişim, kişisel gelişim, diksiyon gelişimi ve disiplinler arası bilgi aktarımını desteklediği kanıtlandığı için çocuklar için daha fazla drama kulüplerinin açılması önerilmektedir. Ayrıca özel okullarda sıklıkla bulunan bu kulüplerin hem devlet okullarında yaygınlaşması hem de özel sektörde yaygınlaşmasını sağlamak gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilere yönelik olarak drama/tiyatro oyunları, temaları yazılarak akademik ve kültür derslerindeki konu anlatımı desteklenebilir.

Çocukları müzik eğitime ve dans eğitime çok olumlu olarak yönlendirdiği belirlenen müzikli drama çalışmalarına yönelik çocuk ve gençler için şarkılar yazılabilir. Bu şarkılardan yola çıkarak yaratıcı drama, yaratıcı yazı, yaratıcı sahne sanatları branşları için performans ve etkinlikler sergilenebilir.

Bilinçli ailelerin desteklediği çocukların hem müzikli drama çalışmalarında hem de diğer derslerinde başarılı olduğu belirlendiği için ailelere müzik, müzikli drama çalışmalarının önemi anlatılmalıdır.

Farklı yaş grupları için drama, yaratıcı drama, yaratıcı yazma, müzikli drama konularına yönelik akademik, bilimsel çalışmaların araştırılması önerilmektedir. Disiplinler arası bilgi aktarımını ön plana çıkartarak hem öğrenme sürecine destek olan hem de eğlenerek mutlu olan bireylerin çoğalması adına bu araştırmaların hızla üretilmesi, yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2000). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama (4. basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17-27.
- Adler, M. R. (2003). *The role of play in writing development: A study of four high school creative writing classes*. New York: University at Albany School of Education Department of Education, Theory and Practice; Unpublished Doctoral Thesis.
- Akar Vural, R., & Somers, J. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktan, E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 701-732.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2016). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altuntaş, B. (2017). *Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Kırşehir: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Annarella, L. A. (1999). *Using Creative Drama in the Writing Process*.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi (3. Basım)*. Ankara: Pegem.
- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.
- Ataman, M. (2018). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Niğde: Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Ö. (Ed.) içinde, *Yazma eğitimi* (s. 85-124). Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Banks, S. (1982). Orff-schulwerk teaches musical responsiveness. *Music Educators Journal*, 68(7), 42-43.
- Barthes, R. (2006). *Yazı Üzerine Çeşitlemeler-Metnin Hazzı* (çev. Şule Demirkol). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağılı, H., & Demir, K. (1999). *İlköğretim drama*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilen, S., Özevin, B., & Canakay, E. (2011). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi (2.Baskı)*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Brillant, J. J. (2005). *Writing as an act of courage: The winner experience of developmental writers*. New York: Community College Journal of Research and Practice.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Coşkun, E. (2013). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. A. K. (Ed.) içinde, *Yazma Becerisi* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Craft, A. (1999). Creative Development in The Early Years: Some İmplications of Policy for Practice. *Curriculum Journal*, 10(1), 135-150.
- Cümbüş Auernig, F. (2013). Çocuklarla ses eğitimi. K. O. Koçak, & N. L. (Ed.) içinde, *Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler* (s. 27-37). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (8. baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Çevik, B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden orff öğretisine genel bir bakış. *BAÜ FBE Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çimşir, Ö. (2013). Eğitimci eğitimi ve iletişim. K. O. (Ed.) içinde, *Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler* (s. 37-45). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık . Ö. (. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 167-198). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dupre, J. B. (2006). *Creative drama, playwriting, tolerance, and social justice: an ethnographic study of students in a seventh grade language art class*. Albuquerque: The University of New Mexico; Unpublished Doctoral Thesis.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı dramanın bir ögesi lider . Ö. A. (Ed.) içinde, *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 92-104). . Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ekici, T. (1998). *Orff çalgıları ve müzik eğitiminde kullanım yöntemleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elkind, D. (1974). *A Sympathetic Understanding of the Child Birth to Sixteen*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eren, B. (2017). *Önüm arkam taşım topum*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erman, A. (2000). *Suzuki Metodu: Felsefesi ve Keman Eğitiminde Kullanılışı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi; Yayınlanmamış Lisans Tezi.
- Erol, O. (2006). Bir Bakışta Orff . *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 1(9), 17-19.
- Essex, C. (1996). *Teaching creative writing in the elementary school*. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Prentice-Hall.
- Frazee, J., & Kreuter, K. (1987). *Discovering orff*. Newyork: Schott Music Corporation.
- Gardner, H. (2009). Çoklu zeka kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl. . *Birinci Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı* (s. 502-723). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gedikli, E. (2003). *Müzik eğitimi (1. basım)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing, dance (2nd ed.)*. USA: Schott Music Corporation.
- Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Tekniklerine Yönelik Değerlendirmeleri: Bir Eylem Araştırması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 625-677.

- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Göğüş, G. (2009). *Müzik öğretimi ve yöntemleri*. Bursa: Star Ajans Matbaacılık.
- Gönen, M. (1999). Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Ö. A. (Ed.) içinde, *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 34-42). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Graham, S., & Perrin, D. (2006). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School*. Washington, D.C.: Alliance for Excellence in Education.
- Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity and their educational implications: Beyond similarity. *Psychological Review*, 1(97), 3-18.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güner, G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 225-230.
- Gürgen, E. (2007). *Orff- schulwerk ve kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Hall, E., Lamb, M., & Perlmutter, M. (1982). *Child Psychology Today*. Newyork: Random House.
- Hartlaub, G. F. (1922). *Der genius im kinde*. F. Hirt.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*, 5(1), 45-62.
- Hoffer, C. R. (1993). *Introduction to music education (2nd ed.)*. Illinois: Waveland Press.
- Honig, A. S. (2001). How to Promote Creative Thinking. *Early Childhood Today*, 15(5), 34-40.
- Hui, A. (2006). *Effects of Goal Orientation and Self Regulation on Creative Behaviors*. Hong Kong: The Chinese University: Unpublished Doctoral Dissertation.
- Jungmair, U. E. (2003). Geçmişe ve geleceğe bakış. *Orff İnfö Dergisi*, 1(3), 18-27.
- Kaplan, M. (2013). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.

- Kara, Y. & am, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. Adana: Çukurova Üniversitesi; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ, K. (2018). *Öğretim Teknolojilerinden Storybird Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler (30. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. (. Özbay içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Keller, W. (1975). *Orff-Schulwerk in Musiktherapie und Heilpädagogik*. Fischer.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills*. Montreal: Concordia University; Unpublished Master's Thesis.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Mussen, P., Canger, J., & Kagan, J. (1974). *Child Development and Personality*. Newyork: Harper International Edition.

- Müldür, M. (2017). *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- O'Day, S. A. (2000). *Creative drama as a literacy strategy: Teachers' use of scaffold*. Atlanta, USA: Georgia State University; Unpublished Doctoral Thesis.
- Okvuran, A. (2002). Drama dersinin yapılandırılması ve içeriği. Ö. A. (Ed.) içinde, *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 487-491). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz – okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Oral, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14(1), 255-264.
- Önder, A. (2006). Eğitici dramada rol oynamanın eğitim açısından önemi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(1), 133-143.
- Özaşkın, A., & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 212- 226.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarının karşılaştırılması*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 1(18), 251-259.
- Öztürk, A. (2003). Yaratıcı Drama ve Orff Öğretisi Arasındaki İlişki . *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu* (s. 136-143). İstanbul: Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 158-164.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık-Aklın Sınırlarını Aşmak*. (Çev.: N. G. Koldaş) İstanbul: Anı.
- Sağlam, T. (2003). Eğitimde Tiyatro. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 1(37), 23-45.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim-Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. İstanbul: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shamrock, M. (1997). Orff-schulwerk: an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41-44.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Yayınlanmamış Doktora Tezi .
- Sulak, S., & Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Susar Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.

- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(1), 621-643.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Product and Process*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2012). Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood: Greenwood Publishing Group.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının dalcroze, kodaly ve orff yaklaşımıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük (4. baskı)*. Ankara: Akşam Sanat Okulu.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği). *Buca Faculty of Education Journal*, 1(36).
- Ulaş, A. H., Tedik, G., & Sevim, O. (2014). İlkokul 4. Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 331-350.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Masalların Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651- 665.

- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vass, E. (2002). Friendship and collaborative creative writing on the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 102-110.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim (Çev: N. Hızır). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 1(4), 107-153.
- Yaşar, N., Çelik, M., & Şendağ, B. A. (2012). *İlköğretim müzik 4-5 öğretmen kılavuz kitabı (1. baskı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly yöntemi ile müzik eğitimi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Yiğit, E. F. (2000). *Müzik eğitiminde kodaly metodu'nun rolü*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 21/06/2021

Toplantı Sayısı : 11

Karar Sayısı : 233

233- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Esen Tekin**'in "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileriyle Yaratıcı Yazma Yoluyla Oluşturulan Müzikli Drama Çalışmalarının Uygulanması ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Esen Tekin**'in "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileriyle Yaratıcı Yazma Yoluyla Oluşturulan Müzikli Drama Çalışmalarının Uygulanması ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

EK 1. Müzikli Drama Çalışmaları Uygulama Aşamalarına İlişkin Görseller













82

EK 3. Yaratıcı Yazma Yoluyla Oluşturulan Oyunun Metni



İLKOKUL TİYATRO KULÜBÜ

KURNAZ İYİLER KÖTÜLERİ YENER

Konu: İyi dostlar, cesur ve kurnaz (uyanık) olup kötülüklerden korunur.

Karakterler:

1. Avcı 1
2. Avcı 2
3. Kristal (Orman halkının arkadaşı)
4. Mrıstal (Avcının arkadaşı)
5. Tavşan
6. Pirate (İngilizce Konuşan bir Korsan)
7. Mantar
8. Sincap
9. Hoşhoş (Uykucu)
10. Koşkoş (Enerjik, koşar)
11. Tilki (İyi niyetli, kurnaz)
12. Kelebek
13. Kokoş (Kendini beğenmiş bir fare)
14. Titiz
15. Süslü

Kelebek: Bir varmış bir yokmuş diye başlar masallar. Bu masalımızda;

Herkes: Biz orman halkıyla...

Avcılar: Bir de avcılar var.

Hoşhoş: Ben de varım. İyi geceler.

Koşkoş: (Koşarak arkadan geçer) Bir de ben varım.

Pirate: And me, and me!

Kelebek: Avcıların amacı,

Avcılar: Sonunda avlıcaz tavşanı. Sonra diğer hayvanları. Sonra da kesicez ağaçları.

Sincap: Ama o ağaçlarda bizim evimiz var.

Can: (Taklit eder) Ama o ağaçlarda bizim evimiz var.

Mrıstal: Ba na ne! Se nin e vin den. Ke se ce ğiz.

Herkes: İzin vermeyiz.

Pirate: Yes, you cant cut the trees.

Hoşhoş: La la la laaaa, seni dinlemiyorum.

Avcı: Benim silahlarım ve Mrıstalin büyüleri var, güçlüyüz, zekiyiz.

Kristal: Bizim de silahlarımız var.

- 1 -

Mrıstal: Nedir onlar?

Kristal: Cesaret, birliktelik, dostluk, sevgi ve arkadaşlık.

Pirate: Yes, we are the best!

Avcı: Zu hahahah. Sökmeyiz bize böyle şeyler.

Koşkoş: Size bin basarız.

Mrıstal: Biz sizi yüzde bin yeneriz.

Şiir: Ağaçları kesemezsiniz!
KESECEĞİZ/KESTİRMEYİZ

Pirate: Bla bla bla bla. You guys are talking too much. Lets start the play. Show must go on.

Sincap: Ne dedi?

Kelebek: Drama bu; anlatılmaz yaşanır dedi. Oyun başlasın!

Pirate: Laydies and Gentlemen...

Tilki: Karşınızda: "Kurnaz iyiler, kötüleri yener" oyunu!

MÜZİK

(Tavşan mutlu mutlu gezinirken, korkunç bir müzikle irkilip saklanır.)

Avcı: (Sağa sola bakınırlar, kimseyi göremezler.) Him ham höm, him ham höm... Bu ormanda yaşayan canlılar, ağaçları kesmemize engel olacaklar.

Mrıstal: O zaman önce onları yakalayalım. Sonra da ağaçları keseriz.

Avcı: Ama nasıl yakalayacağız? (Kötü kötü düşünürler.)

Mrıstal: Buldum. (Avcı, korkup düşer.) Onlara çok güzel tuzaklar kuracağız.

Koşkoş: Nasıl tuzaklar?

Mrıstal: Çok güzel tuzaklar.

Koşkoş: Haydi söylesene...

Mrıstal: Ormanda yaşayanların sevdiği yiyecekleri buraya getirelim. Sonra da saklanalım. Onlar da yiyecekleri yemeye geldiklerindeee

Avcı: ...onları yakalarız. Ohoo daha başka tuzaklar da kurarız. Haydi gidip hazırlık yapalım.

Avcı: Zu hahahahaaah. Yu hahahahaha. Mu hahahahaha.
(Çıkarlar)

Tavşan: Hii, haa, höö! Bunları hemen arkadaşlarıma söylemeliyim. Kristaaaa! Mantar! Sincap! Titiz! Süslüler! Tilki! Kelebek! And Pirate! Çabuk toplanın.

Kristal: Efendim cici tavşanım benim.

Mantar: Ne oldu bir şey mi oldu? Yoksa kötü bir şey mi oldu?

Kokoş: Tabi tabi, kesin kötü bir şey olmuştur zaten.

- 2 -

Sincap: Bağırmaı bırak da, ne olduğunu söyle?

Pirate: Why are you shouting?

Tavşan: Şimdi beni çok iyi dinleyn. Az önce avcı ve Mristale kulak misafiri oldum. Bize tuzak kurup yakalayacaklar. Sonra da ağaçları kesecekler.

Kristal: Sen öyle bağırınca, sana bir şey oldu diye korktum. İyi ki de söyledin. Ama şimdi korkmamıza gerek yok.

Mantar: (Korkar.) Neden korkmamıza gerek yok Kristal. Hepimizi yakalayıp çorbamızı yapacaklar. İmdaat! Yardım edin.

Sincap: Çok abartmadın mı Mantar? Biz güçlerimizi birleştirip onları yenebiliriz.

Pirate: Yes. We are brave! And I am hungry and i want some soup. Hmm delicious soup...

Mantar: Soup?

Pirate: Yes Soup. You said soup. You said çorba.

Mantar: No, they make US soup! Us soup!

Pirate: Haaa. I am NOT hungry any more.

Sincap: Ne konuşuyorsunuz? Hiçbir şey anlamadık. Biz İngilizce bilmiyoruz.

Kokoş: Sana katılıyorum ben de hiçbir şey anlamadım.

Süslü: Ay en çok ben anlamadım.

Tavşan: Aramızda sadece sen İngilizce biliyorsun. Pirate'ın söylediklerini bize çevirir misin, lütfen?

Mantar: Şey, çorba içeceğimizi sanmış da. Şaşırm.

Diğerleri: Haaa.

Kokoş: Tabi tabi kesin öyle sanmıştır...

Tilki: Ben çorba olmak için çok gencim.

Kristal: Arkadaşlar konumuza dönelim. Şimdi gidip plan yapmalıyız. Böylece onların oyunlarını bozabiliriz. (Çıkarlar.)

MÜZİK

Avcı: Havuçları dizelim, Hayvanları bekliyelim, Tavşan havucu yerken, biz de onu gözlemleyelim (Biz de onu tatalım)

Mristal: Palamutları dizelim, sincapları bekliyelim Sincap palamutu yerken, biz de onu gözlemleyelim (Biz de onu tatalım)

- 3 -

Avcı: Sonra da ağaçları kesip, masif masalar yapalım.

Kristal: (Bekçi Kılığında)Ne yapıyorsunuz burada?

Avcı: (Korkudan havucu ağzına sokar. Konuştuğu anlaşılmaz.)

Mristal: (Havucu çıkarır.) İşte, şimdi cevap verebilirsin.

Avcı: Hi hi hiçbir şey. Havuç yiyordum. Acıktım da. Bak karnım gur gur ses çıkıyor.

Kristal: Yaa! Öyle mi?

Mristal: Yaa! Öyle.

Kristal: Demek öyle.

Mristal: Öyle dedim ya.

Kristal: Onu görüyoruz. Neden burada yiyorsun? Ayrıca bu yerdeki havuç ve palamutlar nedir?

Avcı: Hıııı?

Avcı 2: Hıııı?

Mristal: Hıh, buldum: Bunlar minik hayvancıklar için. Biz minik hayvancıkları çok severiz. Değil mi arkadaşlar?

Avcı: Ama biz sevmiyorduk hani?

Mristal: (Ağzını kapatır.) Sus. Bekçi ne yaptığımızı anlarsa tutuklar bizi.

Avcı: Haaa, tabii biz minik hayvancıkları çok severiz.

Kristal: Sizin ormanın kurallarından haberiniz yok mu?

Titiz: Burada yerleri kirletmek yasaktır. Bilmiyor musunuz?

Avcı: Öyle mi bilmiyorduk. Öbür dileriz. (Titreyerek)

Kristal: Bu ormanda cezalar kolay kolay bağışlanmaz. Ama sizi affedebilirim. Tabi minik cezalar verdikten sonra. Öncelikle yerdeki havuç ve palamutları toplayın. Şimdi de iyice temizleyin. Bütün gün bekleyemem canım. Şimdi de bana verin. Aferin, ama daha bitmedi. Şimdi de dans edeceksiniz.

Mristal: Ama ben dans etmeyi bilmem.

Kristal: O zaman ben de affetmeyi bilmem. Güvenimi kazanmazsanız sizi bir yere göndermem.

Avcı: Tamam tamam dans ederiz. Açın müziğı. Bitsin artık bu çile. (Dans ederler.)

Kristal: Tebrikler. Son olarak da ip atlayarak halay çekeceksiniz. Alın bakalım ipleri. (Yapmaya çalışırlar.)

Kristal: Şimdi koşarak gidin bu ormandan. Bir daha görürsem kolay kolay affetmem.

- 4 -

Mristal: Bu plan tutmadı avcı. Başka bir plan yapıp geri gelelim. Haydi koş şimdi.
(Diğerleri gelir)

Tavşan: Yaşasın. Başardık. Onları uzaklaştırdık.

Pirate: Yes, Now Mristal and the hunters wont came back again. My friends, Lets celebrate and have a party.

Sincap: Pirate, ne diyor? Anlamadık.

Mantar: (Seyirciye.) Eyvah, daha fazla İngilizce bilmiyorum. Ama belli etmemeliyim. Bilmediğimi anlarırsa çok kızarlar.

Kristal: Ne oldu ne dedi?

Mantar: Şey, susamış da.

Tavşan: Ama çok uzun konuştu.

Mantar: İşte İngilizce, böyle bir dil. Çok kelimeyle az şey anlatır.

Herkes: Haaa.

Kokoş: Tabi tabi anlatır. Çok da anlatır.

Sincap: Şimdi konumuza dönelim. Bence tekrar gelecekler. Bize yeni tuzaklar kuracaklar. Ben tek başıma olsam korkardım ama sizinle birlikte kendimi çok cesur hissediyorum. İyi ki varsınız. Sizi çok seviyorum.

Pirate: So lovely.

Sincap: Ne dedi?

Mantar: Şey, bir an önce saklanıp dikkatli olmalıyız dedi. Sonra birlikten kuvvet doğar dedi. Sonra bir elin nesi var iki elin sesi var dedi. Sonra da dal sarkar kartal kalkar, kartal kalkar dal sarkar dedi.

Kokoş: Tabi tabi eminim öyle demıştır.

Kristal: Nasıl yani, sadece bir kelimeyle mi bu kadar çok şey dedi?

Mantar: Şey, İngilizce, bazen de ekonomik bir dil işte.

Tavşan: Bu işte bir iş var ama onu sonra çözeriz. Şimdi yerlerimize gidelim.
(Çıkarlar.) (Avcı ile Mristal girer.)

Avcı: Kimse yok galiba. Bu sefer çok güzel bir planımız var.

Mristal: Üstelik bir de yardımcımız var. Kahraman, cesur ve canavar gibi bir köpeğimiz var. İşte geliyor. Kocaman bir alkış!

Avcı: Aldanmayın böyle baktığına boş boş. Adı da pek güzel; Hoşhoş.

(Hoşhoş, esner ve uyar. Koş koş koşar.)

Mristal: İşte bu da kardeşi koşkoş.

Hoşhoş: Dandini dandini dastana...

- 5 -

Avcı: Pişt. Uyuma. Şimdi uyku zamanı değil. Kurnazlık zamanı. Çok mutlu olacaksın, balık tutunca havlayacaksın. Koşkoş, sen de enerjini boşa harcama. Bize yardım edeceksin.

Hoşhoş: Balık mı? Burada balık mı var? Çok severim.

Koşkoş: Balık mı ? Burda balık mı var? İyyy, hiç sevmem!

Mristal: Canım gerçek balık olur mu hiç? Ormandakilere bir oyun oynayacağız.

Hoşhoş: Oynamasak olmaz mı çok uykum var.

Koşkoş: Oynamayalım koşalım.

Mristal: Aaa... aa... olur mu hiç senin gibi akıllı bir köpeğe. Bak şimdi biz burada balık yakalayacağız. Sen de burada uyuyacaksın.

Hoşhoş: Aman! Ben uykulu oyunları çok severim.

Koşkoş: Ben de koşmacalı oyunları çok severim.

Mristal: Uyumak yok. Koşmak da yok. Dedik ya bu bir oyun. Uyumuş gibi yapacaksın. Sen de koşmuş gibi yap bari. Dramada herşeyi –miş gibi yaparız. Gizli gizli gözetleyip birinin geldiğini görünce de üç defa havlayacaksın.

Hoşhoş: Hı hııı. (Esner)

Mristal: Haydi avcı aslında silah olan oltalarımızı ver bakalım.

Avcı: Oltalar sende değil mi?

Mristal: Unuttun değil mi? Aklın nerede senin? Haydi hemen getirmeye gidelim. Tempo tempo, hızlı.

Tilki: Sevgili seyirciler. İşte gördünüz kötülerin tuzakları hiç bitmiyor. Ama eğer siz bize yardım ederseniz, bu tuzaktan da kurtulabiliriz. Bize yardım etmek ister misiniz?

Kokoş: Hımm tabi tabi yardım ederler. Çok da yardım ederler.

Kelebek: Birazdan orman halkı gizlice buraya gelecek ve avcıya sorular soracak. Siz de sessizce ağzınızı oynatacaksınız. Bakın böyle. Avcı ile Mristal sizin konuştuğunuzu sanacak. Böylece onların dikkatini dağıtacaksınız.

Tilki: Ama unutmayın; ağzınızı sessizce oynatacaksınız. Kim konuşuyor deyince: BİZ! Diyeceksiniz İşte geliyorlar. Şşşşt. Sessiz olun.

Avcı: İşte oltalarımız çok güzel oldu. Haydi şurada balık tutuyor-muş gibi yapalım.

Mristal: Ama sakın köpek havlamadan arkamızı dönmeyelim. Yoksa hayvanlar kaçabilir.

Avcı: Haklısın. Dikkatli olmalıyız. (Şarkı söyler.)
(Dayanamaz arkasına bakar, Mristal uyarınca toparlanır. Koşkoş koşar. Diğerleri sahneye gizlice gelir. Hep birlikte konuşurlar.)

Orman Halkı: Ne yapıyorsunuz siz?

- 6 -

Avcı: Kim konuştu, siz mi?
O.H. Yok babam.
Mrıstal: Siz oyunu izlemiyor musunuz? Balık tutuyorum dedik ya.
Kokoş: Tabi tabi kesin balık tutuyorsunuz.
O.H. Burada balık var mı ki? Biz görmüyoruz.
Avcı: Yok tabi ki. Bu bir tuzak. Aslında ormanda yaşayanları yakalayacağız.
OH Onlara ne yapacaksınız?
Mrıstal Ohoo neler neler yapacağız. Bir elimize geçirsek.
OH Ya izin vermezsek.
Avcı: Siz seyircisiniz. Sadece seyredersiniz.
OH Belki onlar çok yakındalardır.
Avcı Korkudan yaklaşamazlar bize.
OH Neden korksunlar ki sizden?
Mrıstal Çünkü güçlüyüz, zekiyiz üstelik silahımız var.
OH Orman halkı da güçlüdür, zekidir üstelik onlara yardım eden arkadaşları vardır. Hem de bir sahne dolusu arkadaşları vardır.
Avcı Arkadaşlarını da yeneriz. Çok kurnazız biz. Hem arkadaşları da kimmiş?

OH Bütün seyirciler arkadaşlarıdır onların. Çünkü hepsi yardım etmeyi sever.
Mrıstal Siz seyircisiniz. Sizin göreviniz seyretmek. Şimdi sessiz olup onlara neler yapacağımızı seyredin.
Avcı Evet herkes iyi izlesin. Diyelim ki tam şuradalar. Üstelik arkaları da bize dönük. Balıklara bakıyorlar.
Avcı ve Mrıstal Şimdi biz de arkalarından yaklaşıyoruz, yaklaşıyoruz, yaklaşıyoruz... sonra da...
Hepsi Onları yakalıyoruz!
Avcı ve Mrıstal AA biz yakalandık. Galiba kendimizi çok akıllı sandık.
Avcı: Çözün lütfen bizi.
Kokoş: Tabi tabi kesin çözeriz.
ŞİİR Ne sandınız akıllım? Ava giden avlanır.
Tilki İşte oyunumuz da burada bitti. Oyun deyip geçmeyin kıssadan hisse diyerek payınıza düşen dersi alın. Her ne kadar hata ettiysek affola. Başka oyunlarda görüşmek üzere.
Kokoş: (Alkışlar bitince) Ya ya hımmm tabi tabi bitti oyun. Hoşhoş uyan gidiyoruz.
Hoşhoş: Ne oldu geldik mi? Bitti mi Oyun?
Süslü: Hayır dha şarkımız var. MÜZİK!

- 7 -

MÜZİK

Avcı avcı ey cesur avcı
Sanma kendini en akıllı
Verince hepimiz el ele
Yenildin işte kankinle

Ava giden avlanır
Avcılar da avlanır
İyiler kurnaz olmalı
Kötülerden korunmalı

- 8 -

EK 4. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Drama Kulübü Çalışma Planı

19.09.2018

Fiziksel ısınma ve tanışma oyunları oynanır.

-Müzik eşliğinde serbest dans edilir. Müzik durduğunda karşımıza kim geldiyse o kişiyle tokalaşılır, birbirimize isimlerimiz söylenir.

-Önce kendi ismimizi sonra arkadaşımızın ismini söyleyerek çemberdeki arkadaşlarımıza top gönderme-aktarma oyununu oynanır.

-isim ebesi oyunu oynanır.

Bir ebe seçilir. Normal ebelemece oyunu gibi başlanır ancak dokunulmak üzere olan kişi gruptan birinin ismini söyler ve bu kez O ebe olur.

26.09.2018

Uyum ve güven oyunları oynanır.

-Dinlediğimiz müzik eşliğinde dans edilir. Müzik durunca heykel olunur. Önce lider, donan heykelleri güldürmeye çalışır ardından oyunda yananlar, heykel olan arkadaşlarını güldürmeye çalışırlar.

-Ayna oyunu oynanır. Eşli çalışılır.

-Heykeltraş oyunu oynanır.

Dinlenen müzik eşliğinde A öğrencisi, B öğrencisine istediği formu bedeniyle vermesini sağlar.

-Üç maymun oyunu oynanır.

Engellerle dolu bir mekan hazırlanır. Oyunculardan birinin gözleri bağlanır. A öğrencisi mekanı görecektir şekilde durur. Konuşmadan, beden diliyle gözleri kapalı olan oyuncu arkadaşına hedefteki nesneyi buldurmaya çalışır. B öğrencisi mekanı görmeden sadece A öğrencisinin beden diline bakarak komutları alır ve C öğrencisine söyler, onu yönlendirir. C öğrencisi gözleri kapalı olmalıdır. Hedefteki nesneyi engellere çarpmadan bulmaya çalışır.

03.10.2018

- “Oyun yazma” aşamaları anlatılır. Bir tiyatro metninin öğeleri üzerine tartışılır. Olay, karakterler, atmosfer, çatışma, mekan, zaman vb. üzerine çalışılır.

-Bilinen bir masal üzerine grup grup çalışılır. Her grup farklı bir öğeyi değiştirerek masalı yeniden kurgular. Yeni kurgular sahnelenir.

Not: Yazarak değil konuşarak planlama yapan gruplar performanslarını sahneler.

10.10.2018

-Ritim çalışmaları yapılır.

Seslendirmeye birlikte başlama-bitirme çalışılır. Şeflik oyunları (şefe bakma, koordinasyon sağlama) oynanır.

Eşli dans çalışması yapılır.

Ritim kalıplarının yazılı olduğu çalışma yapraklarıyla çalışılır. Yerde 4 sayfa ve üzerlerinde de dört farklı ritim kalıbı vardır. Çalışma sayfaları sırasıyla ve daha sonra değiştirerek seslendirmeler yapılır.

17.10.2018 (Kulüp öğretmenlerinin toplantısı nedeniyle planlamada değişiklik yapılmıştır.)

-İsim söyleme – devinim oluşturma çalışması yapılır.

a- Benim adım E-sen Esinti gibi (esintiye uygun bir devinim yapılır)

b- Dinlenen müzik eşliğinde isim söylemeden sadece devinimler akışa bağlı olarak yapılır.(gittikçe hızlanan bir müzik tercih edilir)

-Doğaçlama çalışmaları yapılır.

-Hikaye tamamlama çalışması yapılır.

Lider çemberde bir hikayeye başlar. Yanındaki öğrenci yarım bırakılan hikayeyi kaldığı yerden devam ettirir. Her bir öğrenci ekleme yaptığında çember tamamlandığında hikaye de tamamlanmış olur.

Çalışmanın 2.aşamasında yeni hikayede her öğrenci alfabetik sırayla cümlelerine başlar.

24.10.2018

Hikaye tamamlama çalışması 3.aşamada hikayeye bir olumlu- bir olumsuz cümle ekleme sırasını takip ederek sürer. 4.aşamada ise ekleme cümleleri sırasıyla bir gerçekçi- bir hayal cümlesi şeklinde devam eder. Çember tamamlandığında yine bir hikaye tamamlanmış olur. Çalışmanın devamında, oluşturulan doğaçlama hikayelerin yapısı incelenir. İçeriğindeki hikaye öğeleri hakkında tartışılır. Bu hikayeler tiyatro oyunu şeklinde yazılsaydı “neleri eksik kalırdı, neleri tam dı” hakkındaki düşüncelerimiz paylaşılır.

-Fragman tekniği kullanılarak doğaçlama oyunlar oynanır.

31.10.2018

2016-2017 Eğitim öğretim yılında Müzik ve Drama kulübünün birlikte hazırlamış olduğu “Porte Şatosu” isimli müzikli drama oyunu izlenir.

Bu oyunda görev almış olan kulüp öğrencilerimiz deneyimlerini ve duygularını paylaşırlar.

07.11.2018

Ritim çalışması yapılır.

Ritimle atmosfer oluşturma, yansıma, gürlük ve ifade terimlerine uygun seslendirmeler yapılır.

Crescendo-decrescendo geçişler, vurgulu ifadeler çalışılır.

Öğrenciler bireysel olarak hikaye yazma çalışmalarına başlarlar.

14.11.2018

Hikaye tamamlama çalışmalarında hikayelerini evde tamamlayan öğrenciler, çalışmalarını gruba okurlar. Okumalar bitince, hikayelerini tamamlayamayan öğrenciler yazma çalışmalarına devam ederler. Bitiren öğrenciler arkadaşlarına yardım eder.

Şarkı çalışması yapılır.

21.11.2018

-Porte oluşturma oyunu oynanır.

Gruptan bir kişi “nota”, bir kişi de “sus” olur. Geri kalan herkes birbirlerine eşit uzaklıkta önden arkaya doğru 2 ya da 3 sıra, iki kol uzaklıkta olacak şekilde porte çizgileri oluşturur. Portedekilerin kolları yanlara doğru açıktır. Eğitmenin komutuyla portedekiler aynı anda sağa ve bir sonraki komutta da tekrar sola dönerler.

“Nota” olan öğrenci porte çizgileri arasında sürekli yer değiştirir. “Sus” olan öğrenci de onu yakalamaya çalışır.

-Hikayesini tamamlayan öğrenciler hikayelerini arkadaşlarına okurlar.

28.11.2018 - 05.12.2018 - 12.12.2018

-Okunan hikayelerden öğrencilerin en beğendiği oybirliğiyle seçilir. Seçilen oyunun temel iskeleti, konusu ve kahramanları belirlenir. Oyun, tiyatro replikleri şeklinde yazılmaya başlanır.Yazılan çalışma projeksiyonla perdeye yansıtılır. Öğrenciler fikirlerini söyleyerek, çalışmayı bilgisayarda yazıya döken eğitmene eşlik ederler.

19.12.2018

-İsim söyleme-isminin baş harfiyle bir nesne bularak devinimini yapma çalışması yapılır.

Sözlü ifadeler olmadan hareket akışı sağlama çalışmaları yapılır.

26.12.2018

Yaratıcı yazma çalışmalarına devam edilir.

02.01.2019

Rol dağılımı yapılır. Okuma provaları yapılır.

Çalışmanın ikinci yarısında öğrencilerle yeni yıl eğlencesi yapılır.

09.01.2019

Canlandırma çalışmaları yapılır. Oyunun final şarkısı öğrencilerle birlikte yazılır, seslendirilir.

16.01.2019

Zim-zam-zum oyunu oynanır.

Ayrıntılı oyunculuk çalışmaları yapılır. Mizansen çalışması yapılır.

Kostüm tasarlama çalışmaları paylaşılır.

06.02.2019

Oyun kostümleri için çeşitli tasarımları hazırlama çalışmaları yapılır. Elimizdeki malzeme ve materyaller değerlendirilir. Resim odasında kostümlerimiz için ek aksesuarlar hazırlanır.

13.02.2019

Oyunun şarkılarına dans koreografileri eklenir. Tüm şarkılar devinimle seslendirilir.

20.02.2019

-Beden dili çalışmaları yapılır. Oyunla ilgili jest ve mimikler belirlenir, yorumlanır.

-Bale ve halk dansları kulüpleriyle birlikte yapılacak olan koreografiler belirlenir.

-Oyunun afiş tasarımı da öğrenciler tarafından yapılır.

27.02.2019

-İtalyan provası yapılır.

-Şarkılar tekrar edilir.

06.03.2019

Sahne duruşu, ışık-ses kullanımı, aksesuar kullanımı, müzik-hareket uyumu üzerine çalışılır.

11.03.2019

Akış provası yapılır.

13.03.2019

Hazırlanan “Kurnaz İyiler Kötüler Yener” isimli oyunumuzun 13 Mart 2019 tarihindeki seyircili provasına anaokulundaki tüm yaş gruplarımız katılır. Öğrencilerimizin bu ilk gösteriminin, onların deneyim kazanmalarını sağlayacağına ve heyecanlarını kontrol edebilmelerine yardımcı olacağına inanılmaktadır.

20.03.2019

26.03.2019

Genel prova yapılır.

27.03.2019 DÜNYA TİYATRO GÜNÜ

OYUNUMUZUN SAHNELENMESİ

“Kurnaz İyiler Kötüler Yener” isimli oyunumuz 27 Mart 2019 tarihinde “Dünya Tiyatro Günü” nde okulumuz ilkokul öğrencilerine, kardeş okuldan misafirimiz olan 2.sınıf öğrencilerine ve öğrenci velilerimize sahnelenir.

EK 5. UYGULAMA ÖRNEKLERİ

UYGULAMA ÖRNEĞİ 1

DİNLEDİĞİN RİTMİ DEVİNİME DÖNÜŞTÜR

Hedef 1: Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar: Dinlediği ritme uygun olarak bedeni ile ritmik eşlik üretir.

Hedef 2: Duygularını fark edebilme

Kazanımlar: Dinlediği müziğin duygusunu müzik dans vb. yollarla ifade eder.

Hedef 3: Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar: Verilen ritmik kalıplara dikkatini yoğunlaştırır.

Araçlar: Ritim çubukları ve çeşitli orff aletleri, renkli tüller

Etkinliğin Uygulanışı:

*El davulu ile ritim çalınır ve ritim çaldığı sürece çocukların sınıf içinde dolaşarak hareket etmeleri, davul durunca herkesin bir şekil alarak hareketsiz beklemeleri istenir.

*2.aşamada öğrencilerin davulun ritmine uygun olarak hızlı, yavaş şekilde yürümeleri ve davul sesi durunca verilen yönergeye uygun olarak (el ele, kol kola, burun buruna vs.) selamlaşmaları istenir.

* Dinlenen yavaş tempolu müzik eşliğinde renkli tüller kullanılarak yürüme, dönme, uzanma gibi devinimlerle yorumlama çalışması yapılır.

* Dinlenen yavaş ve hızlı tempo geçişleri olan müzik eşliğinde ritme uygun olarak dans edilir.

* Çocuklar ikili eş olurlar. Biri doğaçlama olarak bir ritim seslendirir. Diğeri ise dinlediği ritim eşliğinde o anda bedensel devinimlerle müziğin temposunu, ritmini hareketlere dönüştürür. Daha sonra eşler yer değiştirir. Bu kez ritmi yorumlayan ritmi seslendiren olur, diğer arkadaşı da duyduğu ritmi bedensel devinimlere dönüştürür. Dileyen eşler performanslarını arkadaşlarına sunarlar.



UYGULAMA ÖRNEĞİ 2

DİNLENİLEN MÜZİĞE DANS FİGÜRLERİ OLUŞTURMA

Hedef 1: Bedensel koordinasyon ve el-göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar: Verilen yönergeye uygun olarak hareket eder.

Dinlediği müziğe uygun bedeni ile hareket ve ritmik eşlik üretir.

Hedef 2: Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar: Estetik bedensel hareketlerle yürür/dans eder.

Parmak ışıklarını kullanarak özgün hareketler yapar.

Hedef 3: Müzik cümlelerini ayırt edebilme ve çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar: Dinlediği müziğin cümlelerinin benzerlik ve farklılıklarına göre A cümlesi B cümlesi (farklılık) yada A cümlesi A' cümlesi (benzerlik) olarak söyler.

Dinlediği müzik cümlelerini yaratıcı hareket ve dans öğeleri ile ifade eder.

Araçlar: Dans şarkımızın müziği “Le Bastringlo”, parmak ışıkları

Etkinliğin Uygulanışı:

*Dinlenen müzik eşliğinde ritmik yürüyüşler yapılır. Melodi durduğunda duyduğumuz ritmik seslendirme B cümlesi olarak ifade edilir.

*A cümlesi ve B cümlesini ifade eden hareketler üretilir, yaratıcı çalışmalar izlenir.

*İkili ya da üçlü eş olarak koreografi oluşturabilecek olan hareketler belirlenir, grup çalışmaları izlenir.

*A cümlesi için en beğenilen, B cümlesi için en beğenilen hareket/ dans seçilir ve tüm grup ile çalışılır.

*Dans, ortamda ışık loş tutularak ve parmak ışıkları takılarak yeniden çalışılır. Uygulanan dans figürleri parmak ışıkları sayesinde görsel bir şölene döner.

(Işıklar çocuklar tarafından çok sevilmekte ve dans için gerekli motivasyonu arttırmaktadır.)



UYGULAMA ÖRNEĞİ 3

Tarih: 17.10.2018

Ders: Müzikli Drama Kulübü çalışması

Konu: Doğaçlama hikaye anlatma ve yazma

Kazanımlar:

1. Yarım kalmış bir hikayeyi devam ettirir
2. Doğaçlama hikaye oluşturur

Süre: 40+40

Sınıf (Çalışılacak Grup): Kulüp Öğrencileri

Mekân: Drama Sınıfı

Araç-Gereç: Renkli kalem, kareli kağıtlar, yazı tahtası

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, rol oynama, soru-cevap, gözlem, çıkış kartı)

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik:

Katılımcılar çember şeklini alıp sandalyelere otururlar. Eğitimden başlayarak saat yönünün tersine doğru sırayla birer kelime doğaçlama olarak söylenir. Yalnız söylenecek kelime bir önceki kelimenin son hafiyle başlamalıdır. Bir turda herkes birer kelime söyledikten sonra bir tur da saat yönüne doğru olacak şekilde yapılır.

2. Etkinlik:

Çember şeklinde olan grup seyirciye mesaj olarak vermek istediği bir konu belirler. Eğitimden belirlenen konu hakkında doğaçlama bir hikaye anlatılacağını ve bu hikayeye herkesin birkaç cümle ile devam edeceğini söyler. Eğitimden hikayeyi başlatır ve bu sefer saat yönüne doğru her katılımcı birkaç cümle söyleyerek hikayeyi bir önceki katılımcının kaldığı yerden devam ettirir. Son öğrenci de hikayeye bir final bularak sonlandırır.

3. Etkinlik:

Sonra eğitimden katılımcılarla birlikte yeni bir mesaj belirler. Benzer şekilde doğaçlama bir hikaye anlatılır yalnız bu turda katılımcılar sırayla bir olumsuz bir de olumlu cümle kurarak hikayeyi devam ettirirler. Örneğin bir katılımcı olumsuz bir durum

içeren bir cümle kurduysa sıradaki katılımcı da olumlu bir durum içeren bir cümle kurar. Olumlu ve olumsuz yargıları katılımcıların algılarına bırakılır.

B. Canlandırma

4. Etkinlik:

Katılımcılar ikili gruplara ayrılırlar. Birinci grup ilk anlatılan hikayeyi ikinci grup ikinci anlatılan hikayeyi canlandırmak üzere hazırlık yapılırlar. Eğitmenin belirlediği süre sonunda gruplar hazırladıkları canlandırmaları sahnelerler. Sahneleme yapılırken izleyici olan grup izlerken beğendikleri diyalogları not alırlar. Canlandırma sonunda yazılan diyaloglar paylaşılır ve eksik yerler varsa kelime veya cümle olarak eklenir.

C. Değerlendirme

5. Etkinlik:

Yazılan diyaloglar bir araya getirilip yazı tahtasına uygun kurgu sırasıyla yazılır. Yazılırken katılımcılar dilerlerse ekleme, çıkarma ve düzeltme yapabilirler. Yapılan öneriler katılımcılarla tartışmaya açılır. Ortak görüşlerin yazılmasına ağırlık verilir. Bir hikaye bittiğinde rol içinde okunup ikinci hikaye yazılmaya başlanır ve aynı şekilde yazılır.

Katılımcılara düz yazı ve diyalog yazma arasındaki farklar sorusu yöneltilerek tartışılır.

6. Etkinlik:

Eğitmen gruba aşağıdaki değerlendirme sorularını içeren çıkış kartlarını dağıtıp cevaplamalarını bekler. Katılımcılar cevaplarını çıkış kartlarına yazıp sınıfın duvarlarına yapıştırırlar. Atölye sonunda tüm katılımcılar sınıfı dolaşıp tüm kağıtları okuyabilirler.

Bugünhissettim

Bugünöğrendim

Bugünmerak ettim.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“YARATICI YAZMA YOLUYLA OLUŞTURULAN MÜZİKLİ DRAMA ÇALIŞMALARININ UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:29.07.2021
Gönderim Numarası	:1625388867
Sayfa Sayısı	:80
Sözcük Sayısı	:14301
Karakter Sayısı	:100400
Benzerlik Oranı	:% 4
Savunma Tarihi	:26.08.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Esen TEKİN

Tarih: 29.07.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Esen KÖSEOĞLU TEKİN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Müzik öğretmeni Sanat bölüm başkanı	TED Bursa Koleji	2004 -

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
1	Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ve Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	Uludağ Üniversitesi	1999-2003
	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Yaratıcı Drama tezli yüksek lisans programı	Ankara Üniversitesi	2018 -

Yayınlar:

- 2003 Trio Sanat Dergisi'nde Müzik Tarihi yazıları yayınlandı.

Etkinlikler:

- 2003-2005 Bursa Devlet Tiyatrosu'nda Arthur Miller'ın "Orkestra" isimli tiyatro oyununda sahne aldı.
- 2007-2009 Nilüfer Belediyesi Çoksesli Korosu'nda korist olarak görev aldı.

- 2012 Uludağ Üniversitesi Tiyatro Bölümü öğrencilerinin sahnelediği “Tavtatikütüpati” oyununda Müzik direktörlüğü görevi yaptı. Oyun, aynı yıl haziran ayında tiyatro festivalleri kapsamında Bilkent Tiyatro Festivali’nde sahnelendi.

Katıldığı Eğitimler

- 06-07 Aralık 2003 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Orff Schulwerk Anlayışı Çerçevesinde Anaokulunda Çocuklarla Dans ve Hareket, Orff Çalgıları Yapımı ve Kullanımı” Eğitimci: Onur EROL, Sonja BECK 12 saatlik eğitim
- 20-21 Mart 2004 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Orff-Schulwerk Uygulama Olanakları Müzik-Dans-Şarkı” Eğitimci: Sonja BECK, Rodrigo FERNANDEZ, Katja OJALA KOÇAK 14 saatlik eğitim
- 30 Nisan 2005 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi ve Domido Sanat Merkezi Organizasyon “Müzik-Dans-Şarkı Orff-Schulwerk Uygulama Olanakları” Eğitimci: Katja OJALA KOÇAK, Sonja BECK tam günlük eğitim
- 21 Mayıs 2005 TED Bursa Koleji “Orff Education, based on Music and Dance” Eğitimci: Prof. Dr. Ulrike JUNGMAIR tam günlük eğitim
- Mayıs 2005 Oluşum Drama Enstitüsü “Drama Liderlik Programı” temel aşama eğitimi
- 26-27 Kasım 2005 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Birlikte Müzik Yapmak & Doğaçlama, Müziği Duymak & Hareket” Eğitimci: Prof.Dr.Ulrike JUNGMAIR, Angelika VÖGELE VOLF 12 saatlik eğitim
- 11-12 Şubat 2006 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Müzik ve Hareket İş Başında, Dans Eden Resimler” Eğitimci: Christoph MAUBACH, Andrea OSTERTAG 12 saatlik eğitim
- 9-15 Temmuz 2006 Carl Orff- Institut Salzburg International Summer Course “Elementare Musik- und Tanzpädagogik” Eğitimci: Sabina KAISER, Prof.Dr.Ulrike JUNGMAIR 48 saatlik eğitim
- 2006 Ukla Academy “Intensive General English Programme”

- 22-23 Kasım 2008 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “İlkokul Çocuklarıyla Nasıl Dans Ederiz? *Potpuri” Eğitimci: Angelina C. ABASOLO, Katarzyna FICHTINGER 16 saatlik eğitim
- 20-21 Aralık 2008 Türk Eğitim Derneği “Uygulamalı Derslerde Yeni Yöntemler” Hizmet içi eğitim
- 21 Kasım 2009 Minik Yıldızlar Anaokulu “Dans Eden Çizgiler” Eğitimci: Sibel ERİM 8 saatlik eğitim
- 9 Ocak 2010 Ezo Sunal Çocuk Atölyesi “Çocuklar için Dans ve Oyun Uygulamaları, Ritim Çalışmaları” Eğitimci: Estevao MARQUES 7 saatlik eğitim
- 8-11 Nisan 2010 Çağdaş Drama Derneği 16.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri “Bertolt Brecht ve Öğretici Oyunlar” Eğitimci: Prof. Dr. Gerd KOCH, Prof. Dr. Hans Martin RITTER 6 saatlik eğitim
- 30 Ocak 2011 Domido Sanat Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Çocuklarla Mutluluk Oyunları, Yeni Yıla Yeni Oyunlar, Yeni Şarkılar” Eğitimci: Aylin ŞENOL, Ahmet Yakup YILDIZ 8 saatlik eğitim
- 17-18 Eylül 2011 Çağdaş Drama Derneği “Bir Drama Oturumunun Yapılandırılması” Eğitimci: Prof. Dr. John SOMERS 12 saatlik eğitim
- 22-23 Ekim 2011 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Uluslararası Sonbahar Kursu 2011” Eğitimci: Christa COOGAN, Andrea SANGIORGIO 16 saatlik eğitim
- 21-22 Şubat 2009 Gençlik Ödülü Derneği “Ödül Lideri Eğitimi”
- 3 Aralık 2011 TED Eskişehir Koleji “Orff Schulwerk Eğitimi” Eğitimci: Onur EROL 8 saatlik eğitim
- 27-28 Nisan 2013 Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi “Uluslararası İlkbahar Kursu 2013” Eğitimci: Mag.Sonja STIBI, Mag. Judith HIRSCH 16 saatlik eğitim
- 14-15 Aralık 2013 Çağdaş Drama Derneği “Atık Nesnelerden Çalgı Yapımı ve Yaratıcı Müziğe Giriş” Eğitimci: Ali ÖZTÜRK 12 saatlik eğitim
- 27 Aralık 2015 TED Bursa Koleji “Müzik ve Hareket Eğitimi” Eğitimci: Yrd.Doç.Dr.Bilgehan EREN, Nilay BECEREN 8 saatlik eğitim
- 10 Şubat 2019 Çağdaş Drama Derneği “Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencileri için Dans/Devinim Öğretimi ve Sahnelenmesi” Eğitimci: Selda DOĞAN 6 saatlik eğitim

- 24 Mart 2019 DOSAB Kreş “Orff Schulwerk Semineri” Eğitmen: Hakan SEZGİN
8 saatlik eğitim
- 20-21 Haziran 2019 TED Bursa Koleji& Çağdaş Drama Derneği “Sınıfta Drama
Çalıştayı” Eğitmenler: Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK, Uzm. Deniz Devrim ŞAHİN,
Bilgen DEMİRDAŞ, Selin ERBAY 16 saatlik eğitim
- 27-28-29 Eylül 2019 TED İstanbul Koleji “Koro Şefliği Çalıştayı” Eğitmen:
Burak Onur ERDEM 24 saatlik eğitim
- Hizmet içi Eğitim Seminerleri, Bilgisayar Programları Eğitimleri, İngilizce
Eğitimleri, PYP Uygulamaları Eğitimleri, Eğitim Konferans ve Panelleri

