

**YARATICI DRAMANIN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI,
BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIKLARI VE DUYGUSAL
ZEKÂ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ**

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

DOKTORA TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

**İzmir
2010**

**YARATICI DRAMANIN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI,
BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIKLARI VE DUYGUSAL
ZEKÂ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ**

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman:
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

**İzmir
2010**

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01/02/ 2010

EBRU SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....
..... İlköğretim..... Anabilim Dalı
..... Sınıf Öğretmenliği..... Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ayfer Kocabas
Üye : Yrd. Doç. Dr. Hadise Kızılkaraoguz Hadise
Üye : Yrd. Doç. Dr. Zehret Lebesde
Üye : Doç. Dr. Getin Ilgaz
Üye : Yrd. Doç. Dr. H. Ömer Adigünel / H. Ömer Adigünel

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

01.02.2019

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No: **Konu No:** **Üniv.Kodu:**

***Not: bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez Yazarının

Soyadı: SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ Adı: Ebru

Tezin Türkçe Adı: YARATICI DRAMANIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI, BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIKLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

Tezin Yabancı Dildeki Adı: THE EFFECTS OF THE CREATIVE DRAMA ON THE DEMOCRATIC ATTITUDES, METACOGNITIVE AWARENESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ABILITIES OF THE TEACHER TRAINEES

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL ÜNV. Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı:2010

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: DOKTORA

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 413

Referans Sayısı: 403

Tez Danışmanının

Ünvanı: Prof. Dr. Adı: Ayfer Soyadı: KOCABAŞ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1. Yaratıcı Drama**
- 2. Demokratik Tutum**
- 3. Bilişüstü Farkındalık**
- 4. Duygusal Zekâ**

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1. Creative Drama**
- 2. Democratic Attitudes**
- 3. Metacognitive Awereness**
- 4.Emotional Intelligence**

ÖNSÖZ

Yaşadım ve öğrendim ki, doktora yapma işi gerçekten sancılı, pek çok fedakârlığı gerektiren ve de en önemlisi bir ekip işiymiş. Bu nedenle bu süreçte doğru insanlarla çalışmak, doğru insanlarla birlikte olmak çok önemli. Bu anlamda ben çok şanslıyım. Bu yüzden teşekkür edeceğim öyle çok kişi var ki...

Sayın Prof. Dr. Ayfer Kocabaş, olguları ele alıp incelememde bana çok yönlü bakış açısını öğreten değerli öğretmenim; lisans öğrenimimden beri başlayan öğrenci-öğretmen ilişkimiz doktora tezime koyduğum nokta ile fiilen bitmekte. Ancak umut ediyorum ki, eğitim işine gönül verdiğim sürece benden uzman görüşünüzü hiç esirgemezsiniz. Siz benim akademik hayatımda en değerli kazanımlarımdan, en önde gelenisiniz. Akademik yolumu çizmemde çok önemli bir belirleyici olan siz değerli öğretmenime teşekkürü bir borç bilirim.

Sayın Yard. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz, Sayın Yard. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal Topçu ve Sayın Yard. Doç. Dr. Aydın Yaka doktora tez izleme jürimi büyük bir fedakârlıkla sürdürerek ve akademik tüm bilgilerini benimle paylaşarak tezime güç vermişlerdir. Sayın Doç. Dr. Çetin Ilgaz ve Sayın Yard. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel jüri üyeliğimi kabul ederek çok kısa bir sürede tezimi okuma fedakârlığı göstermişlerdir. Kendilerine teşekkürlerim sonsuzdur.

Sayın Prof. Dr. Gregory Schraw “Bilişüstü Farkındalık Ölçeğini”, Sayın Prof. Dr. Dilek Gözütok “Demokratik Tutum Ölçeğini”, Sayın Yard. Doç. Dr. Füsün Acar “Duygusal Zeka Ölçeğini” kullanmam konusunda içtenlikle izinlerini belirtmişler ve ölçekle ilgili takıldığım noktalarda özveriyle sorularımı yanıtlamışlardır. Paylaşımları için çok teşekkür ederim.

Sayın Doç. Dr. Sonia Amado, solomon deneysel desenin yapılandırılması ve analizi konusunda akademik bilgisini ve kaynaklarını benimle özveriyle paylaşmış, zamanı dar olduğu durumlarda ise onunla birlikte çalışan meslektaşım Sayın Arş. Gör. Osman İyilikçi ile çalışmama ön ayak olmuştur. Sayın Prof. Dr. Zeliha Muluk ve Sayın Doç. Dr. Şener Büyükoztürk, aslında kendileriyle yüz yüze hiç tanışmadık.

Ancak, akademisyenliğin bir paylaşım işi olduğunun göstergesi olarak benim istatistikle ilgili sorularımı hiç yanıtızsız bırakmamışlar, kaynak konusunda çok önemli önerilerde bulunmuşlar ve her elektronik postama yanıt vererek analiz aşamasında büyük destekçim olmuşlardır. Emekleri için çok teşekkür ederim.

Sayın Yard. Doç. Dr. Doğan Duman, tezimin uygulaması sırasında fakülteden izin almam konusunda desteğini ve çalışmamda uzman görüşünü esirgememiş, sürecimde hep kolaylaştırıcı olmuştur. Sayın Yard. Doç. Dr. Feryal Çubukçu Bilişüstü Farkındalık Ölçeği'min dil eşdeğerliğini yaptığım süreçte, uzman görüşü ile çalışmama katkı vermiş, derslerinde defalarca uygulama yapmamda büyük anlayış göstermiş ve tezimin İngilizce özetinin son okumasını yapmıştır. Sayın Öğrt. Gör. Mustafa Özbaş deneysel çalışma yaptığım sınıfların asıl sorumlusu olarak derslerini yeniden yapılandırmam ve uygulama yapmam için benden anlayışını esirgememiştir. Destekleri için çok teşekkür ederim.

Uygulamalarıma büyük bir istekle katılıp, her uygulamayı aksatmaksızın sonuna değin sürdürme sorumluluğu gösteren Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalındaki tüm öğretmen aday arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Deniz Ekinci Vural, Arş. Gör. Banu Çulha Özbaş, Öğrt. Gör. Duygu Çetingöz ve Arş. Gör. Meryem Nur Aydede bu süreçte yanımda olmuşlar, zor anlarımı paylaşmışlar, anlayış ve önerileri ile bana büyük destek vermişlerdir. Sevgili arkadaşlarıma çok teşekkürler.

Sevgili Nihan Çelebi Bilişüstü Farkındalık Ölçeği'min dil eşdeğerliği sürecinde çevirileri ile katkı sağlamıştır. Arş. Gör. Caner Özdemir ODTÜ kütüphanesinde bana rehberlik etmiş ve ölçeğimin faktör analizi konusunda özveriyle istatistik bilgilerini benimle paylaşmıştır. Sevgili kardeşlerime çok teşekkürler.

2005 Kasım'ından beri ikinci ailem olan Sevgili anne ve babam Nuriye ve Cihat Demirsöz, ilgilerini benden hiç esirgememişlerdir. Kardeşim Uzman Psikolog

Talat Demirsöz, Bilişüstü Farkındalık Ölçeği'min dil eşdeğerliği sürecinde çevirileri ve uzman görüşü ile katkı sağlamıştır. Ailemize yeni katılan Psikolog Şule Harman Demirsöz ve Teğmen Seçkin Özgören sevgileriyle bu süreçte bana destek olmuşlardır. Kendilerine çok teşekkür ederim.

Sevgili anneciğim ve babacığım, Emekli Öğretmen Zeynep Selçioğlu, Emekli Öğretmen Hüseyin Selçioğlu. Hem sosyal hem de eğitim hayatımda maddi-manevi çok önemli yere sahiplerdir. Hem başarılı eğitimci rol modelim, hem de gücümü aldığım yegâne varlığım, annem ve babam. Bir çocuğun sevgi ve saygı ile nasıl büyütüleceği ve topluma başarı ile nasıl kazandırılacağı konusunda örnek olan yaşam kaynağım. Ve canım kardeşim İngilizce Öğretmeni Nihan Selçioğlu, ihtiyacım olsun olmasın her an yanımda olan, desteğini ve sevgisini benden hiçbir zaman esirgemeyen, Bilişüstü Farkındalık Ölçeği'min dil eşdeğerliğinde, tezimin İngilizce özet ve alan yazınında yapmış olduğu çeviriler ile tezime ve akademik hayatıma büyük katkı koyan canım kardeşim. Kapılarınızı bana sürekli açık tuttuğunuz için ve de her şey için sonsuz sevgi ve saygılar.

Canım anneanneciğim ve dedeciğim. İlk göz ağrınızın üzerinden elinizi hiç çekmediniz. Hani hep sorardınız ya “daha bitmedi mi be kızanım bu tez, sen hep öğrenci mi olacaksın?...” diye, müjde tezim bitti canlarım... Teyzem, dayım, kuzenlerim, paylaşımlarımızı ertelediğim dostlarım ve adını burada sıralayamadıklarım. Hepinize sonsuz sevgilerimi sunarım.

Ve en özel teşekkür canım eşime. Kendimi hep en özel hissetmemi sağlayan, gösterdiği sabrın sınırlarını sonsuzlaştırma becerisine dönüştürerek her anımda yanımda olan, uykusuz gecelerime eşlik eden, tezimin çoğalarak büyümesindeki en itici ve önemli güç, Sayın Taşkın Demirsöz' e sonsuz minnet ve sevgilerimle...

Arş. Gör. Ebru Selçioğlu Demirsöz

1 Şubat 2010, İzmir

<u>İÇİNDEKİLER</u>	<u>SAYFA</u>
ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLO LİSTESİ.....	IX
ŞEKİL LİSTESİ.....	XIII
GRAFİK LİSTESİ.....	XIII
ÖZET.....	XIV
ABSTRACT.....	XVII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1. PROBLEM DURUMU.....	3
1. 2. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ....	3
1. 3. YARATICI DRAMA.....	22
1.3.1.Yaratıcı Dramanın Tanımı.....	22
1.3.2. Yaratıcı Dramanın İlişkili Olduğu Alanlar.....	26
1.3.3. Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....	27
1.3.4. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	29
1.3.5. Yaratıcı Drama Teknikleri.....	35
1.3.6. Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Yararları.....	39
1.3.7. Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	42
1.3.7.a. DramanınYurtdışında ki Tarihsel Gelişimi.....	42
1.3.7.b. Dramanın Türkiye’de ki Tarihsel Gelişimi.....	44
1. 4. DEMOKRATİK TUTUM.....	48
1.4.1. Demokrasi.....	48
1.4.2. Demokrasi ve Eğitim	50
1.4.3. Demokratik Tutum.....	57
1.4.4. Demokratik Tutum ve Yaratıcı Drama.....	59
1.5. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK.....	61
1.5.1. Öğrenme ve Biliş.....	61
1.5.2. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık.....	63
1.5.3. Bilişüstünün Bileşenleri.....	65
1.5.3.a. Biliş Bilgisi.....	65

1.5.3.b. Biliş Düzenlenmesi.....	68
1.5.4. Bilişüstü Farkındalığın Düzenlenmesi ve Geliştirilmesi.....	71
1.5.5. Bilişüstü Farkındalık ve Yaratıcı Drama.....	81
1.6. DUYGUSAL ZEKÂ.....	84
1.6.1. Zekâ Nedir?.....	84
1.6.1.1. Tek Faktörlü Zekâ Anlayışı	84
1.6.1.2. Çok Faktörlü Zekâ Anlayışı.....	85
1.6.2. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihsel Geçmişi.....	86
1.6.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Yanlış Yaklaşımlar.....	89
1.6.4. IQ ve EQ Karşılaştırması.....	90
1.6.5. Duygusal Zekâ Modelleri ve Bileşenleri.....	93
1.6.5.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli.....	93
1.6.5.2.Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	95
1.6.5.3. Goleman Duygusal Zekâ Modeli.....	97
1.6.6. Duygusal Zekâ ve Eğitim.....	99
1.6.7. Duygusal Zekâ ve Yaratıcı Drama.....	101
1.7. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ.....	103
1.7.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	103
1.7.2. Problem Cümlesi.....	104
1.7.3. Denenceler.....	104
1.7.4. Sayıtlar.....	105
1.7.5. Sınırlılıklar.....	105
1.7.6. Tanımlar.....	106
1.7.7. Kısaltmalar.....	107
BÖLÜM II.....	108
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	108
YARATICI DRAMA İLE İLGİLİ YAYIN VE	
ARAŞTIRMALAR.....	108
2.1. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve	

Araştırmalar.....	108
2.2. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar	112
DEMOKRATİK TUTUM İLE İLGİLİ YAYIN VE	
ARAŞTIRMALAR.....	137
2.3. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve	
Araştırmalar.....	137
2.4. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve	
Araştırmalar.....	139
BİLİŞÜSTÜ VE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAYIN	
VE ARAŞTIRMALAR.....	158
2.5. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın	
ve Araştırmalar.....	158
2.6. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın	
ve Araştırmalar.....	163
DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR...	170
2.7. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar...	170
2.8. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar...	175
BÖLÜM III.....	187
YÖNTEM.....	187
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	187
3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ.....	190
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	192
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	192
3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği.....	192
3.3.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği.....	196
3.3.4. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	219
3.4. İŞLEM YOLU.....	224
3.5. ÖLÇEKLERİN GELİŞTİRİLMESİ, VERİLERİN TOPLANMASI	
VE ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL	
YÖNTEMLER VE TEKNİKLER.....	226
BÖLÜM IV.....	233

BULGULAR VE YORUMLAR.....	233
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	233
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	240
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	249
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	267
BÖLÜM V.....	292
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	292
5.1.SONUÇLAR.....	292
5.2.TARTIŞMA.....	300
5.3. ÖNERİLER.....	309
KAYNAKLAR.....	311
EKLER.....	345
EK 1. TEZ ÇALIŞMASININ ZAMAN ÇİZELGESİ.....	346
EK 2. İZİN DİLEKÇELERİ.....	347
EK 3. İZİN ELEKTRONİK POSTALARI.....	351
EK3.1. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI.....	351
EK 3.2. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI.....	352
EK 3.3. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI.....	353
EK 4. ARAŞTIRMACININ ALMIŞ OLDUĞU DRAMA EĞİTİMİ BELGELERİ.....	354
EK 5. TEZDE KULLANILAN ÖLÇEKLER	361
EK 5.1. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER	361
EK 5.2. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER.....	362
EK 5.3. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER.....	363
EK 6. ÖRNEK DERS PLANLARI	364
EK 6.1. DENEY GRUBU ÖRNEK DERS PLANI – 1.....	364
EK 6.2. KONTROL GRUBU ÖRNEK DERS PLANI -1.....	366

EK 6.3. DENEY GRUBU ÖRNEK DERS PLANI – 2.....	367
EK 6.4. KONTROL GRUBU ÖRNEK DERS PLANI – 2.....	370
EK 7. DENEY GRUPLARINDA ÜRETİLEN ÜRÜNLER.....	371
EK 8. DENEY GRUBU UYGULAMALARINDAN GÖRÜNTÜLER	405

TABLO LİSTESİ**SAYFA**

Tablo 1.3.4.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	30
Tablo 1.4.2.2. Eğitimdeki Demokratik Dönüşüm.....	52
Tablo 1.5.4.3. Bilişüstü Stratejileri Kullanmakta Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Özellikleri.....	73
Tablo 1.5.4.4. Bilişüstü Stratejileri Değerlendirme Matriksi.....	78
Tablo 1.5.5.5. Bilişüstü Farkındalık ve Drama İlişkisi.....	82
Tablo 1.6.4.6. IQ ve EQ'nun Operasyonel Karşılaştırılması.....	92
Tablo 3.1.1. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni.....	189
Tablo 3.2.2. Deneklerin Dağılımı.....	190
Tablo 3.2.3. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	191
Tablo 3.3.4. Demokratik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonucu.....	195
Tablo 3.3.5. Demokratik Tutum Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 3.3.6. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Orijinal Form Faktör Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 3.3.7. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubu Normallik Testi Analiz Tablosu.....	206
Tablo 3.3.8. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Faktör Analizi Tablosu.....	208
Tablo 3.3.9. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi Alt Boyutu Faktör Analizi Tablosu.....	210
Tablo 3.3.10. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi Alt Boyutu Faktör Analizi Tablosu.....	211
Tablo 3.3.11. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi Alt Boyutu Ortalama, Standart Sapma, Madde-Toplam Korelasyonları, Alt%27 ve Üst%27 Puanları Arasındaki İlişkisiz T-testi Sonucu.....	212
Tablo 3.3.12. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi Alt Boyutu Ortalama, Standart Sapma, Madde-Toplam Korelasyonları, Alt%27 ve Üst%27 Puanları Arasındaki İlişkisiz T-testi Sonucu.....	214
Tablo 3.3.13. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Croanbach Alpha İç Tutarlılık Sonuçları.....	216
Tablo 3.3.14. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları.....	216
Tablo 3.3.15. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği İki Yarı Güvenirlik Sonuçları.....	217
Tablo 3.3.16. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	218
Tablo 3.3.17. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlar Faktör Analizi Sonuçları.....	222
Tablo 3.3.18. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	223
Tablo 3.5.19. Demokratik Tutum Ölçeği Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	227
Tablo 3.5.20. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Ön Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	228
Tablo 3.5.21. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Son Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	229

Tablo 3.5.22. Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	230
Tablo 3.5.23. Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	231
Tablo 4.1.1. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	234
Tablo 4.1.2. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	234
Tablo 4.1.3. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçları.....	236
Tablo 4.1.4. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	237
Tablo 4.1.5. Demokratik Tutum Ölçeği Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları	238
Tablo 4.1.6. Demokratik Tutum Ölçeği Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi.....	238
Tablo 4.1.7. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	239
Tablo 4.1.8. Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	239
Tablo 4.2.9. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	240
Tablo 4.2.10. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	241
Tablo 4.2.11. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları Son Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	242
Tablo 4.2.12. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	243
Tablo 4.2.13. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 Grubu Ön Test-Son Test Puanları İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	245
Tablo 4.2.14. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 Grubu Ön Test-Son Test Puanları İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	246
Tablo 4.2.15. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.2.16. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	248
Tablo 4.3.17. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	250
Tablo 4.3.18. Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri Deney	

1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	251
Tablo 4.3.19. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	252
Tablo 4.3.20. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları Son Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	253
Tablo 4.3.21. Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler (Deney 1, Kontrol 1 grupları), Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Tümü (Deney 1, Kontrol 1 grupları) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	255
Tablo 4.3.22. Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler (Deney 2 ve Kontrol 2)Grupları Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma ve Ölçeğin Tümü (Deney 2 ve Kontrol 2) Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	257
Tablo 4.3.23. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçları.....	258
Tablo 4.3.24. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	259
Tablo 4.3.25.Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları	260
Tablo 4.3.26. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi.....	260
Tablo 4.3.27. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 Grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	261
Tablo 4.3.28. Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 Grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	263
Tablo 4.3.29. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Kişisel Beceriler, Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Alt Ölçekleri Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	264
Tablo 4.3.30. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Toplam Puanı Son Testlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	265
Tablo 4.3.31. Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Alt Ölçekleri Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	266
Tablo 4.3.32. Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Kişisel Beceriler,Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Toplam Puanı Son Testlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	267

Tablo 4.4.33. Demokratik Tutum Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	269
Tablo 4.4.34. Demokratik Tutum Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	270
Tablo 4.4.35. Demokratik Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	271
Tablo 4.4.36. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test -Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	272
Tablo 4.4.37. Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test -Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	273
Tablo 4.4.38. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	274
Tablo 4.4.39. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	275
Tablo 4.4.40. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	276
Tablo 4.4.41. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli SıralarTesti Sonuçları.....	278
Tablo 4.4.42. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli SıralarTesti Sonuçları.....	279
Tablo 4.4.43. Duygusal Zekâ Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	281
Tablo 4.4.44. Duygusal Zekâ Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	282
Tablo 4.4.45. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	285
Tablo 4.4.46. Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli SıralarTesti Sonuçları.....	287
Tablo 4.4.47. Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli SıralarTesti Sonuçları.....	289

SEKİL LİSTESİ**SAYFA**

Şekil 1.5.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	62
Şekil 1.5.2.2. Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli.....	64
Şekil 1.6.5.3. Mayer ve Salovey (1990) Duygusal Zekâ Modeli.....	93
Şekil 1.6.5.4. Bar-On (1997) Duygusal Zekâ Modeli.....	95
Şekil 1.6.5.5. Goleman (1998) Duygusal Zekâ Modeli.....	99

GRAFİK LİSTESİ**SAYFA**

Grafik 3.3.1. Demokratik Tutum Ölçeği Özdeğerlere Dayalı Çizgi Grafiği	194
Grafik 3.3.2. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	203
Grafik 3.3.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.....	204
Grafik 3.3.4. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Devam ettikleri Sınıfa Göre Dağılımı.....	204
Grafik 3.3.5. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Normal Dağılım Grafiği.....	205
Grafik 3.3.6. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği İlk Faktör Analizi Çizgi Grafiği.....	207
Grafik 3.3.7. Duygusal Zekâ Ölçeği İlk Faktör Analizi Çizgi Grafiği.....	221

YARATICI DRAMANIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI, BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIKLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Programında yetişmekte olan 3. sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerinde yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yönteminin etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırma modeli 2x2 Solomon dört grulu deneysel desendir. Solomon deneysel desende iki deney, iki kontrol grubu bulunmaktadır. Bunlardan ilk deney ve kontrol grubu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ön test ve son test olarak alırken, ikinci deney ve kontrol grubu ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sadece son test olarak almaktadır. Böylelikle aynı zamanda ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır.

İnsan Hakları dersinde sürdürülen ve araştırmacının kendisi tarafından uygulanan çalışmada deney gruplarında yöntem olarak yaratıcı drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına araştırmanın başında ön test olarak verilmiş olan “Demokratik Tutum Ölçeği” “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” araştırmanın sonunda Deney 1, Deney 2, Kontrol 1, Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışma grubunu her grupta 30 öğretmen adayı olan toplam 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

1.Demokratik Tutumlar bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Deney grubunun ön test – son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık elde edilmiş iken kontrol grubunun ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Ayrıca ön testin yapılmasının demokratik tutumlar bakımından deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır.

2.Bilişüstü Farkındalık bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık yoktur. Deney grubunun ön test- son test sonuçları arasında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde son test lehine anlamlı farklılık elde edilmişken, kontrol grubunda anlamlı farklılık elde edilememiştir. Ayrıca ön testin yapılmasının bilişüstü farkındalık bakımından deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır.

3.Duygusal Zekâ yeterlilikleri bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık yoktur. Yalnız Duygusal Zekâ Ölçeği Genel Ruh Durumu alt ölçeğinde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test – son test sonuçları arasında ise Deney 1 grubu Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri ve ölçeğin bütününde ön test – son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. Kontrol 1 grubunda ise ön test – son test sonuçları arasında anlamlı fark sadece Stresle Başa Çıkma alt ölçeğinde elde edilmiştir. Bu farklılık son test lehinedir. Ayrıca ön testin yapılmasının duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır.

4.Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise;

4.a. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmemektedir.

4.b. Öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarında cinsiyete göre Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık gözlenmezken, Deney 2 grubunda ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gözlenmektedir.

4.c. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterliliklerinde cinsiyete göre ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık gözlenmezken, Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırma ile elde edilen bulguların; öğretmen adayı eğitiminde Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi'nde yaratıcı drama ile yapılacak bilimsel çalışmalara katkı ve çeşitlilik sağlaması, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı'nın geliştirilmesiyle ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi ve araştırma sonuçlarının öğretmen eğitimi uygulamalarında yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları yaratması beklenmektedir.

**THE EFFECTS OF THE CREATIVE DRAMA ON THE DEMOCRATIC
ATTITUDES, METACOGNITIVE AWARENESS AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE ABILITIES OF THE TEACHER TRAINEES**

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the effects of creative drama on democratic attitudes, metacognitive awareness and emotional intelligence competencies of the 3rd year teacher trainees studying at the Department of Primary School Teacher Training, Buca Faculty of Education in Dokuz Eylül University.

The model of the study was 2x2 Solomon four grouped empirical design. The data collection tools were introduced to the first experiment and control group as pre test-post test; however, the second ones only received the post test as data collection tool.

The study was carried out through the Human Rights course of the program and was applied by the researcher. The method for the experimental groups was creative drama where the control groups received traditional teaching methods. Experimental Group 1 and Control Group 1 were given “Democratic Attitude Scale”, “Metacognitive Awareness Scale” and “Emotional Intelligence Scale” in the beginning of the study; where the Experimental Group 1, Experimental Group 2, Control Group 1, Control Group 2 were given the same scales as post test. The study group consisted of 120 teacher trainees divided as 30 students for each group.

The results of the study were as follows:

1. There was no significant difference in the post tests of the experimental and control groups in terms of Democratic Attitudes. There was a significant difference

to the advantage of post test between the pre test and post test of the experimental group; however, no such difference was obtained in the results of control group. In addition, there were no effects of the execution of pre test on the learning and sensitiveness (by means of democratic attitudes) of experimental and control groups.

2. In terms of metacognitive awareness, there was no significant difference in complete and sub-scales of the posts tests applied to experimental and control groups. There was a significant difference to the advantage of post test between pre test and post test results of the experimental groups (complete scale and sub-scale); however, no such difference was obtained for the control group. In addition, there were no effects of the pre test performance on the experimental and control groups towards the learning and sensitiveness in terms of metacognitive awareness.

3. By means of emotional intelligence capability, there was no significant difference between the complete and sub-scales of the posts tests applied to experimental and control groups. Only, there was a significant difference between the post tests of Experimental Group 1 and Control Group 1 to the advantage of the former, through the General Psychological Situation sub scale of Emotional Intelligence Scale. The differences between the pre tests and post tests of the experimental groups and control groups were obtained as to the advantage of post test with respect to complete scale and sub scales Interpersonal Skills, Adaptation, Overcoming the Stress . The difference between the pre test and post tests results of Control 1 group was seen only in the sub scale of “Overcoming the Stress”. This difference was to the advantage of post test. In addition, there were no effects of the pre test performance on the experimental and control groups towards the learning and sensitiveness by means of emotional intelligence skills.

4. When we assessed the democratic attitudes, metacognitive awareness and emotional intelligence capabilities of the teacher trainees in terms of gender;

4.a. There was no significant difference in the democratic attitude of the candidate teachers in terms of gender.

4.b. The gender differences to the metacognitive awareness of teacher trainees had not been seen for the complete scale and sub scales of Experimental Group 1, Control Group 1 and Control Group 2, however the complete scale and sub scales of Experimental Group 2 had differed significantly to the advantage female candidate teachers

4.c. The gender differences to the emotional intelligence capabilities of candidate teachers had not been seen for the complete scale and sub scales; however the sub scales Interpersonal Skills of Experimental Group 2 had differed significantly to the advantage female candidate teachers

It is expected that the results of this study will be used as a source for the further scientific researches related to the democratic attitudes, metacognitive awareness and emotional intelligence of the teacher trainees and to provide contribution and diversity to the studies of Creative Drama in Teaching. Also, this study is programmed to obtain useful results to be used by the studies related to the development of Primary School Teacher Training Program and to provide new thinking, discussing and research areas in teacher education practices.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumun sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel kalkınmasının temel kaynağı olan öğretmenlik mesleğine tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de önem verilmiştir. Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirmek için, oldukça çeşitli uygulamalar ve yöntemlerle öğretmen yetiştirme denemeleri yapılmıştır.

2005-2006 eğitim- öğretim yılı itibarı ile ilköğretim 1-5. sınıf programında yapılan değişiklik ile dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlerin yetiştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu yüzden günümüzde öğretmen yetiştirme sistemimizin de yeni ilköğretim programları temel alınarak yeniden yapılandırılması gereksinimi söz konusudur. Yeni ilköğretim programında, düz mantıkla hazırlanmış davranışçı programdan sıyrılarak yüzeysel anlayış yerine bilgi, beceri, davranış ve tutumlar konulmuş, içselleştirme ve neden-sonuç ilişkisine dayalı bir ilke benimsenmiştir. Programlar etkinliklerle zenginleştirilmiş, ölçme değerlendirmede sadece sonuçları değil sürecide belirleyen bir yaklaşıma gidilmiştir. Program öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünce, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’ yi güzel kullanma gibi becerileri kazanmalarını hedeflenmektedir (www.meb.gov.tr).

Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşünme becerilere sahip olması, sahip olduğunun farkında olması, bu becerileri kullanması ve öğrencilerine kullanmayı öğretebilecek yetiye ve yeterliliğe ulaşması gerekmektedir. Araştırmalar (Wilburne, 1997; Hamlin,2001; Shabaya, 2004; Dean, 2004; Topçu, 2005) öğretmenlerin etkili öğretim stratejisi geliştirebilme ve uygulayabilme yeterliliği yani bilişüstü farkındalığını geliştirme çalışmalarının eğitimsel ilerleme için çok önemli olduğu belirtmektedir.

Ayrıca eğitim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde öncelikli role sahip öğretmenlerin, demokratik değerlerin öğrencilere benimsetilmesinde tartışılmaz bir rolü bulunmaktadır. Araştırmalar (Dilekmen, 1999; Demoulin ve Kolstad, 2000;

Pigman, 2001; Schweisfrth, 2002; Demir, 2003; Gürşimşek, Göregenli, 2004; Duman, 2004; Doğanay, Çuhadır ve Sarı, 2004; Oğuz, 2004; Karakuş, 2004; Serin, 2004; Chan, H.J., 2004; Wang, 2004; Branson, 2004; Bulut, 2004-2006; Almong ve Zipora, 2007) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitsel tutumlarının ağırlıklı olarak otoriter olduğunu ve eğitimsel programlarla müdahale edildiğinde, eğilimin zaman içinde demokratikleşmeye dönüştüğünü göstermektedir.

Öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde etkili bir öğretmende bulunması gereken güçlü akademik yeterlilik ve alan bilgisi, mesleki olarak kendini yenileme ve geliştirme, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilmenin yanı sıra, öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olabilme, güvenilir, açık ve tutarlı olma, yaratıcılık ve üretkenlik gibi nitelikler de oldukça önem kazanır. Bir başka deyişle öğretmenlerin duygusal olarak bir olgunluğa erişmiş olmaları, bir anlamda duygusal zekâ yeterliliklerinin gelişmiş olması önemlidir. Araştırmalar (Kolb ve Maxwell, 2003; Van Der Zee, Thijs ve Schakel, 2002; Petrides, Fredericson ve Furnham, 2004; Drago, 2004) duygusal zekânın akademik ve sosyal gelişimde kritik rol oynadığını göstermektedir.

Bu nedenle öğretmen eğitiminde akademik tutum ve davranışlarının oluşmasında, öğretmen adayının sergilemiş olduğu demokratik tutumu, etkili öğretim stratejisi geliştirebilme ve uygulayabilme yeterliliği yani bilişüstü farkındalığı ve duygusal zekâsını kullanabilme yetisi oldukça önemli unsurlardır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde problem durumunu açıklamak için Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihçesi üzerinde durularak, Yaratıcı Drama, Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ kavramları açıklanmıştır.

Daha sonra da araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, denenceler, sınırlılıklar, sayılılar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. 2. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ

Bireyin kendini gerçekleştirmesi, anlatması, başkalarıyla iletişim, ilişki ve işbirliği kurması, üretmesi ve ürettiklerini değerlendirmesi; kendisinin kim ve çevresinin ne olduğunu araştırması, öğrenmesi ve sorunlarını çözmesi yaşayabilmesi için zorunludur. Tüm bu gereksinimlerinin gerçekleşmesi gerekliliği bireye öğrenme özgürlüğü ve eğitim hakkı kazandırır (Başaran, 1999:11).

Eğitimin tanımı ve amacı, sürekli değişen bir olgudur. Bu değişim topluma ve zamana göre ‘eğitim sorunları’ nın hep gündemde olmasını doğurur. Bu nedenle ‘eğitim’ hem en eski, hem en yeni, hep gündemde olan, Aristo’dan beri tartışılan bir konudur (Yeşilyaprak, 2009:35).

Eğitim çeşitli disiplinlerin bakış açılarıyla, değişik şekillerde tanımlanmıştır. Antropolojik açıdan eğitim, kasıtlı kültürlenme sürecidir. Pragmatizm açısından eğitim, bireyi topluma faydalı hale getirme sürecidir. Nörolojik açıdan eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir. Skolastik açıdan eğitim, bireyi tanrı imparatorluğunun bir üyesi haline getirme sürecidir. Genetik açıdan ise eğitim, bireyde var olan, genlerine kodlanmış bazı yeteneklerin canlandırılma ve maksimum düzeye çıkarılma sürecidir (Eren, 2001: 80). Bu tanımların ortak noktası, asıl hedeflenenin bireyde davranış değişikliği oluşturma süreci olduğudur.

Ülkemiz alan yazınında en bilindik ve özgün tanımıyla Ertürk eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlayarak, bu tanımdaki “istendik” sözcüğünün değişimin önceden tasarlandığını, “kasıt” sözcüğünün ise önceden tasarlanmış bir değişikliği, bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak için kullanıldığını belirtir (1998:12-13).

Yeşilyaprak (2009:38) ise günümüzde bu tanımın şiddetle sorgulandığını belirterek; “istendik değişiklik” kim tarafından, kime göre belirlenir? Bu konuda bir mutabakat sağlamak olası mıdır? Erk’i elinde bulunduranın istediği değişiklik toplumun tüm kesimlerince istenilir midir? Üstelik bu tanımda bir zorlama, dış otoriteye boyun eğme beklentisi nasıl savunulabilir? Sorularını yönelterek yirminci yüzyılın son çeyreğinde etkisini daha çok duyuran ‘Hümanistik Felsefe Ekolü ve İnsancıl Yaklaşım’ın desteklediği insan hakları akımlarının yarattığı bakış açısı ile yeni bir tanımın ortaya konduğunu belirtir. Buna göre eğitim; “bireyin doğuştan getirdiği gizilgüçleri keşfetmesi, ortaya koyması ve geliştirmesi süreci” dir. Böylelikle eğitimin amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir.

Toplum kalkınmasında eğitimin önemli bir rolü vardır. Günümüzde kalkınmış ülkelere baktığımızda kalkınmalarında başat unsurun eğitim olduğunu görmekteyiz. Eğitimin en öncelikli hedeflerinden biri bireyleri geleceğe hazırlamaktır. Bireyleri geleceğe hazırlamak söz konusu olduğunda ilk akla gelen öğretmenlik mesleğidir. Eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin başarısına bağlıdır.

Eğitim kurumlarının içinde öğretmen yetiştiren kurumların önemi çok büyüktür. Binbaşoğlu (1994: 272) ’na göre öğretmen, öğretime yön veren, öğrencinin yaşantılarını düzenlemesine yardım edip “davranış değişikliğine” yol açan ve böylece öğrenmeyi sağlayan önemli bir öğedir. Yine Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde ise öğretmen, mesleği bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik gibi bilgileri öğretmek olan kimse olarak tanımlanmıştır (TDK Türkçe Sözlük, 1977:

442). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre ise öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler.

Türk eğitim tarihi öğretmen yetiştirmek için, çeşitli denemeler ve yöntemlerle oldukça zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesine sahiptir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde Cumhuriyetten önce, Cumhuriyetin kuruluşunda ve Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze öğretmen yetiştirmenin tarihçesine yer vermek istenmektedir.

Kanar (1990), Türkiye’de batılı anlamda okullaşmanın II. Mahmut’un 1824 yılında çıkardığı padişah buyurusuna dayandığını belirtir. Bu buyuru “...bazı çocuk sahibi ailelerin çocuklarının eğitim bakımından cahil kalmasını düşünmeden para kazanma hevesine dayanarak çocuklarını 5-6 yaşına gelince okuldan alıp zanaat ustalarının yanına çıraklığa verdikleri, bu yüzden de çocukların cahil kaldıklarını, küçükken bilgisiz yetişen çocukların, büyüyünce de okuma-yazmaya heves etmedikleri, bu gibilerin ana ve babalarının kıyamette sorumlu tutulacakları, yanlış yolda yürümeye devam edecek olurlarsa şiddetli cezalara çarptırılacakları” şeklinde açıklamalardan oluşmaktadır (Selçioğlu, 2001: 49-50’den akt.).

Fay Kırbay’a (1962) göre eğitim tarihçilerinin bundan çok önemli bir olay diye bahsetmeleri yersizdir çünkü uygulanmasına imkan yoktur. Gerçekte II. Mahmut zamanında bundan çok daha önemli bir olay olmuştur ki Türk Eğitim Tarihini yazanlar bundan bahsetmezler! Türkiye’de ordunun Türk Eğitim Sisteminin gelişmesinde daima ilerici bir rol oynama geleneğinin kurulması şerefi II. Mahmut’a ve onun yetiştirdiği genç subaylara aittir. Mahmut, ordusunda bulunan onbaşı veya çavuşlar ile orduya yeni alınmış erler arasından yetenekli olanları yine ordu içinde okutarak, onlara teknik ve mesleki eğitim verdirmiştir. İşte bu ordu içinde bu şekilde yetiştirilmiş olan gençler modern Türk ordu geleneğinin öncüleri olmuşlardır.

İlköğretimden mesleki öğretime kadar tamamı ile laik bir öğretim sisteminin batı dışındaki ilk örneği budur. II. Mahmut'un izlediği yol, önce İngiltere'de başlayan, sonra Avrupa ve Yakın Doğu'ya genişleyen **Lancaster Sistemi**dir. Lancaster Sistemi, dar anlamıyla; okuma imkânları olmayan halk çocuklarını çok sayıda ve kısa zaman içinde, daha ilerideki öğrencileri kalfa öğretmen olarak kullanmak suretiyle okutmaktır. Bunun ötesinde bu sistem az mali kaynaklı ve yeteri kadar öğretmeni bulunmayan halk öğretimi meselesini de halletmiştir. Aynı zamanda bu yöntem öğretmenin şahsi otoritesi yerine, modern devlet anlayışında olduğu gibi *eğitimde kanun otoritesi* fikrini getirmiş; eski gelenek zümrelerinin okulları dışında, bugünkü modern laik ilköğretimin ilk kurucusu olmuştur. Lancaster Sisteminin ordu içinde uygulanması sayesinde modern pedagojinin konuları ve tekniği ile ilgilenen, hatta onlar hakkında oldukça bilgisi olan, bir aydın toplumu kısa zaman içinde meydana gelmiş ve ordunun kalfa okullarının mezunları, çocuklar arasında modern laik okullarının yayılması işinde aktif bir rol oynamaya başlamışlardır” (Kirbay, 1962 :13-14).

Ergün (1987: 10)' e göre Türk eğitim tarihinde, örgün eğitim kurumlarında görev yapan ilk öğretmen tipleri “*muallimler*” ile “*müderris*”lerdir. Muallimler Sıbyan Mekteplerinde (Mahalle Mektepleri), müderrisler ise Medreselerde görev yapan kimsedir. Muallim ve müderrisleri yetiştiren ayrı bir okul yoktu. Her ikisi de medrese sisteminde yetişiyordu. Ancak imam ve muallimler alt düzeydeki medreselerden, müderrisler ise yüksek düzeydeki medreselerden yetişmekteydiler. Mektep-Medrese şeklindeki okul kuruluş sistemi Osmanlı Devletine Selçuklulardan kalmıştır. Uzun zamanlar Osmanlı toplumunun ihtiyaçlarına cevap veren bu eğitim kurumları zaman içinde kendilerini yenileyemedikleri için yeni okullara ihtiyaç duyulmuştur (Duman, 1991: 11). Duman (1991: 13), Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu 19. yüzyıl durum ve şartları ele alınıp değerlendirildiğinde, medrese sistemi içerisinde yetişen muallimlerle yeni okulların amacını gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını belirtir. Yani yeni okul kuruluş sistemiyle birlikte öğretmen yetiştirme sistemini de ele almak ve kurmak gereklidir. Sayıları sınırlı olan askeri okulların öğretmen ihtiyacı yabancı uzmanlarla karşılanmakta ancak sivil okullar için yeni öğretmenlere ihtiyaç vardır. Zamanın aydın yöneticileri ve eğitimcileri bunu görmekte fazla gecikmediler. 16 Mart 1848'de İstanbul'da, geleneksel Osmanlı

eğitim kurumları dışında, batılı usullere göre açılan orta öğretimin ilk kademesi durumunda bulunan Rüştîye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk “Darülmuallimin” açıldı.

1848’de Darülmuallimin adıyla İstanbul’da rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla bir kurum açıldıktan sonra, öğretmen yetiştiren kaynak ikiye çıkmıştır. Darülmualliminler açılınca bu iş medresenin elinden tamamen alınmış olmadı. Cumhuriyet devrinde medreseler kapanıncaya kadar, onlar bu görevlerini yapmaya, bilhassa köylere öğretmen yetiştirmeye devam ettiler. Bu tarihe kadar ilkokullarda yalnız medreselerde yetiştirilen hocalar öğretmenlik yapıyorlardı. Bunlara mesleki bilgiler kazandıracak hiçbir ders gösterilmediği için, onlar kendi hocalarından nasıl gördülerse o şekillere uyarak ders okutur ve çocukları da gelenek ve göreneklere uyarak eğitmeye çalıştılar. Rüştîyelere öğretmen yetiştiren meslek okulu açılmış olmasına rağmen hocaların okullara soktukları öğretim tarzı ile eğitim şekillerinden kolayca kurtulmak mümkün olamadı. Buna rağmen rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla medresenin yanı başında, yeni kurumların açılmaya başlaması eğitim ve öğretim tarihimizde sevinç ve takdirle karşılanması gereken önemli olaylardan biridir (Tonguç, 1998: 97-119).

Ahmet Cevdet Efendi, Darülmuallimin için, 1 Mayıs 1851 tarihli olarak bir Nizamname kaleme almış ve uygulamaya koydurmuştur. Darülmuallimin Nizamnamesi ve onu açıklayıcı yazıda belirlenen başlıca düzenlemeler, hükümler ve görüşler şöyledir (Duman, 1991: 14-15; Akyüz, 2001: 162-166):

a) Nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için okula az sayıda öğrenci alınması yoluna gidilmiş, hatta, alınacak öğrenci sayısı 30’dan 20’ye indirilmiştir. Bunlara “*muvazzaf*” (asıl) öğrenciler denir .Bunun dışında “mülazım” sıfatıyla da geçici ve maaşsız bazı öğrenci kaydı yapılmıştır.

b) Öğrenciler sınavla alınacaktır. Okula girebilmek için adayların Arapça’yı anlayıp Türkçe’ye çevirebilecek bilgiye sahip olmaları, kötü hal ve hareketlerinin bulunmaması şarttır.

c) Okulun süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. Her öğretim yılı haftada beş gün olarak, yaklaşık on ay sürecektir.

- d) Programı şöyledir: Ders Verme ve Öğretim Yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi, Coğrafya. Programda bir öğretim yöntemi dersinin ilk ders olarak yer alması çok önemli bir olaydır. Burada dersler arasında Arapça'nın bulunmayışı dikkat çekmektedir. Nizamname'de, okula girişte Arapça'yı anlayacak kadar bilme şartı getirildiği için ayrıca bu derse yer verilmediği düşünülebilir.
- e) Kendilerini yalnızca derslerine verebilmeleri için, öğrencilere dolgun maaş (burs) ödenecektir.
- f) Öğretmenliğin 'vakar ve temkini'ni (saygınlığını) korumaları için, öğrencilerin cerre çıkıp para ve yiyecek dilenmeleri geleneği kaldırılmıştır.
- g) Öğretim ve sınavlar ciddi yapılacak, kimseye iltimas ile davranılmayacak, başarısızlar okuldan çıkarılacaktır.
- h) Çalışkan öğrencilere okulu 3 yıldan daha önce bitirme yolu açılmıştır.
- i) Mezunların göreve atanmalarında mezuniyet başarı dereceleri ve sıraları göz önünde tutulacaktır.
- j) Mezunlar, göreve atanıncaya kadar, bilgilerini pekiştirmek için, maaşları da verilerek, Darülmualimin'de tutulacaklardır.
- k) Boşalan bir Rüştîye öğretmenliğini kabul etmeyen mezunun elinden diploması alınacak ve kendisine bir daha öğretmenlik veya eğitimde bir görev verilmeyecektir.

Yeni açılmakta olan ve artık giderek 'iptidai mektep' denen ilkokullara öğretmen yetiştirmek için de 1868'de İstanbul'da Darülmualimin-i Sübyan kurulmuş ve buna illerde açılması düşünülen öğretmen okullarına öğretmen yetiştirme görevi ile illere toplanacak ilçe ilkokul öğretmenlerine az zamanda yeni yöntemleri öğretme görevi de verilmiştir. Taşrada bu tür okullar 1875'ten sonra açılmıştır. Darülmualimin-i Sübyanların öğretim süresi başlangıçta 1 yıldır ve programı şöyledir : Ulum-i Diniye, İlm-i Mahariç ve Tecvid, Hesap, Tarih, Coğrafya, İmla ve İnşa, Hüsn-i Hat, Türkçe Sarf, Usul-i cedide üzere tehecci. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirmiştir. Mükemmel muallimler yetiştirmek üzere Rüştîye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan bir Büyük Darülmualimin kurulacağını, her şubenin biri Edebiyata, öteki Ulum ve Fununa mahsus iki bölümü bulunacağını, Darülmualimin-i Sübyan'ın da bu Büyük Darulmualliminin parçası

olacağını belirtir. Fakat Nizamnamenin uygulanmayan maddeleri arasında bu hükümlerde yer almış, İdadiye şubesi ancak İdadiler açıldıktan iki yıl sonra 1874'te Sübyan ve Rüştîye şubelerini de kapsayarak açılabilmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, kız ilkokulları ve kız Rüştîyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için bir Darülmuallimat açılmasını öngörmüş ve bu okul 1870'te açılmıştır. Sübyan şubesinin öğretim süresi 2, Rüştîye şubesininki 3 yıldır. Programları Darülmuallimin programlarına çok benzer. 1869 Nizamnamesi, Darülmuallimatın sübyan şubesi için Usul-i Talim adıyla bir ders ve sırf kızlara hitap eden Tedbir-i Menzil, Dikiş, Nakış, Ameliyat-ı Hiyatiye dersleri öngörmektedir. Darülmuallimatın toplumda çok önemli ve yararlı etkileri görülmüştür. Kız Rüştîyeleri ve Sübyan Mekteplerine bayan öğretmenler yetiştirerek bu okulların çoğalmasına ve dolayısıyla giderek artan sayıda kızın okumasına katkıda bulunmuştur.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin tasarladığı Büyük Darülmuallimin ile ilgili, asıl verimli ve sürekli çalışma, 1890'lı yılların hemen başlarında yapılmış, okul, Darülmuallimin-i Aliye adıyla 1891 yeniden faaliyete geçirilmiştir. Böylece 1869 tarihli Nizamnamenin açılmasının öngördüğü öğretmen okullarının kurulması 23 yıl kadar sonra tamamlanmıştır. Ancak, bu okullar medreselerin etkisinden pek kurtulamamışlar, zaman zaman kapanmaları ve programlarında sık sık değişiklik yapılması nedeniyle, sürekli ve sistemli bir çalışmaya geçememişlerdir. Fakat tüm bunlara rağmen 19. yüzyılın 2. yarısında öğretmen yetiştirme konusunda önemli girişimlerde bulunulduğu, öğretmen okulları programlarına öğretim metotları gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin konulduğu görülmektedir (Duman, 1991: 15-16).

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda yeni görüşlerin ortaya atıldığı, tartışıldığı hatta bir kısmının uygulanmaya konulduğu devir, İkinci Meşrutiyet Devri olmuştur. 1908 yılında başlayan on yıl kadar süren bu devrede öğretmen yetiştirme konusunda ileri sürülen yeni görüşleri ve başlatılan uygulamaları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

* Öğretmen okulunu medresenin etkisinden kurtarmak, öğretimin kalitesini yükseltmek için önemli girişimlerde bulunulmuştur. Okulun öğretim süresi iki yıldan

üç yıla çıkarılarak, öğretim programları yeniden düzenlenmiş, programa resim ve el-ışleri gibi dersler konmuştur.

* Öğrencilerin uygulama yapması için öğretmen okulu içinde bir uygulama okulu açılmıştır.

* İlkokul öğretmenlerinin sayı problemini çözmek için ‘ehliyetnameli öğretmen’lik uygulaması getirilmiştir.

* 1913 ve 1915 tarihlerinde çıkarılan Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnameleriyle öğretmen okullarının yapısı yeniden düzenlenerek, adı geçen okullara yeni bölümler eklenmiştir.

* Anaokulu öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, sanat okulları için atölye ve meslek dersleri öğretmeni, vilayet ve sancaklarda açılmış ve açılmakta olan kız ve erkek öğretmen okulları için öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek için açılması öngörülen bölümlerden bazıları açılmış, fakat hiç biri de süreklilik gösterememiştir.

* Yukarıda adı geçen bölümlerden Ana Öğretmen Okulu, Nizamnamenin öngördüğü şekilde Kız Öğretmen Okulu bünyesinde 1913-1914 öğretim yılında açılmış, dört yıl faaliyette bulunduktan sonra kapatılmıştır.

* İstanbul dışındaki öğretmen okullarına öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i Aliye ile Darülmuallimat-ı Aliye bünyesinde açılması öngörülen 2 yıl öğretim süreli ‘Kısm-ı İhzarı’ şubeleri de açılmış, fakat ülkenin içinde bulunduğu savaş nedeniyle, bir müddet sonra kapatılmıştır.

* Adı geçen Nizamnamelerin beden eğitimi, atölye ve meslek dersi öğretmenleri yetiştirmek için açılmasını öngördüğü bölümlerin açılması sağlanamamıştır.

* Meşrutiyet döneminde kızlar için rüştiyelerin üstünde öğretim yapan okulların açılmış olması, yeni açılan bu okullara kadın öğretmen bulma problemini de beraberinde getirmiş; ihtiyaç duyulan bu öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Kız Öğretmen Okuluna bağlı olarak İnas Darülfünunu kurulmuştur (Duman, 1991: 17-18).

Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Temmuz 1908’den hemen sonra İstanbul’da Darülmualliminden İptidaiye kısmı ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Darülmuallimin-i Aliye öğrencileri

ise derslerinin bir kısmını kendi okullarında, bir kısmını da Darülfünunda oranın öğrencileriyle beraber yapmaya başlamışlardır. 1909'da Darülmuallimin-i Aliye kapatılıp öğrencileri Darülfünuna gönderildi. 1910'da yeniden açıldı. Dersleri yine kısmen kendi bünyesinde kısmen Darülfünunda yapılıyordu. Taşrada ise 30 Darülmuallimin birden açıldı. Daha önce, eski Darülmuallimlerin genellikle bir öğretmeni vardı. Bazı dersleri de dışarıdan gelen 'seyyar muallimler' gösteriyordu. Öğrencileri talebe-i ulum idi. Yeni açılan Darülmualliminler önceden hazırlanmış, düşünülmüş bir program çerçevesinde ele alınmadığından, 30 Darülmuallimine birden muallim bulunamadı ve buralara İptidaiye ve Rüştîye muallim-i evvel ve sanileri getirildi. Mektep ve terbiye işleri ile ilgileri pek az müdürler tayin edildi. İstanbul'daki Darülmuallimat bu dönemde Darülmuallimat-ı Âliye adını almış ve İptidai, İhzari ve Âli adlarıyla üç kısma ayrılmıştır. İptidai kısım (5 yıl) ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. İhzari kısım (2 yıl) Darülmuallimat-ı iptidaiyelere öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiriyordu. Âli kısım (3 yıl) Edebiyat, Tabiiyat, Riyazat şubelerine ayrılmıştı. Mezunları orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen oluyorlardı (Akyüz, 2001: 254-257).

TBMM Hükümeti Döneminde Öğretmen Yetiştirme

1919'da M. Kemal Atatürk'ün önderliğinde başlayan Milli Mücadele Döneminin ilk günlerinde, düşman işgaline uğrayan bölgelerdeki Darülmuallimin ve Darülmuallimatların büyük bir kısmı, işgalciler tarafından kapatılmış ve bunlara ait binalar, başka amaçlarla kullanılmaya başlanmıştı. Açık kalan okullarda ise, eğitim ve öğretim büyük ölçüde işgalci devletlerin kontrolüne girmişti. Öte yandan, TBMM Hükümeti'nin egemenliği altında bulunan bölgelerdeki öğretmen okullarının pek çoğu ise kapatılmıştı. Çünkü, 1914 tarihli İdare-i Hususiye-i Vilayet Kanunu'na göre, taşra öğretmen okullarının giderlerini karşılamakla hükümlü kılınan il özel idareleri; bu giderlere karşılık olarak toplanması öngörülen 'hisse-i maarif' adlı vergiyi savaş dolayısıyla toplayamayıp mali sıkıntıya düşünce, öğretmen okullarını kapatmak zorunda kalmışlardı. İbtidai darülmuallimin ve darülmuallimatlarda eğitim ve öğretim, bu yıllarda da 1915 tarihli Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi'nin öngörmüş olduğu programa uygun olarak yapılmıştı. TBMM

Hükümeti Dönemi'nde Maarif Vekaleti, öğretmen okulları ihtiyacı karşılayacak kadar mezun vermediği için, 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'nde belirlenen koşullara uygun olarak, Ankara, Konya, Antalya, Kastamonu ve Balıkesir gibi merkezlerde tatil aylarına 'ehliyetname imtihanları' açmıştı. Adı geçen geçici yasaya göre, bu ehliyet nameleri kullanma süresi 3 yıldır. Ehliyetname sahipleri bu sürenin sonunda Darülmuallimin derslerinden sınava girerek 'şahadetname' yani diploma almak zorundalardı. Fakat, bu hükmün uygulanması, ülkedeki büyük öğretmen açığı dolayısıyla mümkün olmamıştı (Öztürk, 1998: 46-50) .

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet dönemine geçilirken, öğretmen yetiştirme konusu en önemli eğitim sorunlarından biriydi ve hemen çözümlenmesi gerekiyordu. Çok sayıda ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi gerekli idi. Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. Örneğin, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri kanunun 1. maddesine göre, 'muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir'. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre de (md.12) maarif hizmetlerinde asıl olan muallimliklerdir. Bu hükümlerin iki anlamı vardır:

1. Öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi yüklenen bir meslektir.
2. Öğretmenliğin, öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır.

Başka deyişle, öğretmenlikten aslında farklı olan öğretim ve eğitimde yöneticilik yapmak için de önce öğretmen olmak gerekir. Yöneticilik geçici bir görevdir, öğretmenlik asıldır. Bunun sonucu olarak, öğretmenlikten gelmeyen Bakanlar hariç, öğretim ve eğitim hizmetlerinin hangi düzeyinde olursa olsun yöneticilik görevine getirilenler, isterlerse ya da gerekirse, eskiden kazandıkları tüm haklarla, önceden görev yaptıkları bir okula öğretmen olarak atanabilirler. 'Maarifte öğretmenliğin asıl' olduğu ilkesinin daha önce ilk kez Mutlakiyet döneminde ortaya çıkmıştır. Ne var ki, öğretmenlik, bu ve benzer hükümlere rağmen, kapısı açık, girişi kolay bir meslek

olmaktan öteye gidememiştir. Bunun sebebi de, öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan uzak oluşu, toplumda ‘kim öğretmen olamaz?’ zihniyetinin sürüp gitmesi, nitelikli ve gerçek öğretmenler yetiştirmek amacının çoğu kez unutulup hükümetlerin zaman zaman politik nedenlerle öğretmen yetiştirmeye itibar etmeleri, öğretmenlerin karşılaştıkları büyük sorunların yıllar geçtikçe çözülmeden sürüp gitmesidir. 1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmuallimin adı Muallim Mektebi ve 1935’lerden itibaren de öğretmen okulu haline çevrilmiştir (Akyüz, 2001: 344).

İlki 1868’de İstanbul’da açılan ilk öğretmen okullarından mezun olanların çoğu kez köye gitmek istememeleri, gidenlerin ise köy hayatına uyum sağlayamayarak başarısız olmaları; köye öğretmen yetiştirilmesi yolunda düşünceler öne sürülmesine zemin hazırlamıştır. Darülfünun öğretmen elemanlarından Ali Haydar Taner köylere öğretmen yetiştirmek için ayrı köy muallim mektepleri kurulmasını önermiştir. Cumhuriyet Dönemi’nde, şehir öğretmeni yetiştirme alanında olduğu gibi, köy öğretmeni yetiştirme alanında da ilk köklü ve başarılı girişimler, Mustafa Necati Bey zamanında yapılmıştı. Nitekim onun çabalarıyla çıkan 789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile öğretmen okulları, yukarıda da denildiği gibi ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri olmak üzere 2 sınıfa ayrılmıştır. Nihayet 1927-1928 öğretim yılında biri Kayseri Zencidere’de, ötekide Denizli’de olmak üzere üçer yıl öğretim süreli, iki köy muallim mektebi açılmıştır (Öztürk, 1998: 61-62).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için 1926’da önce Konya, sonra Ankara’da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kurulmuştur. Bu Cumhuriyet Dönemi’nde uzun süre öğretmen yetiştiren kurumların en önemlisi olmuştur. Liselere öğretmen yetiştiren okul olarak da İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1956’ya kadar tek kurum olarak kalmıştır. Eski Darülmuallimin-i Aliye’nin devamı olan bu okul, yıllarca nitelikli öğretmenler yetiştirmiştir. Ancak, yıllık mezun sayısı 30’a bile varamamış, 1923-1963 arasında 630 mezun verebilmiştir. 1963’ten sonra sayının arttığı görülür (Akyüz, 2001: 349-350).

1930'lu yıllarda, daha önce ele alınmayan teknik eğitim alanında da öğretmen yetiştirilmeye başlandı. 1934'te açılan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, başlangıçta 3 yıllıktı; 1948'de 4 yıla çıkarıldı: sayısı hızla artan kız sanat enstitülerine öğretmen yetiştiriyordu. Daha sonraları akşam kız sanat okullarına öğretmen yetiştiren 2 yıllık okullar açıldı. Okul öncesi eğitime de bu okullarda ön lisans eğitimi ile öğretmen yetiştirilmeye başlandı. Daha önceleri kız meslek lisesini bitirenler anaokulu öğretmeni olabiliyorlardı.

1937'de Ankara'da erkek sanat enstitülerine öğretmen yetiştiren Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Daha sonraları, 3 yıllık öğretimden 4 yıllık öğretime geçen bu okula, İstanbul ve İzmir'de açılanlar eklendi. Ayrıca pratik sanat okullarına öğretmen yetiştiren iki yıllık okullar da açıldı.

Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirmeye çok önem verilmiştir; çünkü Cumhuriyet'i savunacak kuşakları onlar yetiştirecektir. Bunun için birçok öğretmen okulu, eğitim enstitüleri, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve son olarak da eğitim fakülteleri açılmıştır. Tüm öğretmenlerin üniversite mezunları olmaları sağlanmış, lise öğretmeni olmak için tezsiz yüksek lisans koşulu getirilmiştir. Bu öğretmen yetiştirme modelleri içinde en özgün ve tutarlı olan köy enstitüleridir (Sönmez, 2003: 24).

Köy Enstitüleri

II. Meşrutiyet döneminde “köy için eğitim” konusunda ileri sürülen fikirler incelenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde bu alanda çalışmalar yapılmıştır. Şubat 1923'te İzmir'de toplanan Türkiye İktisat Kongresi'nde köy eğitimi ile ilgili ilginç kararlar alınmıştır. Bunlardan birisi, köy ilkokullarının geniş bahçelerinin, ahır ve kümeslerinin olması gerektiğidir. Bunlar, öğretmenin denetiminde öğrenciler tarafından işletilmeli ve böylece çiftçilik çocuklara ameli olarak öğretilmelidir. Yine, orta ve yüksek okulları bitiren erkek ve kız öğrenciler ve medrese mezunları köylere giderek en az bir yıl öğretmenlik yapmalıdır (Akyüz, 2001: 353).

Atatürk ölümünden önce köy eğitimi üzerinde çok durmuş, askerliğinde okuma-yazma öğrenen açığözlü, becerikli, yetenekli çavuşlar, onbaşılardan yararlanarak “Köy Eğitimcileri” örneği ile eğitim tarihimize yedi bine yakın eğitimci kazandırmış; köylerde okuma-yazma, küçükte olsa hayat, yurttaşlık bilgisi öğrenmelerini sağlamıştır. Ancak bu yöntem köyde eğitim sorununu çözmek için yeterli olmamıştır. İşte Köy Enstitüleri bu gereksinmeden doğmuştur.

İlköğretimden mesleki öğretime kadar tamamı ile laik bir öğretim sisteminin batı dışındaki ilk örneği 17 Nisan 1940 yılında açılan “Köy Enstitüleri” dir. Köy Enstitüleri Türkiye’de hızını ve yönünü halktan alan bir reform gelişmesinin ilk modern örneğidir (Kirbay, 1962: 13). Tonguç (1998)’ unda belirttiği gibi “İş dünyayı yöneten genel bir yasadır ve **“iş içinde, iş ile, iş için eğitim”** yapmak Köy Enstitülerinin temel felsefesidir.

1943 yılında yayınlanan Köy Enstitüleri Öğretim Programı’na göre enstitülerde dersler ve işler, esas olarak şu üç grupta toplanmıştır: 1. Kültür dersleri, 2. Tarım dersleri ve çalışmaları, 3. Teknik dersleri ve çalışmaları. *Köy Enstitüleri Yönetmeliği*’ne göre ise öğretmen yetiştiren bu kurumlarda yapılacak eğitim ve öğretim faaliyetlerinde gözetilecek ilke ve amaçlar şunlardır:

1. Köy Enstitülerinde öğretim, köylerin bünyesine uygun, modern ve bilimsel yöntemlere dayanır.
2. Öğrenciler, beden, ruh ve karakter bakımından sağlam olacaklardır.
3. Öğrencilerin mesleki kültürü ve iş başarıma yeteneği tam olacaktır.
4. Öğrencilerin eli işe yatkın olacaktır.
5. Öğrenciler köyü bütünüyle tanıyacaklardır.
6. Öğrenciler cumhuriyetçi ve milli duyguları tam olarak yetiştirileceklerdir.
7. Öğrenciler, öğretmen olunca, köy halkını yetiştirmeye ve köy kültürüyle yaşam seviyesini yükseltmeye yarayan nitelik ve değerleri kazanmış bulunacaklardır.
8. Köy öğretmenleri, milli ülkü ve amaçları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir.

9. Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden oluşmuş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışacaktır.

10. Köy enstitüleri yetiştireceği öğretmenler; köylüyü modern araç ve yöntemlerle iş görmeye, yaşam standartlarını geliştiren bir görüşe ulaştırır (Öztürk, 1998: 83).

Köy Enstitüleri ilk mezunlarını vermeye başlayınca önemli bir meseleye daha sıra geldi: Köy Enstitüleri ve bölge okulları için öğretmen, yönetici, denetmen ve köy araştırmacısı yetiştirmek. Köy Enstitüsünü bitiren öğrencilerden seçilenler Yüksek Köy Enstitüsüne devam etmeye hak kazandılar. Yüksek Köy Enstitüsünde öğrenim müddeti en az 3 ders yılıdır. Her yılda dörder aylık iki sömestr vardır. Yüksek Köy Enstitüsü öğrencilerine her ders yılı sonunda, meslekleri ile ilgili kurumlarda iki ay staj yaptırılır, daha sonra köy öğretmenliğine tayin edilir. Yüksek Köy Enstitüsünün amacı Köy Enstitüsü mezunlarını çalışacakları köy bölgeleri için gezici öğretmen, gezici başöğretmen ve bölge ilköğretim müfettişleri olarak yetiştirmektir. Ayrıca köy incelemelerine merkez teşkil etmek üzere, köy okullarını ve enstitülerini ilgilendiren çeşitli konular üzerinde gereken araştırmalar yapmak ve bunları ilgililerin faydalanabilecekleri şekillerde yaymak; köy eğitim sisteminin örgütlenmesine yardımcı olmak ve enstitülerde çalışan öğretmenleri kendi alanlarında daha üst düzeye çıkartmaktır (Tonguç, 1998: 533-535).

Köy Enstitüleri, bulundukları çevreye dolaylı ve dolaysız ekonomik, kültürel, sosyal etkilerde bulunmuşlardır. Örneğin bulundukları yerlere yeni üretim yöntemleri, yeni ürünler vb. getirmişler, pazar imkânları oluşturmuşlardır (Akyüz, 2001: 357).

Kırsal kesimin kalkınması için kurulan bu eğitim düzeni siyasal çıkarlara araç yapılarak 1946'dan sonra programı değiştirilmiş, 1954'te ise 6234 sayılı yasa ile ilköğretim okulları ile birleştirilerek ortadan kaldırılmıştır.

1955 yılında Ankara'da Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. 1959'da açılmasına başlanan ve 1982'ye kadar sayıları yediye yükseltilen

Yüksek İslam Enstitüleri de imam hatip okullarına öğretmen yetiştirmişlerdir (Başaran, 1996: 112).

1973 yılında çıkartılan Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye’de ki öğretmen yetiştirme sistemini büyük ölçüde değiştirmiştir. Eski ilk öğretmen okulları öğretmen lisesi haline getirilmiş, bunun üzerine 2 ve 3 yıl öğretim süreli Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1982’den sonra öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakılarak temel eğitim öğretmenleri için Eğitim Yüksek Okulları, daha üst öğretmenleri yetiştirmek için de Eğitim Fakülteleri kurulmuştur (Ergün, 1987: 71).

Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan öğretmen okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları gibi kurumlar ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden sağlanmıştır.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır (Özyar, 2001). 1989-1990 öğretim yılından itibaren de öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

“Eğitim Fakültesi” adı ile üniversite bünyesinde yer alan bu yeni öğretmen yetiştirme modelinde dikkati çeken en önemli gelişme 1997 yılında gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmasıdır. Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Böylelikle;

* Ülkenin kısa ve uzun vadede alanlara göre öğretmen gereksinimi dikkate alınarak fakültelerin, bu gereksinimi nicelik ve nitelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapılanmaya gidilmesi,

* Eğitim fakültelerinde ki bölüm yapılanmasının eğitim sistemindeki okul yapılanmasına paralel hale getirilmesi fakültelerde her okul düzeyine uygun öğretmen yetiştiren bölüm ve programların açılması,

* İlköğretim bütünlüğü içerisinde 1-8. sınıflara öğretmen yetiştiren programların bir bölüm çatısı altında toplanması, sadece ilköğretim okulu 6-8. sınıflara öğretmen yetiştiren Türk Öğretim Programının diğer bütün alanlarda ki programlara yan alan olarak hizmet vermesi gerektiğinden ayrı bir bölüm olarak yapılandırılması,

* Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Diller; Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgi ve Öğretim Teknolojileri alanlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen adaylarının hem lisans hem yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi, bunların dışındaki orta öğretim alan öğretmenlerinin ise 3.5+1.5, 4+1.5 seçeneği ile tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi,

* İlköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasına etkin bir şekilde işletmek amacıyla;

-Sınıf öğretmenliği programında Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Bilgisayar derslerinin yan alan olarak seçilmesi,

-İlköğretim dal öğretmenliği 6-8. sınıf programlarında en az bir yan alan seçme olanağının yanı sıra, Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Bilgisayar alanlarından birinin ikinci bir yan alan olarak seçilmesi,

* Öğretmen adaylarının uygulama aşamasından önce okulu daha yakından tanıyabilmeleri amacıyla 'okul deneyimi' adı altında ek bir uygulama programının başlatılması,

* Öğretmenlik formasyonu programında mevcut derslerden farklı olarak öğretmenin sınıf içi etkinliğini arttıracak sınıf yönetimi, iletişim, motivasyon, öğrenme gibi konulara yer verilmesi, kararları alınmıştır (MEB,1999).

Bu kararlar doğrultusunda İlköğretim Bölümü; Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı olarak yapılandırılmış ve öğretmen yetiştiren bir birim olarak toplumun ve bireyin hızla değişen ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedeflemiştir.

Eğitim Fakültelerinde yapılanma ile ilgili ikinci çalışma, 2006 yılında başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları, uygulayıcılardan gelen talepler doğrultusunda güncelleştirilmiş, programlara bazı esneklikler getirilmiştir. Bu düzenlemede öğretmen eğitiminde, 1997 programının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiştir (Eşme, 2007). Ancak derslerin kredilerinin teorik ağırlıklı olup, uygulama saatlerinin düşürülmüş olması yeni düzenlemenin ilk olarak göze çarpan olumsuz yanındır. Kocabaş (2005)'ın ifadesiyle öğretmen yetiştirme anlayışının özünde gerekli değişiklik ve program geliştirme yaklaşımları ne yazık ki ne kurama ne de uygulamaya yansımıştır.

Nitelikli ve tam donanımlı öğretmen yetiştirme çok önemli ve üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir konudur. Çünkü toplumun sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel kalkınma ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmenler yetiştirmek ve öğretmen yetiştirme programlarını buna cevap verecek yönde hazırlamak bir zorunluluktur. Uçan (1997: 40)'ın da belirttiği gibi çağdaş eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle dengeli birer bütün olarak, en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar. Çağdaş birey- çağdaş toplum “bilimsel”, “sanatsal”, “teknik” olmak üzere üç tür bilgi, beceri, görüş ve anlayışa gereksinim duyar. Çağdaş gerçekliği tüm boyutlarıyla görme, anlama, betimleme, açıklama, yorumlama, değerlendirme ve denetlemede bilim ya da bilimsel yöntem tek başına yeterli değildir. Onun yanında sanat ya da sanatsal yöntem de gerekli, bilim ve sanatın yanında teknik ve tekniğin eğitimi de zorunludur. Bu yüzden çağdaş eğitimde bilim, sanat ve teknik birbirini bütünleyen öğelerdir ve bireyin eğitimi bu üç alan çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu yüzden;

- Bilim Eğitimi
- Teknik Eğitim
- Sanat Eğitimi çağdaş eğitimin bir bileşkesidir.

Bu çağdaş eğitim bileşkesinden hareketle, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ders programını incelediğimizde derslerin alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışma, Sınıf Öğretmenliği Ders

programında yer alan ve genel kültür dersi olan “İSB 322 İnsan Hakları” dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders 2006 yılından önceki programda “İnsan Hakları” dersi adı ile üçüncü sınıf seçmeli dersi olarak yer almaktayken, 2006 yılından sonraki yapılanmada da yine programda genel kültür dersleri içinde dördüncü sınıf seçmeli dersi olarak “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” dersi adlı ile yerini almaktadır. İnsan haklarının kavramsal çerçevesinin verilmesi, bu bilgilerin kültürler ve uluslar tarafından uygulanabilirliğinin incelenmesi, kişinin kendine saygı ve kendine güven geliştirmesi, hakları ve görevleri hakkında bilinçlenmesi, insanların yaşam şartlarına ilişkin eleştirel düşünme yeteneğini kazanması, insan hakları alanındaki belli sorunlar üzerine odaklanılarak, insan haklarının uygulanmasını ve ihlallerinin önlenmesini sağlayacak stratejilerin yorumlanması, değerlendirilmesi ve sorunlara çözüm bulma isteği geliştirmek bu dersin içeriğini oluşturmaktadır.

İnsan Hakları Eğitimi; insan haklarına saygı ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek amacıyla, uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitimidir (Karaman Kepenekçi, 2000: 10).

Karaman Kepenekçi (2000: 13)’ nin Martin (1987)’den aktardığına göre, insan hakları eğitiminin dayandığı ilkeler şöyledir;

1. Tüm öğretim kurumlarında, insan hakları eğitimine büyük bir önem verilmeli ve bu eğitim teşvik edilip sürekli denetlenmelidir.
2. İnsan hakları eğitimi gerçek yaşamla, yani, okulun yakın çevresi ve uzak çevresi ile bağlantı halinde olmalıdır.
3. Öğrencilerin temel haklar ve bu alanda kullanılan terminoloji hakkında temel bir bilgi düzeyine sahip olmaları sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin tek tek ve toplu olarak tutum ve davranışlarında değişme meydana getirilmeye çalışılmalıdır.
5. Öğrencilerde insan hakları, barış ve kalkınma adına, ileride aktif olarak toplum yaşamında etkinliklerde bulunabilecek potansiyel oluşturulmalıdır.

İnsan hakları eğitimi takım çalışmasını gerektirir. Bu eğitim ile gençlere haksızlıkların, insan hakları ihlallerinin ve çatışmanın tehlikelerini göstermeli dünyada yaşanan olayları objektif bir biçimde algılama ve doğru bir şekilde analiz etme yeteneği kazandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilere, bir vatandaş olarak sahip oldukları hakları elde etmek için nasıl çaba göstereceklerini öğreterek, araştırma yapmaları teşvik edilmelidir (Karaman Kepenekçi, 2000: 15).

İçeriği bakımından bu dersin ne denli önemli olduğu ortadadır. Dolayısıyla bu çalışma için geliştirilen, öğrenci merkezli olan ve karar verme sürecinde öğrenciye öğrenme hakkı tanıyan, öğrenmeleri özellikle duyuşsal boyutta destekleyen yaratıcı drama yönteminin uygulanacağı programın; İnsan Hakları dersinin içeriği ve ilkeleri ile tam olarak örtüştüğü düşüncesiyle çalışma bu derste gerçekleştirilmiştir.

1. 3. YARATICI DRAMA

1.3.1.Yaratıcı Dramanın Tanımı

Dramanın ne olduğunun açıklanmasında sözcüğün kökenin bilinmesi ve sözlük anlamının tanımlanması önemlidir.

Adıgüzel (2006: 18), drama sözcüğünün kökeni açısından Yunanistan’da bulunan Drama şehrinin adının nereden kaynaklandığının bilinmesinin önemli ipuçları verdiğini, dram ve drama sözcükleri gibi Drama şehrinin isminin kökeni ile ilgili de birçok görüş olduğunu belirtmiştir. Adıgüzel’in Büyük Yunan Ansiklopedisi ve Domi Ansiklopedisinden aktardığı bilgiye göre Drama şehrinde büyük olasılıkla Trakyalılar yaşamıştır. Bu bulguyu şehirde bulunan kitabelerdeki Trakyalı isimleri doğrulamaktadır. Buna göre Trakyalı kökeni ile ‘Drama’nın bir anlamı “bir tepe ve bol su yanındaki yer” diğer anlamı ise “birçok su kaynağı olan yer”dir. Bu açıklamalardan vurgulanan “su” belirlemesi ‘bizi durağan nesnenin yer değiştirmesi’ (eylem) ya da ‘zaman içinde durum değiştirme’ anlamında olan devinim (hareket)’ e götürmektedir. İşte “dran” bu anlama yakın eylemlerin köküdür.

San (1990: 573)’ın Lehmann (1986)’dan aktardığı bilgiye göre de drama, sözcük olarak Yunanca “Dran” dan türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş ve soyutlanarak eylem durumları anlamını almıştır. Türkçe’ de kullanılan “dram” kavramı ise Fransızca’ da ki sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelmektedir; o dilde “dram” kavramı burjuva tiyatrosu anlamına gediği halde Türkçe’de ve özellikle halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılmıştır.

Türkçe’ de kullanılan “dram” kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (1977:174)’te “1. sahnede oynamak için yazılmış oyun. 2.(mecazi olarak) Acıklı, üzüntülü olayları, kimi kez güldürücü yönlerini konu alan sahne oyunu” şeklinde tanımlanmıştır.

Almanca sözlükte film, sahne oyunu ya da belli eylemin sunulması, oluşturulması, bir zaman ile mekânın manzum halde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2006: 18).

İngilizce sözlükte ise, bir anlamı tiyatro, radyo ve ya televizyon oyunu; bir anlamı oyunun yazılı biçimi, diğer anlamı ise heyecan uyandıran durum olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionary, 1995:193).

Way (1967: 3)'e göre drama, insan ilişkilerinin en yoğun olarak yaşandığı bir gelişim, dolayısıyla etkili bir eğitim aracıdır.

Nutku (1983: 5)'ya göre de dram, sahnede oynamak üzere konuşmalar, hareketler ve karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyundur.

O'Neill ve Lambert (1990) ise, olaylar ve durumlar arasındaki bağlantıyı düş gücünün alabildiğince genişliğiyle sağlayan bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamıştır .

Taylor (2000: 4) dramayı temelinde olan insan, hayal ve sahne öğelerinin birlikte oynayarak, estetik anlamı bulma çabası olarak tanımlamıştır.

Heathcote (2003: 4)'a göre drama, insanların yeni, bilinmeyen ve ya üstesinden gelemediği deneyimlerle başa çıkma aracıdır.

Levent (2008) ise dramayı bir insanın kendi kendinin ve başkalarıyla ilişkilerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Başka bir çalışmasında ise dramayı (1993), olaya aktif olarak katılanlar için bir iş, deney olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlamalar drama sözcüğünün içinde eylem ve hareket olan etkinlikleri kapsadığını göstermektedir. Ülkemizde drama alan yazını incelendiğinde en yaygın olarak kabul edilen tanımın San (1991a) tarafından yapıldığı görülmektedir.

Bu tanıma göre drama “bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ve ya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun ve ya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler süreci” dir (San, 1991a).

Adıgüzel (2006: 21) ise en genel yanıyla eğitimde yaratıcı dramayı “her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmak” olarak tanımlamıştır.

San (1998), drama sözcüğünün önünde kullanılan “yaratıcı” sözcüğünü özellikle ve bilerek eklediklerini belirtir. Ona göre yaratıcı drama kavramı, önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmaları kapsar. Alan yazında yer yer farklı adlandırmalar karşımıza çıksa da nitelik, amaç ve kapsam açısından bu kavramlar öz olarak birbirinden farklı değildir (akt. Adıgüzel, 2006: 21).

Blank Kelner (1993: 2-3), yaratıcı dramanın aslında imgesel/yaratıcı oyunun bir formu olduğunu ve bunun göstergesinin de yaratıcı drama sürecindeki heyecan olduğunu belirtir. Yaratıcı drama tesadüfi oyundan farklı bir şeydir çünkü lider tarafından belirlenmiş süreci içerir. Ancak bu süreç spontane gelişir, doğaçlamaya dayalıdır. Sonuçta ortaya çıkan ürün kişiseldir, öz ifadelerdir.

Yaratıcı drama kavramının özünde rol oynama, doğaçlama ve oyun kavramları vardır. Doğaçlama kavramı önceden hiçbir hazırlık yapmaksızın bir durumun o anda birey ya da çoğunlukla grup tarafından yaratılmasıdır. Doğaçlama ile ortaya çıkan ürün, yaratma süreci bir başkası tarafından yaratılamaz. Yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, yaratıcı drama atölyesinde belli ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerine tartışılır,

değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğrenmenin bilişsel yanları kadar, duyuşsal ve devinişsel yönleri de etkindir (Okvuran, 1995: 185-194).

Yaratıcı drama, bir yönüyle yaşamımızdaki tüm dramatik oyunların genişlemesi biçimiyle başlar. Bu başlangıca lider, mekân ve diğer katılımcılar eklenir ve tüm katılımcılara kendi yaşamlarını anlatmaları için onu canlandırma, oynama olanağı sunulur. Dramatik oyun süreçlerini anlamak yaratıcı dramanın özünü oluşturan doğaçlama, rol oynama ve kurguyu da anlamamızı sağlar. Dramanın özü kurguya dayanır. Liderin atölyeye başladığında belirlediği bir kurgu vardır ancak bu kurgu sürekli değişebilir, bozulup yeniden yapılandırılabilir. Katılımcılar, sürekli ‘durumların’ içine girerler ve ‘öyleymiş gibi yapma/rol onama’ dramatik kurgunun temel ögesidir. Dramanın doğasının en önemli öğelerinden biri de içeriktir. Dramada ki içerik bir kez daha aynı biçimde taklit edilemez. İçerik ya da öyküyü yaratmada kurgusal gerçeklikten (öykü, şiir, fotoğraf, tablo, ses, sözcük ya da kavram) yola çıkılır. İçerik araç olduğunda drama bir yöntem olmaktadır. Dramanın kendisi amaç olduğunda ise içerik özgürleşmekte, sanat ve edebiyat ürünleri, mitler, masallar ... dramanın aracı olmaktadır. Her drama atölyesinde yaratılan içerik tektir, özgündür, bir kez daha aynı biçimde tekrar edilemez. Yaratıcı drama sonuçtan çok sürece odaklıdır ve yaşantıların çoğu drama anında kendiliğinden (spontan olarak) yaşanır. Dramatik süreçte kesin doğrular ya da yanlışlıklar yoktur ve olmamalıdır. Öğretici olan dramatik sürecin kendisidir. Bu süreçte kişi gelişir, değişir, kendisini daha iyi ifade etmeyi ve problemler karşısında çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı öğrenir. Drama, gerçek yaşamdaki konuşma, mimik ve hareketlere dayanır. Dramada gerçek durumlar yer alır. Burada gerçek yaşamdaki gerçek olay ve durumlar kadar dramada yaratılan gerçek, dramanın gerçeği ya da kurgusal gerçekte olabilmektedir (Adıgüzel, 2006: 22-25; Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004: 4).

Drama; hem sanat eğitim bilimi, hem kültür eğit bilimi ve hem de eğitim bilimlerinin arasına alınabilmektedir. Günümüzde, eğitimde ve sosyal bilimlerde disiplinler arası çalışmaya eğilim artmaktadır. Drama hem pek çok bilim dalına kaynaklık edebilmekte, hem de onlardan kaynağını alabilecek kadar genişletilebilmekte olan bir alandır. Drama tiyatro yapmak değildir. Drama sürecine

katılanlardan oyunculuk da beklenmez. Kökeni oyuna ve doğaçlamalara dayalıdır ancak bir tiyatro metninden yola çıkılmaz. Drama bir grup sanatıdır. İçinde çoklu iletişim biçimleri bulunur. Eğitimde drama da seyirci ve oyuncu aynı kişilerden oluşur. Drama yapanlar yaşamdaki olayları sembolize etmek için insan sesi, jest, bed, kostüm, renk, ışık ve ses kullanırlar. Her şey drama için araç ya da sembol olabilmektedir.(Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004: 3).

1.3.2. Yaratıcı Dramanın İlişkili Olduğu Alanlar

Yaratıcı Drama dört ana alan ile ilişkilidir (Akın, 1993: 26-28):

- 1. Sanat Alanı:** Yaratıcı dramanın bu boyutu doğaçlama, oyun, tiyatro ve müzik ile iç içedir. Değiştirilemeyen, kurumsallaşmış rollere yeni boyutları getirilişi, yeni bir durum, yeni bir konum verililişi, düzeltmelerin yapılması, yaratıcılığın eklenmesi, yaratıcı dramanın sanatsal boyutunu oluşturur.
- 2. Psikoloji Alanı:** Yaratıcı drama tek kişi ya da grup elemanları kavram üzerine eylemleştiklerinde o kavramın edimsel halini kendi özlerinde hissederler. Bu durumun kendi yaşamlarında mutlaka bir yeri vardır. Yaşantılarından esinlenirler. Eylem sırasında kişinin kendi içindeki “ben” i, iç yaşantısı ortaya çıkar.
- 3. Eğitim Alanı:** Yaratıcı drama doğal öğrenme yöntemidir. Teorik öğrenmeyi reddeder. Kavramlara yeni boyutlar getirir, yeni anlamlar yükler, kişi deneyim ve yaşantılarıyla kavramları kendinde bağdaştırır, kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişir. Eğitimde dramanın iki yapı taşı vardır. Bunlardan ilki, yaşamda yer alan roller, ikincisi ise bu rollerin duruma uygun bir şekilde, önceden tasarlanmaksızın canlandırılması.
- 4. Sosyal Alan:** Yaratıcı drama grubunda bulunan insanlarda güven duygusu gelişir, kişi kendine olan saygıyı pekiştirir ve bunun beraberinde diğer insanlarla iletişim kurma olanağı sağlar. Böylelikle etkileşimler ortaya çıkar. Yaratıcı drama sürecinde özgür olma ve karar verme süreçleri gelişir. Kişide demokratikleşme süreci oluşur. Farklı konum ve farklı yerlerde yaşayan insanlar yaratıcı drama ile bir araya gelip ne kadar aynı olduklarını anlayabilir, benzerliklerini görebilirler.

1.3.3. Yaratıcı Dramanın Öğeleri

Yaratıcı drama, bir birini tamamlayan çeşitli öğelerden oluşan ve bu öğeler arasındaki ilişkinin süreci oluşturduğu bir bütündür. Dramanın temel öğeleri, bir biri ile ilgili ve birbirinden bağımsızdır. (Adıgüzel, 1993; McCaslin, 2000; Erdoğan, 2008).

Drama Lideri: Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan hali ile drama lideri drama çalışmalarında katılımcılara ‘rehberlik’ eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temelidir. Çünkü bir grup çalışması içerisinde, bireylerin yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içerisine katarak eylem ve edinim durumlarında oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkar ve belirlenir (Adıgüzel, 1993: 167). Drama liderinin belirli kişilik özellikleri taşıması gereklidir. En önemli özelliği ise iletişime açık, istekli ve hazır olma niteliğini taşımasıdır. Lider, anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlar bulabilen, gerektiğinde emen karar verebilen, kendisini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan işidir. Sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı olmalı, grubun güvenini kazanmalı ve drama etiğine sahip olmalıdır (McCaslin, 2000; Erdoğan, 2008: 7).

Katılımcılar (Oyun Grubu): Drama grup halinde yapılan bir çalışmadır. Bu yüzden drama programında dikkate alınması gereken noktalardan biri de katılımcılardır. Gruptaki katılımcıların yaşarı, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmayı etkiler. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir ve bu nedenle birey, grup dinamiğinin oluşmasına katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmasına niçin katıldığını bilmelidir. Bir drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşanır. Gönüllülük esastır. Katılımcı, grup içi bir çalışmaya hazır olmalı, kendini rahat ve güvenli duyumsamalı, kendinde yeni ve değişik şeyler keşfetme hazırlıklı olmalıdır (Adıgüzel, 1993:172; Erdoğan, 2008: 4).

Dramada Uzam: Drama çalışmaları açık-kapalı hemen her alanda yapılabilir. Ancak etkinlikleri yapabilmek için uygun bir çevrenin olması önemlidir. Çevre ya da alan çok büyük olmak zorunda değildir ancak özellikle ısınma ve rahatlama çalışmalarında katılımcıların bir birlerine değmeyecek şekilde hareket edebilecekleri yeterlilikte olmalıdır. Ayrıca ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği, gürültüsüz, güvenilir, sıcak ve aydınlatma koşulları uygun, rahat bir ortam olmalıdır. Drama sürecinde kullanılan araç-gereç ya da materyallerin diğer eğitim ortamlarına göre farklı bir özelliği vardır. Bu özellik araç, gereç ya da materyallin aslında farklı amaçlar için kullanılması, biçiminin değiştirilmesi ya da birkaç nesnenin bir arada farklı işlevler üstlenmesi biçiminde açıklanabilir. Önemli olan aracın katılımcının kullanımına sunulmasıdır. Yazı tahtası, pano, müzik arşivi, dvd /vcd oynatıcı, tepegöz, bilgisayar, kamera, fotoğraf makinesi, kırtasiye malzemeleri, drama sürecinde kullanılabilecek önemli araç gereçlerdir (Adıgüzel, 1993:174; Erdoğan, 2008: 3).

Değerlendirme: Yaratıcı dramada değerlendirme, çalışma öncesi, çalışma anı, çalışma sonu ve sonrasında yapılabilir. Dramanın aşamalarının her birinin ya da bir kaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri, öz eleştiri, soru - cevap etkileşiminin başlaması değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir. Drama çalışmalarında sonuçtan çok süreç önemlidir. Katılımcıların süreç içindeki davranış biçimleri, nasıl düşündükleri, yaşadığı anları gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamlarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemeler oluşturabilmeleri değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturur. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Önemli olan değerlendirmenin amacının belirli bir başarıyı ya da başarısızlığı ölçmek değil, bir sonraki çalışmalara ışık tutmak olduğunun unutulmamasıdır (Adıgüzel, 1993:175-179).

1.3.4. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan tüm sürecin başından sonuna kadar bir birini destekleyen ve bütünleyen bir yapıda planlanmasıdır. Bu yüzden etkinlikler belli aşamaları izlemek zorundadır.

Yaratıcı drama ile ilgili alan yazın tarandığında ilk çalışmalarda drama çalışmalarının dört aşamalı olduğu görülmektedir (San, 1991b).

1. *Isınma*; Güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedenini ve beynini duyumsama çalışmalarını kapsayarak, bir sonraki aşamaya zemin hazırlar.

2. *Oynama*; Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları hayal ve yaratım gücüyle geliştirme çalışmalarıdır. H.Finlay Johnson'un "make believe play" öyleymiş gibi yapma, yaratıcılık ve imgelem aşamalarından oluşur.

3. *Doğaçlama*; Daha az kesinleşmiş kurallar doğrultusunda saptanmış olan bir konudan yola çıkılarak, saptanmış hedefe doğru gelişmektedir. Kişisel ve grupla yaratıcılığın en çok belirginleştiği aşamadır.

4. *Oluşumlar*; Bu aşamada özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından hareket edilmektedir. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varılacağı önceden belirsizdir.

Daha sonraki çalışmalarda ise yaratıcı drama süreci yine dört aşamalı ancak bazı çalışmalarda; 1. Isınma, 2. Kaynaştırma, 3. Uygulama, 4. Değerlendirme aşaması olarak (Gönen,1999:37); bazı çalışmalarda da; 1. Isınma, 2. Rol oynama Pantomim, 3. Doğaçlama, 4.Değerlendirme aşaması olarak (Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004:6-8) planlandığı görülmektedir.

Aşağıda dört aşamalı bir yaratıcı drama programının amaçlar, içerik, konular açısından sınıflandırılması görülmektedir (Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004: 6-8).

Tablo 1.3.4.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Aşamalar, Amaçlar, İçerik	
Amaçlar	İçerik
I. Isınma Aşaması	
• Oyuna katılma istekliliğinin artırılması, • Grubun birbirine ısınması, • Grubun oyunlara ısınma, • Grubun dramaya ısınması, • Grubun rahatlaması.	• Top ile oynanan tanışma oyunları • Adını çeşitli biçimlerde söyleyerek tanışma oyunları, • Bedeni gevşetme, rahatlama alıştırmaları, • Eşini bul, ayağını yerden kes oyunu, • Elma toplama oyunu, • Isınmayı sağlayıcı diğer oyunlar
II. Rol Oynama Pantomim Aşaması	
• Grup içi iletişimin ve etkileşimin sağlanması, • İmgelemi geliştirmesi, • Görme, işitme, dokunma vb. duyuları geliştirmesi, • Pantomim yoluyla ifade becerisini geliştirmesi	• Eşinin elini bul oyunu, • Kör tavuk oyunu, • Çeşitli seslerle ilgili çağrışımlar yaptırma, • İkili heykel olma oyunları, • Eşine heykel formu verme, • Gözleri kapalı olarak eşinin heykel formunu- tanıma ve aynısını, canlandırabilme oyunları, • Pantomim yaparak çeşitli eylemleri ve atasözlerini canlandırma
III. Doğaçlama Aşaması	
• Dramada doğaçlama yapabilmesinin sağlanması, • Grup üyelerinin doğaçlama yoluyla yeni durumlar yaratabilmesi, • Oyun yoluyla kendini ifade	• Masal, öykü, şiir, yöresel öyküler, bir tablo, bir fotoğraf, bir heykel, bir gazete haberi ya da bir ders konusundan yola çıkarak doğaçlama kurmak, • Durumlar yaratma, canlandırma,

edebilmesi, • Doğaçlamaya katılmada istekliliğinin artması, • Doğaçlama yapmaktan zevk alması, eğlenmesi, • Yaratıcı d��nebilmesi, • Hazır bir yapıttan yola çıkararak doğaçlama yapabilmesi, • Kendi uydurdukları öykülerden doğaçlama kurma, durumlar • Yaratma, canlandırma yetilerini geliştirmesi	• Doğaçlama öncesinde konu hakkında- liderin bilgilendirmesi, • �ocukların uydurduğu öykülerden doğaçlamalar yapma, • �yk�n�n tamamını ya da bir kesitini oynama
IV. Değerlendirme Aşaması	
• �ocukların dramayı değerlendirme yetisinin geliştirilmesi, • Etkileşimi sağlaması,- Payla�ımda bulunması, • Yapıcı, olumlu eleştiriyi yapabilmesi, • Drama çalışmasından, olumlu duygularla ayrılma. • Ya�antılarını ifade edebilmesi.	• Doğa�lamaları canlandırdıktan sonra tartışma, değerlendirme, • Gerekirse yeniden oynama, • Duygu ve d��ncelerin olumlu biçimde ifade edilmesi, paylaşılması, • Olumlu duygularla, drama çalışmasından ayrılma.

Ancak yaygın olarak kabul gören ve uygulamalara yansıyan drama sürecinin    aşama olarak yapılandırılmış şeklidir. Aslan (2004:35) drama sürecini; 1.Isınma, 2.Asıl  alı ma, 3.Değerlendirme olarak, Adıgüzel (2006:25-27) ise 1.Hazırlık-Isınma, 2.Canlandırma, 3.Değerlendirme-Tartışma olarak a amalandırmı tır.

Bu tez çalışmasında, araştırmacı tarafından üç aşamalı yaklaşım (Hazırlık-Isınma, Canlandırma, Değerlendirme-Tartışma) benimsenerek uygulama etkinlikleri bu aşamalara göre geliştirilmiştir.

1. Hazırlık-Isınma Aşaması:

Yaratıcı dramada ısınma aşamasında, grubun oyuna katılma istekliliğinin arttırılması, grup üyelerinin birbirine ısınması, grubun oyunlara ısınması, grubun dramaya ısınması, grubun rahatlaması hedeflenir. Drama çalışmalarına genellikle hareket ile başlanır. Amaç, kasların yumuşaması ve rahat bir çalışmaya ön hazırlıktır. Müzik ve ritm eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, çekme, itme gibi hareketler ısınma çalışmaları olarak adlandırılır. Bunlar bireyin kendini, vücudunu tanımasını sağlayan ve bireyi doğaçlama yapmaya hazırlayan çalışmalardır . Isınma Çalışmaları; yürüme alıştırmaları (serbest yürüme, yavaş yürüme, hızlı yürüme, belli bir ritme göre yürüme...), koşma alıştırmaları ve duyumsama alıştırmalarını (görme, dokunma, işitme, koklama gibi duyuları geliştirme alıştırmaları) içerir (Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004). Hazırlık- Isınma çalışmaları drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcılar için aynı zamanda drama alanına giriş özelliği de taşır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Bu aşamadaki seyir, liderin grubunu tanıması ve onların gereksinimlerine göre hazırlayacağı programa bağlıdır. Bu aşamada olması gereken, en kısa sürede katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekan arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına yönelik temel çalışmaların yapılmasıdır (Adıgüzel, 2006: 25).

2. Canlandırma Aşaması:

Canlandırma aşamasında dramada doğaçlama yapabilmesinin sağlanması, grup üyelerinin doğaçlama yoluyla yeni durumlar yaratabilmesi, kişinin kendini ifade edebilmesi, grup üyelerinin doğaçlamaya katılımda istekliliğinin arttırılması, zevk alması ve eğlenmesinin sağlanması, grup üyelerinin yaratıcı düşünebilmesi, grup üyelerinin hazır bir yapıttan yola çıkarak doğaçlama yapmalarının sağlanması, kendi kurguladıkları öykülerden yola çıkarak doğaçlama kurma, durumlar yaratma, canlandırma yetilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu aşama; grup oluşturma, konu seçimi, rol dağılımı, dramatizasyon, olay ve nesne duyumsamaları ve drama tekniklerinden oluşur. Yaratıcı drama çalışmaları, grup içerisinde gerçekleşen

çalışmalardır. Bu yüzden grup, drama açısından çok önemlidir. Çünkü çalışmalar grupların vereceği tepkilere göre şekillenir, gelişir ve sonuçlanır. Yaratıcı drama çalışmalarında her şey konuyu oluşturabilir. Bir konu hangi ölçütlerle seçilirse seçilsin, önemli olan bu konunun kişilere hangi davranış, tutum, becerileri kazandırmada kullanacağı, edinilmesi öngörülen davranışın uygun amaçlarla nasıl verileceği ve işe koşulacağıdır. Yaratıcı dramanın tanımından da anlaşılacağı gibi rol oynama dramada en temel tekniklerden, olmazsa olmaz kavramlardan biridir. Rol oynama, bir konu çerçevesinde gelişecek olaylarda bir karakterin canlandırılması etkinliğidir. Bu etkinlikler sırasında rol oynayan kişi, bir başkası gibi düşünmeye, onun gibi davranmaya ve onun gibi hissetmeye çalışır. Drama ile oyunun ortak noktası”...mış gibi yapmak”tır. (öğretmenmiş, anneymiş, bir meyveymiş, şapkaymış gibi davranmak). Eğitimde yaratıcı drama ve eğitsel oyun eğitim yaşamamız için yaşayarak öğrenme seçeneği sağlamada önemli rol üstlenmektedir. Drama ile oyun kavramının birleştiği noktalardan biri de gerçekle ilişki ya da metaxis denilen gerçek ve kurgu arasında gidip gelme durumudur. Oyun ya da drama kurgulanmış, planlanmıştır. Oyuncunun ya da drama yapan kişinin bir ayağı kurgulanmış oyundadır, bir ayağı da gerçeğe basmaktadır. Oyuncular gerçek ile kurgu arasında gider gelirler. Drama etkinliklerinde duyuları geliştirici alıştırmalar önemli bir yer tutar. Böylece katılanların, sanat ve drama eğitimi gerçekleştirilir, görsel algı keskinleştirilir ve çevreye karşı duyarlılık arttırılır. Görme, işitme, dokunma duyularını ve duygusal becerileri arttırmak yoluyla, kişinin bilinci ve kültürü artar. Dramaya bir bakıma doğaçlama da denilebilir, çünkü dramanın özü doğaçlamalara dayanır. Tüm grup tarafından doğaçlama yapılabileceği gibi, küçük gruplu ya da bireysel doğaçlamalar da yapılabilir. Doğaçlamaya hem liderin hem de grubun hazır olduğu anda başlanmalıdır. Drama, doğaçlama yoluyla yaşamdan örnekler yaratır, bu örneklerle katılımcıya durumların içine girme, onlara tepki verme olanağı tanıyacak biçimde, değişkenler değiştirilebilir ya da arttırılabilir. Doğaçlamanın herhangi bir metne dayalı olarak yapılması zorunlu değildir. Bir konu, bir kavram, bir fotoğraf, bir tablo canlandırılabilir. Doğaçlamada, gerçek olmayan ama gerçek olabilecek durumlar yaratıldığı gibi abartılı ya da komik bir durum da yaratılabilir (Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004).

3. Değerlendirme-Tartışma Aşaması:

Drama eğitiminin yapısı ve içeriği gereği, geleneksel bir eğitim dizgesinin ölçme ve değerlendirme araçlarıyla drama eğitiminin geliştirmeye çalıştığı yaratıcılığı ölçmek pek olanaklı görünmemektedir. Ancak bir grup etkinliği olan drama, bireyin değerlendirilmesi ilk anda sakıncalı görünse bile drama da kendini tanımaya yönelik bir değerlendirme gereklidir. Bu değerlendirmede yüksek ya da düşük puan verme gibi drama eğitiminin amacına ters bir değerlendirmeye gidilmez. Ancak öğrencinin dersteki gelişimini izleyecek gözlem formları oluşturulması ya da yapılan her hangi bir etkinliğin ardından uygun olan zamanlarda ya da öğrencinin isteği doğrultusunda tartışmalar açılması ve soru- yanıt tekniğinin kullanılması uygun olabilir. Öğretmenin açılan bu tartışmalar sırasında öğrencilere yönelteceği “ Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nereelerde güçlük çektiniz?” gibi sorular değerlendirmenin bir parçasıdır (Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004). Değerlendirme aşaması drama çalışmasında elde edilen sonuçların değerlendirildiği aşamadır. Drama sürecinin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2006:26).

Bowell (2003: 59-67) 1993 yılında gerçekleştirilen V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerinde yapmış olduğu atölye çalışmasında, iyi bir drama planı hazırlamak için evrensel, bağlam, roller, çerçeve, işaret, stratejiler, öğrenmede rol oynayan drama deneyimi gibi unsurların göz önünde bulunması gerektiğini belirtmektedir.

1. Evrensel: Çocuklara hangi insanın yaşama bakış açısını vermeye çalışıyorum?
2. Bağlam: Evrenseli araştırmada hangi özel bağlam yaratılacak?
3. Roller: Ben kimim ve çocukların geleceği ne olacak?

4. Çerçeve: Dramaya roller hangi bakış açısından girecek? Birbirlerine uzaklıkları ne olmalı?
5. İşaret: Olaya anlam katmak için hangi kişisel eşyalara ihtiyacım var?
6. Stratejiler: Hangi bileşimde ve hangi amaçlar için hangi çalışma yöntemlerini kullanacağım?
7. Öğrenmede rol oynayan drama deneyimi.

1.3.5. Yaratıcı Drama Teknikleri

Yaratıcı drama, eğitime yeni ve farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bireylere çeşitli durumlarda karar verme olanağı sunan etkinlikler, kişisel gelişim açısından önemli, özgün ve farklı deneyimler yaşatmaktadır. Bu da bağımsız düşünebilen, sorun çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmede son derece etkili olmaktadır (Locke ve Ossont, 2007).

Akar (2000)'ın çalışmasında belirttiği aşağıdaki drama teknikleri, drama öğretmeni rehberliğinde ve grubun temel ısınma, rol oynama aşamalarını yaşamalarına ve dramada deneyim kazanmış olmalarına bağlı olarak yapılması etkili olacak tekniklerdir. Bu teknikler şöyle açıklanmıştır:

“1. Bilinç Koridoru : Bir karakterin yaşamındaki bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Burada, her öğrencinin farklı öneriler sunma olasılığı vardır. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar, hatta giderek yükselir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır.

2. Geriye Dönüş: oluşturulan dramada şimdiki ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır.

3. Forum Tiyatrosu: Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan forum tiyatro uygulamalarında aşağıda değinilen kurallar önemlidir:

- a) Kahraman (protagonist)ve hasım(antagoist)için bir sahne oluşturulur.
- b) Her karakter tutumu ideolojisi açıkça gösterir.
- c) Protagoist tarafından yapılan ciddi bir hata başarısızlık kurgulanır.
- ç) Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
- d) Aktörler dünyanın belli bir vizyonunu yansıtır.
- e) Seyirci üyelerden biri “dur” diyerek protagonistin yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.
- f) Antagoist (diğer aktörler)baskıya devam etmeye çalışırlar.
- g) Seyirci (spektatör) kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkası onun yerini alabilir.
- h) daha sonraki aşamalarda, seyirci üyeler tekrar “dur” diyerek oyuna farklı bir yön verebilir.
- ı) Eğer protagonist kazanırsa, başka bir antagonist bir başka seyirci üye ile değiştirilebilir.
- i) Çalışmada tartışmanın devamını ve sihirli bir çözümün bulunmamasını amaçlayan bir yönetici olması çok önemlidir.

4. Dedikodu Halkası: karakterlerin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması biçiminde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir.

5. Donuk İmgeler: Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer katılımcılar tarafından anlaşılabilir.

6. Toplantı Düzenleme: Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerisinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır.

7. Rol İçinde Yazma: Çocukların/katılımcıların, ele alına içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk bir kömür maddesinin çalışma hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri kullandığı kağıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yazışmayı halka

duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolünderken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır.

8. Sıcak Sandalye: Karakter öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyelere tarafından, onun değer yargıları, güdeleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir tekniktir. Ayrıca soru soran kişiler “şehitler, tarihçiler sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler” gibi roller de alabilirler. Eğer karakter stres anında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir.

9. Görüşmeler-Sorgular: Karakter değerleri, inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla “gazeteciler” ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanır.

10. Gerçek An: Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar.

11. Özel Mülkiyet: Bir karakter, nesneler, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb.dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesneler aracılığıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir.

12. Aradaki Boşluk: Öğrenciler karakterleri birbirine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak mesafelendirip düzenlerler. (Ne kadar yakın? Ne kadar uzak?...Kim kime yakın?...) Ayrıca zaman içinde bu boşluğun gelişimini göz önünde bulundurabilirler.(Karakterler birbirine yaklaşacak mı uzaklaşacak mı?) Diğer taraftan öğrenciler bu mesafeyi isimledirebilirler. (güç, korku, ihanet, gelenek vb.)

13. Bölünmüş Ekran: Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olaylar, ileriye ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır.

14. Yarım Kalmış Materyaller: Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir.

15.Telefon Görüşmeleri: Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikâyeyi geliştirmek ya da gerilimi arttırmak için kullanabilir.

16. Ritüeller – Seremoniler: Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler.

17. Öğretmenin Rol Alması: Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heathcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin(teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır. Öğretmenin role girmesinin öğrenci ve öğretmen açısından birçok yararı vardır. Bu yararlar şu şekilde özetlenebilir, Bu teknik, öğrencileri dramanın içine çekmek, sahne düzenini kurmak, tanımlama ve rol için alıştırmalar yapmak, diğer taraftan grubun rahatlığını sağlamak amacıyla kullanılır. İçerik kapanıklığı, utangaçlığı ve topluluk önünde olma korkusunu azaltır.

18. Tüm Grupla Drama: Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramanın içinde yer alırlar.

19. Mektuplar: Varolan yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya ait gruplara öğretmen tarafından verilir.

20. Sözsüz Oyun: Pantomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pantomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan Pantomimlerden, çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişiminin ilk yıllarında Pantomim, mimikler, hareketler kullanılarak ve bazen de seslerle ifade edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınır. Basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, sözsüz oyunla ifade etmek alışkanlıkları jest ve mimik yoluyla çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir.

21. Doğaçlama: Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgü yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır. Doğaçlamada, süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, kesinlikle yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir ya da yorumlanabilir ki, o zaman da doğaçlama olmaz, sadece doğaçlamadan yola çıkarak ortaya koyulmuş estetik bir bütün olur. Doğaçlamanın, öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekerek, doğaçlama sırasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arasında ilişki kurarak, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamışlardır. Diğer

tarafından doğaçlama, öğrencilerin, durma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır. Sonuç olarak, doğaçlama, bir hazırlık ya da senaryoya dayanmaksızın, o anda var olan, tekrarlanamayan, doğal bir biçimde kendiliğinden oluşarak akan davranışlar dizgesidir. O halde doğaçlama çalışmalarının, öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve tam ve doğru konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Doğaçlamanın diğer bir tanımı da; atölye ortamında rol oynayarak, olayları, olguları araştırma, inceleme tekniğidir.

22. Rol Oynama: Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak öğrencilerin olabildiğine yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle “öğretmencilik” ya da “doktorculuk” oynayan çocuklar arasında bir çok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır ve yansıtır, gerçek dünyayla ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler.

23. Rol Kartları: Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı ilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. Ayrıca öğretmen bireylerden, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediği zaman da kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden biridir. Rol kartları hazırlanırken dikkat edilecek noktalardan biri, katılımcıların/öğrencilerin, birbirlerinin kartlarına gerek kalmayacak biçimde, ortaya tüm bilgilerin her iki kartta da bulunmasıdır. Öğretmenin/liderin göz önünde bulundurması gereken bir diğer nokta da, hazırlanan kartların, kullanılacağı ana kadar katılımcılar tarafından görülmemelerine dikkat edilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin sıkılmamaları ve çalışmanın amacından uzaklaşmaması için her kartın aynı çalışma grubunda ancak bir kez kullanılması gerektiği söylenebilir.”

1.3.6. Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Yararları

Mc Caslin (2000: 4) yaratıcı dramanın katılımcıları entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve sosyal anlamda geliştirdiğini belirterek, dramanın amaçlarını (2000:6) şöyle sıralamıştır:

1. Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama,

2. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
3. Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma
4. İletişim becerileri geliştirme,
5. Moral ve manevi değerleri geliştirme,
6. Kendini tanıma,
7. Kültürel değerleri ve yaşamışlıkları anlama.

Mc Caslin (2000:5) yaratıcı drama etkinliklerinin ortak hedefinin sosyal gelişme olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı drama insanın önce kendini anlama sonra da başkalarını anlama, kabul etme ve paylaşmayı geliştirerek sosyal gelişimi sağlamaktadır.

Bolton (1973)'a göre ise yaratıcı drama eğitimi öğrencilerin;

1. Kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardım etmek,
2. Yaşadıkları dünyaya nasıl ve ne zaman uyum sağlayıp sağlayamayacaklarını öğrenmelerine yardım etmek,
3. Memnuniyet duygusu kazanmalarına yardım etmek amacını taşır (akt. Mc Caslin, 2000:262).

Blank Kelner (1993:4-5) ise yaratıcı dramanın bireye kazandırdığı yararları şöyle sıralamıştır:

1. Hayal gücünü ve yaratıcı düşünceyi geliştirir,
2. Eleştirel düşünceyi geliştirir,
3. Dil gelişimini sağlar,
4. Karşısındakini dinleme becerisini geliştirir,
5. Empati ve diğerlerinin farkındalığını sağlar,
6. İşbirlikli çalışmayı sağlar,
7. Olumlu benlik algısını geliştirir.

Toye ve Prendiville (2000)'e göre yaratıcı drama süreci düşünmeyi sağlamak ve yaşanan dünyayı sorgulamak için önemli bir fırsattır.

Heinig (1988)'e göre ise yaratıcı drama süreci rahat ve esnek bir sınıf atmosferi oluşturularak, öğrencilerin risk almaktan korkmadan deneme yanılma yapmalarına, düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlar.

Gönen (1999: 34-35) dramının insana sağladığı yararları şöyle belirtmektedir.

Drama insanın;

- Sosyal ve politik yönden bilinçlenmesini,
- Kendini yaratıcı olarak ifade edebilmesini,
- Özgüven duygusunun gelişmesini,
- Bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Kendini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünebilmesini,
- İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- Kendini ifade edebilmesini,
- Öğrendiği şeylerin kalıcılığını,
- Değişik yaşantıları tanımasını,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol almasını,
- Rahatlamasını (oyun ve değişiklik ihtiyacını gidermesi),
- Sorumluluk duygusunun gelişmesini,
- Kendini ve vücudunu tanımasını, nerede ve nasıl kullanabileceğini öğrenmesini,
- Çevresini tanımasını, anlamasını,
- Yaşamı çok yönlü algılamasını,
- Araştırma istek ve duygusunun gelişmesini,
- Farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlar.

1.3.7. Dramanın Tarihsel Gelişimi

1.3.7.a. Dramanın Yurtdışında ki Tarihsel Gelişimi:

Eğitimde yaparak, yaşayarak öğrenmenin öneminin vurgulanması, sanıldığı gibi yeni değildir. Yaratıcı dramanın yaşantı yoluyla eğitim olması, duygusal eğitimi önemsemesi ve oyunu kullanması açısından bakıldığında John Locke 17. yüzyılın sonlarında yapma ve yaşama olgusunu eğitime taşımıştır. Pestalozzi bu ilkeye dayalı bir okul açmıştır. Montessori duyuların eğitime dikkatimizi çekmiştir (Akın, 1993: 35).

“Çocuk merkezli eğitim” kavramını ortaya atan Rousseau ilerici eğitim düşüncesinin kökeni sayılır. (Adıgüzel, 1993: 181).

Yaşantıların eğitimdeki yerine özellikle vurguda bulunup, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi asıl ön plana çıkaran ise, eğitim tarihinin önde gelen ismi John Dewey’ dir. Bir çok eğitimde drama kuramcı ve uygulayıcısı Dewey’ in görüşlerinden yoğun bir biçimde etkilenmiştir. Aslında, drama olgusuna hiç değinmemiş hatta drama sözcüğünü bile kullanmamış olsa da, eğitimde yaratıcı dramanın tarihinde Dewey’in yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkardığı için önemli bir yeri vardır (Akın, 1993: 35; San, 2002:61).

20. yüzyılın başlarında İngiltere’de (1911) sınıfta uygulanan ilk drama dersiyle ilgili olarak bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson’un adı geçer. Bu ilk uygulamalar “make believe play” öyleymiş gibi yapma oyunu biçimindedir (Adıgüzel, 1993: 183; Okvuran, 1993: 35; San, 2002: 62).

Yine İngiltere’de (1917) Henry Caldwell Cook yayımlamış olduğu “The Play Way” Oyun Yolu adlı kitabı ile en doğal eğitim yolunun oyun olduğunu savunur (Adıgüzel, 1993: 183; Okvuran, 1993:35). Cook bu kitabında drama yöntemini üç ilkeye dayandırır. İlki, gerçek öğrenmenin yalnızca okuyarak ve dinleyerek değil, yaparak ve yaşayarak gerçekleşebileceği ilkesidir. İkincisi, iyi bir işin isteksizce ya

da gönülsüz olarak yerine getirilen bir uygulamanın sonucu olamayacağı ilkesidir. Üçüncüsü de, çocuklarda çalışmanın doğal anlamının oyun olduğu ilkesidir.

Eski adı ile Sovyetler Birliğinde 1918 yılında Anatolliy Yunaçarskiy'in eğitim bakanı olmasıyla dramatizasyon konusu Rusya'da ilk olarak gündeme gelmiştir. Yunaçarskiy ilk kez çocuklar ve gençler için dramatik sanatların, okullardaki dersleri daha canlı ve ilginç kılan bir eğitim yöntemi olarak benimsenmesini önermişti (Adıgüzel, 1993: 184).

Amerika'da yaratıcı drama 1930'larda Winifred Ward ile karşımıza çıkar. Ward'ın "Creative Dramatics" kitabı, eğitimde dramanın Amerikan ekolünü başlatır. Ward öğrenme grubunun eğlenmesi için doğaçlamayı savunur ve üründen çok sürecin önemli olduğunu vurgular (Çebi, 1996: 128).

Peter Slade 1954'te yayımladığı "Child Drama" kitabında, spontanlığı vurgulayarak, doğaçlama kavramını gündeme getirir. Ona göre çocuklar için drama bir sanattır ve drama drama için yapılmalıdır, kesinlikle her hangi bir şeyin öğretiminde yöntem olarak kullanılmamalıdır (Adıgüzel, 1993: 186, Çebi, 1996: 129).

Viola Spolin ise (1963) "Improvisation for the Theater" Tiyatro için Doğaçlama adlı kitabında çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgular. Ona göre tiyatro iletişimin ta kendisidir. Yaratıcı drama yaşantılar yolu ile kendini, duygularını ifade etmede bir araçtır. Bir araya gelmek, sorunlar üzerinde çalışmak, değiştirmek ve dönüştürmek ile kaydedilen tüm değişimler doğaçlama ile olanaklıdır (Arıbal, 2006:117).

Slade'in öğrencisi Brian Way (1967), "bireyin bireyselliği" ön plandadır diyerek, dramaya duygusal yaşantıları ekleyerek, rol yapma becerisi değil yaşamsal becerilerin önemli olduğunu savunmuştur. Böylelikle rol yapma zorunluluğu değil, anılar, yaşantılar, günlük yaşam deneyimleri dramaya girmiştir. Dramada bireyselliği ön plana ön plana çıkaran Way, yoğun bir eleştiri bombardımanına tutularak,

eleştirilmiştir. Eleştiriler, dramada önemli olanın bireysel yaşantılardan çok, ortaklaşımçı bir yaşantı birliği olduğu, bireyin farklılıklarına değil, bireyler arasındaki ortak yanlara vurgunun olması gerekliliği yönündedir (Çebi, 1996: 129).

1970'lere gelindiğinde İngiltere'de Dorothy Heathcote dramayı yeniden tanımlamıştır. Heathcote dramaya lideri aktif olarak katarak, alana farklı bir boyut getirir (Okvuran,1993:36). Heathcote'a göre öğrenme sürecinde drama, öğretmenin duyarlı aracılığı ile çocuğun imgesel dünyasının ortaya çıkması bir sınıfa yeni iç görüler ve anlayışlar kazandırır. Sanatsallık ve kişisel gelişim kavramlarına karşıt olarak şimdi bilgi vurgulanmakta ve artık bilgi amaçlanmaktadır. Anlamak ve öğrenmek için drama ön plana çıkmıştır. Artık drama pedagojinin bir konusu olmak yerine, eğitimde drama özel bir pedagojik formdur (Adıgüzel, 1993:190).

1.3.7.b. Dramanın Türkiye'de ki Tarihsel Gelişimi:

Adıgüzel (2008:7), eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihinin 1980'li yıllar öncesi ve sonrası dönem olarak iki dönemde incelemek gerektiğini belirtir. Bunun nedeni Türkiye'de yaratıcı drama alanında iki öncü insan olan İnci San ve Tamer Levent'in ilk buluşma tarihinin 1982 olması ve o güne kadar bilindiği sanılanın aksine, çağdaş ve bu günkü anlamdaki yaratıcı drama anlayışının varlığının bu tarihte hissettirmeleridir. Türkiye'deki yaratıcı dramanın 1980'li yıllar öncesindeki çalışmalar olarak incelenmesinin nedeni de tıpkı İngiltere'de Heathcote' ye kadar olan yaratıcı drama çalışmalarının daha çok metin odaklı oyunlaştırmalar olduğu gibi günümüzde yaratıcı dramada bir teknik olarak yer alan bazı kavramların gelişimleri ile yaratıcı dramanın çağdaş anlamdaki gelişiminin bir tutulmaması gerekliliğidir.

Çalışmanın bu bölümünde Yaratıcı dramanın Türkiye' deki tarihsel gelişimi Adıgüzel (2008)'in çalışmasında olduğu gibi 1980'li yıllar öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönemde ele alınmıştır.

1980’li Yıllar Öncesi Yaratıcı Drama Çalışmalarına İlişkin İzler:

Türkiye’de okullara dramatizasyonun girmesi, Meşrutiyetteki (1908) yenilik hareketiyle, ders nazırı İsmayıl Baltacıoğlu’ nun tarihi temsiller adıyla tiyatroyu, okulların programına eklemesiyle başladığı söylenebilir. Baltacıoğlu okullarda tiyatroya ilk kez yer verenin Karamürsel’de Muammer Targaç adlı, özel bir okul öğretmenin olduğunu söylemiştir. Baltacıoğlu’nun düşüncesinin temeli yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanır. Amaç; çocuğun kişilik gelişimini ve sosyalleşmesini sağlamaktır. O, eğitimde sanat yoluyla sanatın dilini kullanmaktan bahseder (Adıgüzel, 1993: 193; Okvuran, 1993: 39).

Kavcar (1985: 171-178) Kurtuluş Savaşının önde gelen adlarından Kazım Karabekir Paşa’nın, Erzurum’da bulunduğu 1910’lu yıllarda, ilkokullar için okul oyunları yazdığını bununla birlikte bu oyunların şarkılarını da yazıp bestelediğini belirtmektedir (akt. Adıgüzel, 1993: 193).

1925’te “Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi” yayınlanır ve Muhsin Ertuğrul çocuk tiyatrolarının açılmasını savunur.

Adıgüzel (2008: 10)’in Çoruh (1950)’tan yapmış olduğu aktarmada 1926 tarihli İlkokul Programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil-dramatik gösterilerin temel olarak kabul edildiğini belirterek daha ileriki tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında özellikle Türkçe, Tarih ve Beden Eğitimi gibi derslerde temsil yoluyla canlandırmaya yer verildiğini açıklamaktadır.

Hasan Âli Yücel’in bakanlığı döneminde 1940’ta açılan Köy Enstitülerinde eğitim felsefesi yaparak-yaşayarak öğrenmedir. Köy Enstitülerinin programında dramatizasyon yer almakta, öğrenciler dünyaca ünlü oyunları sergilemenin yanı sıra, kendilerinin yazdıkları temsilleri de oynamaktadırlar. Enstitülerde öğrenirken üretme, üretirken öğrenme yaklaşımı hakimdir.

1948 İlkokul Programı’nda “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” bölümünde temsil, canlandırma ve dramatizasyon içerikli tümceler yer almaktadır.

1950’ de Selahattin Çoruh’un “Okullarda Dramatizasyon” adlı eseri ile hep birlikte yapmak, oynamak, yaratmak ve dramatize etmenin önemi vurgulanır. 1965’te Emin Özdemir’ in “Uygulamalı Dramatizasyon” adlı eseri yayımlanır. Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı’ nın öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışması materyalidir. 1968 MEB İlkokul Programında çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak şartı ile okuma etkinlikleri arasında bazı parçaların dramatize edilebileceğine ilişkin ifadeler vardır (Adıgüzel, 2008:11-13).

1980’li Yıllar Sonrası Yaratıcı Drama Çalışmaları:

Yaratıcı drama kavramına bu günkü anlamıyla ilk yaklaşım 1982 yılında Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatro Sanatçısı Tamer Levent’in Ankara’da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde başlattıkları drama etkinlikleri ile başladığı söylenebilir. Ülkemizde “Yaratıcı Drama” ulusal ve uluslararası düzeyde, geniş bir platformda konuşulmaya ve tartışılmaya 1985 yılında gerçekleştirilen “1. Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri”nden itibaren başlanmıştır. Bu seminerde eğitimde yaratıcı dramanın bilinen dramatizasyon kavramından farklı ve çağdaş anlamına dikkat çekilmiştir. (Adıgüzel, 1993:197; Okvuran, 1993:41; Adıgüzel,2008:14).

Bundan sonrasında her yıl düzenli olarak ve belli bir konu başlığı altında gerçekleştirilen seminerlerle gündemdeki yerini almaya devam etmiştir. Bu seminerlerde; dramanın eğitimsel ve yaşamsal önemi, drama – oyun ilişkisi, müzik – devinim ve drama, drama ve tiyatro, drama liderliği, okul öncesinde drama, ilköğretimde drama, drama ve öğretim bilgisi ve dramaya çok yönlü bakış... gibi konular yer almaktadır.

Dramada akademik çalışmaların artması 1990’da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programına yaratıcı drama derslerinin konulması ve bu alanda tezlerin yazılmaya başlanması ile olmuştur. Aynı dönemde Gazi Üniversitesi Mesleki eğiti Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bölümü’nde, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bölümü’ nde ve Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümünde de

drama dersleri okutulmaktadır. 1990 yılında ise “Çağdaş Drama Derneği” drama çalışmalarının eğitimde ve tiyatrodaki yaygınlaştırılması için araştırmalar yapmak, tiyatro ve eğitim ilişkisini incelemek amacı ile kurulmuştur (Adıgüzel, 1993:201-202).

1998’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca yayınlan Eylül 1998 tarihli Tebliğler Dergisinde ilköğretim okulları Seçmeli Drama Dersi programı yayınlanmış ve 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ders programlarında yerini almıştır. Eğitim Fakültelerinde 1997 yılındaki yeniden yapılanmada Sınıf Öğretmenliği Programında (İlköğretimde Drama) ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programında (Okul Öncesinde Drama) dersleri lisans programlarında yerini almıştır.

1999-2000 eğitim öğretim yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı “Yaratıcı Drama Tezsiz Yüksek Lisans” programı mevcuttur.

Eğitim Fakültelerindeki lisans programlarında 2006 yılındaki yapılanma ile ise Drama dersi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dallarında zorunlu ve seçmeli ders olarak; Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dallarında zorunlu ders olarak, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim dallarında ise seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Böylelikle ülkemizde yaratıcı drama kavramının çağdaş bir eğitim ve öğretim yöntemi olarak gelişmesi için çalışmalar sürmektedir.

1. 4. DEMOKRATİK TUTUM

1.4.1. Demokrasi

Genelde kabul edilen biçimiyle demokrasi halkın egemen olduğu, yani siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu bir yönetim şeklidir. Demokrasi sözcüğünü ilk kullananların Yunanlılar, özellikle Atina sitesinde olması nedeni ile eski Yunanca’da halk anlamına gelen “Demos” ve iktidar anlamına gelen “Kratos” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan “Demoskratos” tan türetilmiştir. Eski Yunan’da Perikles kendi rejimlerinin demokrasi olarak adlandırıldığını, çünkü egemenliğin birkaç kişide değil çoğunluğun elinde olduğunu söylemiştir (Çeçen, 1984: 69).

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (1977:152) ise demokrasi; “1. halkın kendi kendini yönetmesi, 2. Bir yönetim düzeninde halk iradesinin ağır basması ya da yönetimin halk tarafından denetlenmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Demokrasinin en bilindik tanımı Abraham Lincoln’ün “Demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir” şeklinde yapmış olduğu tanımdır (Altunya, 2003: 61).

Kışlalı (1995: 11) demokrasiyi bir denge rejimi olarak tanımlar. “Gücün gücü dengelemediği yerde denge olmaz; tek bir gücün ya da benzer güçlerin egemenliği olur” der.

Özturanlı (1995: 30) da demokrasiyi özgürlükler rejimi olarak tanımlar. Çünkü tüm özgürlükler ancak demokratik bir sistem içinde gerçekleşebilir.

Tanilli (1996: 27), demokrasiyi halk iktidarı olarak tanımlar.

Doğan (2005: 147)’a göre ise demokrasi, insanın sırf insan olması nedeniyle sahip olduğu hak ve hürriyetlerini kullanması imkânıdır.

Demokrasinin istenilen nitelikte gerçekleşebilmesi için birbirine dayalı ve birbiriyle iç içe olan üç koşulu vardır (Başaran, 1986: 111).

1. Demokratik yönetim kuralları ve işleyişi akılcı olmak zorundadır. Demokraside akılcılığın seçilmesi hem insana saygının hem de doğru yolu aramanın gereğidir.

2. Demokratik yönetim “yol gösterici” olarak bilimi seçmek zorundadır. Bilimin ve teknolojinin yeni bulgularına uymayan bir yönetim çağdaş olamaz.

3. Demokratik yönetim evrensel insan haklarına ve hukuka uygun işlemek zorundadır.

Kışlalı (1987:396) ise demokrasinin var olabilmesi için beş koşul belirtir:

1. Ulusal bütünlüğün sağlanmış olması,
2. Hiçbir toplumsal sınıfın diğerleri üzerinde kesin üstünlüğünün bulunmaması,
3. Toplumsal sınıflar arasında geçiş akışkanlığının yüksek olması,
4. Toplumda çoğunluğun, kitle iletişim araçlarını izleyebilecek bir eğitim düzeyinde bulunması,
5. İnsanların eşitlik ve özgürlüğüne, hoşgörü ve uzlaşmaya dayalı bir değerler sisteminin, ulusal kültürde egemen olması.

Petrov (2007), ‘Beyaz Zambaklar Ülkesinde’ adlı eserinde, “Yeni toplumlar yeni şarkılar üretirler” der. Gün geçtikçe nesillerin değiştiği ve yenilendiği üzerine vurgu yaparak, yeni anlayışlar, yeni hedefler, yeni isteklerin oluştuğunu belirtir. Bu yeni nesillerin eski, geri kalmış kurallarla yönetilemeyeceğini, onları yönetmek için akıllı, adil ve demokratik bir devlet rejiminin gerekliliğini üzerinde önemle durur.

John Dewey (1944: 99) de, “Demokrasi ve Eğitim” adlı kitabında demokrasinin sadece bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğunu vurgular. Bu nedenle demokrasinin ilke ve değerleri toplumun tüm kesimlerine benimsetilmelidir.

Demokratik eğitim, demokrasiyle ve özellikle de Deweyci demokrasi ile gündeme gelen siyasal ve sosyal bir kavram olmanın yanı sıra, bilginin insan hayatındaki yerini ve önemini vurgulayan epistemolojik bir kavramdır (Bakır, 2007: 25).

Bir ülkede demokrasinin yerleşmesi, büyük ölçüde yurttaşların genel eğitim düzeyine bağlıdır. Demokratik yaşamın gerektirdiği bilgi, tutum ve becerilerle donatılmış bireylerin oluşturduğu bir toplumda demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesi çok daha kolaydır. Ancak bu süreç kendiliğinden gerçekleşmediği için, toplumdaki tüm bireylere demokratik değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Bunun da bilinen en etkili yolu eğitimidir (Şimşek, 2000:V)

1.4.2. Demokrasi ve Eğitim

Demokrasi eğitimiyle, demokratik tutum ve davranışları benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirmek esastır. Çağdaş, demokratik toplumlarda iyi vatandaş; bağımsız düşünebilen, problem çözmede bilimsel yöntemlerden yararlanabilen, kendisine ve etrafına karşı dürüst davranabilen, açık fikirli, aksine bilimsel bir dayanağı olmadığı sürece karşı fikirlerde bile bir mantık arayabilen, kendi görüşlerine ters düşse bile bilimsel gerçekleri kabul edebilen, eleştirebilen, alçak gönüllü olabilen, kendi görüş ve davranışlarında da yanılabilceğini peşinen kabul edebilen, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini arayabilen, kendine sunulan yargılar için kanıt isteyebilen bir kişiliğe sahiptir (Karasar, 1979:16).

Yıldırım (1994:14), Avrupa konseyinin 1985 yılında yapılan bir toplantıda demokrasi eğitiminin hedeflerini şöyle sıraladığını belirtir:

- Olumlu benlik geliştirme.
- Birlikte çalışmayı öğrenme,
- Çevreye karşı duyarlı olma,
- Bireyler arasındaki benzerlik ve farklılığı kabul etme,
- Anlatma ve dinleme gibi iletişim becerilerini geliştirme,
- Karar verme becerilerini geliştirme,

- Çalışmaları önleme ve çözme becerilerini geliştirme (Council of Europe, 1985).

Demokratik toplum modeli hedefleyen bir ülkede, bu modele uygun kültürel örüntünün yaratılması, toplumun ve bireylerin demokratik toplumun içinde barındığı değerleri benimseyen ve yaşatan bir yapıya ulaşması ancak bu değerlerle ilgili bilinç düzeyini oluşturacak demokratik bir eğitimle olanaklıdır (San, 1985: 211).

Demokratik Eğitim, öğretim çalışmalarında, öğretmen öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren eğitim olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1991: 46).

Eğitim, demokrasinin temel karakteri olan özgürlüğü kendi içinde yaşayarak gerçekleştirecek bir araçtır. Başka bir deyişle eğitim hem özgür olmalı hem de bu sayede genel bir özgürlüğü sağlamalıdır. Eğitim hem bireylerin hem de toplumun kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bir araç olarak her türlü totaliter, tekdüze ideolojiden uzak olmalıdır. Aksi halde işlevini yerine getiremez, sadece belirli bir ideolojinin aracı konumunda kalır. Özgürlükleri içerisinde barındıran demokrasiye ve demokratik ilkelere uymayan toplumların görüşleri ve kurumları, özgürlüğü yaşatacak ve sağlayacak bir araç olan eğitime ve dolayısıyla da demokrasiye ulaşmada bir engel teşkil eder (Dewey, 1993).

Demokratik eğitim, demokrasinin temel dayanaklarının öğretilmesi demek değildir. Bununla birlikte ‘anlatılan bir olgu’ değil, ‘yaşanılan bir süreç’ tir. Eğitim sürecinin demokratik olmadığı zaman, bir içerik ögesi olarak demokrasinin de öğrenilmesi olanaksızdır. Öğrencilere demokrasinin anlatılması gerekli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Önemli olan, bireylerin tüm yaşam alanlarında ve kendi eylemleri yoluyla demokratik birikim oluşturmalarıdır. Başka bir deyişle, demokrasi yaşanılarak öğrenilen bir süreçtir (Şimşek, 2000: V).

Demokratik toplumlarda eğitim sistemi bireysel farklılıkları çok çeşitli olan vatandaşlarının yalnızca üstün nitelikli olanlarına değil, tüm vatandaşlarına yeteneklerini geliştirme olanağı verir. 20. yy. 'da eğitimde 3 farklı dalga oluşmuştur. Birinci dalga 1920 ve 1930' larda oluşmuş, ve adına “Yeni Eğitim” ya da “Gelişimci Eğitim”(Progressive Education) denilmiştir. İkinci dalga, 1970’li yıllarda oluşmuş ve adına “Açık ve Özgür Eğitim” denmiştir. Üçüncü dalga ise 1990’larda başlamış ve bu harekete de “Demokratik Eğitim” denmiştir (Kocabaş, 2006: 73).

Kocabaş (2006: 74) eğitim kavramının bu günkü anlamını alıncaya kadar yüzyıllar boyunca pek çok evrimleşme sürecinden geçtiğini belirterek, Aytuna (1955) dan yararlanarak, eğitimdeki demokratik dönüşüm üzerine eğitimci düşünürlerin görüşlerini şöyle tablolastırmıştır.

Tablo 1.4.2.2.
Eğitimdeki Demokratik Dönüşüm

Eğitimci/ Düşünür	Yüzyıl	Görüşleri
Platon	M.Ö.428-347	Eğitim, bedene ve ruha yetenekli olduğu yetkinliği vermektir. Ona göre ruh, kafada, kalpte ve karında toplanmaktadır. Bireyin bütünsel gelişimini savunmuştur.
Aristo	İlkçağ	Birey içinde bulunduğu toplumun ve devletin erdemli ve bilgili bir üyesi olmalıdır. Erdemli olmayı savunmuştur.
Ortaçağ düşünürleri	13.-14.yy	Özgürlük, özgür düşünce, irade eğitimi, tüm dengeli dayalı mantıksal düşünme egemen olmuştur.
Farabi, Gazali, Mevlana, Yunus Emre, İbni Haldun	Ortaçağ	Farklılıklarla birlikte tüm dengeli mantığa dayalı bilgilerle din bilgilerini uzlaştırmaya çalışmışlardır.
Descartes	1596-1650	“Düşünüyorum o halde varım” şeklinde ifade ettiği bilimsel düşünüş ve muhakemeye yeni bir yön vermiştir. O’na göre her şey aklın süzgecinden geçmelidir. “Yöntem Üzerine Konuşma”yı yazmıştır.
Erasmus, Roger Bacon, M.Buther, Montaigne , Rabelais, Vives bunlardandır.	Rönesans ve Hümanizma Dönemi	Mantığa dayalı bilgiler, din bilgilerinden ayrı olarak yorumlanmaya başlanmıştır. Bilimsel bilgi ürün olmaya başlamıştır.
F.Bacon	16.-17.yy (1561-1626)	Düşünme ve akıl yürütmede yeni bir çıkış açmıştır. Bilim için çok gerekli olan gözlem ve deneye önem

		vermiştir. Bu Aristo'nun düşünme yönteminin tam tersidir. Gözlem ve deneye dayalı tümevarımsal muhakemeyi getirmiştir. Aristo'nun Araç anlamına gelen "Organon" mantık kitabına karşı, Bacon, Novum Organon (Yeni Mantık) kitabını yayınlamıştır. Bu kitaptan sonra astronomi, fizik, kimya ve biyolojide birçok yenilikler ve keşifler olmuştur. Eğitimciler de bundan etkilenmişler, eğitim ve öğretim yöntemlerinde ve sosyal bilimlerde değişiklikler olmuştur.
J.Lock	1632-1704	Bilginin temelinin yaşantı olduğunu , insan zihninin düz bir levha olduğunu bunun ancak duylardan gelen etkiler ve yaşantılarla doldurulabileceğini açıklamıştır. Buna göre öğretim yöntemleri zihinsel yöntemlerden gözlem, deney, muhakeme gibi doğasal ve zihinsel yöntemlere çevrilmiştir.Lock, eğitimde kendine egemen olmak, eğitimde özgürlük, bağımsız düşünmeye yönelik gelişmeleri sağlamıştır.
J.F.Herbert	1776-1841	Eğit bilimin kurucusu sayılır. Eğitimde iyilik, doğruluk felsefesinden hareket etmeyi savunmuştur. Bireyin irade eğitimi ve bağımsız düşünmesinden söz etmiştir.
J.J. Rousseau	18.yy	Çocuğun özellikle doğal çevrede ve onun doğasıyla, iş ve zanaat yoluyla (özellikle marangozluk) birçok şey öğrenebileceğini savunmuştur. Bu düşünce Pestalozzi'de eylemleşmiştir.
E.Kant	18.yy (1724-1804)	Eğitimde insan doğasına önem vermiştir. Eğitim yoluyla insan ahlaksal kavramları algılayabilir. Bunlar da ödev ve sorumluluk duygularıdır. Eğitim insanları ahlaklı kılmalıdır.
J.B.Basedov, Gh.G.Salzman, E.B.Condillac ve 18.yy. eğitimcileri	18.yy	18.yy.Eğitimcileri genelde ödev ve sorumluluk duyguları kazandıracak iş ve meslek eğitimi ve sanata büyük önem verdiler.
H.Pestalozzi	19.yy	Açtığı okulda iş, tarım ve sanat çalışmaları içinde çocukları yetiştirmiştir. Eski eğitim ve öğretim yöntemlerini esaslı bir şekilde sarsmıştır. Bu üretici öğrenme davranışı idi. 20.yy da da bu görüş geçerliğini korumaktadır. O, eğitim ve öğretimde yalnızca açıklama ya da örnek gösterme yerine, bunlarla birlikte bireyin kendi etkinliği ile doğrudan nesneler üzerinde çalışarak bilgi elde edilebileceğine inanmıştır. Düşünmek, duymak ve yapmak biçimindeki iş eğitimi insan eğitiminin temel ilkeleri haline gelmiştir.
F.W.Fröbel	19.yy.	Pestalozzi' nin çalışmalarından etkilenmiştir. Kafaya, kalbe ve ele önem veren eğitim ilkeleri 19.yy da Fröbel ile yapma ve yaratma ilkeleri ile bütünlük kazanmıştır. Yapma ve yaratma en açık bir şekilde eğitim çevrelerine girmiştir. Fröbel bir ara H. Pestalozzinin "Öksüzler Yurdu" nu yönetmiştir.

		1826’ da İnsan Eğitimi üzerine bir kitap yazmıştır. Eğitimde yaratıcılığa inanmıştır. İlk kez yaratma güdüsünden söz etmiştir. İnsanın kendini tanıması bile ancak yaratma ile olabilir. Yaşam yapmak ve yaratmak demektir. Ona göre birey ancak harekette bulunarak bir şey yapıp yaratarak akıllı bir yaratık durumuna gelebilir. Akıllı bireylerden akıllı topluluklar meydana gelebilir. Fröbel’in bu düşünceleri 100 yıl sonra J. Piaget tarafından zihinsel gelişimi açıklamada kullanılmıştır.
Kerschensteiner	19.yy. sonu	Aynı yıllarda öğretimde iş ilkesini savunmuştur. Bunun için iş okulunu önerip kurmuştur. Bundan sonra öğrencilerin kendi kendilerine etkinliklerine ve öğretimlerine yer veren eğitimcilerin ve okulların sayısı artmıştır.
Almanya’da, Hugo Gaudig, Belçikada, Ovid Decroly Amerikada C.Washburne’nin Winnetka sistemi Helena Parkhurst’un Dalton Planı	19.yy. sonu	Etkin öğretim.
Türkiye’de İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitüleri	20.yy.	Etkin öğretim, iş içinde, iş aracılığıyla iş için eğitim ilkesi. Türkiye düzeyinde devlet desteğinde 21 Köy Enstitüsü.
J. Piaget	20.yy	Piaget’e göre zekânın temel işlevi anlama ve buluştur. Çocuk tarafından bilinmeyen bir şeyin ortaya çıkmasıdır. Çocuk nesneler üzerinde çalışarak, araştırma ve deneyler yaparak bir türlü zihinsel yapılar oluşturur. Zekâ bu yapılarla oluşur ve gelişir. Buluşa yol açan her düşünce bir yaratmanın sonucudur. Eğitimde yapılan iş hareketten doğar. Bu yapılara Piaget şema demiştir. 20.yy. da bu görüş egemendir

Demokrasi eğitimi açısından en etkili ortam sınıf ortamıdır. Ezbere ağırlık veren, öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmayan, bilimsel düşüncenin temeli olan araştırmaya yöneltmeyen, birlikte çalışma, işbirliği ve tartışma yeteneklerini geliştirmeyen bir eğitimle demokratik tutum ve davranışların kazanılması beklenemez.

Dewey (2007: 40), ilerlemeci eğitim anlayışını daha tercih edilebilir hale getiren şeyin otokratik düşüncenin baskın olduğu geleneksel eğitim anlayışı

uygulamalarına kıyasla, demokratik ideallerle uyum içinde olması ve geleneksel anlayışın yöntemlerindeki katı tutumun aksine daha insancıl yöntemler kullanılması olduğunu belirtir.

Okullarda verilecek eğitimin demokratik niteliğinin belirlenmesi açısından demokratik eğitimin geleneksel eğitimle karşılaştırılarak aralarındaki farkların ortaya konması önemlidir. Yıldırım (1994: 12-13) Stiles ve Dorsey (1950: 8-9)'in yapmış olduğu demokratik eğitim ve geleneksel eğitim karşılaştırmasını şöyle aktarmıştır.

Geleneksel Eğitim

1. Temel bilgi alanlarıyla ilgili gerçekler ve olgular için çalışır.
2. Üniversiteye hazırlar.
3. Belli bir başlangıç ve sonuç içindeki konuların öğretimini yapar.
4. Öğrenmede, olguların hatırlatılması ve kaydedilmesi ile ilgilenir.
5. Öğrenme için özet ve aktarmalı yaşantılar sağlar.
6. Zihinsel gelişimle ilgili disiplinleri pekiştirir.
7. Yetişkinlerin istediği doğrultuda alışkanlık geliştirir.
8. Yarışmacı bir tutum esas alınır.
9. Öğrenmede öğretmenin yönlendirdiği monoton bir uyum esastır.
10. Öğrencilerin, yetişkinlerin “iyi” “güzel” diye karar verdikleri dersleri almaya zorlar.
11. Bütün öğrencilerden aynı uyum beklenir, ferdi yetenekler dikkate alınmaz.
12. Öğrencilerin ders kitaplarıyla

Demokratik Eğitim

1. Demokratik hayat için davranış, tutum ve anlayış görüntülerini geliştirmeye çalışır.
2. Demokrasi içinde hayata hazırlar.
3. Fertleri başarılı bir hayata ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır.
4. Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.
5. Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar.
6. Fertlerin çevreyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar.
7. Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir.
8. İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik bir tutumu esas alır.
9. Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır.
10. Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmelerini sağlayacak kararları verebilmeleri için rehberlik yapılır.
11. Ferdi farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlanır.
12. Öğrenci karar verme, planlama, kendini

uyuşmayan görüş ve düşüncelerini disipline etme, değerlendirme ve faaliyette açıklamaları engellenir. uyumlu olmaya özendirilir.

13. Yapay güdülenme vardır.

13. İlgi ve isteklere göre güdülenme vardır.

14. Gençler yetişkin kültürüne bağımlıdır.

14. Gençler yetişkin kültürün yanında kendi kültürlerini de meydana getirme çabasıındadırlar.

1924 yılında Atatürk öğretmenlere hitaben: *“Öğretmenler! Hiçbir zaman unutmayınız ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister”* sözleri ile demokratik çağdaş toplumu oluşturacak bireyleri yetiştirme görev ve sorumluluğunu öğretmenlere vermiştir.

Okulda demokratik bir eğitimin gerçekleşmesinde asıl görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olan öğretmendir. Daha çok sınıf içerisinde olan bu etkileşimde, öğretmenin demokratik tutum ve davranışları gösteren bir model kişilik sergilemesi, öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması bakımından öncelikle gereklidir. Öğretmen öğrencilerinin düşünce ve duygularına önem vermeli ve öğrencilerine güvenmelidir. Eleştirilere önem vererek bu öğrencilerin eleştiri yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlamalıdır. Değerlendirmelerinde objektif olmalı, öğrencilerin gruplar halinde işbirlikli olarak çalışmalarına olanak yaratmalı ve gruplara sorumluluk vermelidir (Atasoy, 1997: 12).

Öğretmen, demokrasi geleneğini güçlendirecek manevi, ahlaki yeteneklerin yetişmesi konusunda üzerine düşen görevleri bilmelidir. Demokratik ilkelere değer verdiğini yalnız sözleriyle değil çalışmalarıyla da göstererek demokratik davranışın en güvenilir destekleyicisi olmalıdır. İyi bir öğretmen öğrencilerinin demokratik nitelikler geliştirmeleri için özendirici bir ortam ve uygun fırsatlar hazırlamalıdır (Oğuzkan, 1982: 24).

Okul dengelenmiş bir sosyal çevredir. Okulda demokrasinin en önemli fonksiyonlarından biri olan bireyin toplumsallaşması sağlanmalıdır. Okul sadece

bilgi aktaran bir kurum olmayıp, öğrencinin eleştirebilme, objektif ve bilimsel düşünebilme özelliklerinin de geliştirilmesinde yardımcı olacak ortamları hazırlamalıdır. Önemli olan öğrencilere belli demokratik prensipleri ezberletmek değil, demokratik tutumları kazandırmaktır (Büyükkaragöz, 1994: 25).

1.4.3. Demokratik Tutum

Demokratik tutum bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme ve davranış haline getirme yetisidir.

San (1985: 211)' a göre de demokrasi ancak tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek siyasal bir rejimdir. Daha açık bir deyişle demokrasi, siyasal toplumsallaşma süreci içinde ele alınmadıkça, örnek alınacak demokratik davranış modelleri oluşturulmadıkça ayrıca hoşgörölü, haklara saygılı ve demokratik bir ortamda pratiği yapılmadıkça öğrenilmesi ve benimsenmesi mümkün olmayan bir siyasal rejimdir. Birey ancak demokratik ortamlarda demokratik tutum sergileyebilir.

Bireyin gelişmesi ve sosyalleşmesini etkileyen en önemli kurumlardan ilki aile, ikincisi okuldur. İçinde yaşanan toplumun dünya görüşünü, inançlarını, duygusal yönelimlerini siyasal değerlerini kısaca kültürünü, birey ailede kazanmaya başlar. Ailede edindiği birikimlerle okula başlayan çocuk günün önemli bir zaman dilimini arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim içinde geçirir. Okul sağladığı eğitim ortamında öğrencinin eğitim amaçları ile belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirir (Gözütok, 1995).

Kıncal (2004: 100-101), öğrencilere demokratik tutum kazandırılabilmesi için okulda oluşturulması gereken demokratik ortamın özelliklerini şöyle sıralamıştır:

8. Okulda bulunan herkese, en geniş anlamda eşit fırsatlar sağlanmalıdır.

9. Okuldaki personelin kendi arasında, personel ve öğrenci arasında, öğrencilerin kendi aralarında ve okul ile çevre arasında yakın işbirliği içerisinde çalışması teşvik edilmelidir.
10. Karşılıklı saygı, tolerans ve açık görüşlülük teşvik edilmelidir.
11. Okulda demokratik ortamı oluşturmaya yönelik çabalar ve uygulamaların artırılması için gerekli önlemler alınmalıdır.
12. Öğrencilerin okuldaki yaşamlarıyla ve ders dışı toplumsal etkinliklerle ilgili olarak alınacak kararlarda, öğrenci katılımının sağlanması özel bir önem taşımaktadır.
13. Eğitim sürecindeki planlama, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, ders dışı toplumsal etkinliklere katılma gibi uygulamalarda, bu etkinlikler için harcanacak zamanın kullanımı konusunda öğrencilere belli bir kontrol olanağı verilmelidir.
14. Derslere öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek, öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
15. Öğretmen sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmalıdır.
16. Okuldaki farklı ortamlar, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek tarzda düzenlenmelidir.
17. Öğrencilerin mümkün olduğu kadar yönetim sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Şiddetin, okulda disiplini sağlamak için uygun bir yöntem olmadığı unutulmamalıdır.

Sınıfta demokratik tutum gelişiminin desteklenmesi için Kuzgun (2000:17-22) şu yöntemleri önermektedir.

- Öğrenciler derslerde tartışma yapmaya, soru sormaya, karşıt görüşü varsa ifade etmeye ve tartışmaya özendirilmelidir.
- Öğrenciler sınıf temsilcisi, eğitsel kol yöneticiliği, öğrenci derneği başkanlığı gibi görevlere seçilmek için kampanyalar düzenleme, kendilerini tanıtmak,

düşüncelerini açıklama ve arkadaşlarını ikna etme olanağına sahip olmalı, seçim yaşantıları geçirebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

- Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için; düşüncelerini ifade etmeye özendirilmeli, yeni kararlar almak ya da alına kararları geliştirmek için grup tartışmaları düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin bir görüş hakkında kesin kararlarını vermeden önce o görüşün lehinde ve aleyhinde olan durum ve konular ile karşılaşmaları sağlanmalı ve bu durumun netlik kazanması için karşıt görüşlerin tartışılabilceği ortamlar yaratılmalıdır.
- Öğrencilerin uzlaşamadıkları konularda, akranların bir birlerine arabuluculuk yapmaları sağlanmalı, etkili çatışma çözümü stratejileri geliştirmelerinde rehberlik edilmelidir.

Demokratik toplumun seçkin vatandaşları olan öğrencilere istendik yönde davranışların kazandırılması, eğitimin özü olup, öğretmenlerin birincil işlevini oluşturmaktadır. Ancak bunun için öğretmenin esnek bir dünya görüşüne sahip, öğrenmeye istekli, insanların gelişebileceğine inanan ve yaratıcı kimseler olmaları gerekir. Öğretmeni destekleyici bir yöntemin varlığı da, okulda demokratik ortamın oluşması, demokratik tutum bilincinin kazanılması ve demokrasi eğitiminin verilmesi için güdüleyici bir etmendir (Kuzgun, 2000: 23).

1.4.4. Demokratik Tutum ve Yaratıcı Drama

Dewey (1930)' e göre eğer öğrenciler demokratik bir biçimde yaşamayı öğreneceklerse, demokrasinin kendisini, canlı bir süreç olarak, eğitim aldıkları okulda, sınıf içinde yaşamalıdır. Sınıf içindeki yaşamın kendisinin demokratik olması ise öğrencilerin yalnız özgür seçimler yapmaları ile gerçekleşmez. Çevrelerindeki diğer insanlarla empati kurabilmelerini, başkalarının haklarına saygı göstermelerini ve işbirliği içinde çalışabilmelerini gerektirir. Sınıfta öğrencilere bu alanlarda eğitim verilmelidir. Bu nedenle yaratıcı drama sınıfta demokrasi eğitimi için oldukça elverişli bir tekniktir. Çünkü demokrasi, başkalarının da sırası, hakları, duyguları olduğunu anlamak ve kabul etmekten geçer. Yaratıcı drama etkinlikleri

grup içinde yaşantılar geçirerek yapıldığı için çocuğun başkalarıyla uyumlu, sınırlarını bilen bir kişilik kazanmasına yardımcı olur. Demokrasinin bileşenlerinden olan başkalarının düşüncelerine hoşgörü olabilmek yaratıcı drama etkinliklerinin amaçlarından biridir. Ayrıca yaratıcı drama demokrasi geleneğinin temel unsurlarından olan kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye de olanak tanırken; rol oynama, empati kurma gibi drama etkinlikleri yolu ile demokratik bir ortamda toplu yaşamak için gerekli olan becerilerin kazanılması da mümkün olabilir (Önder, 2003: 78-79).

Ayrıca drama etkinlikleri sırasında düşüncelerin yargılanmadan kabul edilmesi, yanlı olmayan, olumlu ve yapıcı eleştirilerin yöneltilmesi yine drama süreci içinde demokratik tutum içinde bulunmayı gerektirir. Drama süreci içinde çeşitli sosyal roller üstlenen ve sosyal problemlere çözümler üreten birey, bu uyumun ancak demokratik koşulların sağlandığı sürece bozulmayacağını yaparak ve yaşayarak deneyimleme şansına sahip olur.

1.5. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK

1.5.1. Öğrenme ve Biliş

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2003: 13). Öğrenme nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin, sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir. Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel çalışmalar 20.yüzyılın başında başlamıştır (Erden ve Akman, 1997:120).

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür. Bu iki yaklaşım bir birine zıt gibi görünmekle birlikte, öğrenmenin farklı boyutlarını açıkladığı için bir birlerini tamamlar niteliktedir (Erden ve Akman, 1997: 121-159).

Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişmeler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler.

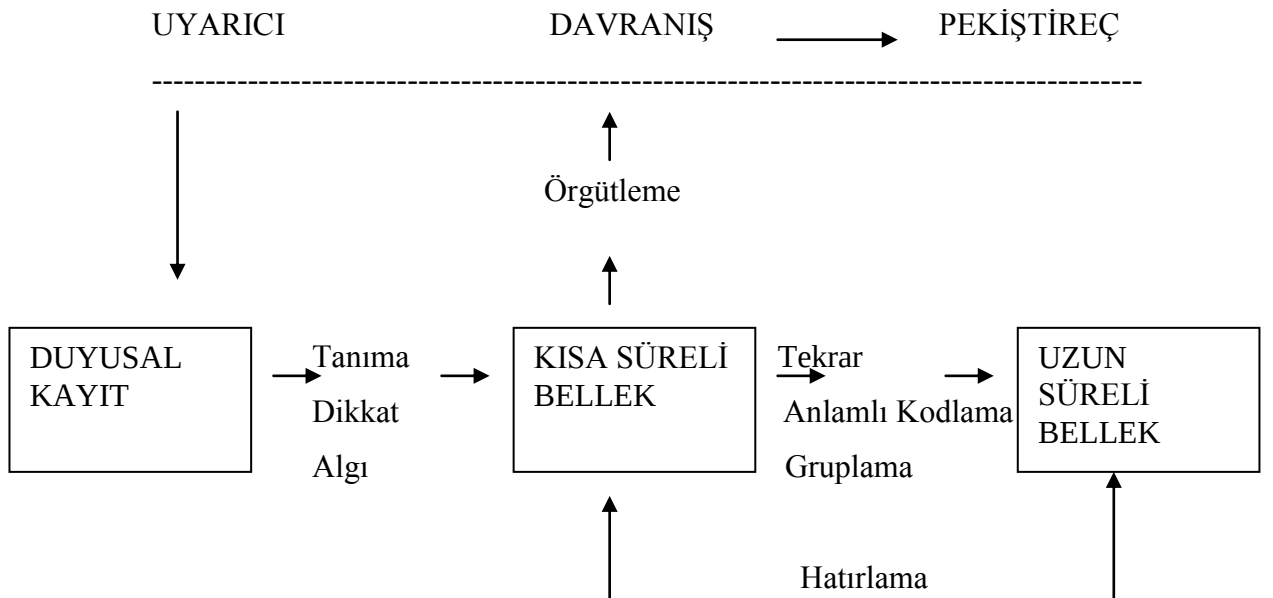
Bilişsel kuramcılar ise, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü savunmaktadırlar. Bu kuramcılar daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık ve hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bireyde meydana gelen davranış değişikliğini ise içsel süreçlerin dışı yansıması olarak kabul etmektedirler.

1900’lü yılların başında davranışçı yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler (Rusya’da Pavlov, Amerika’da Watson ve Thorndike) öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak ele alırken, Almanya’da bir grup bilim adamı da (kendilerine “Gestalt Psikologları” adını vermişlerdir), öğrenmede rol

oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamışlardır. Gestalt psikologları ile başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar daha sonra Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikolog ve eğitimcilerin katkıları ile giderek gelişmiş ve bilişsel kuramlar adını almıştır.

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamındaki süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan,1986: 65).

Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Bu durum bireyin öğrenilen bilgileri bir yerde depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenen bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilintili süreçler sonunda gerçekleşir. Bilgiyi işleme kuramına göre, öğrenmeyi etkileyen temel yapılar ve belli başlı süreçler ile arasındaki ilişkiler şöyledir (Erden ve Akman, 1997: 145).



Şekil 1.5.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı

Şekil 1.5.1.1’de verilen bilgiyi işleme kuramına göre, öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli belleklerdir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemektir. Bu modelde görüldüğü gibi bireyin yeni bir bilgiyi kazanması, diğer bir deyişle uzun süreli belleğe kodlaması için belli bir çaba göstermesi gerekmektedir.

Erden ve Akman (1997: 154)’ ın Weinstein ve Mayer (1986)’dan aktardığına göre bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için;

1. Öğrenenin aktif olarak duyu organlarına gelen uyarıcılara dikkat etmesi
2. Yeni gelen bilgileri seçerek kısa süreli belleğe geçirmesi
3. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler arasında ilişki kurarak örgütlemesi
4. Kısa süreli bellekteki bilgiler ile uzun süreli bellekteki ön bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgi ile eskileri birleştirmesi (bütünleştirme) gerekir.

1.5.2. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık

Bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği bu bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini yönlendirmesi bilişüstü (metacognition) kavramı ile açıklanmaktadır. Metacognition kavramını Türk bilim alan yazınına; Erden ve Akman (1997) biliş bilgisi, Senemoğlu (1998) yürütücü biliş, Demirel (2001) biliş ötesi – üst biliş, Çiçekçioğlu (2003) biliş ötesi, Topçu (2005) zihin üstü, Çakıroğlu (2006) üst biliş, Özsoy (2006) üst biliş, Olgun (2006) bilişüstü, Erdoğan (2007) bilişüstü, Duru (2007) bilişüstü, Aydın (2007) üst biliş, Özcan(2007) bilişüstü, Okur (2008) üst biliş, Yabaş (2008) bilişüstü, Yıldız (2008) üst biliş ve Akyol (2009) biliş ötesi olarak aktarmışlardır.

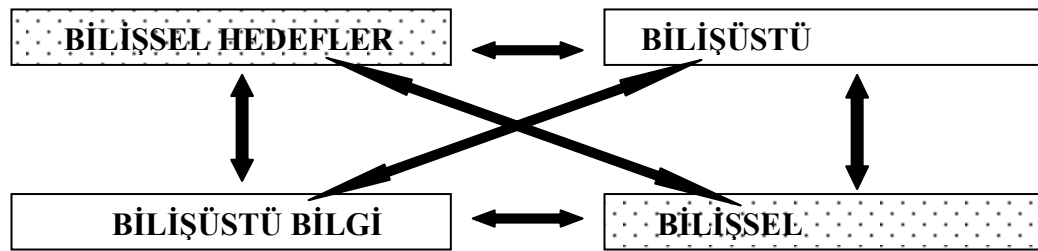
Bu araştırmada ise metacognition sözcüğü bilişüstü olarak aktarılmıştır.

Bilişüstü ile ilk çalışmaları yapan Flavell (1976,1979)' in tanımıyla bilişüstü anlamayı izleme ve özdenetimi de içerecek biçimde kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunları kontrol edebilmesidir. Kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekler bilişüstü becerileri oluşturmaktadır. Bilişüstü; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy,2006).

Schraw ve Dennison (1994), bilişüstünü kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak; bireyin kendi performansını direk olarak yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisini ise bilişüstü farkındalık olarak tanımlar (Schraw ve Dennison ,1994).

Bilişüstü farkındalık kavramının temelinde bireyin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Yani birey kendisinin ve öğrenme yollarının farkındadır. Buna dayanarak bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işi olarak tanımlanabilir.

Flavell (1987: 21-30) bilişüstü bilgilerin deneyimler, hedefler ve eylemler arasındaki etkileşimler ve bunların hareketi yoluyla meydana geldiğini savunmaktadır. Aşağıda Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli verilmiştir.



Şekil 1.5.2.2. Flavell 'in Bilgiyi İşleme Modeli

Şekil 1.5.2.2’de verilen Flavell’in Bilgiyi İşleme Modeli’nde bilişsel hedefler, bilişüstü bilgiler, bilişüstü deneyimler ve bilişsel hareketler karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Birinde meydana gelen değişiklik, diğerini de dolaylı olarak etkilemektedir. Flavell (1987: 21-24)’a göre bilişüstü bireyin bilişsel süreciyle ilgili bilgisi ve kendi bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle ilgili bilinçli farkındalığıdır ve bilişüstü “Biliş Bilgisi” ve “Biliş Düzenlemesi” olmak üzere iki büyük bileşenden oluşmaktadır.

1.5.3. Bilişüstünün Bileşenleri

Schraw ve Dennison (1994: 3), iyi düşünme, anlama ve kişinin öğrenimini kontrol etme olarak adlandırılan bilişüstünün, Flavell tarafından sınıflandırılan Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi iki ana bileşeninin zamanla diğer araştırmacılar (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987) tarafından genişletilerek alt bileşenlerinin belirlendiğini ifade etmektedir. Böylelikle biliş hakkında bilgi olan “Biliş Bilgisi”; bilişüstünün yansıtımlı bakış açısını kolaylaştıran üç alt-süreci içerir. Bunlar, tanımsal (ifade) bilgi (ör; kendisi ve stratejileri hakkındaki bilgi), yöntemsel (süreç) bilgi (ör; stratejilerin nasıl kullanılacağına ait bilgi) ve durumsal (şartsal) bilgidir (ör; stratejileri ne zaman ve neden kullanacağımız bilgisi). “Biliş Düzenlenmesi” ise bireyin öğrenme bakış açısını kontrol etmeyi kolaylaştıracak beş alt-süreci içerir. Bunlar planlama, bilgi yönetim stratejileri, gözlemlleme (kendini izleme), hata ayıklama (onarım) stratejileri ve değerlendirmeyi içeren düzenleme becerileridir.

1.5.3.a. Biliş Bilgisi:

Schraw (2002: 3-4)’ın aktardığına göre, biliş bilgisi, bireyin kendi bilişleri ya da genel olarak biliş hakkında ne bildiği ve farkındalığıyla ilgilidir. Diğer bir deyişle bireyin kendi bilişsel kaynakları ve öğrenci olarak kendisiyle öğrenme durumu arasındaki uyumu ile ilgili bilgilerdir. Biliş bilgisi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve doğru olarak tanımlayabilmesini gerektirir yani birey yapabilecekleri ve yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu yüzden bireyin hayatındaki önceki deneyimleri ve hatırlama stratejileri oluşturup bunları kullanabilmesi

önemlidir (Schraw ve Dennison, 1994; Brown, 1987, Jacobs ve Paris, 1987, Schraw ve Moshman, 1995).

Biliş bilgisi üç farklı bilişüstü farkındalığı içerir;

1. Tanımsal-İfade Bilgisi: Öğrenen olarak bireyin, kendisiyle ve öğrenmesini etkileyecek beceriler ve entellektüel kaynaklar hakkındaki bilgisidir.. Tanımsal-ifade bilgisi, “şeyler hakkında bilmeye” (... ne olduğu) atıfta bulunur. Schraw ve Moshman (1995), iyi öğrenenlerin kötü öğrenenlere göre kendi bellekleriyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir (Schraw, 2002: 4).

Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler belirli kavram ve süreçleri çok kolayca öğrenirler ve bildikleri şeyi kullanmada zayıf öğrencilerden daha mantıklıdır. Bu öğrencilerin ifade bilgisi farkındalığının gelişmiş olduğu söylenebilir (McInerney ve McInerney, 2002: 113).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “tanımsal-ifade bilgisi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Entellektüel gücümü ve zayıf yönlerimi bilirim.
- * Hangi tür bilginin öğrenmek için daha önemli olduğunu bilirim.
- * Bilgiyi düzenlemede başarılıyım.
- * Öğretmenimin benim neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.
- * Bilgileri hatırlamada başarılıyım.
- * Ne kadar iyi öğrendiğim üzerinde kontrolüm vardır.
- * Bilgiyi daha anlamlı kılmak için kendi örneklerimi yaratırım.
- * Konu ilgimi çektiğinde daha çok öğrenirim.

2. Yöntemsel-Süreç Bilgisi: Bireyin öğrenme sürecini nasıl uygulayacağı (yöntemler) bilgisidir. Birey bilişsel bir iş için hangi stratejiyi kullanacağını ve stratejinin nasıl uygulanacağını bilir. Yöntemsel-süreç bilgisi “şeylerin nasıl yapılacağı” bilgisine atıfta bulunur. Öğrencinin sahip olduğu okul kültürü, sınıf atmosferi ve sınıftaki deneyimleri yöntemsel bilgisini etkileyebilir (Schraw, 2002: 4).

Bazı öğrenciler stratejik ve otomatik olarak kullandıkları bilişsel beceri dizisi bilgisine sahiptir. Bu yöntemsel bilgi olarak adlandırılır. Bu tip öğrenciler önceden planlarlar, amaçları belirler ve bunlara ulaşmada stratejiler geliştirirler. Öğrenciler bu stratejiyi kullanırken performanslarını gözlerler, hatalarını düzeltirler ve sonra da başladıkları şeyi tamamladıklarını görmek için sonunda kontrol ederler (McInerney ve McInerney, 2002: 113).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “yöntemsel-süreç bilgisi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Geçmişte işe yaramış olan stratejileri kullanmaya çalışırım.
- * Kullandığım her bir strateji için belli bir amacım vardır.
- * Çalışırken kullandığım stratejilerin farkındayım.
- * Bir şeyi ne kadar iyi anladığımı iyi yargılayabilirim.

3. Durumsal-Şartsal Bilgi: Bireyin öğrenme sürecini ne zaman ve niçin kullanacağı ile bu bilgilerin önemi ve sınırlılıklarıyla ilgili bilgisidir. Durumsal-şartsal bilgisi üst düzeyde olan bireyler, bir öğrenme durumunda en uygun stratejiyi belirleme konusunda yetkindirler. Durumsal-şartsal bilgi “şeylerin/durumların niçin ve ne zaman yapılacağı” bilgisine atıfta bulunurlar (Schraw, 2002: 4; McInerney ve McInerney, 2002: 113).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “durumsal-şartsal bilgi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Konu ile ilgili biraz bilgim olduğunda daha iyi öğrenirim.
- * Duruma bağlı olarak değişik öğrenme stratejilerini kullanırım.
- * İhtiyacım olduğunda kendi kendimi öğrenmek için motive edebilirim.
- * Çalışırken kendimi stratejilerin yararlılığını analiz ederken bulurum.
- * Kullanacağım her stratejinin ne zaman çok etkili olacağını bilirim.

1.5.3.b. Biliş Düzenlenmesi:

Schraw (2002: 3-4)'ın aktardığına göre, biliş düzenlenmesi, öğrenenin öğrenmelerine yardımcı olan bir dizi aktiviteden oluşur. Bilişüstü düzenlemenin pek çok yoldan performansı geliştirdiğini araştırmalar desteklemektedir (Cross ve Paris, 1988; Brown ve Palincsar, 1989). Biliş düzenlenmesi yaygın olarak planlama, gözlemlleme (kendini izleme) ve kendini değerlendirme olmak üzere üç alt boyuttan oluşur (Jacobs ve Paris, 1987; King,1991). Ancak Schraw ve Dennison (1994) bu üç alt boyuta bilgi yönetimi ve onarma olmak üzere iki boyut daha eklemişlerdir. Bu boyutlar aşamalı olarak yeni öğrenenlere performanslarını kontrol etmeye yarayan sıralı sistematik düzenleyicileri uygulamayı sağlar. Kendi performanslarını kontrol etmelerine yardımcı olur.

Biliş düzenlenmesi beş farklı bilişüstü farkındalığı içerir ;

1. Planlama: Bireyin, işe uygun strateji ve kaynakları seçmesidir. Öğrenen birey, amaç belirler, öğrenmeden önce kaynakları düzenler (Schraw, 2002: 5).

Biliş düzenlenmesi “planlama” alt boyutunu geliştirmek için King (1991) tarafından geliştirilen liste şöyledir:

- *Konunun mantığı/aslı ne?
- *Benim amacım ne?
- *Ne tür bir bilgi ve stratejiye ihtiyacım var?
- *Ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyacım olacak?

Araştırmalar bir alanda uzman kişilerin bir işe başlamadan önce planlama yapmaları nedeniyle acemilere göre daha öz düzenlemeli olduğunu göstermiştir (Schraw ve Moshman,1995).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “planlama düzenlenmesi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- *Öğrenirken, zamanım yetsin diye hızımı ayarlarım.
- * Bir konuya başlamadan önce gerçekte neyi öğrenmem gerektiğini düşünürüm.

- * Bir konuya başlamadan önce belirli amaçlar belirlerim.
- * Başlamadan önce elimdeki materyaller hakkında kendime sorular sorarım.
- * Problem çözerken pek çok yol düşünür ve en iyisini seçerim.
- * Bir konuya başlamadan önce açıklamaları dikkatlice okurum.
- * Hedeflerimi en iyi şekilde başarmak için zamanımı düzenlerim.

2. Bilgi Yönetimi: Bilgiyi daha etkili hale getirmek için bağlantılı kullanılan strateji ve becerilerdir (ör: düzenleme, özetleme, ayrıntılara girme, seçici odaklanma) (Schraw, 2002: 5).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “bilgi yönetimi düzenlenmesi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda yavaşlarım.
- * Önemli bir bilgi üzerinde bilinçli bir şekilde odaklanırım.
- * Zayıf yönlerimi telafi etmek için güçlü olduğum yönlerimi kullanırım.
- * Yeni bilginin anlamına ve önemine odaklanırım.
- * Öğrenirken anlamama yardımcı olması için şekiller çizerim.
- * Yeni bilgiyi kendi sözcüklerimle ifade etmeye çalışırım.
- * Öğrenmeme yardımcı olması için metnin kurgusundan yararlanırım.
- * Okumakta olduğum şeyin bildiğim şeyle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.
- * Çalışmamı küçük adımlara bölmeye çalışırım.
- * Ayrıntılardan çok genel anlama odaklanırım.

3. Gözlemlene-Kendini İzleme: Bireyin kendi öğrenme ve strateji kullanımını kontrol etmesi, belirli bir işle uğraşırken, işle ilgili performansının farkında olmasıdır (Schraw, 2002: 5).

Biliş düzenlenmesi “gözlemlene-kendini izleme” alt boyutunu geliştirmek için King (1991) tarafından geliştirilen liste şöyledir:

- *Ne yaptığım hakkında net bir bilgiye sahip miyim?
- *Konu mantıklı mı?

*Amaçlarıma ulaşıyor muyum?

*Değişiklikler yapmama ihtiyacım var mı?

Schraw ve Dennison (1994:18-19) “gözlemleme-kendini izleme düzenlenmesi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Kendime düzenli olarak amaçlarıma ulaşıp ulaşmadığımı sorarım.
- * Çözmeden önce bir problem için çok sayıda alternatif düşünürüm.
- * Bir problemi çözerken bütün olasılıkları değerlendirip değerlendirmedığımı kendime sorarım.
- * Önemli ilişkileri anlamama yardımcı olması için düzenli olarak tekrar ederim.
- * Kendimi otomatik olarak yararlı öğrenme stratejilerini kullanırken bulurum.
- * Kendimi düzenli olarak anladığımı kontrol etmek için ara vermiş olarak bulurum.
- * Yeni şeyler öğrenirken ne kadar başarılı olduğum hakkında kendime sorular sorarım.

4. Onarma: Bireyin anlama ve performans hatalarını düzeltmek için kullandığı stratejilerdir (Schraw, 2002: 5).

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “onarma düzenlenmesi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Bir şeyi anlamadığım zaman başkalarından yardım isterim.
- * Anlamadığımda strateji değiştiririm.
- * Aklım karıştığı zaman varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.
- * Tam olarak anlayamadığım yeni bilgide durur ve geriye dönüp tekrar ederim.
- * Aklım karıştığı zaman durup yeniden okurum.

5. Değerlendirme: Bireyin öğrenmeden sonra performans ve yöntem etkililiğini analiz etmesidir. Değerlendirme daha sonraki öğrenmeler için öneriler ve yeni düzenlemeler içerir (Schraw, 2002: 5).

Biliş düzenlenmesi “değerlendirme” alt boyutunu geliştirmek için King (1991) tarafından geliştirilen liste şöyledir:

- * Amaçlarıma ulaştım mı?
- * Kullandığım bilgiler ne işe yaradı?
- * Hangi bilgiler işe yaramadı?
- * Bir dahaki sefere değişiklikler yapmalı mıyım?

Schraw ve Dennison (1994: 18-19) “değerlendirme düzenlenmesi” farkındalığı için şu ifadeleri önermişlerdir.

- * Bir testi bitirdiğimde ne kadarını yapabildiğimi bilirim.
- * Bir işi bitirdikten sonra, bunu yapmanın daha kolay bir yolunun olup olmadığını kendime sorarım.
- * Bitirdikten sonra öğrendiğimi özetlerim.
- * Bitirdiğimde kendime amaçlarıma ne kadar ulaştığımı sorarım.
- * Bir problemi çözdükten sonra kendime bütün seçenekleri değerlendirip değerlendirmediyimi sorarım.
- * Bir konuyu bitirince, mümkün olduğunca çok öğrenip öğrenmediğimi kendi kendime sorarım.

1.5.4. Bilişüstü Farkındalığın Düzenlenmesi ve Geliştirilmesi

Yapılandırmacılığın temelinde öğrencilerin kendi öğrenimlerini, kendi kendilerine idare etmeleri yatmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sadece bilgiyi kazanmalarıyla değil aynı zamanda öğrenme görevini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için gerekli olan becerileri, stratejileri ve kaynakları kazanmalarıyla da ilgilenmelidirler. Aslı önemli olan belirli öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını bilmektir (McInerney ve McInerney: 2002: 113).

Pressley ve meslektaşları (Pressley, Borkovvski, ve Schneider, 1989; Schneider ve Pressley, 1997) “Yararlı Bilgi-İşlem Modeli” diye adlandırdıkları bir bilişüstü farkındalık modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde yeterli bilişin birkaç etkileşimli etmeden kaynaklandığını vurgular. Bunlar stratejileri, içerik bilgisini ve

bilişüstü farkındalığı içerir. Öğrencilerin 3 ana adımda bilişte iyi hale geldiklerini savunurlar (Santrock, 2004: 274).

1. Öğrencilerin belirli bir strateji kullanmaları aileleri veya öğretmenleri tarafından öğretilir. Öğrenciler yapılan pratiklerle belirli bir bilgiyi öğrenmek için bunun özellik ve avantajlarını öğrenirler
2. Öğretmenler öğrencileri paylaşılmış özellikleri ya da farklı stratejileri görmelerinde motive edecek, belirli ilgi alanlarındaki çoklu stratejilerin benzerlik ve farklılıkları örnekleyebilirler. Bu da daha iyi ilişkisel bilgiye sebep olur.
3. Böylelikle öğrenciler başarılı öğrenme sonuçlarını değerlendirme, seçme ve gözlemlemeyi öğrenirler, stratejileri kullanmanın avantajlarını görürler.

Pressley'in bakış açısına göre eğitimin anahtarı, öğrencilere problem çözüme stratejilerini öğrenmelerine yardım etmektir. İyi düşünürler problemleri çözmek için sürekli olarak strateji ve etkili planlama kullanırlar. Stratejilerin nerede ve ne zaman kullanılacağını anlamak öğrencilerin öğrenme durumunu gözlemlemelerinden kaynaklanır. Pressley; öğrencilere etkili strateji hakkında eğitim verildiğinde, onların genellikle daha önceden kullanmadıkları stratejileri uygulayabildiklerini öne sürmektedir. Öğretmenin uygun stratejiyi modellediğinde ve onun adımlarını ifade ettiğinde öğrencilerin bundan faydalandığını vurgular. Sonra öğrenciler stratejiyi denerler. Öğrenciler bağımsız bir şekilde strateji kullanana kadar öğretmenlerin geribildirimini ile desteklenmeli ve rehberlik edilmelidir. Öğrencilere bir stratejiyi kullanma üzerine eğitim verirken, onlara stratejiyi nasıl kullanırlarsa daha iyi faydalanacaklarını açıklamak iyi bir fikirdir. Bununla birlikte, bu yaklaşıma ait bazı gelişimsel sınırlamalar vardır. Örneğin, küçük çocuklar genellikle zihinsel görüntüyü iyi bir şekilde kullanamazlar. Öğrencilere yeni stratejiyi pratik ettirmek, stratejiyi kullanmaya devam etmede ve onu yeni durumlara transfer etmede genellikle yeterli değildir. Etkili bir transfer için, öğrenciler testler üzerinde ve diğer değerlendirmeleri karşılaştırarak, eski stratejilerin kullanımı ile ilgili yeni stratejilerin etkinliğini izlemeye teşvik edilmelidir. Yani öğrenciye “bir kere dene, seveceksin” demek

yeterli değildir, “dene ve karşılaştır” denmelidir. Stratejilerin etkin bir şekilde nasıl kullanıldığını öğrenmek genellikle zaman alır ve öğretmenin rehberlik ve desteğini gerektirir. Pratik yaparak, öğrenciler stratejileri daha hızlı ve ustaca yapmayı öğrenirler. “Pratik yapmak” demek öğrencilerin etkili stratejiyi kendiliğinden kullanana kadar tekrar tekrar kullanmaları anlamına gelir. Çünkü stratejileri etkili bir şekilde gerçekleştirmek için, stratejilerin uzun süreli belleğe alınması gerekir ve bu da ancak pratik ile mümkün olur. Öğrencilerin aynı zamanda bu stratejileri kullanmaları için güdülenmeleri de çok önemlidir (Santrock, 2004: 274).

Clarck (1998)’ tan Özsoy (2006: 240)’un aktardığına göre, bilişüstü stratejileri kullanmakta başarılı (bilişüstü farkındalığı olan) ve başarısız olan öğrencilerin özellikleri şöyledir:

Tablo 1.5.4.3. Bilişüstü Stratejileri Kullanmakta Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Özellikleri

BİLİŞÜSTÜ STRATEJİ	BAŞARILI ÖĞRENCİ	BAŞARISIZ ÖĞRENCİ
Planlama	Yeni bir sorunla karşılaştığında, çözüm için neler yapabileceğini düşünür, sonuca ulaşmak için plan yapar, kaynakları ve zamanı uygun biçimde organize eder.	Yeni bir sorunla karşılaştığında, ne yapması gerektiğini belirleyemez, önceki bilgilerini kullanamaz ve rastgele yöntemler dener. Aklına gelen ilk yöntemi uygulamaya çalışır.
Seçme	Karmaşık durumlarda çözüme ulaşmasına yardımcı olacak önemli unsurları belirleyebilir; izleme, dinleme ve çözümleme yapabilir.	Ne yapacağını nereye bakacağını bilemez. Her şey önemli ve her şey öğrenilmelidir. Çok geçmeden yeni bilgi akışında bunalır ve detaylarda boğulur. Uygun olmayan seçimler yapabilir.
İlişkilendirme	Sürekli önceki bilgiyle bağlantı kurmaya çalışır. Yeni durumları anlama ve bu durumu daha önce öğrenilenle bağlama girişiminde bulunur. Kendisine anlamlı gelen	Yeni içeriği sindirmesi gereken bir yığın olarak görür ve bilinen bilgi ve becerilerle bağlantı kurmadan ezberleme girişiminde bulunur. Yeni öğrenme durumunu önceki deneyimlerden izole

	analojiler ve hatırlatıcılar kullanır.	eder ve daha önce iyice öğrenilmiş bilgilerle yararlı bağlantılar yapamaz.
Uyarlama	Yeni bir bilgi aldığı anda öğrenci bu bilgiyi kullanarak pratik yapar. Bu bilgiyi netleştirir. Analojileri ve zihinsel imajları yeni öğrenme durumuna uyarlar. Yanlış tahminleri ve artık gerekli olmayan önceki öğrenmeye yardımcı materyalleri çıkarır.	Yeni öğrenme durumuyla ilgili belirsiz bir fikir edinir ama bilgiyi netleştiremez. Test etme, uyarlama, eleme yapma yerine daha fazla bilgi eklemeye devam eder. Yeni bilgi ve becerilerle ilgili net bir resim ortaya koyamaz bu yüzden hatalar yapar ya da yeni öğrendiklerini çok genel bir yol olarak kullanır.
İzleme	Öğrenme sırasında verimsiz ve yetersiz stratejileri daha başarılı olması muhtemel olanlarla değiştirir. Yeni durumları uygularken, kavramsal modellerle adapte eder, sınırlılıkları belirler ve öğrendiği yeni bilgilerin uygulama alanlarını genişletir.	Öğrenme sırasında çalışsın ya da çalışmasın bilinen stratejileri kullanır. Değişik bir öğrenme yolu takip etmek yerine daha fazla güç harcar. Uygulamada yeni bilgileri sabit bir tarzda uygular, öğrenilenleri her durum uması için zorlar. Etkileri gözlemlemez, kavramsal ya da işlemsel olarak gereken değişiklikleri yapmaz

Çoğu öğrenci bilişüstü becerilerini kademe kademe yeteri oranda geliştirirken, bazıları da geliştirememektedir. Öğrencilere bilişüstü becerilerin öğretimi onların başarılarında önemli bir artışa neden olabilir. Öğrenciler kendi düşünce süreçleri üzerinde düşünebilmeyi öğrenirler ve zor işlerde kendi başlarına düşündükleri belirli öğrenme stratejilerini uygulurlar. Düşünme becerileri ve çalışma becerileri bilişüstü becerilerinin örnekleridir. Öğrencilere kendi kavrayışlarını değerlendirmek, problemleri çözmek, çalışmak için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirlemek veya çalışmak için etkili bir plan geliştirmek amacı ile bilişüstü beceriler öğretilir. Bilişüstü beceriler anlamadığınız zaman nasıl bilmeniz gerektiğini ve kendinizi nasıl düzeltmemiz gerektiğinin farkındalığıdır (Slavin, 2003: 203)

McInerney ve McInerney, (2002: 114) bilişüstü farkındalığın erken yaşlarda ortaya çıktığını ve ergenlik boyuna devam ettiğini belirtmektedir. Fazla deneyimlerden dolayı yetişkinler, gençlere göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimindedirler ve bunu anlatmada daha yeteneklidirler. Bununla birlikte yapılan bir çalışmaya göre (Schraw ve Moshman 1995) 6 yaşındaki çocukların özellikle aşına oldukları materyallerle yapmaları istendiğinde, kendi düşüncelerini tam bir doğrulukla yansıttıkları görülmüştür. Özsoy (2006: 236)'un aktardığına göre ise Gage ve Berlinger (1988) bilişüstü farkındalığın 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkmaya başladığını ve okul yılları süresince geliştiğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte araştırmalar göstermiştir ki (Perry, 1998; Wood, Motz ve Willoughby, 1998), küçük çocuklar genellikle hafızalarındaki bilgiyi kullanmayı ve bilişlerini düzenlemek için stratejileri öğrenmeyi zor bulmuşlardır. Bunun sebebi ise, çocukların kendi bilişüstü bilgi ve düzenleyici becerileriyle bütünleşmemiş olmalarıdır. Sonuç olarak, kullanılabilecek olan becerilerin çoğu kullanılmamış olarak kalmaktadır ve uygulanması zordur. Bu yüzden bilişüstü farkındalığın küçük yaşlarda gelişmesi önemlidir (McInerney ve McInerney, 2002:114).

Sınıf içinde bilişüstü ve bilişüstü öğrenim sürecinin anlaşılması ve bunların öğrenmeyi nasıl yükselteceği doğrultusunda dikkate değer çalışmalar vardır (Anderson ve Walker 1990; Biggs 1987; Bakopanos ve White 1990; Dart ve Clarke 1990; Mageean 1991; Pressley ve Woloshyn 1995; Swan ve White 1990; Watkins ve Hattie 1981; White ve Gunstone 1989; Winne 1997). Önemli olan öğrencilerin kendi bilişsel kaynaklarını nasıl izleyecekleri yani bilişüstü becerilerini daha etkili bir biçimde öğrenmek için nasıl öğreneceklerini bilmeleridir. Bilişüstü becerilerin gelişimini arttırmak için Anderson ve Hidi (1989), Costa (1984), Costa ve Marzano (1987), Dart ve Clarke (1990), Derry (1989), Marzano ve Arredondo (1986), Pressley ve diğerleri (1989), Weinstein (1989) ile Weinstein ve Mayer (1986) öğretmenlerin öğrencileri şu konularda teşvik etmelerini önermektedir (aktaran, McInerney ve McInerney, 2002: 113).

- Süreçler hakkında sorular sormak
- Öğrenmeleri üzerinde iyice düşünmek
- Yüksek sesle problem çözme
- Öğrenmeye yaklaşımlarında esnek olma
- Öğrenme planları geliştirme
- Özetleme yapmayı öğrenme

Rinehart, Stahl ve Ericdkson (1986) bilişüstü strateji eğitiminin nasıl etkili olabileceğini şöyle örneklemiştirlerdir: İyi okuyucular metinden ana fikirleri çıkarırlar ve özetlerler. Karşıt olarak, acemi okuyucular (örneğin çocukların çoğu) okudukları şeyden ana fikri depolamazlar. Yani iyi okuyucuların özetleme stratejileri 1) bilgiye bir göz gezdirme 2) tekrarlanan bilgi üzerinde zaman harcamamak 3) daha az kapsamlı olanlarla daha çok kapsamlı olanları yer değiştirmek 4) bir seri olayı daha kapsamlı eylem terimleri ile birleştirmek 5) bir başlık cümlesi seçme ve 6) eğer yoksa başlık cümlesi yaratma eğitiminden oluşur (akt. Santrock, 2004: 275).

Blakey ve Spence (1999: 11-13) bilişüstü stratejileri geliştirmek için aşamalı olarak şunların yapılmasını önermişlerdir:

1. Ne bildiği ve ne bilmediğinin tanımlanması, ön bilgi araştırması,
2. Düşündüklerini ifade etme,
3. Düşünce günlüğü tutma,
4. Plan yapma ve kendi kendini düzenleme,
5. Düşünme sürecini sorgulama,
6. Kendini değerlendirme.

Butler (1998) ise bilişüstü öğrenme yaklaşımı için akran özel eğitim sistemi içinde veya grup tabanlı çalışma becerileri programı içinde bir eğitimle birebir kullanılabilen “Stratejik İçerik Öğrenme Yaklaşımı” adını vermiş olduğu özel bir eğitim paketi geliştirmiştir. Bu pakette 5 anahtar eğitimsel bileşen vardır. İlki, eğitimciler öz-düzenlemenin merkezinde olan bilişüstü süreçler dizisi içinde

öğrencilerin cesaretlendirilmesine yardımcı olurlar. Bu da öğrencilere etkili bir geribildirim içerir. İkincisi, yardım anlamalı çalışmaların bağlamı içinde sağlanmaktadır. Bu öğrencilere seçim yapmaları için olanak tanınır ki onlar da kendileri için önemli olan işler üzerinde çalışırlar. Üçüncüsü, öğrenciler ve öğretmenler işbirlikli olarak işler üzerinde çalıştıklarından dolayı etkileşimli tartışmalar boyunca sosyal etkileşim teşvik edilir. Dördüncüsü, açık ve yapılandırılmış strateji eğitimi sağlanır. Bu da bilişüstü süreçler üzerinde tartışmalara odaklanarak öz-düzenlenmiş öğrenmeyi gerektirir. Öğrencilerin işler, performans ölçütü, stratejik yaklaşımlar, izleme sonuçları hakkında ortaya çıkan kavrayışları (anlamaları) üzerinde konuşmalarını gerektirir ve öğrencilerden kendileri için çalışan stratejilerin kayıtlarını saklamaları istenir. Beşincisi, eğitimsel etkinlikler öğrencilerin üretken bilişüstü bilgi ve inançlarının yapısını yükseltmek üzere tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenme sürecinin kendisi hakkına düşünmeye ve strateji kullanımı ve performans artırılması arasındaki ilişkiye odaklanmaya teşvik edilmektedirler. Bu yolla öğrencilere kendi öğrenmeleri öğretilir. Butler (1998) bu 5 prensipten yararlanmanın öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacağına inanmaktadır. Özellikle, eğitimi anlamalı işler içine sokmak öğrencilerin strateji kullanmalarını destekleyecektir. Öğrencilerin kişisel olarak anlamalı olan stratejiler üzerinde sahiplik hissetmeleri olasıdır ve bu yüzden bunları diğer öğrenme durumlarına aktarabilirler. Öğrencilere uygun geribildirim ve destek vermek, öğrenimleri hakkında düşünmelerini teşvik etmek ve strateji uygulamalarını gözlemlemek sonraki öğrenme etkinlikleri esnasında onların bilişüstünü kullanabilen öğrenciler haline gelmelerini sağlayacaktır. Stratejik İçerik Öğrenme Yaklaşımı kullanarak eğitilen öğrenciler öz-düzenlenmiş süreçler hakkında daha iyi bilişüstü bilgi geliştirecektir. Aynı zamanda öğrenciler niteliksel olarak daha pozitif olacaklar ve bu öğrenciler kişiselleştirilmiş ve odaklanmış stratejilerin gelişimi içine daha etkin bir şekilde dahil olacaklardır. Kavramlar arasında strateji transferi yaparak ve görevler karşısında stratejik yaklaşımları esnek bir şekilde uyarlayarak iş performansları da aynı zamanda yükselecektir (aktaran, McInerney ve McInerney, 2002: 115).

Schraw (2002: 10) Bilişüstü stratejileri geliştirmek için bir strateji değerlendirme matrisi düzenlemiştir.

Tablo 1.5.4.4. Bilişüstü Stratejileri Değerlendirme Matrisi

BİLİŞÜSTÜ STRATEJİ	NASIL KULLANILIR?	NE ZAMAN KULLANILIR?	NİÇİN KULLANILIR?
Göz gezdirme	Başlıkları araştırmak, altı çizili kelimeler, önsöz, özetler.	Gelişmiş bir metni okumadan önce.	Genel bir bilgi sağlar, önemli noktaları belirlemeye yardım eder.
Yavaşlatmak	Dur, oku ve bilgi hakkında düşün	Bilgi özellikle önemli görüldüğü zaman.	Önemli bir noktaya odaklanmayı sağlar.
Önceki bilgileri kullanmak	Dur ve önceden ne biliyorsan onun hakkında düşün. Neyi bilmiyorsan sor.	Okumadan ya da bilinmeyen bir konudan önce.	Yeni bir bilgiyi öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır.
Zihinsel Birleştirme	Ana fikri anlat, sonuç ya da temayı oluşturmak için kullan.	Karmaşık bir bilgiyi öğrenirken ya da daha derinlemesine bir anlama gerektiğinde.	Hafıza yüklemeyi azaltır. Daha derin bir seviyede öğrenmeyi iletir.
Şekillendirme	Ana fikri tanımla, birleştir. Ana fikir altında destekleyici detayları listele, destekleyici detaylarla birleştir.	İlişkilendirilmiş gerçek bilgilerin çok olduğu zaman.	Ana fikri tanımlamaya yardım eder, kategorilere ayırır. Hafıza yüklemesini azaltır.

Schraw (2002: 10): Strateji Değerlendirme Matrisi

Santrock (2004: 275) da öğrencilerin bilişüstü becerilerini kullanmalarında yardımcı olmak için öğretmenlere düşen görevleri şöyle sıralamıştır:

- 1- Stratejilerin problem çözümünün anahtar bakış açısı olduğunun farkında olun. Etkili öğrenim sonuçları için bilgi ve strateji farkındalığını gözlemeyin, çoğu öğrenci iyi strateji kullanmazlar ve stratejilerin kendilerine öğrenmede yardımcı olacağının farkında değildirler.
- 2- Öğrenciler için etkili stratejiler modelleyin.
- 3- Öğrencilere stratejiyi pratik etmeleri için birçok fırsat verin. Çocuklar stratejileri pratik ettikçe, onlara rehberlik ve destek sağlayın, stratejileri bağımsızca kullanana kadar onlara geribildirim verin. Geribildiriminizin bir parçası olarak, stratejilerin ne zaman ve nerede yararlı olduğu hakkında onları bilgilendirin.
- 4- Öğrencileri eski stratejilerin etkinliğine karşıt olarak yeni stratejilerin etkinliğini gözlemleme yönünde teşvik edin. Bu öğrencilerin yeni strateji kullanımının faydasını görmesini sağlayacaktır.
- 5- Unutmayın ki öğrencilerinize etkili bir stratejiyi nasıl kullanacağını öğretmek oldukça fazla zaman alır. Sakin olun ve öğrencilere bu can sıkıcı öğrenme deneyimi esnasında sürekli destek verin. Öğrencileri stratejiyi otomatik kullanana kadar tekrar tekrar teşvik etmeye devam edin.
- 6- Öğrencilerin strateji kullanmak için güdülenmeleri gerektiğini anlayın. Öğrenciler her zaman strateji kullanmada güdülenmeyeceklerdir. Özellikle öğrencilerin motivasyonlarında önemli olan stratejilerin onların başarılı öğrenme sonuçlarına yönlendireceği beklentileridir. Bu aynı zamanda öğrencileri etkili stratejileri öğrenmek için hedefler koyduğunda da yardımcı olabilir. Ve öğrenciler kendi öğrenme sonuçlarını gösterdikleri çabaya dayandırdıklarında, öğrenimlerine faydası olur.

- 7- Çocukları çoklu strateji kullanımına teşvik edin. Çoğu çocuk çoklu stratejilerle deneyerek, neyin ne zaman ve nerede iyi bir şekilde çalışacağını bularak bunlardan faydalanabilirler.
- 8- Strateji eğitimi hakkında daha çok şey okuyun. Çocukların strateji kullanımının nasıl artırılacağı hakkında yaygın fikirler edinin.

Vennman, Hout ve Afflerbach (2006), Bilişüstü farkındalık kavramının tanımlanması ile birlikte, bu şemsiyenin altında bilişüstü ile ilgili bir çok kavramın yer aldığını belirtmektedir. Bu kavramlar, bilişüstü inanç, bilişüstü farkındalık, bilişüstü deneyim, bilişsel bilgi, sezgisel bilgi, yargısal bilgi, zihin teorisi, üst bellek, bilişüstü beceriler, yönetsel beceriler, bilişüstü düşünme becerileri, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemedir.

Bilişüstü ile ilgili kavramlardan en çok tartışılan bilişüstü ile öz-düzenlemenin hangisinin bir diğersinin alt bileşeni olduğuna dairdir (Vennman, Hout –Wolters ve Afflerbach, 2006). Vennman, Hout-Wolters ve Afflerbach (2006)’nın aktarmış olduğu çalışmalara göre Brown ve De Loache (1978) ile Kluwe (1987), öz düzenlemeyi bilişüstünün bir alt bileşeni olarak ifade ederken; Winne (1996) ve Zimmerman (1995) öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerinden birinin bilişüstü olduğunu öne sürmektedirler.

McInerney ve McInerney, (2002: 114) ise bilişüstü ile öz-düzenlemenin bir birine çok benzer kavramlar olduğunu ve öz-düzenlemenin bilişüstünün güdüsel denge süreci olduğunu belirtir. Etkili öğrenen öğrenciler (bilişüstü farkındalığı olanlar) aynı zamanda öz-düzenleyicilerdir. Öz-düzenlenme becerisine sahip öğrenciler öğrenme için hedef koyarlar, uygun stratejilere karar verirler, performanslarında geribildirim arayarak öğrenimlerini gözlemlerler ve gelecek öğrenme etkinlikleri için uygun düzenlemeler yaparlar. Bu öğrenciler böylece kendi bilgi, inanç ve motivasyon, ve bilişsel süreçlerinin niteliklerinin farkında olurlar ve süreci işlemek için strateji ve hedeflerini düzenlerler.

Butler (1998)' de stratejik öğrenmeyi öz-düzenleme modeli terimleri içinde ifade etmiştir. Öz-düzenlemeli öğrencilerin, görevleri ve gereksinimleri analiz ederek var olan bilgi ve inançlar doğrultusunda yorumladıklarını belirtmektedir. Bu öğrenciler kendi hedeflerini yerine getirmek için uygun stratejileri oluşturmakta ve seçmektedirler. Öz-düzenlemeli öğrenciler kendi çabalarına ait başarıları değerlendirerek bu hedefler karşısındaki süreci gözlemlerler. Algılamış oldukları süreç temelinde öğrenme yaklaşımlarını düzenlerler. Son olarak da öz-düzenlemeli öğrenciler hayal kırıklığına uğradıklarında veya bir engelle karşılaştıklarında, iş üzerinde devam etmek için kararlılık ve güdülenme gösterirler (aktaran, McInerney ve McInerney, 2002: 114).

1.5.5. Bilişüstü Farkındalık ve Yaratıcı Drama

[Bu bölüm Johnson (2002: 595-602)'un “Drama and Metacognition” adlı çalışmasından özetlenmiştir.]

NFER (2000) tarafından yapılan bir araştırmada (11-18 yaş grubu) çocuklarda sanatın düşünme yetilerini ne şekilde geliştirdiği incelenmiştir. Bu çalışmaya göre drama çocuğun düşünme gelişimini güçlendirmekte ve bu yüzden de drama öğretiminin okullarda düzenli bir şekilde uygulanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Drama deneyimine katılmak ve drama deneyiminin yansımaları çocuğun düşünme yetileri ve bilişüstü farkındalığı üzerinde etkilidir. Drama çocukların bilgi ve anlayışı kavrayabilecekleri ve kavramları keşfedebilecekleri bir öğrenme aracıdır. Öğretmenlere ve çocuklara sınırsız sayıda ortam yaratma kapasitesi sunar. Örneğin bir devin şatosunun içinden Frank'ın Amsterdam'daki gizli çatı arasına ve bir köyün postanesinden Mars'taki bir uzay istasyonuna dek çeşitli mekân ve durumlar dramada elimizin altındadır. Çocuklar durumları birbirileri ile iletişim halinde ve öğretmenin de katılımı ile ilk olarak bu ortamları mevcut bilgileri ile ve bazen de bildiklerini bilmedikleri, bazı bilgilerini kullanarak yaratırlar. Bu hayali dünyaları bir hikaye ya da durumun özelliklerinden yola çıkarak oluşturabilirler. Çocuklar dramada hemen

hemen tüm durumlarda kendilerine erişkin rolleri seçerler ve bu role/duruma uygun bir dil kullanmaya çalışırlar. Bu türden bir faaliyet, çocuğun düşünme ve dil yetileri üzerinde oldukça önem kazanmaktadır. Gerçekten de bu dramanın, bilginin sosyal bir süreç olarak yapılandırılması uğraşına birer hediyesidir (Vygotsky, 1978). Mercer (1998) zihinsel gelişimi dilin kullanımının temel rollerden birini oynadığı "diyaloglar halinde sürdürülen, etkileşimli, kültürel hassasiyeti olan" bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Çocuklar aktif bir şekilde düşünürler ve kinestetik şekilde öğrenirler; drama muhtemelen diğer sanat türlerinden çok daha yoğun bir şekilde sözel, görsel ve kinestetik öğrenme olanakları sağlamaktadır (Baldwin, 2002). Dramanın katılımcılardan talep ettiği düşünme türlerini ele aldığımızda Mc Guinness (1999) "yüksek nitelikli düşünme" olarak adlandırdığı becerilerin özelliklerini anlatır ve Baldwin (2002). de bu özellikler ile drama arasındaki ilişkiyi tanımlar. Aşağıda bu ilişki sunulmuştur.

Tablo 1.5.5.5. Bilişüstü Farkındalık ve Drama İlişkisi

Bilişüstü Farkındalık (Yüksek Nitelikli Düşünme)	Drama
Karmaşık olma eğilimi gösterir-toplam kompozisyon tek bir bakış açısı ile görülemez	Drama rol oynama eylemi ile aynı durumun farklı karakterlerin gözünden farklı algılanışlarını gösterir. Doğrusal bir süreç değildir.
Birbirleri ile çelişen kriterler içerebilir	Drama problem çözme ve ikilemlerin çözülmesini hem dramanın konusu hem de dramanın oluşturulması sürecinde gerektirir.
Anlam yükleme gerektirir-düzensizlik içindeki yapının düzenlenmesidir	Drama tamamen anlamların bulunması, oluşturulması ve iletilmesidir. İlk olarak öğretmen tarafından yapılandırılır ama çocuklar deneyim kazanıp drama yetilerini geliştirdikçe kendi dramalarını yapılandırma sorumluluğunu daha fazla alırlar ve performansları ile buldukları anlamları diğerlerine aktarırlar.

(Baldwin, 2002)

Drama süreci sırasında öğretmenin soruları bilişüstü farkındalığın artırılması için çok önemlidir. Drama hem rol içi hem de rol dışı birçok sorunun oluşmasına ya da sorulmasına fırsat yaratır ve bu sorulardan kazanımların yansıtılmasını destekleyen türde olan çocukların derin düşünme faaliyetine girmesini sağlar (Perrot, 1996; Combes, 1999).

Düşünme öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan yaratıcı drama çalışmaları yaşantılara dayalı deneyimleri harekete geçirmeyi hedeflemektedir. Bir çok yetişkin, düşünmenin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğunu düşündüğü için, özel olarak düşünme becerilerinin öğretilmesiyle ilgilenmemektedir. Düşünme elbette gelişimsel bir süreç izler ancak bu sürecin etkili öğretim yöntemleriyle desteklenerek güçlendirilmesi de mümkündür (Tuğrul, 2006: 72). Bu bağlamda, yaratıcı drama düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili yöntemlerden biridir.

1.6. DUYGUSAL ZEKÂ

Günümüze değin bilim adamları uzmanlık alanlarına göre zekânın belli bir yönüne ağırlık veren tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin, biyologlar zekâyı çevreye uyum sağlama yeteneği olarak görürken, eğitimciler öğrenme, psikologlar ilişkileri anlama ve bilgisayar bilimcileri ise bilgiyi işleme yeteneği olarak görmektedir (Dağ, 1995: 52).

Zekâyı tanımlamak ve özelliklerini belirlemek amacı ile oldukça eskilere uzanan çalışmalar vardır. Ancak bu çalışmalar zekânın işlevi ve özelliklerinden çok yapısını ortaya koyan çalışmalardır.

1.6.1. Zekâ Nedir?

Zekânın ne olduğu konusunda iki kuram vardır. Bunlardan ilki zekâyı tek faktörlü bir güç olarak açıklarken ikincisi ise birden fazla çeşidi olan bir yapı olarak açıklar. Kuzgun ve Deryakulu (2004: 15-26) tarafından bu kuramlar şöyle açıklanmıştır:

“1.6.1.1. Tek Faktörlü Zekâ Anlayışı: Zekâyı tek tür bir yapı olarak açıklayan kuramlar genellikle zekâ konusunun incelenmeye başlandığı ilk yıllarda ortaya atılmıştır. Zekâ konusu ile deneysel olarak ilgilenen ilk araştırmacılarından biri **Galton**’ dur. Galton zekâyı öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zekâ arasında bağıntı kurulabileceğini düşünmüştür. Galton, bireyler arasındaki zihinsel yetenek farklarının incelenmesinde istatistiği ilk kullanan araştırmacıdır. Galton ile başlayan bireyler arasındaki zihin gücü farklarının incelenmesi akımına en büyük katkıyı yapan Binet’ tir. **Binet**, bir süre kendisinden önce gelenlerin yaptığı gibi, zekâyı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmış, fakat aldığı sonuçlardan hoşnut olmamıştır. Binet’ e göre bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğeleri dakik olarak ölçmek olanaklıdır ve bu alanlarda bireyler arasında farklar olduğu açıktır. Ancak bu beceriler, zekâ denilen gücün güvenilir göstergeleri değildir. Çünkü, zekâ karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yetidir. Binet, zekânın her bireyde birbirinden bağımsız ve farklı düzeylerde zihinsel becerilerden oluştuğu

görüşünü benimsemekle birlikte, kullanılmasının kolay olması için testini tek puan veren bir araç olarak hazırlamayı uygun bulmuştur. **Piaget** ise zekâyı organizmanın çevre ile etkileşiminde denge olarak tanımlamaktadır. Ona göre zekâ, insanın çevresine uyumunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen tek bir güçtür. Piaget, bu gücün problemin türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusu üzerinde durmadığı gibi, bireysel farklarla da ilgilenmemiştir.

1.6.1.2. Çok Faktörlü Zekâ Anlayışı: Bireylerin genel zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişki konusunu uzun süre inceleyen araştırmacılarından biri de **Spearman**' dır. Henüz zekâ testlerinin bulunmadığı dönemde Spearman araştırmalarında öğrencilerin genel zekâ düzeylerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak saptamıştır. Zekâyı ölçme amacı ile hazırlanan araçlarda kaydedilen ilerlemeler, Spearman' a o zamana kadar benimsediği genel zekâ kavramını geliştirme olanağı sağlamıştır. Ayrıca, bulduğu ve kullandığı faktör analizi tekniği de çalışmalarına yardım etmiş ve İki Faktör Kuramı adı ile bilinen kuramı ortaya koymuştur. Spearman, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerjinin var olduğunu ileri sürmüş ve buna *general* (genel) sözcüğünün baş harfi olarak "g" demiştir. Ayrıca zihinde özel faktörlerin varlığını savunmuş, bu özel faktörleri de *special* (özel) sözcüğünün baş harfi olan "s" ile adlandırmıştır. Spearman, her zihinsel etkinlik için gerekli olan genel (g) ve özel (s) yetenek miktarının farklı olduğunu ileri sürmüş, bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla özel faktörün rol oynadığını görerek, bunu o dönem sözü edilen Grup Faktör kavramı ile bağdaştırmaya çalışmıştır. Ona göre grup faktör kavramı, genel zihni yeteneğin dışındaki bazı özel yeteneklerde ortak rol alan faktörleri ifade etmektedir. Zekânın tek ve bütüncül bir güç olmadığını düşünen Spearman' ın tanımladığı grup faktör kavramını daha ileri götüren ilk ve en önemli araştırmacı **Thorndike**' dır. Thorndike' a göre zekâ, birbirinden bağımsız ve çok sayıda değişik faktörden oluşmuştur. Çalışmaları sonucunda zekâyı, soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırmış, soyut zekâyı sayı ve sözcük cinsinden sembolleri kullanarak akıl yürütme, mekanik zekâyı çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlama ve onları kullanabilme, sosyal zekâyı ise insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Zekâyı inceleyen diğer bir araştırmacı **Thurstone**' a göre belirli bir grupta yer alan işler, belirli ve diğerlerinden ayrı bir zihin gücünü gerektirir. Gruplardan her biri için gerekli olan zihin gücüne temel faktör ve ya yetenek adı verilmiştir. Thurstone, çalışmalarında 12 faktör bulmuşsa da, bunlardan ancak 7 tanesini adlandırabilmiştir. Bu 7 temel faktör; sayısal, sözel, uzaysal, sözcük akıcılığı, akıl yürütme, anlamsız belleme ve algısal faktörleridir. Bulmuş olduğu bu yetenekleri ölçmek amacı ile Temel Yetenekler Testi adını verdiği bir test geliştirmiştir. Çoklu zekâ anlayışını benimseyen **Guilford**, Thurstone' un belirlediği 7 faktörün daha ince parçalara ayrılması ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi gerektiği görüşünü savunur ve insan zihnini yapısı içinde 120 küp bulunan dikkörtgenler prizması biçimi ile

açıklamaya çalışmıştır. Prizmanın eninde dört çeşit içerik vardır. Bunlar; şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Prizmanın boyunda işlemler yer alır. Bunlar; biliş, bellek, alışılmamış düşünme, alışlagelmiş düşünme ve değerlendirmedir. Zihni işlemler sonucu ortaya çıkan ürünler 6 çeşittir. Bunlar: birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve doğurgular terimleriyle ifade edilmiştir. Diğer araştırmacı **Cattell** da gözlem ve araştırma bulgularına dayanarak zekânın bölünmez tek bir yeti olmadığını, ama faktör analizi ile belirlenen zekâ faktörlerinin de birbirinden bağımsız olmadığını, aralarında ortak yönler bulunduğunu ve bunların daha kapsamlı kavramlar/yapılar altında toplanabileceğini düşünür. Yaptığı çözümlemeler sonucunda akışkan ve billurlaşmış zekâ adını verdiği belli başlı iki yapı belirlemiştir. Cattell’ in kuramı zaman içinde geliştirilmiş ve genel görsel tasarım, genel akıcılık, genel çabukluk zekâ türlerini de içine alacak şekilde genişletilmiştir. **Sternberg**, analitik, yaratıcı ve pratik olarak ayırdığı bir zekâ modeli ortaya atmıştır. Araştırmalar, bir yanda analitik, yaratıcı ve pratik zekânın var olması, öbür yandan bunlar arasında bir denge olması gerektiğine işaret etmektedir.”

Goleman (1995: 23), insanın aslında iki zihne sahip olduğunu savunur. Bunlardan biri düşünen-akılcı zihin, diğeri ise hisseden-duygusal zihindir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi vardır ki bu da duygusal zihindir. Bu duygusal / akılcı zihin ikililiğinin halk arasındaki izdüşümü “kalp” ile “kafa”dır. Bir şeyin doğru olduğunu “kalpten” bilmek, akılcı zihinle düşünmekten farklı bir inanç şeklidir. Zihnin akılcı ve duygusal dengesinin belirli bir orantısı vardır. Bu iki zihin çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak insanın hayatta yol almasına yardımcı olurlar.

1.6.2. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihsel Geçmişi

Yaşamdaki başarı ve mutluluğun sadece okulda en yüksek notları almakla sağlanamadığı gerçeğini gören uzmanlar giderek zekânın “sosyal alandaki yetenekler” ve son olarak da “duygusal alandaki yetenekleri de kapsamı gerektiğini kabul etmişlerdir. Böylelikle 1990’ larda “duygusal zekâ” kavramı gündemimize girmiştir (Yeşilyaprak ve Durmuş, 2007: 16).

Goleman (1995: 50) duygusal zekâyı, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlamaktadır.

Mayer ve Salovey (1997: 10) duygusal zekâyı duyguları algılama, onlara erişme ve düşünceye yardım edecek bir şekilde duygular üretme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguları duygusal ve entelektüel bilgiyi geliştirecek şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Duygusal zekâ zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamadır. En basit tanımı ile duygusal zekâ duyguların akıllıca kullanılmasıdır (Weisinger, 1998: 12).

Acar (2001: 55) duygusal zekâyı, bireyin yaşamında bir başarı belirleyicisi ve öncelikle kendine ait duyguların fark edilebilmesi, duyguların uygun şekilde kontrol edilebilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için öz motivasyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve beceriler ile birlikte, karşıdaki kişilerin duygularını fark etme, kendini onların yerine koyabilme ve çevredeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilme ile ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonu olarak tanımlar.

Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başka insanların duygularını diğerlerinden ayırt edebilme ve onları düşünce ve eylemlerinde rehber olarak kullanmak için izleme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir tipidir ve duyguların bireyin yararına kullanılmasını sağlar (Jeager, 2003: 620).

Duygusal zekâ, insanın sezgisel olarak öğrendiği becerilerdir (Merlevede, Vandamme ve Bridoux (2003: 29).

Baltaş (2006: 7)’ a göre de duygusal zekâ kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.

Duygusal zekâ (EQ) kavramı ilk olarak 1990’ da Salovey ve Mayer tarafından kullanılmış ve kişinin kendisinin ve diğer insanların his ve duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla kullanılması için bir yetenek olarak tanımlanmıştır (Shapiro, 1998).

Howard Gardner 1983’te yayımladığı *Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi* adlı kitabı ile eğitimde ve insana bakışta yeni bir yaklaşım ortaya atmıştır. Gardner (1999: 63), “çoklu zekâ kuramı” ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmış, her insanın sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası-sosyal zekâ, kişisel-özedönük zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz zekâyâ –ve belki çok daha fazlasına- sahip olduğunu söylemiştir (Selçioğlu, 2005: 33-37).

Yavuz (2002:15), çoklu zekâ teorisi içinde yer alan kişisel ve sosyal zekâların ikisine birden bilim adamlarının duygusal zekâ adını verdiklerini ve duygusal zekâyı; duygularını kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu yaşam sürebilmesi için kazanılması gereken bütün yeteneklerin toplamı olarak tanımladıklarını belirtmiştir.

Wells, Torrie ve Prindle (2000)’ de Gardner’ın kişisel zekâsı ve kişilerarası zekâsının duygusal zekâ teorilerinin gelişiminin temelini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Ancak psikoloji alanında doktora yapmış olan gazeteci yazar Goleman' ın 1995 yılında yayımladığı “Duygusal Zekâ Neden IQ’ dan daha önemlidir?” kitabı ile kavram popülerlik kazanmıştır. Goleman (1995: 53)’ a göre duygusal yetenek bir meta-yetenektir. Yani, ham zekâ dahil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin göstergesidir. Duygusal zekâyı da, özdenetim, azim, sebat, kendini harekete geçirebilme ve duygularının gücünü ve hızını algılayabilme yeteneği olarak kabul etmiştir.

Bar-On (1997) Gardner’ın çalışmalarını temel alarak duygusal zekâyı kişilik teorisi çerçevesinde tanımlamıştır. Bar-On, duygusal zekâyı “kişinin, çevresel talepler ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, sosyal yetenekler ve beceriler dizisi” olarak betimlemektedir (akt. Mumcuoğlu, 2002: 27).

Duygusal zekânın gerisindeki temel fikir, başarının ve mutluluğun zihinsel zekâdan çok duygusal zekâyı dayanmasıdır. Aslında zihinsel zekâ, yaşamdaki başarıyı belirleyen etkilerin %20’sini açıklar. Duygusal zekâ, zihinsel zekâdan farklı olarak, kişisel ve sosyal becerilerin birleşimidir (Cherniss, 2000).

1.6.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Yanlış Yaklaşımlar

Bazı kimseler “duygusal” kelimesini tamamen farklı şekilde ele almaktadırlar. Duygusal kelimesinin öpmek, sarılmak gibi algılanmış bir yaklaşım olduğunu düşünürler. EQ bazı psiko-sosyal kavramlarla da karıştırılmaktadır. EQ bir insanın becerilerini ve performansını içeren bir aktivite ya da disiplin eğilimli değildir. Mesleki bir testte değildir. Kişilikte duygusal zekâ kavramı ile karıştırılan bir konudur. Bir başka yaklaşım ise EQ’nun her türlü problemi giderebilen büyülü bir deva gibi algılanmasıdır. Ayrıca EQ, IQ nun yerini alıyor da değildir. Üstelik bu iki kavram birbiri ile ilintilidir ve uyum içinde var olurlarsa kişiyi başarıya götürür. IQ olmadan EQ’un birey için yapabilecekleri anlaşılamaz, beceriler geliştirilemez. IQ gerekli bir ölçüt olup EQ’yu desteklemelidir (Stein ve Book, 2003: 35 ve 43).

Duygusal zekâ, duygularla iç içe olmak veya duyguları görmezden gelmek değildir. Duygusal zekâyâ sahip olmak, duyguların uygun ve etkin şekilde ifade edilmesi için onları yönetebilme yeteneğine sahip olmak demektir. Duygusal zekâ basit bir şekilde her zaman iyi, hoş olmak demek değildir. Duygusal zekâyâ sahip olmak demek sorunları görmezden gelmek veya sorunlardan kaçmak, üstünü kapamak demek değildir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler istemedikleri gerçeklerle karşı karşıya geldiklerinde olumsuz duygularının farkına varır ve bunları karşısındakine zarar vermeyecek şekilde ifade eder. Duygusal zekâ duyguların her zaman kontrol edilmesi veya ifade edilmesi demek değildir. Duygusal zekâ doğru duyguların, doğru zamanda kontrol edilmesi veya ifade edilmesi demektir. Aristo'nun belirttiği gibi; "Doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenlerle ve doğru şekilde kızmayı başarmak gerekir" (Ulutaş, 2005: 33).

1.6.4. IQ ve EQ Karşılaştırması

IQ (bilişsel zekâ) ve EQ (duygusal zekâ) birbirlerine karşıt değil, birbirinden ayrı yetilerdir (Goleman, 1995: 62).

Bilişsel zekâ, konsantrasyon, madde organizasyonu, planlama, kelimeleri kullanma, anlama ve onları gerçeklere göre düzenleme ile ilgilidir. Kısacası IQ kişinin bireysel bilgi bankasıdır. Kişinin hafızası, kelime hazinesi ve görsel beyin koordinasyonudur. Araştırmalar göstermektedir ki; iş başarısında IQ %1 ile %20 arasında başarı gerektirirken, EQ derecesi yüksek olan kişilerde iş başarısı %27 ile %45 arasındadır. Bilişsel ve duygusal zekâ arasındaki en büyük farklardan biri IQ'nun sınırlarının çok belirli olmasıdır. Kişi on yedi yaşındayken IQ açısından en yüksek noktada, yetişkinlik döneminde durağan, yaşlılık döneminde ise inişe geçmektedir. Buna karşın EQ, bu gibi keskin çizgilere sahip değildir. Kanada ve ABD'de 4000 kişi üzerinde yapılan araştırmalarda EQ puanlaması 95,3'ten (bu ergenlik döneminin sonuna rastlayan dönemdir), 102,7'ye kadar (kırklı yaşlarda EQ ilerlemesi sabileşir) çıkabilmektedir. EQ derecesi elli yaşını geçtikten sonra 101,5 sınırına kadar çok az

miktarda geriler fakat keskin bir inişe geçmez. Bu durum hem kadınlar hem de erkekler için geçerlidir (Stein ve Book,2003: 32-33).

Saf yüksek IQ tipi (yani duygusal zekâdan ayrı tutulmuş olan) adeta, zihin dünyasında uzman, ancak kişisel dünyada yetersiz bir entelektüelin karikatürüdür. Profiller kadın ve erkeklerde hafif farklılık göstermektedir. Yüksek IQ'lu erkek, bekleneceği gibi geniş bir entelektüel ilgi ve yetenekler dizisine sahiptir. Hırslı, üretken, istikrarlı sebatkar ve kendi sorunlarını dert etmeyen birisidir. Ayrıca eleştirici, titiz, duygularını kontrol eden, hırslı ve mesafelidir. Buna karşılık, duygusal zekâsı yüksek erkekler sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, sosyal sorumluluk alan, ilişkilerinde ilgili ve neşelidir. Yüksek IQ'lu kadın ise kendilerinden beklenen entelektüel güvene sahiptir. Düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilir, entelektüel konulara değer verir, geniş bir estetik ilgi alanına sahiptir. Bu tip kadınlar öfkelerini açıkça belli etmekten kaçınan, kendi muhasebesini yapabilen kişilerdir. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise aksine kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendilerine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan kadınlardır. Ayrıca dışa dönük, neşeli, stres denetimi olan kişilerdir. Bir kişide hem bilişsel hem de duygusal zekâ olduğu ölçüde IQ ve EQ portreleri örtüşür (Goleman, 1995: 63-64).

Titrek (2004:35) IQ ve EQ'nun fark ve benzerliklerini anlayabilmek için açıklama ve tanımların karşılaştırıldığı çizelgeyi Brockert ve Braun (2000: 20-21)'den şöyle aktarmıştır.

Tablo 1.6.4.6.

IQ ve EQ'nun Operasyonel Karşılaştırılması

IQ ZEKÂSI	EQ ZEKÂSI	IQ ZEKÂSI	EQ ZEKÂSI
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek	Düşünmek	Hissetmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak	Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak	Denemek, kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna inanmak
Mantıkla karar vermek	Deneme-yanılma yöntemiyle karar vermek	Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık	Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Beyinle	Karineden (duruma göre)	Mantık	Psiko-mantık
Gerçek veriler	Esnek bilgi	Soğuk, kesin	Sıcak ve bulanık
Analitik	Bütüncül	Mesafeli	Yakın ve sıcak
Mantıkla Yönetilen	Duygusal	Ben-merkezci	Çoğulcu
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı	Yalıtılmış	Bağımlı
“Eğer ve fakat”	“Burada ve şimdi”	Eril	Dişil
Anlayış	Duygu	Eğitim	Yürek

1.6.5. Duygusal Zekâ Modelleri ve Bileşenleri

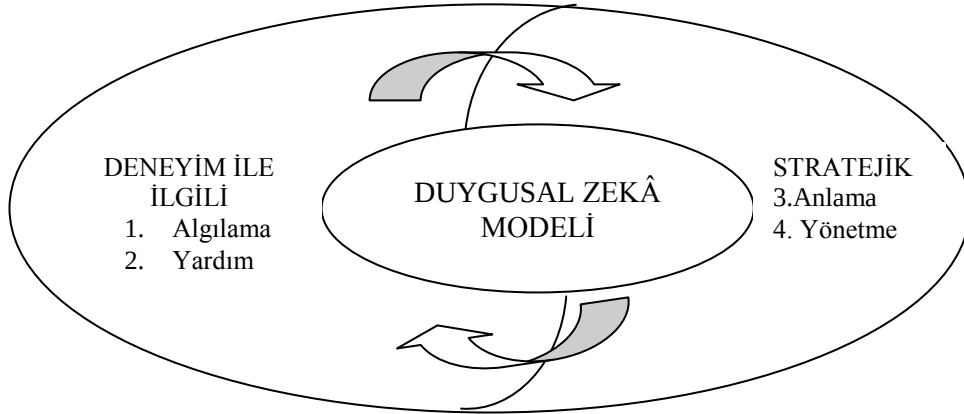
1.6.5.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli:

Mayer ve Salovey (1990: 185) duygusal zekâyı “duyguları algılama ve ifade etme, duyguyu anlama ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar. Mayer ve Salovey’ in duygusal zekâ modeli dört boyutludur.

1. Duyguları algılama yeteneği,
2. Duyguların işaretlerini ve etkilerini dikkate alma,
3. Duygusal işaretler, zamana ait belirtiler ve onların etkileşimiyle ilgili anlamlandırma,
4. Hislerden anlama doğru duyguların yönetimi.

Bu süreç bir çember şeklinde böylece devam etmektedir (Titrek, 2004: 31 ve Köroğlu, 2006: 31).

Bu modele yetenek modeli de denmektedir. Aşağıda bu modelin şekilsel ifadesi gösterilmiştir.



Şekil 1.6.5.3. Mayer ve Salovey (1990) Duygusal Zekâ Modeli

Goleman (1995: 61), Salovey’in duygusal yeteneklerini beş ana başlık altında topladığını belirtmiştir. Bunlar:

1. Öz bilinç (kendini tanıma): Bir duyguyu oluşurken fark edebilme yeteneğidir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederleri karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emindirler.

2. Duyguları idare edebilmek: Duyguları uygun biçimde idare yeteneğidir. Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, öz bilinç temeli üstüne gelişir. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlarlar.

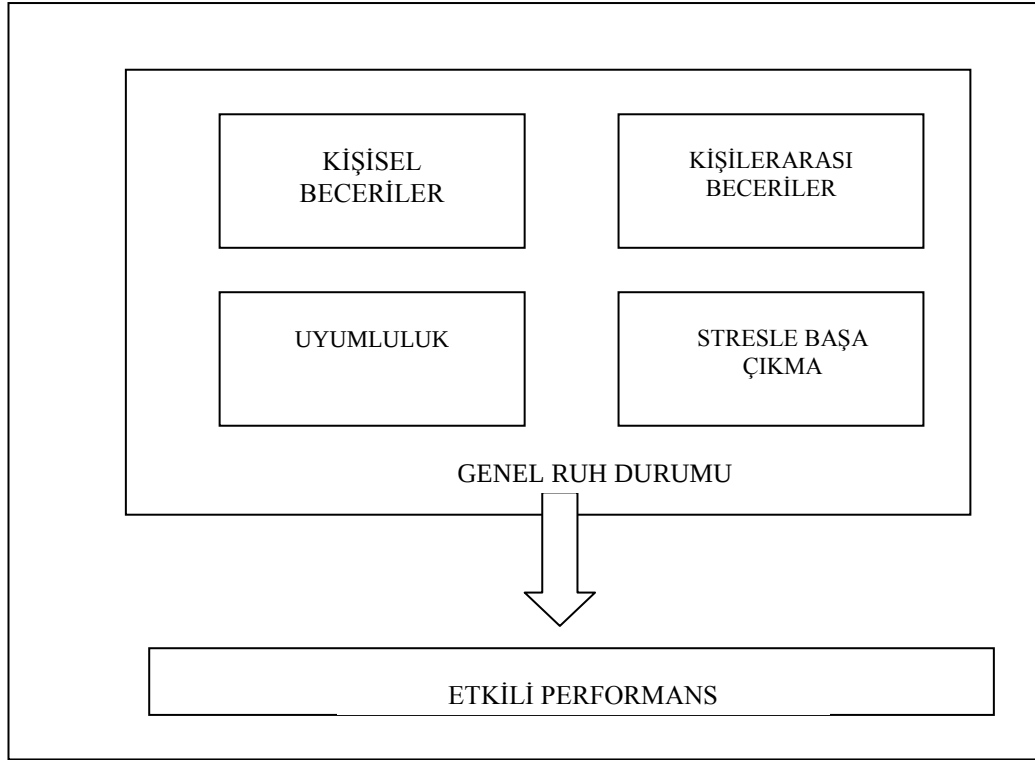
3. Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık yeteneğidir. Bu becerilere sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedirler.

4. Başkalarının duyularını anlamak: Empati yeteneğidir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.

5. İlişkileri yürütebilmek: Sosyal yeterlilik yeteneğidir. Bu yeteneği gelişmiş kişiler insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olurlar ve iyi bir sosyal yaşam sürdürürler.

1.6.5.2.Bar-On Duygusal Zekâ Modeli:

Bu model, bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi durumda olduğunu ve bazı bireylerin hayatın içinde diğerlerinden neden daha başarılı olduğunu açıklamaya çalıştığı karma bir modeldir. Bu model, duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsamaktadır. Bu model şöyle şematize edilmiştir.



Şekil 1.6.5.4. Bar-On (1997) Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On (1997) duygusal zekâ ile ilgili ilk ölçüm aracını geliştiren ve duygusal zekâyı “duygu katsayısı” terimi ile ifade eden ilk uzmandır. Bar-On duygusal zekâyı tanımlarken karmaşık bir model öne sürmüştür. Bar-On’ un geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Ölçeğinin on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Bu ana boyutlar Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stres Yönetimi / Denetimi ve Genel Mizaçtır (Acar, 2001).

1. Kişisel Beceriler: Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindekileri değerler. Bu boyutun alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır. Bu boyutundan yüksek skor alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler.

Kişisel Beceriler boyutunun alt boyutları: Duygusal Benlik Bilinci, Kendine Güven, Kendine Saygı, Kendini Gerçekleme, Bağımsızlıktır.

2. Kişilerarası Beceriler: Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gerekliliktir.

Kişisel Beceriler boyutunun alt boyutları: Empati, Sosyal Sorumluluk ve Kişilerarası İlişkilerdir.

3.Uyumluluk: Uyumluluk boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyumluluk puanı, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlili durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemlili durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir.

Uyumluluk boyutunun alt boyutları: Gerçeklik, Esneklik ve Problem Çözmedir.

4.Stresle Başa Çıkama: Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğuk kanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler.

Stresle Başa Çıkma boyutunun alt boyutları: Stres Yönetimi ve Dürtü Kontrolüdür.

5.Genel Ruh Durumu: Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Anketin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümleme ve stres toleransında etkili bir boyuttur.

Genel Ruh Durumu boyutunun alt boyutları: İyimserlik ve Mutluluktur.

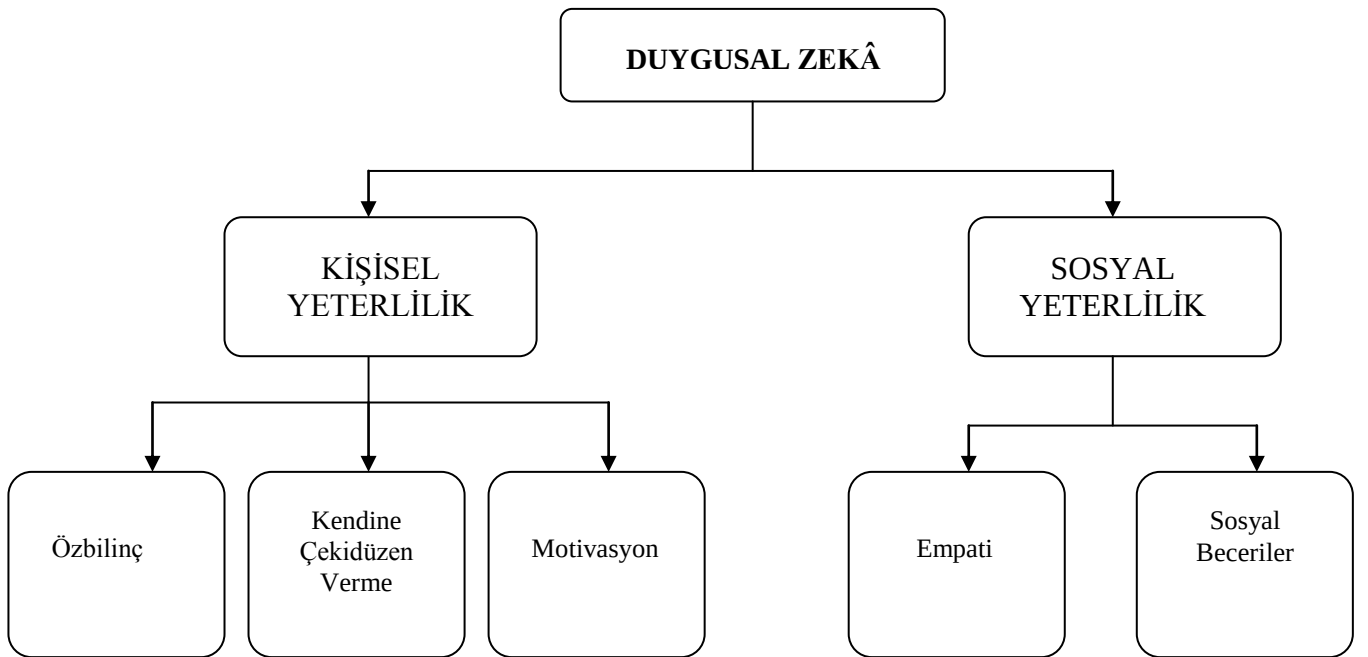
1.6.5.3. Goleman Duygusal Zekâ Modeli:

Goleman (1995) duyguları iki yeterlilikte incelemiştir.

1.Kişisel Yeterlilik: Bu beceriler, duyguların farkında olma, onları değerlendirebilme, duygularını kontrol etme, vicdan sahibi olma, yeniliklere karşı direnç geliştirmeme ve değişimler karşısında duygularını uyum içerisinde ifade edebilmeyi içeren kendine yön verme, başarılı olabilmek için kendini yönlendirebilme, inisiyatifi elinde tutma ve iyimser olmayı içeren motivasyondan oluşur.

2. Sosyal Yeterlilik: Başkalarını anlama, geliştirme, hizmete yönelik olma, çeşitlilikten yararlanarak bunu farklılık ve ayrımcılık olarak görmeme, siyasi anlamda tercih sahibi olma, bunu rahatlıkla savunabilmeyi içeren empati ve etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurabilmek, işbirliği ve dayanışma ile takım yeteneklerini içeren sosyal becerilerden oluşur (Koroğlu Semiz, 2006:31).

Bu model şekilsel olarak şöyle gösterilebilir (Goleman, 1998: 38-39'dan uyarlanmıştır).



Şekil 1.6.5.5. Goleman (1998) Duygusal Zekâ Modeli

Goleman'ın bu modeli yetişkinler için örgütlere yönelik bir duygusal zekâ modelidir. Kişisel yeterlilikler, bireyin hem çevresi, hem de iş yaşamındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunması için gerekli yeterliliklerdir. Bireyin güçlü olduğu yönlerini arttırması, zayıf yönlerini azaltması, yaşama ilişkin etkin karlar alması, hedefler belirleyip başarımında kişisel yeterlilikler önemli rol oynar. Sosyal yeterlilikler ise bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinin şeklini ve başarısını belirleyen yeterliliklerdir.

1.6.6. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Eğitimde öğrencilerin yeterlilikleri uzun yıllar dil ve matematik becerileri ile akademik alandaki başarı ve başarısızlıklarına göre değerlendirilmiş, bunun yanında öğrencilerin müzikal becerileri, iletişim becerileri, sosyal becerileri, görsel alandaki becerileri, hareket becerileri, kendini en iyi ifade edebilme becerileri geri plana atılmıştır. Seksenli yıllara gelindiğinde okul başarısının mezun olduktan sonra genellikle okul dışında ya da iş hayatında başarıyı getirmediği görülmüş, bireyin sadece dil ve matematik becerisi ile akademik alandaki başarılarıyla değil, diğer alandaki becerileri ve ilgileriyle de değerlendirilmesinin önemi popülerlik kazanmış ve çok boyutlu zekâ modelleri ortaya atılmıştır.

Shapiro (1998:6), yüksek EQ’ nun IQ kadar önemli olduğunu, tüm araştırmalarda duygusal zekâ becerilerine sahip çocukların daha mutlu, kendinden daha emin ve okulda daha başarılı olduklarını, bu becerilerin; çocukların sorumlu, ilgili ve üretken yetişkinler olmalarını sağlayan temel özelliklerden olduğunu belirtmektedir.

Tekin Bender (2006:40) ise duyguların eğitim açısından öneminin kabul edilerek, öğrenmede oynadıkları etkin rolün göz önünde bulundurulması, bu durumdan eğitime nasıl yararlanabileceği üzerine kafa yorulması gerektiğinin ortaya çıktığını belirterek, bunun için duygusal zekâ yeteneklerini eğitimin bir parçası haline getirmenin yollarını aramak gerektiğini belirtmektedir.

Duygusal zekâ, özellikle akademik ve entelektüel zekânın desteklendiği eğitim programlarımızda oldukça ihmal edilmektedir. Çocuklar okulda bilgi düzeylerine göre değerlendirilmekte, onların sahip olduğu duygusal ve sosyal yetenekler başarı için ölçüt olmamaktadır. Bu da geleceğin bireylerinin, hatta liderlerinin bilgili ama duyarsız olmalarına neden olmaktadır. Oysa okul yıllarında, duygusal zekâ ders içi ve ders dışı etkinliklerde kolaylıkla desteklenebilir.

Öğrencilerle duygulara dayalı bir iletişim kurmak (“Bunu neden böyle yaptın?” yerine “Bunu yaptığında ben çok üzülüyorum” gibi), ders içinde ders içinde duygularını anlatmalarına fırsat vermek, birbirlerine karşı olan duygusal tepkilerine dikkati çekmek, olumlu duygusal ifadelerini ve duygusal kontrollerini sözel ve ya davranışsal tepkilerle ödüllendirmek, günün belirli zamanlarında onlarla duygusal ve sosyal içerikli oyunlar oynamak veya çalışmalar yapmak, derste öğrendiklerini duygusal açıdan değerlendirmek, ödev ve projelerinde birlikte çalışmalarını sağlamak, bir durumu, olayı, hikayeyi ve ya filmi duygusal yönden değerlendirmek vb. duygusal zekâyı desteklemek için okulda yapılabilecek çalışmalardır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007:55).

Chernis (2000:7)’e göre eğitime ilişkin bir yapıdan söz edince, öğretmenin rolün de büyük önem taşıdığına, sosyal ve duygusal becerilere sahip olan ve olmayan öğretmen modellerinin sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine doğru şekilde aktarma yetilerinin değişkenlik gösterebileceğine dikkat çekilmektedir. Bu değişkenlikteki önemli faktör öğretmenin duygusal zekâsıdır. Çünkü EQ’su yüksek olan öğretmen modelleri, sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine hayli etkili yollarla öğretebilmektedirler. Yapılan incelemeler, sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin hareketleri birbirleri ile ne kadar eş güdümlüyse etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissettiklerini göstermiştir. Bu da duygusal zekâ programlarının etkili bir şekilde yürürlüğe koyulmalarının, her düzeyde uygulayıcıların duygusal zekâlarına oldukça bağlı olduğu anlamına gelmektedir (Tekin Bender, 2006:40).

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekânın gelişiminin, özellikle bir yandan bilişsel, diğer yandan da biyolojik olgunlaşma süreciyle iç içe olduğunu belirtir. Bu gelişimde okulun işlevi çok önemlidir. Ona göre özellikle ilköğretime başlangıç ve ilköğretim ikinci kademeye geçiş yılları çocuğun uyum sağlaması açısından iki kritik dönem olarak ele alınmalıdır. 6 yaşından 11 yaşına kadar okul, çocukların ergenlik yaşamını ve sonrasını kuvvetle etkileyecek bir kaynaşma potası ve tanımlayıcı bir eğitsel deneyimdir. İşte bu kritik dönemde duygusal zekâ yeterliliklerini geliştirmek

için ana okullarından başlanarak tüm eğitim süreci boyunca özellikle de ilköğretimde açık ya da örtük müfredatta ilgili etkinlik ve yaklaşımlara yer verilmelidir görüşündedir.

Kocabaş (2007: 33)'ın görüşü de bu görüşle paralellik göstermektedir. Ona göre de duygusal zekâ becerileri yalnızca programların bir kazanımı, konusu ve içeriğinin bir parçası olmak yerine, eğitim sistemimizi, ülkemizi değiştirecek ve geliştirecek eylemler zinciri olarak okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yaşayarak öğretilmeli ve geliştirilmelidir.

1.6.7. Duygusal Zekâ ve Yaratıcı Drama

Duygusal zekâ, kısaca bireyin kendisi ve çevresi ile iletişimini kapsar. Yani hayatın içindeki kişiler ile ilgilidir. Bunu en kolay ve en açıklayıcı şekilde incelemek ve irdelemek, sonunda da farkındalık yaratabilmek yaratıcı drama ile mümkün olabilir. Dramanın aşamaları, bireyin kendi ile etkileşimi, bireyin birbirleriyle etkileşimi, bireyin grupla etkileşimi ve grup ürünü oluşturma olarak gerçekleşir. Bu aşamalar duygusal zekânın bölümleri olan; öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi ile örtüşmektedir (Beceren, 2005: 123).

“Yaratıcı drama; bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada bir öğretim yöntemi, başta duyguların eğitimi olmak üzere bütüncül ve estetik anlayış oluşturmada sanat eğitimi alanı ve yaşanan süreci betimleme, açıklama ve kontrol edebilme olanaklarıyla da bir disiplindir. Yaratıcı drama tanımında yer alan “yaratıcılık, özgünlük ve öznellik” gibi özellikleri içermesi yaratıcı drama-duygusal zekâ ilişkisini açıklayarak yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ya da disiplin olarak, bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada etkili olmasını sağlar. Yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda kazanılan davranışlar incelendiğinde, pek çok davranış, tutum ya da becerinin, duygusal zekâ ile doğrudan örtüştüğü söylenebilir (Üstündağ, 1999: 21).”

Üstündağ (1999: 22) duygusal zekâ ve yaratıcı drama kavramlarına ilişkin belirgin özellikleri sıralayarak, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.

<u>Duygusal Zekâ</u>	<u>Yaratıcı Drama</u>
İletişim kurma	İletişim
Sabır, tutarlılık	Eleştirel düşünme
Öz denetim	Kendine güven
Harekete geçme	Karar verme
Duyguları denetleme	Kendini tanıma
Empati, hoş görü	Grupla çalışma
Öz bilinç, kararlılık	Özgün, öznel
Esneklik	Yaratıcılık

“Görüldüğü üzere duygusal zekâ uygulamaları, yaratıcı drama etkinlikleri içinde kendine kolaylıkla yer bulabilir. Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrenciler kendilerini tanır ve kendilerine güvenir, bireysel farklılıklara saygı duyar, yaratıcılıklarını geliştirir, eleştirel düşünme yeteneği kazanır, birlikte çalışma alışkanlığı oluşturur, karar verme becerilerini geliştirir, iletişim becerileri kazanır ve kendilerine ilişkin doğru zamanda, doğru seçimler yapma kararlılığını gösterirler. (Üstündağ, 1999: 23).”

1.7. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, denenceler, sınırlılıklar, sayıtlılar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel davranışların ilköğretim düzeyinde özellikle ilk beş yılda sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere kazandırılması, sınıf öğretmeni yetiştirmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Kocabaş, 2005). Bu nedenle öğretmen eğitiminde akademik tutum ve davranışlarının oluşmasında, öğretmen adayının sergilemiş olduğu demokratik tutumu, etkili öğretim stratejisi geliştirebilme ve uygulayabilme yeterliliği yani bilişüstü farkındalığı ve duygusal zekâsını kullanabilme yetisi oldukça önemli unsurlardır.

Bu nedenle, araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının gelişmesi, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine dayalı bir program geliştirilerek, bu programın Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Programında yetişmekte olan 3. sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Geliştirilen programda, öğrenci merkezli olan ve karar verme sürecinde öğrenciye öğrenme hakkı tanıyan, öğrenmeleri özellikle duyuşsal boyutta destekleyen *yaratıcı drama* yöntemine yer verilmiş ve program 3. sınıf İnsan Hakları dersinde; 2007-2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili olarak, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar, öneriler, modeller geliştirilmesi, yeni düşünce ve araştırma konuları yaratılması hedeflenmektedir.

Araştırma ile elde edilen bulguların:

1. Öğretmen adayı eğitiminde Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi,
2. Sınıf Öğretmenliği eğitiminde Yaratıcı Drama ile yapılacak bilimsel çalışmalara katkı ve çeşitlilik sağlaması,
3. İnsan Hakları dersine ve bu derste kullanılmakta olan yöntem, teknik ve etkinliklere yeni seçenekler kazandırılması,
4. Araştırma sonuçlarının öğretmen eğitimi uygulamalarında yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları yaratması beklenmektedir.

1.7.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir:

İnsan Hakları dersinde Yaratıcı drama eğitimi ile yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemi ile yetişen sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7.3. Denenceler

1. Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır.
2. Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.
3. Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ yeterlilikleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

4. Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri üzerinde benzer etkiyi yaratmaktadır.
- 4.1. Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik tutumlar bakımından benzer etki yaratmaktadır.
- 4.2. Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalıklar bakımından benzer etki yaratmaktadır.
- 4.3. Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından benzer etki yaratmaktadır.

1.7.4. Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan ölçeklere öğretmen adayları içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenler dört grubu da aynı oranda etkilemiştir.
3. Yaratıcı Drama yöntemi ve geleneksel öğretim yönteminin düz anlatım, soru-cevap ve tartışma teknikleri mevcut programda uygulanabilir.

1.7.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları ile “İnsan Hakları ” dersinde yürütülmüştür.
3. Bu araştırmada söz konusu yöntemlerin demokratik tutumlar, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterliliklerini kullanabilme düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.
4. Araştırmada deney gruplarında yaratıcı drama yöntemi; bilinç koridoru, donuk imge, toplantı düzenleme, rol içinde yazma, gerçek an, özel mülkiyet, öğretmenin rol alması, mektuplar, sözsüz oyun, doğaçlama, rol kartları, iç ses teknikleri ile kontrol

gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi; düz anlatım, soru-cevap ve tartışma teknikleri ile sınırlandırılmıştır.

5. Araştırmada deney grupları ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından ön test ve son test uygulamaları hariç on hafta süre ile yürütülmüştür.

1.7.6. Tanımlar

Aşağıda araştırmanın konusunu, içeriğini ve deneysel yapısını oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Adayı: Bu çalışmada öğretmen adayı kavramı ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri tanımlanmaktadır.

İnsan Hakları Eğitimi: İnsan haklarına saygı ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek, insan hakları ile ilgili değerleri aktarmak ve belli davranış biçimleri oluşturmak amacıyla, uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitimdir (Karaman Kepenekçi, 2000: 10).

Yaratıcı Drama: Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ve ya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun ve ya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir (San, 1991).

Geleneksel Öğretim: Sınıf içinde konunun öğretmen tarafından tek yönlü aktarımın yapıldığı, öğretmen merkezli yöntemdir. Bu araştırmada geleneksel öğretim yöntemi; düz anlatım, soru-cevap ve tartışma teknikleri olarak uygulanmıştır.

Demokratik Tutum: Bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme ve davranış haline getirme yetisidir.

Bilişüstü: Kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak adlandırılır (Schraw ve Dennison, 1994).

Bilişüstü Farkındalık: Bireyin kendi performansını direk olarak yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisidir (Schraw ve Dennison, 1994).

Duygusal Zekâ: Kendi duygularını bilme ve tanımlama, duygularını yönetme, kendi kendini güdüleme, başkalarının duygularının farkında olma, olumlu düşünme ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Goleman, 1995).

1.7.7. Kısaltmalar

Aşağıda araştırmada sıklıkla geçtiği için kodlanarak tekrarlanan kavramların, kısaltmalarına yer verilmiştir.

DTÖ: Demokratik Tutum Ölçeği

BFÖ: Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği

D1: 1. Deney grubu

D2: 2. Deney grubu

K1: 1. Kontrol grubu

K2: 2. Kontrol grubu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Yaratıcı Drama, Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ile ilgili olarak araştırma konusu ile doğrudan ve dolaylı olan yurt dışı ve yurt içi yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

YARATICI DRAMA İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Netten (1995), Fransa’da bir ilk okulun ikinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu pilot çalışmada drama oyunları, hikaye anlatma, görüşme ve rol oynama tekniklerini kullanarak bir uygulama yapmıştır. Uygulama sonucuna göre, öğrencilerin iletişim becerileri ve yaptıkları hataları düzeltme davranışlarında gelişme olduğu gözlenmiştir.

Omniowski (1999), araştırmasında müzik, sanat, dans ve dramının bir arada kullanıldığı ve buna sanatı içine alma adını verdiği yöntemin 49 ikinci sınıf öğrencisinin matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Bu çalışma birinci grup sanatı içine alma yöntemi ile işlenen ders, ikinci grup müdahaleci yöntem ile işlenen ders ve üçüncü grup ise matematik ders kitabının temel alınarak işlenen ders olan üç ayrı grupta sürdürülmüştür. Gruplarla her biri 45 dakika olan altı haftalık süreçte örüntüler, sınıflama ve grafik konuları işlenmiştir. Çalışmanın sonunda veriler her üç gruba da uygulanan matematik başarısı ve sayı örüntüleri testleri ile toplanmıştır. Sonuçta; sanatı içine alma yöntemi ile ders işleyen grubun diğer gruplara göre matematik başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bowers ve Basso (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı yaratıcı drama uygulamalarının kırsal bölgede ve kentte bulunan okullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkilerine etkisini araştırmaktır. Bunun yanı sıra uygulanan drama programının değerlendirilmesi de amaçlanmıştır. Araştırma kırsal

ve kent olmak üzere iki boyutta yürütülmüştür. 15 hafta süren uygulamalarda ısınma çalışmaları, modernize edilmiş masallar, gerçeğe uygun oyunlar kullanılmıştır. Uygulamalarda empati, dinleme becerileri, sorun çözme, takım ruhu, iş birliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca sekizer kişilik dört grup oluşturulmuş ve haftalık oturumlarla uygulamalar görüşülmüştür. Görüşme sonuçları raporlaştırılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nitel veriler gözlem ve yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Nicel veriler 22 maddelik “Arkadaş İlişkileri Ölçeği”, 30 maddelik “Akran Değerlendirme Ölçeği”, 28 maddelik ailelere yönelik olan “Ailelerin Sosyal Becerileri Değerlendirmesi Ölçeği” ve 8 maddelik “Grup Memnuniyeti Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçta, katılımcıların başlangıçta drama programına gönülsüz oldukları ancak daha sonra bu durumdan memnun oldukları belirtilmiştir. Her iki okulda da tüm katılımcılar yaratıcı drama etkinliklerinin iş birliğini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Genel olarak yaratıcı drama etkinliklerinin her iki grupta da akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, drama programının sosyal becerileri geliştirdiği sonuna ulaşılmıştır.

Freeman (2000), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında yaratıcı drama yöntemini derslerde kullanmanın öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, bu etkinliklerin öğrenciler tarafından ilginç, motive edici ve eğlenceli bulunduğunu ve bu nedenle dikkatlerini de konu üzerinde yoğunlaştırmada zorlanmadıklarını belirtmiştir.

Ballou (2000), risk altındaki altıncı sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu yaratıcı drama çalışmasında öğrencilerin düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerini yorumlayıp eleştirmelerine fırsat verme, iletişim becerilerini geliştirme ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde ifade edebilme konusunda olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Innes, Moss ve Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada dramanın eğitimde kullanımı üzerine oldukça fazla çalışma olmasına karşın, öğrencilerin drama ile öğrenme ile ilgili düşüncelerinin araştırıldığı çalışmaların azlığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle iki sınıfta drama ile öğretim gerçekleştirerek toplam 21

öğrencinin görüşme ile düşüncelerini almışlardır. Öğrenci görüşmeleri sonrasında öğrencilerin on sekizi dramanın yazma becerilerini desteklediğini belirtirken, on altı öğrenci tiyatral becerilerini geliştirdiğini, on dört tanesi ise iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Morris (2001), yazmış olduğu makalesinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklediğini belirtmektedir.

Johnson (2002), yapmış olduğu çalışmasında haftada bir saat olmak üzer dört saatlik drama dersinin, sınıf içi drama deneyimi çok az olan 5inci sınıf (9-10 yaş) öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın amacı: öğretmene sınıfta uygulanabilir basit "drama ile düşünme" stratejilerini göstermek; çocukların düşünme süreçlerini yansıtmasını sağlamak ve hem rol içi hem de rol dışı olabilecek yükselişleri sağlamak ; çocukların bilişüstü sürecini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Çalışmanın dataları çocukların hem ders sırasında hem de ders sonrasındaki tartışmalarından kaydedilmiştir. Ayrıca, çocuklar (4 hafta süresince ve sonrasında) davranışlarını, drama deneyimleri sırasında ve sonrasında düşüncelerini yazmışlar ve bu tür bir çalışmanın kattıklarını ve sonraki deneyimlerine olan etkilerini yazmışlardır. Bu yetiler öğrenme için en önemli unsurlardır. Öğretmen, drama deneyimi sırasında soru sorma stratejilerini geliştirerek sorduğu sorulara verilen cevaplardan çeşitli çocukların hangi seviyelerde düşünceler sunduğunu kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve bilişüstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

Treadwell, Kumar, Wright (2002), yapmış oldukları psikodrama çalışmasında öğrencilerin kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre; psikodrama süreci geçiren öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalmaların olduğu tespit edilmiştir.

Dodwell (2002), öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre, dramanın grup içi ve gruplar arası işbirliği oluşturmada olumlu etkisi vardır.

Rowland (2002), çalışmasında sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda eğitilmiş liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı dramanın kendilerine yönelik algılarını güçlendirip güçlendirmede ve kendilerini ifade etmelerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma 20 tane yedi yaş grubu öğrenci ve iki lidere gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bir ay boyunca haftada beş gün 45 dakikalık süre ile araştırmacı tarafından geliştirilen bir yaratıcı drama programı çerçevesinde derslerini gerçekleştirmişlerdir. Veriler Goodenough (1926) tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Bunun yanı sıra liderler katılımcı gözlemci olarak veri toplamışlardır. Örneklem random ile belirlenmiş, kontrol ve deney grubuna eşit sayıda kız ve erkek öğrenci atanmıştır. Sonuçta; araştırmacı sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda eğitilmiş liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı dramanın kendilerine yönelik algılarını güçlendirdiğini ve kendilerini ifade etmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Guli (2004), sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yapmış olduğu yaratıcı drama çalışmaları sonucunda yaratıcı dramanın çocukların sosyal yeteneklerine olumlu etkisinin olduğu ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklarda yaratıcı dramanın etkisinin daha az başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fleming, Merrell ve Tymms (2004) tarafından yapılan bu çalışmada araştırmacılar iki ilköğretim okulunda dramanın öğrencilerin dil, matematik ve tutumları üzerinde etkisini araştırmışlardır. İki okul kontrol grubu, iki okul deney grubu olarak belirlenmiş ve çalışma iki sene boyunca sürdürülmüştür. Veriler ve değerlendirme araçları merkezi sistemle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin dil, matematik ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bou Jaoude, Sowwan ve Abd-El-Khalick (2005) tarafından fen eğitiminde yaratıcı dramanın kullanımının yer aldığı çalışmalarında 14 lise öğrencisi ile, bazı bilim insanlarının yaşam öyküleri çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenci görüşlerinden bu çalışmanın bilimin doğasını kavramalarına yardımcı olduğu yönünde bilgiler elde edilmiştir.

Hui ve Lau (2006), Honk Kong'ta ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu geniş örneklemdaki bir çalışmalarında yaratıcı dramanın öğrencilerin psikolojik gelişmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmadan elde ettikleri bulgulara göre, drama eğitiminin birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

Veatch ve Gladding (2007), lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin olumlu duyuşsal özellikler kazanmalarına neden olmuştur.

2.2. Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Üstündağ (1988), ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarladığı, 84 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” adlı çalışmasında, ilkokulda Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir yöntemine göre daha etkin bir yöntem olduğunu savunmuştur. Bunun için Hayat Bilgisi dersi Çevremizde Sonbahar ünitesi ele alınmış, deney grubuna bu ünite Dramatizasyon ağırlıklı yöntemle, kontrol grubuna ise takrir yöntemiyle öğretilmiştir. Ön test ve son test olarak öğrencilere konuyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yazılı yoklama yapılmıştır. Sonuç olarak Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Ömeroğlu (1990), yaratıcı dramanın anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine etkisini araştırdığı ve seksen çocukla yürüttüğü “ Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı çalışmasında; yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan var olduğu, uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiği, yaratıcı dramanın günümüzde çok önemli bir eğitim modeli olarak çocukların yaratıcılık eğitiminin geliştirilmesinde kullanılması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Adıgüzel (1993), “Oyun ve Yaratıcı Drama” başlıklı araştırmasında oyun ve yaratıcı drama kavramları arasındaki ilişkiyi kavramsal ve kuramsal olarak incelemiştir. Araştırmasında oyun kavramı üzerinde durmuş, oyunun tanımsal, kavramsal, kuramsal ve gelişimsel yanlarına değinmiş, oyunun özellikleri ve yararlarını belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmada yaratıcı dramayı anlamak için temel kavramlar ayrıntılı olarak incelenmiş, yaratıcı drama kavramında oluşan kavram kargaşası giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaratıcı dramanın tanımı, aşamaları, amaçları, özellikleri, öğeleri, boyutları, bazı ülkelerdeki ve Türkiye’deki eğitim alanında kullanımına yönelik tarihsel yaklaşımlara da değinilmiştir. Sonuç olarak drama, yöntemsel ve disipline yönelik özellikleri ile tartışılmış ve bir yargıya varılmıştır.

Okvuran (1993 ve 1995), “Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi” başlıklı ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmasında, yaratıcı drama eğitimi verdiği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile 14 hafta süre ile çalışmıştır. Öğrencilere Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda elde edilen verilere göre öğrencilerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir değişiklik saptanamamıştır.

Akın (1993) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yansız atama yoluyla seçilen örneklem üzerinde, yaratıcı drama yönteminin sosyalleşme düzeyini etkileyip

etkilemediği araştırılmaktadır. Yaratıcı dramanın sosyalleşme düzeyine etkisi, ön test-son test kontrol gruplu model ile ve de on hafta süre ile uygulanmıştır. Araştırmada Moreno'nun sosyometri testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yarattığı görülmüştür.

Yağcı (1995) tarafından yapılan çalışmanın amacı bir yöntem olarak yaratıcı dramanın müzik eğitiminde uygulanabilirliğini incelemektir. Müzik eğitiminde dramanın etkinliğini göstermek amacı ile yapılan bu çalışmada, çocuğun yaşamında oyun ve müziğin nasıl iç içe olduğu ve bunun öğretim süreci içerisinde nasıl aktarılabilirliği hedeflenmiştir. İki aşamalı yapılan bu araştırmanın birinci aşamasında müzik eğitimi ve bir yöntem olarak yaratıcı drama ilişkisinin belirlenmesi için genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bir yöntem olarak dramanın müzik eğitiminde etkinliğinin belirginleştirilmesine yönelik ikinci aşamasında ise “tek grup son test” modele göre tasarlanmış bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Ankara Büyükşehir Belediyesi bünyesinde yer alan gündüz bakımevi oluşturmuştur. Örneklem olarak ise müziksel davranışların ölçülebileceği üç yaş çocuklarından oluşan on kişilik bir grup seçilmiş ve tasarlanan öğretim süreci bu gruba uygulanmıştır. Bir yöntem olarak yaratıcı drama ile müzik eğitimi arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik kuramsal ve kavramsal veriler, ilgili alan yazının taranmasıyla sağlanmıştır. Uygulamalı olarak yapılan yaratıcı drama etkinliği ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu ile ölçülmüştür. Yaratıcı drama yönteminin bağımsız değişken, müzik eğitiminde uygulanabilme durumunun bağımlı değişken olarak alındığı deneysel çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Araştırmada sonuçlar taraması yapılan kuramsal bilgilerden ve gözlem tekniğine dayalı olarak yapılan uygulamadan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları şöyledir: Yapılan uygulama sonuçlarına göre, üç yaş grubunda yerleştirilmek istenen müziksel davranışların yeterli düzeye ulaştırılmasında yaratıcı dramanın etkili olduğu gözlemlenmiştir. Müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Elde edilen kuramsal bilgilere göre çocuğun yaşamında oyun ve müzik iç içedir.

Taklit, dans, ritm öğeleri oyunsu nitelikleri ile çocuğun yaşamında bir bütün içerisinde var oldukları gözlenmiştir.

Çebi (1996), “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmasının amacı, ilk olarak imgesel dil ile öğretim amaçlı yaratıcı drama arasındaki kuramsal çerçeveyi çizmiştir. Sonraki aşamada ise araştırmacı “şiiir-drama atölyesi” adını verdiği bir atölye kurmuş ve değişik zaman dilimlerinde, belirli süreler içinde katılımcı öğrencilerle bu atölyede beş ayrı uygulamada elde etmiş olduğu uygulama sonuçlarını sunmuştur.

Öztürk (1997)’ün çalışması öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, yaratıcı dramadan yararlanılarak işlenen tiyatro dersinin geleneksel olarak işlenen tiyatro dersine göre daha etkili olup olmadığını sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 1996-1997 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin sekiz programında tiyatro dersi alan 72 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleşmesi için gereksinme duyulan verileri toplamak üzere sözel iletişim becerilerinin sınanması amacı ile araştırmacı tarafından bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu sesletim, anlamlandırma, bürünsel özellikler ve sözel olmayan iletişim olmak üzere dört ana bölüme ayrılarak on dört maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney grubu ile tiyatro dersi yaratıcı dramadan yararlanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise tiyatro dersi geleneksel olarak verilmiştir. Deney grubu ile işlenen tiyatro dersinin aynı zamanda bir izlencesi oluşturulmuş, dersler bu izlence kapsamında işlenmiştir. Bu uygulama 25 hafta sürmüş, uygulama sonucunda her gruba son-test uygulanmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir; Sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramadan yararlanarak işlenen tiyatro dersine katılan deney grubu ile geleneksel olarak işlenen tiyatro dersine katılan kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Sesletim becerilerinin, anlamlandırma becerilerinin, ürünsel sesbilim becerilerinin, sözel olmayan iletişimden yararlanma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramadan yararlanarak işlenen tiyatro dersine katılan deney grubu ile geleneksel olarak işlenen

tiyatro dersine katılan kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Solmaz (1997) tarafından yapılan araştırmada 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi, ön test-son test kontrol gruplu deneysel olarak düzenlenmiş desen ile araştırılmıştır. Her iki gruba da ön test ve son test olarak Peabody Resimli Kelime Haznesi testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü, Seattle Testi 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü ve Gazi Üniversitesi Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Erken Çocukluk Gelişimi Ölçeğinin 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu çocukların tüm dil gelişimi testlerinin son test başarı yüzdelerinin ön testteki başarı yüzdelere göre yüksek olduğu görülmüş, kontrol grubunda ise, ön ve son testlerdeki başarı yüzdeleri arasında deney grubuna oranla çok büyük farklılıklar görülmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre deney grubundaki hem kız hem de erkek çocukların tüm dil gelişimi testlerinin son test başarı yüzdeleri, ön test başarı yüzdelere oranla yüksek olduğu bulunurken, kontrol grubu kız ve erkek çocuklarında ise ön ve son test başarı yüzdeleri arasında deney grubuna göre belirgin bir yükseklik göze çarpmamıştır.

Tulgay (1997) tarafından yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının saptanması ve yaş, cinsiyet, kardeş sayısı doğum sırası, anne baba yaşı, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, yaratıcı drama eğitimi alma süresi gibi değişkenlerin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkilerinin incelenmesi amacıyla planlanan çalışmada Devlet Opera ve Balesi Çalışanları Yardımlaşma Vakfı' na devam eden 50 ergen ile orta okul ve liseye devam eden 50 ergen olmak üzere toplam 100 ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ergenler ve ebeveynler hakkında genel bilgileri toplayabilmek amacı ile "Aile Bilgi Formu", ergenlerin yaratıcılık düzeylerini belirleyebilmek amacı ile "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu A" kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda yaş değişkeninin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunurken, yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumunun ve yaratıcı drama- yaş interaksiyonunun önemli bir farklılığa yol açmadığı

saptanmıştır. Cinsiyet ve yaratıcı drama –cinsiyet interaksyonunun yaratıcılığın orjinallik boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu, yaratıcı drama eğitimi almanın yaratıcılığın tüm boyutlarından, cinsiyet ve yaratıcı drama-cinsiyet interaksyonunun ise akıcılık, esneklik, detaylara girme boyutlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin kardeş sayılarının ve doğum sıralarının da yaratıcılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin anne ve baba yaşları incelendiğinde; anne yaşının yaratıcılığın akıcılık, esneklik, detaylara girme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı, yaratıcı drama eğitimi alıp almama – baba yaşı interaksyonunun yaratıcılığın orjinallik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Anne mesleği değişkeninin yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orjinallik, ve detaylara girme boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı buna karşılık baba mesleği değişkeninin ise yaratıcılığın boyutlarında önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Anne baba öğrenim durumunun yaratıcılık boyutlarında önemli bir farklılık yaratmadığı da saptanmıştır. Yaratıcı drama eğitimi alma süresinin ise yaratıcılık boyutları açısından anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Üstündağ (1998) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sekizinci sınıfta okutulmakta olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde yer alan “Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz” ünitesinin öğretiminde, Yaratıcı Dramanın öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şöyledir: Yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında toplam erişim puanları açısından anlamlı bir fark bulunduğu, yaratıcı dramayla öğretim daha etkili olmuştur. Grupların derse yönelik tutumları açısından yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, yaratıcı dramayla öğretim öğrencilerinin tutumları açısından da daha etkili olmuştur.

Çakır İlhan ve Okvuran (1999) tarafından yazılan makalede bir eğitim ortamı olarak müzelerin önemi üzerinde durulmuş ve yaratıcı drama ile ilişkisi

kurularak Müze Eğitim Bilimine ilişkin uygulamalı yaratıcı drama çalışmalarından örnekler sunulmuştur.

Adıgüzel (2000) tarafından yapılan “Müze Ortamında Drama ile Yaşantılara Dayalı Öğrenme” başlıklı çalışmada özellikle yaşam boyu öğrenmede ve yaşantılara dayalı öğrenmede müze pedagojisinin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra 6 kız, 11 erkek lise öğrencisi ile Anadolu Medeniyetleri Müzesine yapmış olduğu drama yöntemiyle müze gezisi sonrasında nitel yöntem ile elde ettiği öğrenci görüşlerini sunarak sonuçlarını tartışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre drama yöntemi öğrencilerin müze farkındalıklarının oluşması üzerinde olumlu etkiler yaratarak, öğrencilerin müze gezisinden zevk almalarını sağlamış ve müze ortamındaki öğrenmelerini desteklemiştir.

Okvuran (2000)’ın yaratıcı dramaya yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan araştırması, kuramsal ve uygulamalı iki temel bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bölümde dramanın doğası, dramanın doğasının öğeleri, dramada yeni yaklaşımlar, drama öğretmeninin niteliği, drama ve tutum ilişkisi incelenmiştir. Uygulama bölümünde ise drama eğitimi alan bireylerin dramaya yönelik tutumlarını ortaya koyak amaçlanmıştır. Araştırmaya 20-65 yaş arası 240 yetişkin drama eğitimi almış olan bireylerin eğitim düzeyi, meslek, dramada alınan kurslar ve drama seminerlerine katılma durumuna göre dramaya yönelik genel tutumları, kendilerine yönelik tutumları ve dramaya yönelik eleştirel tutumları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın verileri “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel olarak drama eğitimi alan bireylerin tutum puanlarının almayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Antepli, Haktanır ve Cihangir (2000) tarafından yapılan çalışmada drama eğitimi almanın yetişkinlerin benlik kavramları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ankara Emniyet Genel Müdürlüğünde 136 komiser yardımcısı kursiyeri üzerinde yürütülen, haftada 2 saat olmak üzere 32 hafta süreyle verilen drama eğitiminin, benlik kavramları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ölçebilmek için “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca kursiyerlerin demografik bilgileri için

araştırmacılar tarafından “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; cinsiyet, yaş, çalışılan il, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı, medeni duru, eşin çalışma durumu ve çocuk sayısı gibi değişkenlerin kursiyerlerin ön testleri ile son testlerinden elde edilen puanları üzerinde önemli bir farkındalığa yol açmadığı belirlenmiştir. Ancak kursiyerlerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ön test - son test farkı anlamlı bulunmuştur. Sonuçta yaratıcı drama eğitiminin kursiyerlerin benlik kavramlarının olumlu yönde gelişmesine neden olduğu söylenmektedir.

Güven (2001), okul öncesi eğitimde drama liderlerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkındaki görüşlerini araştırdığı tarama modelinde düzenlenen betimsel araştırmasında, drama liderinin ve anaokulu öğretmenlerinin yaşlarının, eğitim alanlarının, çalışma sürelerinin, çalıştıkları çocuk sayısının, drama ile ilgili görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda drama liderlerinin pedagojik formasyon almış olması, anaokulu öğretmenlerinin drama çalışmalarını lider ile birlikte planlayarak onların denetiminde yapmaları, ebeveynler için seminerler, okullarda drama lideri tarafından toplantılar düzenlenmesi, toplumun drama eğitimi hakkında bilinçlendirilmesi için medyadan yararlanılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Akoğuz (2002) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parklarına gönüllü olarak gelen ve yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan öğrencilerin, iletişim becerilerinde gösterdikleri gelişmenin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel model tekrarlı ölçüm desenindeki araştırmanın evrenini Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parklarında yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yaşları 9- 10 ve 11 olan 22 kişilik birinci grup ile, yaşları 11-12 ve 13 olan ikinci grup oluşturmaktadır. Örneklem grubu ile yapılan 12 haftalık yaratıcı drama atölye çalışması sırasında iletişim becerilerindeki gelişme ile ilgili gözlem yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular yaratıcı dramanın, tüm deneklerde deney başlangıcında yapılan gözleme göre deney bitiminde, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir değişiklik yaptığını göstermiştir.

Kaya (2002), Polis Akademisi öğrencilerinin insan hakları eğitiminde yaratıcı drama yönteminin, klasik yöntemle göre etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada deneysel modellerden, son test, kontrol gruplu modeli kullanmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle insan hakları eğitiminin, klasik yöntemle göre etkililiğinin incelendiği bu çalışmada deney grubuna araştırmacı tarafından öncelikle polisin hak ihlali yapabileceği beş temel konu belirlenmiş ve bu konularla ilgili olarak, yaratıcı drama yöntemi ile insan hakları eğitimi ders programı içeriği hazırlanmıştır. Verilen eğitim sonucunda deney ve kontrol gruplarına, polisin uygulamalarda karşılaştığı insan hakları ihlallerine ilişkin görüşlerini içeren bir ölçme aracı hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; temel insan hakları kavramının öğrenilmesinde yaratıcı drama yönteminin daha etkili olduğu, uluslar arası insan hakları belgelerinde polisle ilgili hükümlerin uygulanmasının öğretilmesinde her iki yöntemin de bir birine yakın oranlarda etki ettiği ancak yaratıcı drama yönteminin oransal olarak daha etkili olduğu, polisin temel görevlerinin öğrenilmesinde yaratıcı drama yönteminin, klasik yöntemle göre daha etkili olduğu, polisin mağdurlar, suçlular ve halk ile iletişiminin öğrenilmesinde de her iki yöntem arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Keskin (2002)'in yapmış olduğu tarayıcı, betimleyici bir desenle düzenlenmiş olan “10 Sınıf Psikoloji Dersinin İşlenmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması” başlıklı çalışmada Lise 2. sınıf derslerinden biri olan Psikoloji dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılabilmesini sağlayabilmek amaçlanmıştır. Bu amaçla dramanın kuramsal bilgilerinden yola çıkılarak yaratıcı dramanın Lise 2. sınıf Psikoloji dersinde bir yöntem olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek ders planlarına yer verilmiştir.

Gürol (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı okulöncesi eğitimde dramanın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitime katılan okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ve bu programda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerini saptamaktır. Araştırmanın evrenini, drama konusunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ile Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği programında öğrenim

gören ve “Okulöncesi Eğitiminde Drama” dersini alan son sınıf öğrencileri ile bu programda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998-2001 yılları arasında düzenlenen ve drama ağırlıklı olan hizmet içi eğitim kurslarına katılan 560 kursiyer öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınan 560 öğretmene anket gönderilmiş ve 432’si geri dönmüş, bunlardan da 377’si işleme alınmıştır. İşleme alınan anket oranı yüzde 67,3’dür. Araştırmada toplam 16 eğitim fakültesinin okulöncesi öğretmenliği programının son sınıfında öğrenci bulunduğu belirlenmiştir. Bu fakültelerin kontenjanlarının toplamı 860’dır. Her fakülteden 40 öğrenci örnekleme alınmıştır. Kontenjanı 40 ve altı olanların tamamı örnekleme alınmıştır. Buna göre 630 öğrenciye anket uygulanmış ve bunlardan 514’ü işleme alınmıştır. Öğretmen adaylarından gelen ve işleme alınan anket oranı yüzde 73,4’tür. Örnekleme giren Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği programlarında görev yapan ve drama dersine giren öğretim elemanlarına toplam 16 üniversiteye 63 anket gönderilmiş, bunlardan 11 üniversiteden 22 anket geri dönmüştür. Araştırma anket ile yapılan, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçları öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre gruplandırılarak, öneriler getirilmiştir.

Aytaş (2003) tarafından yapılan çalışmada tiyatronun çeşitli tanımları ile başlanmış ve tiyatronun tek boyutlu olmadığından; mimari, resim, müzik, edebiyat, bale, fotoğraf gibi bütün güzel sanatların içinde barındırdığı bir yapı olduğundan bahsedilir. Daha sonra çalışmada drama tanımlanmış ve bir yöntem olarak dramanın öneminden bahsedilmiştir. Drama uygulamalarında öğretmenin dersin içeriğine ve amacına uygun olarak değişik tasarımlamalar gerçekleştirebileceğini söyleyerek Türkçe dersinde drama yönteminin nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak da derste kullanılan drama yönteminin işlevlerinden bahsederek drama etkinliklerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı, uygulaması sırasında nelere dikkat edilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Özdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada “Yaratıcı Drama” dersinin “Duygusal Zekâ” gelişimine katkısının olup olmadığı araştırılmıştır. Ön-test son-test

karşılaştırmalı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Örneklem giren öğrenci sayısı deney ve kontrol gruplarında toplam 64 öğrencidir. Sonuçlara göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön-testten aldıkları puan ile son-testten aldıkları puan arasında anlamlı bir fark vardır. Geçen süre zarfında öğrencilerin toplam EQ puanları ve özbilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış vardır. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin son test duygusal zekâ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-testten aldıkları puan ile son-testten aldıkları puan arasında anlamlı bir fark yoktur. Geçen süre zarfında öğrencilerin toplam EQ puanları ve alt puanlarında anlamlı bir artış söz konusu değildir.

Duatepe ve Ubuz (2004) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf geometri konularının öğretilmesi ve öğrenilmesinde dramanın kullanılmasını amaçlayan ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması örnekler verilerek sunulmaktadır. Geometri öğreniminde ve öğretiminde görülen problemleri çözmek için, drama temelli ders planlarının geliştirilmesi ve sınıf içinde uygulanması önemlidir. Bu bağlamda, 7. sınıf geometri dersini drama temelli işlemek üzere ders planları hazırlanmış, bu yöntemle işlenen dersin geleneksel yöntemle ile karşılaştırıldığında öğrencilerin geometri erişisine, geometri düşünme düzeylerine, geometri ve matematik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma 2002-2003 ders yılı ikinci döneminde, bir devlet okulunda bulunan 3 yedinci sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta 34 öğrencinin yer aldığı örneklem 102 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama için öğrencilerin geometri erişilerini belirlemek üzere biri açılar ve çokgenler ünitesine biri çember, daire, silindir ünitesine ilişkin iki erişi testi ve geometriye karşı tutumlarını belirlemek üzere geometri tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin geometrik düşünme seviyelerini ölçmek için Van Hiele geometrik düşünme testi ve matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. İki deney grubu, biri kontrol grubu olarak atanan gruplardan deney grubunda dersler drama yöntemi kullanılarak geliştirilen ders planları ile birinci araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ise matematik öğretmeni

tarafından düz anlatım yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, drama ile geometri öğrenen grubun lehine olmak üzere açılar ve çokgenler; ve çember, daire ve silindir konularındaki eriş ve kalıcılık testlerinden, Van Hiele geometrik düşünme testinden, matematik ve geometri tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulguları, yapılan yüz yüze görüşmelerde desteklemektedir. Yapılan görüşmelerde deney grubundaki öğrenciler drama temelli geometri derslerinin daha eğlenceli, kalıcı, istek ve merak uyandırıcı olduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca işbirliği yapmanın konuları daha iyi anlamalarına ve arkadaşları ile ilişkilerinin gelişmesine sebep olduğunu söylemişlerdir.

Akyüz (2004) tarafından yapılan araştırmada öncelikle çalışmanın önemi ve kapsamı üzerinde durulmuştur. Ülkemizde okul öncesi eğitiminin tarihi ve ilk ortaya çıkışı ile ilgili bilgilerimizin yeterli olmadığından bahsederek, anaokullarının tarihçesi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışma 1914 tarihli belgenin önemini ortaya koymakta ve yalnızca anaokullarının ilk ayrıntılı programı değil, ilk kez eğitimimizde dramatizasyonun bazı uygulamalarını gösteren bir belge olduğunu için bu belgenin önemini vurgulamaktadır. Çalışma şu başlıklar altında incelenmiştir: 1)Anaokullarının Osmanlı'da ilk programlarına ve uygulamalarına ilişkin belgeler ve bunların içinde 1914 tarihli belgenin yeri. 2)Anaokullarının ilk programlarına ve uygulamalarına ilişkin 1914 tarihli belge ve temel özellikleri. 3)Anaokullarının ilk programlarına ve uygulamalarına ilişkin 1914 tarihli belgenin “yaratıcı drama” açısından değerlendirilmesi. 4)1914 tarihli belgenin Türkçe açıklamalarla yeni harflere çevrilmiş metni.

Duman (2004), yazmış olduğu makalesinde, Türkiye’de insan haklarının düşünsel, hukuksal ve örgütsel boyutta tarihsel gelişimini ve bu gelişimin eğitimdeki yansımalarına değinerek, çalışmanın sonunda öğrencilerin yaş grubuna uygun problem çözme becerilerini kullanabilecekleri öykü, sanatsal etkinliklerde bulunma ve yaratıcı drama gibi yöntemlerle insan hakları bilgilerinin aktarılmasının hedeflenen tutum ve davranışların gerçekleştirmesini kolaylaştıracağı düşüncesine vurgu yapmıştır.

Önder ve Kamaraj (2004)' in birlikte yaptıkları çalışmada yaşayarak öğrenmenin yöntemi olan ve çocuğun zihinsel gelişiminin temelini teşkil ettiği kabul edilen, temsil etme yeteneğine dayanan eğitici drama hakkında öğrenci, öğretmen ve anne-baba görüşlerini incelemek ve dramaya katılan çocukların oynadıkları roller ve katıldıkları drama oyunlarına ilişkin görüşleri araştırmaktır. Çalışma için üst sosyo ekonomik düzeyi temsil etmekte olan bir okul tesadüfi olarak seçilmiş, 1-3. sınıflara devam etmekte olan 47 kız, 41 erkek öğrenci ile 7 öğretmen ve 64 veli araştırmaya katılmıştır. Araştırma deseni tarama modelidir, öğrenci, anne ve baba ve öğretmenlerin eğitici drama dersine ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla anket formları hazırlanmıştır. Araştırmada veriler üç tür anket ile toplanmıştır. Bunlardan birincisi öğrencilerin katıldıkları drama uygulamaları ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği ve 9 maddeden oluşan “öğrenci anketi”, ikincisi öğretmenlerin drama dersine katılan öğrencilerinin bazı özellik ve becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği ve 13 maddeden (ilk üç madde demografik veriler) oluşan “öğretmen anketi” ve üçüncüsü de drama dersine katılan çocukların anne ve babalarına çocuklarının bazı özellikleri ve becerilerine ilişkin bilgilerin sorulduğu 19 maddeden (ilk on madde demografik veriler) oluşan bir “anne-baba anketidir”. Anketler 11 haftalık (haftada bir ders 45 dakika olmak üzere) çalışma sonunda ilgililere uygulanmıştır. 11 haftalık çalışma süreci şu uygulamaları içermektedir: - Tanışma ve isim çalışmaları, -Hareket, ilişki kurma çalışmaları, -Rahatlama çalışması, -Duygu çalışması, -Doğaçlama çalışmaları. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenciler “top tavşan”, “eşyalarla doğaçlama”, “okyanustaki dalga” gibi belirli bazı drama oyunlarını daha çok sevmişlerdir. Öğrencilerin tamamı drama dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler eve gittiklerinde derste yaptıklarını anne-babalarına çoğunlukla anlattıklarını, anne-babaların da çoğunluğunun derste yaptıklarını çocuklarına sorduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler drama dersini sevme nedenleri arasında en çok “eğlenceli ve zevkli olduğu için” görüşünü belirtmişlerdir. Bu bulgu da okuldaki eğitim etkinliklerinin eğlenceli olması gereğinin önemini vurgulamaktadır. Anne-babaların görüşlerine göre drama dersi çocukların çatışma çözümüleme becerisi ve hareketliliğin azalmasında etkilidir. Öğretmenler, drama dersinin öğrencilerin kendilerini hareketlerle ifade etme, öğretmen – öğrenci ilişkilerine olumlu katkı, sözel dil yeteneği ve duygularını ifade

etme becerilerine etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda da drama oyunları ve öğrencilerin söz konusu drama oyunlarını tercih etme nedenlerinin ayrıntılı olarak incelemesinin önemi vurgulanmıştır.

Çebi (2004) tarafından yapılan çalışmada öncelikle ülkemizde okuma-yazma eğitiminin yazı simgelerini sökme uğraşı ve ilgili simgelerin kalem ve tebeşirle deftere ya da tahtaya çizilerek geçirilmesi yani kopyalayarak yazı çalışması şeklinde olmasının dile bütüncül yaklaşımı çağdaş eğitilimin kendine kılavuz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçtan oldukça uzak olduğu vurgulanmakta ve ardından da okuma-yazma eğitiminin kuramsal dayanakları sıralanmaktadır. Daha sonra da öğretimin geleneksel yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle çağdaş gelişim kuramları arasındaki uçuruma varan çelişki anasınıfı öğretmeninin “Türkçe Dil Etkinlikleri” ile “Okuma Yazma Çalışmaları”nda elini kolunu bağlayan önemli bir etmen olmasının modelin tasarlanma gerekçesi olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak ilk okuma ve yazma öğretime anasınıfında yaratıcı drama yoluyla altyapı oluşturmayı amaçlayan bu model, başta konuşma, dinleme, okuma, yazma, izleme, devinme temel dil becerilerinin tümleşikliğini sağlayıp dile bütüncül yaklaşımı erken okuryazarlığın odağına yerleştirmeyi hedeflemektedir. Önerilen bu model ile okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarında anasınıfı yetişğine alınıp çeşitli uygulamalarla yaşama geçirilmesi durumunda, ilköğretimin birinci sınıfında gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma öğretiminin de bu örnek öneri bağlamında yeniden yapılandırılması, bir zorunluluk olarak kendini dayatacağı düşüncesi savunulmaktadır.

Genç (2004a.)’in çalışmasında drama dersi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelim konularındaki tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden belirlenmiş, örnekleme ise tesadüfi yolla seçilen 320 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, drama dersi almanın, öğrencilerin öğrenmelerine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, arkadaşına karşı tutum ve davranışlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu, eğitim ve okula yönelim konusunda ise anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Genç (2004b.)'in diğerk bir çalışması da üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine drama dersinin etkisini araştırılmıştır. Bu amaçla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve drama dersi alan 130 öğrenci ile Kavak Meslek Yüksek okulunda okuyan ve daha önce drama dersi almamış 130 öğrenciye Utangaçlık Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak drama dersi alan ve almayan öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arasında drama dersi alaların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Bertiz (2005), çalışmasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarını belirlemek, bu tutumların cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek ve yaratıcı dramada alt bir teknik olan öyküleme çalışmalarının fen öğretiminde kullanımına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Çalışma iki adımdan oluşmaktadır. Birinci adımda yaratıcı drama tutum ölçeği, daha önce hiç bir şekilde drama ile ilgili bir kurs almamış olan fen bilgisi öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile uygulanmıştır. Ölçek ön test ve son test şeklinde verilmiştir. Çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 34'ü kız ve 32'si erkek olmak üzere toplam 66 kişiden oluşmaktadır. İkinci adımda yaratıcı drama da bir teknik olan öyküleme çalışması tekniği ile Fen bilimlerinde Özel Konular II dersi işlenmiştir. Ders 5 hafta sürmüştür. Kursun sonunda altı öğrenci ile yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme protokolü ile öğrencilerin fende öyküleme çalışmalarının kullanıma yönelik görüşleri ile ilgili bir görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları yaratıcı drama tutum ölçeği ön test son test puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve ön test sonuçlarında eşey farkının bulunduğunu fakat bunun son test sonuçlarında ortadan kalktığını göstermiştir. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen veriler ışığında şu sonuçlar verilebilir: Yaratıcı drama ve özel olarak öyküleme çalışması ile, öğrenme anlamlı ve daha zevklidir, yaratıcılığı geliştirmek, yaparak ve düşünerek öğrenme etkinlikleri için daha fazla imkan bulunmaktadır, fen bilgisindeki soyut kavramların anlaşılmasında daha etkilidir, sadece sınıfta değil üniversite sonrası hayatta da kullanılabilecek faydalı tekniklerdir. Gelecek çalışmalara ışık tutması bakımından bu çalışmanın sonuçları ile ilgili bazı önemli öneriler sunulmuştur.

Ünsal (2005) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe 6, 7, 8. sınıflar Türkçe dersinde drama yönteminin kullanımı ve bu yöntemin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı araştırılmıştır. Drama yönteminin Türkçe dersinde kullanılmasıyla başarı oranının artıp artmadığını belirlemek amacıyla Ankara’da random yolu ile seçilen bir ilköğretim okulu 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine testler uygulanmış, bu testlerin sonuçları değerlendirilmiş ve drama yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin diğer yöntemlerle işlenen Türkçe dersine oranla daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yüksel (2005), “Drama Destekli Öğretim Modeli’nin Plastik Sanatlar Temel Tasarım Edinimlerinin Transferine Etkisi” başlıklı ön test – son test kontrol gruplu çalışmasında amaç plastik sanatlar eğitiminde, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin öğrencilerinin birinci sınıfta aldıkları Temel Tasarım dersini, ikinci sınıftaki atölye uygulamalarına aktarabilmeleri yaklaşımıyla tasarımı, Drama Destekli Öğretim Modeli’nin (DDÖM) öğrencilerin plastik sanatlar atölye uygulamalarındaki tasarım ve görsel okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Haftada 3 saat olmak üzere 7 hafta süresince uygulanan çalışma sonrasında DDÖM’ nin öğrencilerin atölye tasarım becerilerine ve görsel okuma becerilerini geliştirmeye olumlu etkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Erdoğan (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, depresif belirtileri olan 8. sınıf öğrencileri ile yapılan yaratıcı drama çalışmalarının, bu öğrencilerin depresif belirtileri ve öz kavramları üzerinde olan etkilerini saptamaktır. Araştırmanın deseni ön test - son test kontrol gruplu deneysel desendir. Çalışmanın sonucu, yaratıcı drama çalışmalarının, 8. sınıf öğrencilerinin depresif belirtilerinde belirgin gerilemeye ve öz kavram düzeylerinde ise olumlu yönde bir artışa neden olduğunu göstermektedir.

Kaya (2006) araştırmasında, 9 yaş grubu öğrencilerinin Resim – İş (Görsel Sanatlar) eğitimi dersine olan ilgi, tutum ve başarısında drama yönteminin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen olarak

tasarlanan çalışmada ilköğretim programı çerçevesinde belirlenen 11 konu, deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel, sözlü anlatım ve ardından uygulama ile işlenmiştir. Sonuç olarak; drama yöntemi ile Resim – İş dersi 9 yaş öğrencilerinin derse olan ilgilerini arttırarak, malzemelerini tam getirerek derse hazır olmalarına yardımcı olmuştur. Yine bu araştırma sonucunda görülmüştür ki; drama ile resim, öğrencilerin düşünce bakımından resim yapmaya hazır hale gelmelerine, çalışma disiplini kazanmalarına, resme yoğunlaşmalarına, süreyi verimli kullanabilmelerine, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını dışa vuran yorumlar yapabilmelerine katkıda bulunmuştur.

Kartopu (2006), “İlköğretim Okulları Beşinci Sınıflarda Drama Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Resim – İş Eğitimi Derslerinde Resimde Müziğin Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında resim sanatı ve müzik sanatı arasındaki bağı ve bu sanatların birbirleriyle olan etkileşimlerini drama yöntemi kullanarak algılamaları ve bunu uygulama ile birebir öğrenmeleri amacıyla, seçilen müzik parçalarının resimlerini yapmaları ve bu sırada duygularını açığa çıkarma için, resminin yapılması istenen müzik parçalarının kendilerinde oluşturduğu kavramları kağıda aktarmaları bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. İlköğretim 5. sınıfta okumakta ola 20 öğrenci ile yürütülen çalışmanın verileri öğrenci resimleri ve nitel araştırma yöntemi olan görüşme ve gözlemden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğrencilere dinletilen müzik parçalarının öğrencilerin resimlerinde, gerek biçim, gerek renk ve anlatım bakımından etkili olduğu, öğrencilerin duygularının anlaşılmasında, drama yönteminin kullanılmasının bu etkiyi açığa çıkardığı gözlemlenmiştir.

Akkuş ve Özdemir (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı matematik ve fen alanlarındaki ünlü bilim insanlarının yaşam öykülerinin ve bilime katkılarının yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak 47 İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf üniversite öğrencisi ile hazırlanan 10 yaratıcı drama ders planının 30 saat süreyle işlendiği atölye çalışmaları düzenlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların bilim insanlarının yaşam öyküleri ve bilime katkıları ile ilgili yaratıcı drama yöntemiyle bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Akar Vural (2006) tarafından orta öğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına eğitimde drama (deney 1) ve sahneleme (deney 2) yöntemlerinin etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, iki deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 78 öğrenci ile toplam 12 hafta çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Anket Formu” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, Paranormal inançlar alt ölçeği açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Açık fikirlilik alt ölçeği açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılık alt ölçeği açısından ise deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuş, ancak deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tartışma alt ölçeği açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadercilik alt ölçeği açısından bakıldığında 1.deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel çaba alt ölçeği açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dogmatizm alt ölçeği açısından ise 1. deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Adıgüzel (2006) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının “Okulöncesinde Drama” ve “İlköğretimde Drama” derslerine ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak Likert tipi bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenimlerine devam eden 550 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için iki yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki uzman kanısına dayalıdır. Bunun için farklı alanlardan toplam 18 uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda faktör yükleri yüksek olan 50 tutum maddesi ölçeğin son halini oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, bu anabilim dallarında okuyan öğrencilerin Yaratıcı Drama (Okulöncesinde Drama ve İlköğretimde Drama) derslerine ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği belirtilmiştir.

Gökbulut (2006) çalışmasında oyun, öğrenme, eğitim, özgüven, ödül, ceza, tüketim, bireysel özellikler vb. gibi kavramlardan hareketle yaratıcı drama ile çocuğu, çocukluğu, çocukluğun temel değerlerini anlamak ve yapılan “farkındalık” gelişimi çalışması ile okul çalışanları, öğretmenleri ve velileri arasına sağlıklı bir okul aile iletişimi ile işbirliğini amaçlamıştır. 120 çocuğun anne-babası, anaokulunun öğretmenleri ve okul çalışanları ile yapmış olduğu çalışması; alan uzmanlarının rehberlik ettiği bilgi, duygu ve deneyimlerin 9 oturumda paylaşıldığı bir ön hazırlık bölümü ile 8 oturumda ele alınan konuların yaratıcı drama yöntemiyle işlendiği uygulama bölümünden (toplam 24 saat) oluşmuştur. Projede katılımcı grubun net olarak belirlenememesi, isteyenlerin sürecin her hangi bir yerinde dahil olmalarının söz konusu olması nedeniyle değerlendirmeye yönelik yapılandırılmış çalışmalar sadece okul personeline uygulanmıştır. Diğer katılımcılardan dönütler açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; katılımcılarda görülen değişiklikler süreç içinde net çizgilerle ayrılmamakla birlikte, kendileriyle ve çocuğuyla ilgili değerlendirme ve çocuklarla olan ilişkilerinin doğruları ve yanlışlarını gözden geçirme konusunda kısmen farkındalık yaratıldığı söylenebilir.

Uşaklı (2006), drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisini incelediği çalışmasının sonucuna göre; drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını arttırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını arttırmada her hangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu (2007)’nin yapmış oldukları çalışmada Çukurova Üniversitesi Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocuklarda dil

gelişiminde yaratıcı dramanın etkisi incelenmiştir. 7'si kontrol ve 7'si deney olmak üzere 14 çocukla yapılan çalışmada kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitimleri ile mevcut programı izlemişler, deney grubundaki çocuklara ise mevcut programa ek olarak yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Çocukların dil kullanımını zenginleştirmek amacıyla hazırlanan 15 yaratıcı drama etkinliği 8 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere uygulanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama etkinliğine katılan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre daha çok sözcük, daha uzun ve karmaşık tümce kullandıklarını göstermiştir.

Aykaç (2007), araştırmasında 5.sınıf Sanat Etkinlikleri dersinin “Müze Kültürü” öğrenme alanına bağlı “Tarihte Yaşam Kültürü” temasının öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrenci memnuniyeti değerlendirilmiştir. Çalışma iki aşamada ve üç farklı ortamda yürütülmüştür. İlk aşamada uygulama öncesi hazırlıklar yapılmış, ikinci aşamasında ise uygulama çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sınıfta 5 saat, Etnografya ve Gordion müzelerinde 11 saat olmak üzere toplam 16 saat yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla “öğrenci değerlendirme formu” , “yazılan mektuplar” ve “etkinlik değerlendirme formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2007), Okulöncesinde Drama dersinin Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlik Programı'ndaki üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmalarında 155 dördüncü sınıf öğrencisine “Yaratıcı Drama Dersinin Öğrenciye Katkısı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlik Programı'ndaki üniversite öğrencilerinin aldıkları puanla, öğrencilerin devam ettikleri üniversite, cinsiyet, yaş, yaratıcı drama kursuna katılma durumu, Okulöncesi Drama Dersinden başarılı ya da başarısız olma durumu ve okulöncesi drama eğitimi aldıkları ortamlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak, Okulöncesinde Drama Dersini ikinci kez seçmeli olarak alanlarla almayanlar arasında alanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ayrıca, Okulöncesinde Drama dersi

alan öğrencilerin forma verdikleri cevaplara göre yarından fazlasının yaratıcı drama eğitiminin kendilerine bir çok alanda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Okulöncesinde Drama dersinin kendilerine olan katkılarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu bulunmuştur.

Çakır İlhan (2007), “Yaratıcı Drama ile Örtüşen Çağdaş Sanat Akımları” adlı çalışmasında yaratıcı dramanın eğitim yaklaşımı ile günümüz sanat anlayışındaki benzerlikleri karşılaştırmalı olarak tartışmış; Avant-garde Sanat, post-modernizm, dada, kavramsal sanat, fluxus, çevresel sanat, oluşumlar gibi kavramlar ve sanat akımları tanımlanarak yaratıcı drama alanı ile örtüşen yönleri vurgulanmaya çalışılmıştır.

Atan (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, resim-iş öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının eriş, tutum, kalıcılık ve uygulama boyutuna etkisi ile deney grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmaya, rastgele seçim yoluyla oluşturulan örneklem gruplarından 26 kişi kontrol grubu, ve 29 kişi ise deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmada hem nicel, hem nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmış ve deneysel desen yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler; eriş testi (ön test-son test), tutum ölçeği, öğrenci tasarım ürünleri değerlendirme formu ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, grafik tasarımı dersinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında eriş, kalıcılık, tutum ve uygulama puanları bakımından deney grubu lehine genelde anlamlı bir fark vardır. Bunun yanında deney grubundaki öğrenciler, grafik tasarımı dersinde uygulanan öğretime yönelik olarak, grafik tasarımı dersinde yaratıcı drama etkinliklerinin bilgi, beceri, ve yaratıcılık konusunda başarılarını olumlu etkilediği, demokratik bir ortamda aktif bir şekilde ders işlemekten hoşlandıkları görüşündedirler. Yine araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, grafik tasarımı dersinin, yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında öğretiminin yapılmasına ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz (2007) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmenliği anabilim dalında 4. sınıfta okutulmakta olan İlköğretimde Drama dersinde gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmalarının, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma on iki hafta boyunca yürütülmüş olan ön-test son-test karşılaştırmalı, kontrol grupsuz yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. 20 öğretmen adayından elde edilen veriler, Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılmış olan Bar-On Duygusal Zekâ ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı drama çalışmalarının, öğretmen adaylarının ön test - son test ortalama puanlarına göre duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir ve grubun son test ortalamalarında artış olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri zekâ algılarına göre duygusal zekâ ölçeği son test toplam puanları ve duygusal zekâ ölçeği stres denetimi ve uyumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri başarı algılarına göre duygusal zekâ ölçeği son test toplam puanları ve duygusal zekâ ölçeği kişiye özgü alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Selçioğlu Demirsöz (2008), “Yaratıcı Dramanın Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile yaratıcı dramanın ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayları ile “İlköğretimde Drama” dersinde yürütülen ön test- son test kontrol grupsuz yarı deneysel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla P. P. Heppner ve C. H. Petesen tarafından geliştirilip; N. Şahin, N. H. Şahin ve P. Heppner tarafından Türkçe’ye uyarlanan “ Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre yaratıcı drama çalışmalarının, öğretmen adaylarının ön test - son test ortalama puanlarına göre problem çözme becerileri üzerindeki etkileri ölçeğin bütünüyle ve alt boyutlarıyla anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak grubun son test ortalamalarında düşüş olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri ölçeğinde toplam puanların yüksekliği,

bireyin problem çözme becerileri konusunda yetersizliğini gösterdiğinden, bu düşünce olumlu yönde bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Durmuş (2008) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş utangaçlık programı, ağırlıklı olarak bilişsel-davranışçı yaklaşımı temel alarak yaratıcı dramanın rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama gibi tekniklerine ayalı olarak hazırlanmıştır. Bulgular deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla utangaçlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı ve bu azalmanın olumlu etkisinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldırım (2008), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek amacı ile yapmış olduğu çalışmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde, resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 360 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, yaratıcı drama ve alt boyutlarına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğretmenlere göre; drama yöntemini bilmeme, maliyetin yetersizliği, sınavlara hazırlanma kaygısı drama yöntemini uygularken en çok karşılaşılan sorunlardır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama niteliklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Evin Gencel (2009), yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler dersinde başarı ve derse yönelik tutumlara etkisini incelediği ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmasında, yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Selçioğlu Demirsöz (2009) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerinde yaratıcı dramanın etkisini incelemektir. Araştırma deseni yansız atama ile oluşturulmuş iki deney, iki kontrol grubu olan Solomon dört grup modelidir. Bu araştırmanın örneklemini *amaçlı örnekleme* yöntemiyle belirlenmiş Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda seçmeli insan hakları dersi alan 3. sınıf öğretmen adaylarından oluşan 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından, bireyin öğrenme çalışmalarına yönelik benimsedikleri başarı yönelimlerini belirleyerek, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanan bir ölçek olan Başarı Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ülkemizde ölçeğin Akın ve Çetin (2007) tarafından dil eşdeğerlik çalışmaları yapılarak geçerlik ve güvenirliğini test edilmiştir. Yapılan veri çözümlemeleri sonucunda öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerinde yaratıcı dramanın etkisinin olduğu saptanmış ($p<.05$), yaratıcı dramanın örgün ve yaygın eğitim içerisindeki yeri ve bireyin öğrenmesi üzerindeki etkisine yönelik öneriler geliştirilerek sunulmuştur.

Yurtiçi ve yurt dışında yaratıcı drama ile ilgili alan yazın incelendiğinde hem yetişkinler ile hem de çocuklarla yapılan değişik değişkenlerle oldukça çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Yaratıcı Drama alan yazınında betimsel çalışmaların olduğu kadar deneysel çalışmalarında sayısı oldukça önemli bir orandadır. Çocuklarla yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri ile iken,

yetişkinlerle yapılanlar da ağırlıklı olarak öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalardır. Çalışmalarda genellikle yaratıcı dramının değişkenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bulgular ağırlıklı olarak, yaratıcı dramının belirlenen değişkenler üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve anlamlı farklılığa yol açtığı yönündedir. Ancak bu tez çalışmasının konusu ile doğrudan ilgili olan yurt dışı ve yurt içi araştırmaların (Johnson,2002; Özdemir;2003; Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz, 2007) sayısının yok denecek kadar az olması da dikkat çekicidir. Bu durum yapılan tez çalışmasının özgünlüğünün göstergesi olarak kabul edilebilir.

DEMOKRATİK TUTUM İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.3.Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Almog ve Zipora (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerin davranış problemleriyle nasıl başa çıktıklarını ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerdeki kişisel farklılıkların etkisini anlamak için öğretmenlerin demokratik düşünceleri ve kendi yeterlilikleriyle bu yöntemler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini öğrencilerini 1. sınıftan 3. sınıfa kadar okutan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler sınıf içi gözlemlerden, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve anketlerden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin varsayılan bilgileriyle onların bu bilgileri sınıf ortamında uygulama becerileri arasında büyük bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutumlarıyla yöntemleri kullanma yeterlilikleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Perliger, Canetti Nisim ve Pedahzur (2006), lise öğrencileri arasındaki demokratik tutumları incelediği araştırmalarında vatandaşlık eğitimi almanın, sosyo-demografik (cinsiyet, yaş vb.) özellikler ve demokratik tutumlar üzerindeki etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmaya İsrail’de beş farklı lisede okuyan 10. ve 12. sınıf öğrencisi toplam 718 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin demokratik tutumlarında etkisinin az olduğu, bu çalışmaya katılan öğrenciler arasında demokratik sınıf ortamının demokratik tutumların içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve sosyo-demografik özellikler ile demokratik davranışlar arasındaki ilişkinin demokratik sınıf ortamının algılanması ile tam olarak ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Chen (2004), çalışmasında, okul yöneticilerinin ve personelinin, aileleri okul işlerine ve kararlarına ne oranda kattıklarını incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, okul yönetiminin ve personelinin, kararlara ailelerin katılımından pek de memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada okul merkezli yönetim ve yerel yönetimlerin okul kararlarına katılması yöntemlerinin etkili olduğunu ve ailelerin de bu yönetsel sürece katılmasının okuldaki gelişmeleri ve eğitim kalitesini arttıracığını

belirtilmiştir. Daha iyi bir eğitim ortamı oluşturulması için öğretmenlerin toplumla ve velilerle daha olumlu ve demokratik ilişkiler kurmaları gerektiği önerisi getirilmiştir.

Wang (2004) , “Demokratik Eğitim ile Etnik Kimlik Arasındaki Gerilim” adlı kuramsal çalışmasında, demokrasi ve etnik kimlik arasındaki bazı tartışmalara değinilmiş ve demokratik bir eğitim atmosferinde öğrencilere etnik kimliklerini öğretmenin hiçbir gerginliğe yol açmaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Branson (2004), “Okullarda Vatandaşlık Bilgisi ve Demokrasi Eğitimi” isimli kuramsal çalışmasında, okullardaki demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin önemine değinmektedir. Çalışmada vatandaşlık eğitiminin önemini belirterek; okul ortamının öğrencilere verilen vatandaşlık bilgisi ve becerilerini edinmekteki oranını büyük ölçüde etkilediği sonucunu ortaya konmaktadır. Ayrıca, vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin ilkokuldan itibaren başlatılması gerektiği savunulmaktadır. Çalışmanın son bölümünde ise vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin hem okullarda, hem de yerel ve ulusal düzeyde kanunlar tarafından desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Schweisfurth (2002), öğretmen adayları ve öğretmenlerden; barışçı düşünme, demokratik tutum sergileme, insan haklarına duyarlılık, bireysel sorumlulukların bilincine varma gibi özellikleri kazandırma amacıyla 2 yıl boyunca devam eden bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan eğitimin, demokratik tutumlar üzerinde önemli değişmelere neden olduğu, deneklerin kazandıkları demokratik tutum ve becerileri öğretmen olarak gittikleri okullarda da uyguladıkları saptanmıştır.

Pigman (2001), öğretmenler tarafından uygulanan sınıf kurallarının kaynaklarını, özelliklerini tanıma ve algılanan etkinliğin önemini incelemek amacıyla seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen anaokulundan liseye kadar her düzeydeki 126 kamu okulu öğretmenine ulaşmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler sınıf içinde yönergelerle sahip olma, öğrencilerle konuşma ve onları harekete geçirmenin olumlu yöntemler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlik deneyimi, fakülte eğitimi ve

hizmet içi eğitim düzeyi arttıkça, sınıf disiplininin de arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusu ise, öğretmenlerin açık fikirli olmaları gerektiği ve öğrencilerin otoriteye uymalarını beklemek yerine, onların demokratik katılımını sağlamayı tercih etmeleri gerektiğidir.

Demoulin ve Kolstad’ın (2000) çalışmasında öğretmenlik eğitimi alan ve yaşları 18 ile 43 arasında değişen 1453 kişilik örnekleme “Demokratik Olgunluk Ölçeği” uygulanmışlardır. Araştırma sonucunda yaşı daha büyük olan öğrenciler genç öğrencilere göre ve kadın öğrencilerin de, erkek öğrencilere göre demokratik olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.4. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Gömleksiz (1988), yapmış olduğu “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını sonucunda; öğretim elemanları ve öğrenciler demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermişler, öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışlarının değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş, öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkeler uygun sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri ile birbirlerinin sınıf içi demokratik davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Gömleksiz (1993), araştırmasında kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntem arasında, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ve erişimi üzerinde anlamlı farkın olup olmadığını araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanan çalışmanın sonuçlarına göre; kubaşık öğrenme yönteminin gerek öğrenci başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Dilekmen (1999)'in yapmış olduğu çalışmasında grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1998-1999 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta okuyan 110 öğrencinin tamamına Demokratik Tutum Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği uygulanarak, düşük puan alanlar ve grupla psikolojik danışmaya istekli olanlar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubuna ayrılarak araştırma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları her iki ölçekten aldıkları puanlar açısından karşılaştırılmış ve aralarında önemli fark olmadığı belirlenmiştir. Deneklerin demokratik tutumlarının belirlenmesinde Gözütok (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Empatik becerilerin belirlenmesinde ise Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği B- Formu kullanılmıştır. 20 kişilik deney grubu 10' ar kişilik iki danışma grubuna ayrılmış, her grupla haftada bir kez olmak üzere 10 hafta grupla psikolojik danışma yapılmıştır. Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney sonunda kontrol ve deney grubuna adı geçen ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara, deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu gözlenmiştir. Başka bir değişle, grupla psikolojik danışmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerinde kontrol grubuna göre önemli farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır.

Yanardağ (2000) tarafından üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine yaptığı araştırmasında sınırlı bir örneklem üzerinde durum tespiti yaparak gençlerin demokrasi ve ilkeleri konusunda nasıl bir tutum sergiledikleri ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını, değişim olgusu çerçevesinde araştırmaktır. Ankete dayalı bu çalışmada, gençlerin önemli bir çoğunluğunun demokrasi ve demokratik ilkeler konusundaki tutum ve kanaatlerinin olumlu yönde belirginleştiği, rasyonel bir davranış sergiledikleri görülmüştür.

Metin (2002) tarafından ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarında okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, dersin amaç ve davranışları ile

okulların mevcut durumlarının, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmaya ne kadar etki ettiği incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, ilgili kaynak, yasa ve yönetmelikler taranarak ilgili uzman ve öğretmen görüşleri alınıp bir anket oluşturulmuştur. Anket sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmada öğretmen tutum ve davranışlarının katkısı “sıklıkla”, okul imkanları ve eğitim öğretim ortamının katkısı “bazen”, idarenin tutum ve davranışlarının katkısı “bazen”, bu dersin amaç ve davranışlarının katkısı ise “bazen” olarak tespit edilmiştir.

Aycan ve Çalık (2003), “İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği” adlı araştırmalarında toplumun değişik kesimlerinin çocuklarına verilen eğitim modelindeki demokratik yaklaşımları belirleyerek, demokrasi anlayışının evrensel ilkelere uyan ve uymayan unsurlarını saptamayı amaçlamışlardır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yargı ifadelerinden oluşan anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yaşantının geçtiği yerleşim bölgesinin, derslerin işlenişinin, anne-babanın öğrenim durumunun demokratik tutumun oluşmasında önemli bir etkisi vardır.

Demir (2003) tarafından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik betimsel çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört boyut-36 ifade içeren “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeğinin güvenirliği 0.90’ dır. Verilerin analizinde kullanılan istatistik işlemlerin sonucunda; her dört boyutta da kız öğrenciler, erkek öğrencilerin görüşlerine oranla öğretmenlerini daha demokratik bulmaktadırlar. Her dört boyutta da öğrenciler, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha demokrat olduğunu belirtmektedirler. Her dört boyutta da özel okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin yüksek düzeyde demokratik davrandığını belirtirken, bu görüşlere kıyasla resmi okullarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin daha düşük düzeyde demokratik davrandığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudu 25-40 arası olan sınıflarda

çalışan sınıf öğretmenlerinden ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden her dört boyut için de öğrenci görüşleri çerçevesinde daha demokratik olarak değerlendirilmektedirler.

Gürşimşek ve Göregenli (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar” adlı çalışmada amaç farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlerini, hümanistik tutumlarını, eğitim sisteminin demokratikliğine ilişkin algılarını, sistemi ne ölçüde meşrulaştırdıkları ve sistem üzerinde hangi düzeyde kontrolleri olabileceğine ilişkin inançlarını ve tüm bu öğelerin çeşitli demografik özelliklerle karşılıklı ilişkilerini ele alarak incelemektir. Çalışmanın örneklemini, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi’nde farklı branşlarda öğrenim gören 211 öğretmen adayı ile İzmir ili içindeki resmi okullarda görev yapan 155 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Polarity Ölçeği, Schwartz Değerler Ölçeği, Eğitim Sisteminin Algılanan Demokratikliği Ölçeği, Kontrol İnancı Ölçeği ve Sistemi Meşrulaştırma Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Veriler değerlendirildiğinde, öğretmen adayları ile öğretmenlerin puanlarının kontrol inançları, sistemi meşrulaştırmaları ve Schwartz’ın bazı alt ölçekleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir. Yaş ve cinsiyetin de hümanistik değerlerle ve sistemin demokratikliğine ilişkin algılarla ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar demokrasi eğitimi bağlamında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Duman (2004) tarafından yapılan çalışma demokrasi ve eğitim kavramlarını öğretme- öğrenme süreci kapsamında tartışmayı ve aralarındaki ilişkileri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada demokrasi, diyalojik demokrasi, demokratik tutum, öğrenilmiş çaresizlik, bilginin aktarımı bağlamında jakobenlik, ötekiyle karşılaşma, entelektüel dik kafalılık=şizonerik sapma gibi temel konular irdelenmiştir. Bu temel konular doğrultusunda bir görüşme formu oluşturularak, Muğla üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere “Demokrasiyi nasıl algılıyorsunuz?, Genelde küreselleşen toplumsal koşullarda, okullarda, sınıf ortamında ve öğretme-öğrenme sürecinde nasıl bir eğitim öğretim hedefi koyalım ki

demokrasinin idealleriyle tutarlı olsun?, Özelde: demokratik teamülleri ve idealleri oluşturmayı hedefleyen bir okulda, sınıfta, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere nasıl davranılmalı?, Öğretmenler bir öğretim metodolojisi olarak demokratik eğitim teamüllerini yerine getirmekte midirler?, Öğretmenler neden demokratik bir tutum benimseyememektedirler / Öğretmenler niye böyle bir strateji izliyorlar?, Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenleri Jakoben tutumlu öğretmen modeli ve öğretim yöntemini benimsemelerine sevk eden nedir?, Geleneksel öğretim kültüründeki davranışsal öğelere karşı bireyin güç sınaması öğrenilmiş çaresizliği doğurur mu?, Jakobenizm ve öğrenilmiş çaresizliğe karşı alternatif yöntemler neler olabilir?” soruları yöneltilerek görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak betimsel analizler yapılmış, yorum ve tartışmalara gidilmiştir.

Oğuz (2004) tarafından yapılan çalışmada demokratik değerlerin kazandırılmasında, öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamını nasıl oluşturmaları gerektiği ve hangi yöntemleri uygulayabilecekleri irdelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda “Demokratik eğitim ortamı nasıl oluşturulabilir?, Demokratik eğitim ortamında öğretmen ve öğrencilerin rolü nedir?, Demokratik değerlerin kazandırılmasında etkin öğretim yöntemleri nelerdir? Etkin öğretim yöntemleriyle demokratik değerler nasıl kazandırılabilir? sorularına yanıt aranmıştır. Sonuçta demokratik bir toplumda yaşayan tüm bireylerin, demokratik ilke ve değerleri bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri ve davranışlarına yansıtmaları gerekir. Bu nedenle bireylerin, demokrasiyle ilgili bilgiler edinmeleri yeterli değildir. Demokratik değerlere, tutumlara sahip olmaları ve bunları kişiliklerinin bir parçası haline getirmeleri gerektiği yargısına varılmıştır. Çalışmada bireylere, sınıfta düzenlenecek eğitim ortamında, demokratik değerleri kazandırabilmek için öneriler getirilmiştir.

Şahin (2004)’ in çalışmasında sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerler konusunda görüş düzeyinin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerle okul kültürüne ve okul iklimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu amaca yönelik

olarak anket sorularını belirlemek üzere ulusal ve uluslar arası alan yazın taraması sonucu eğitilmiş bireylerin sahip olması gereken demokratik değerler sıralamasından yararlanılmıştır. Her sınıf düzeyinden tesadüfî örnekleme oluyla 249 öğretmen adayı seçilerek, araştırmanın örnekleme belirlenmiş ve anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyete göre demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerler konusunda görüşleri arasında fark yoktur. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerler konusunda görüşleri arasında 3. sınıf ile diğer sınıf seviyeleri arasında anlamlı fark vardır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kendilerini demokratik görme düzeylerine göre demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerler konusunda görüşleri arasında fark yoktur. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının arkadaşlarını demokratik görme düzeylerine göre demokratik sınıf ortamına dönük değerler konusunda arkadaşlarını “hiç” düzeyinde demokratik bulanlarla “diğer” düzeylerde görüş bildirenler arasında anlamlı fark vardır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını demokratik görme düzeylerine göre demokratik sınıf ortamına dönük demokratik değerler konusunda “bazen” demokratik bulanlarla “genellikle” demokratik bulanlar arasında anlamlı fark vardır.

Karakuş (2004) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı öğretmen ve öğrenci görüşleri paralelinde orta öğretimde okul ortamını insan hakları açısından değerlendirmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Ortamını İnsan Hakları Açısından Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Shirman (1999) tarafından hazırlanan 25 maddelik bu form, daha sonra Flowers ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Form Türkçe’ye çevrilerek, İngilizce ve sosyal bilgiler konusunda uzman öğretim üyelerine inceletilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Daha sonra Genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve eğitim gören öğrencilerden oluşan 643 kişilik çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, öğretmen ve öğrenci görüşleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem gibi farklı değişkenler açısından sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda insan hakları açısından orta öğretim kurumlarının çalışma iklimine yönelik öneriler getirilmiştir.

Geçgel (2004)' in Türkiye' de insan hakları ve demokrasi kavramının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Tanzimat dönemi sanatçılarının öncü rollerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, alan yazın taramasına dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmayla, sanatçıların eserlerinde demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık olgularına yönelik irdellemelerde bulunulmuştur. Edebiyat eserleri, demokrasi ve vatandaşlık tutumlarının geliştirilmesinde etkili bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Çalışma dönem sanatçılarından Şinasi, Ziya Paşa ve Namık Kemal'in eserlerinin irdelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak, bu değerlerin geliştirilmesinde eğitim ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Belgeler, Tanzimat dönemi sanatçılarına ait eserlerin tüm okul kademelerinin amaçları arasında yer alan demokrasi ve insan haklarına yönelik çalışmalar için zengin bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısı ile bu çalışmanın her kademedeki öğretmenlerin, zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Turan ve Taşpınar (2004)' in birlikte yaptıkları çalışmanın genel amacı, ilköğretim 8. sınıflarda okutulan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersinin amaçları doğrultusunda öğrencilerin davranışlarındaki değişimi ve gelişimi belirlemektir. Araştırma verileri bu dersin amaçlarına dayalı olarak geliştirilen ve 36 maddeden oluşan bir anket ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 747 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre söz konusu dersin öğrencilerin genel olarak demokrasi ve insan haklarına ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna karşın konuya ilişkin kavramsal boyut, duyarlılık ve sınıf ortamlarının demokratikleştirilmesi açısından sorunlar olduğu söylenebilir. Buna göre dersin işlenişinde öğretim ortamının etkili öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenmesi, sınıf ortamlarının ve öğretmenlerin demokratik özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun sağlanmasının Avrupa Birliği'ne giriş sürecini yaşayan ülkemizin daha demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumsal yaşam düzeyine ulaşması açısından da gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Girgin ve Gürşimşek (2004) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklara etkin öğrenme yöntemleri doğrultusunda

kazandırılmaya çalışılan demokrasi ile ilgili bazı temel kavramların çocukların kavrama düzeyine uygunluğunu araştırmaktır. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilere demokrasi ile ilgili bir takım kavramların etkin öğrenme yoluyla kavratılabilmesi için geliştirilen etkinlikler 10 hafta boyunca deney grubuna uygulanmış ve deney grubu ile aralarındaki gelişimsel farklar saptanmıştır. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test ve son-test kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan eğitim etkinlikleri ve ön-test son-test ölçümleri araştırmacılarca geliştirilmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin seçme ve seçilme hakkı, işbirliği, yardımlaşma, empati, ayrımcılık yapmama kavramlarını bilme düzeylerini belirlemek için ön-test verilmiştir ve grupların başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Uygulamaların sonunda, her iki gruba son test verilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde, okul öncesi çağ çocuklarında demokrasi ile ilgili bazı kavramları geliştirme amacıyla oluşturulan etkinlik uygulamalarının gelişimlerini olumlu yönde desteklediği görülmektedir.

Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı demokratikleşme sürecinde, demokrasiyi yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, sahip oldukları demokrasi anlayışına ilişkin algılarını belirlemek ve bu algılarını bazı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Adana il merkez ilçelerinde görev yapan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden yansız olarak seçilen 232 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Demokrasi Anlayışı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %88’ inin militan demokrasi anlayışını daha çok benimsedikleri ve kıdem, branş, cinsiyet ve mezun olduğu okul türü bakımından, öğretmenlerin demokrasi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmüştür.

Serin (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının, bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-baba ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik algılamaları, ailenin aylık gelir düzeyi, mezun olunan lise ve lisedeki alanına göre değişip değişmediğini incelemektir.

Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında 1. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 174 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu” ve Gözütok (1995)’ un “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ailenin aylık gelir düzeyi ve mezun olunan lise türünün demokratik tutumları istatistiksel olarak etkilediği saptanmıştır.

Bulut (2004) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin (Psikolojik Danışman adaylarının) demokratik tutumlarının sınıf, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-baba ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik algılamaları, ailenin aylık gelir düzeyi, mezun olunan lise ve lisedeki alanı göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2003- 2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 164 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve Gözütok (1995) tarafından geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış olan “Demokratik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine, yaşlarına ve lise alanlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Kaldırım (2004), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan demokrasi ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algılamalarında nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin demokrasi algılarını tespit için anket uygulamıştır. Ankara ilinde eğitim vermekte olan 12 okuldan toplam 464 sekizinci sınıf öğrencisi çalışma kapsamı içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ve milli egemenlik ile ilgili bazı konuları yanlış algıladıkları bulunmuştur. Öğrencilerin demokrasi algılarını en çok etkileyen faktör ise anne ve babalarının eğitim düzeyidir.

Akpınar ve Turan (2004)' in yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitime bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam 439 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütülen bu araştırmada veriler, anketle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenleri demokrasi eğitimini gerekli görmekte, ancak, mevcut ilköğretim programları ve uygulamalarını yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre, demokratik bir eğitim süreci için, öğretim programları AB ile uyumlaştırılmalı ve okul yönetimi ile eğitim sürecine, bütün ilgililerin katılımı sağlanmalıdır.

Çankaya ve Seçkin (2004)' in çalışmasında okullarda görev yapan öğretmenlerle, öğretmen adayları eğitim fakülteleri öğrencilerinin demokratik değerlerle ilgili tutumları karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın temelini iki araştırma oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik değerlerle ilgili tutumları, bir grup Boğaziçi Üniversitesi Eğitim fakültesi öğretim üyesinin Eğitim-Sen desteği ile gerçekleştirdiği “Öğretmen Yetiştirme Araştırması” nın “Öğretmen Tutum Ölçeği” nden elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin bir kısmı eşitlik, özgüven, sorumluluk, işbirliği ve hoşgörü değerleri başlıklarında yeniden gruplanmıştır. Çalışmada öncelikle demokrasi kavramının tarihsel gelişim süreci kısaca ele alınmış, daha sonra demokratik toplum, demokratik okul, demokratik birey kavramları üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise yukarıda belirtilen demokratik değerlerden ne anlaşıldığı kısaca açıklanmış, daha sonra tutum ölçeğindeki maddelerin hangi değer kavramına girdiği belirtilmiş, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu değerlere karşı tutumları ölçekteki maddelere verilen yanıtlara göre karşılıklı olarak incelenmiştir.

Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından demokratik tutumlarının araştırıldığı çalışmada, veriler Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma örneklemini, İzmir ilindeki çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler (N=317) ile Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören ve Ege Üniversitesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programına devam eden üniversite öğrencileri (N=768) oluşturmaktadır. Bulgular;

öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğrenim gördükleri kurumlara, cinsiyete, bölümlere, yaş gruplarına, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine, okudukları lise türüne, anne babaların eğitim düzeyine ve mesleklerini sevmeye durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin demokratik tutumlarının ise görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branşlar, kıdemler, mezun oldukları kurumlar ve çalıştıkları kurumda memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları karşılaştırıldığında ise öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Türkbay (2005), üniversite öğrencilerinin, demokratik tutum ve değerlerini belirlemek ve bu tutumları etkileyen toplumsal, siyasal, ekonomik değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacı ile yaptığı çalışmada, Pamukkale Üniversitesi'nin, farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 267 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın dayanağını oluşturan, üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerlerinin eğitim, temel bilim alanları, cinsiyet, aile, meslek, yerleşim yeri gibi pek çok ekonomik, toplumsal değişkenin etkisine bağlı olarak değiştiği ve hiçbir değişkenin tek başına etkili olmadığı varsayımı araştırma bulgularına göre doğrulanmıştır. Ayrıca, dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıflardan; sosyal bilim öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerinden daha demokratik olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bulut (2006) araştırmada, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) demokratik tutumları, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeyleri, anne ve babanın mesleği, öğrencinin kendi beyanına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının 1. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olana % 57'si (n=151) kız ve % 43'ü (n=114) erkek olmak üzere toplam 265 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme giren öğrencilerin %34,0 (n=90)'ü Psikolojik Danışma ve Rehberlik, % 33,2 (n=88)'si Fen Bilgisi, %32,8 (n=87)'i Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisidir. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi

Formu” ve Gözütok (1995) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış olan “Demokratik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik tutumları ile öğrenim gördükleri bölüm, babanın mesleği, annenin eğitim düzeyi ve annenin öğrencilere yönelik algılanan tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tanrılı (2007), ilköğretimde, demokrasi ve insan hakları eğitiminin okutulmakta olan ders kitaplarında yerinin incelendiği araştırmasında kitaplar kaynak tarama yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; demokrasi ve insan hakları ile ilgili konular ders kitapları içerisinde didaktik bir anlayışla ele alınmıştır.

Toper (2007), Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde demokrasi eğitiminin yerini, bu eğitimi anlatmak, tanıtmak ve benimsetmek için ne gibi etkinlikler yapıldığını ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasının sonucuna göre örnekleme oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları yeterli düzeyde sergilemediklerini göstermiştir.

Ulusoy (2007) araştırmasında, lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Çalışmada geleneksel ve demokratik değer ölçeği hazırlanmış ve hazırlanan bu ölçekle öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 824 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Ağıroğlu Bakır (2007) tarafından yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okul yöneticilerini değerlendirmektir. Bu noktadan hareketle, yöneticilerin örgütsel davranışlarının okuldaki demokrasi atmosferini nasıl ve ne oranda etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemini 35 yönetici ve 354 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; İlköğretim okulu yöneticileri, okul yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının demokratik olduğu görüşündedirler. Branşlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Branşı sınıf öğretmenliği olan yöneticiler, sosyal bilimler branşından olan yöneticilere göre daha demokratik yönetimsel davranışlar sergiledikleri görüşündedirler. Mezun olunan öğretim kurumu değişkeni açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Eğitim fakóltesi mezunu olan ve olmayan tüm yöneticiler okul yönetiminde demokratik tutum ve davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. İlköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ön Lisans ve Lisans Tamamlama, Lisans ve Lisans Üstü öğrenim düzeylerindeki yöneticiler, okulda sergiledikleri tutum ve davranışları demokratik olarak nitelendirmektedirler. Kıdem yılları açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlara ilişkin yöneticilerin algıları, görev yaptıkları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin okul yönetiminde gösterdikleri tutum ve davranışların demokratik olduğu görüşündedirler. İlköğretim okulu yöneticilerinin okulda sergiledikleri tutum ve davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenler cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Her iki cinsiyetteki öğretmenler de, okul yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışların demokratik olduğu konusunda fikir belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri branşlara göre incelendiğinde, branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler Matematik – Fen Bilimleri branşından olan öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin yönetimsel davranışlarını daha demokratik olarak nitelendirmektedirler. Mezun

olunan öğretim kurumu değişkeni açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde, ortaya anlamlı bir fark çıkmaktadır. Eğitim Fakültesi dışındaki yüksekokul yada fakültelerden mezun olan öğretmenler Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha demokratik buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde göstermiş oldukları tutum ve davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışların demokratikliğine ilişkin algıları, öğretmenlikteki kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlköğretim okul öğretmenleri, yöneticilerin okul yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışları demokratik olarak algılamak; ilköğretim okulu yöneticileri okul yönetimine ilişkin demokratik tutum ve davranışları gösterdikleri görüşündedirler.

Gömleksiz ve Kan (2008), Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirildiği çalışmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça bireyin demokratik tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksektir. Yine sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlardaki öğretmen adaylarından demokratik tutumları daha yüksektir.

Şahin (2008), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amacı ile yapmış olduğu çalışmasını 262 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Dogmatizm Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demografik özelliklerinden biri olan demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile dogmatizm arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Dogmatizm Toplam Puanlarının, demokratik tutum

konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmen grubu lehine yüksek olduğu belirlenmiş olup; demokratik tutum konusunda alınan hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dogmatizm Toplam Puanları yükseldikçe, Demokratik Tutum Toplam Puanlarının anlamlı olacak şekilde düştüğü ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimlerinin, demokratik tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Keringil (2008) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanan çalışmanın sonucuna göre deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak nitel bulgulara düşünmede meydana gelen gelişmeler gözlenmiştir. Demokratik tutumlarda ise deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da, deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılmasının yansıtıcı düşünmenin ve sınıf içindeki demokratik tutumlarını gelişimi için yararlı olacağı yönündedir.

Koç (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarını belirleyerek, tutumların cinsiyet, yaş, medeni durum eğitim seviyesi, mezun olunan yükseköğretim kurumu, meslekteki görev süresi, meslekteki konumlarına (yönetici-öğretmen)ve görev yapılan illere göre ne ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır. Araştırmaya 2007–2008 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 7 bölgesinden seçilen (Akdeniz-Mersin, Karadeniz-Samsun, Güneydoğu Anadolu-Gaziantep, İç Anadolu-Eskişehir, Doğu Anadolu-Erzurum, Ege-Denizli, Marmara- Bursa) 7 il merkezinde bulunan devlet okullarında görev yapan kadrolu 459 (149 Kadın, 300 Erkek) beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 7 maddelik (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, mezun olunan yükseköğretim kurumu, meslekteki görev süresi, meslekteki konum) bir anket ile Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici (1996) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum

Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 38.67, standart sapması ise 3.31 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum puanları arasında cinsiyete, yaşa, medeni durumlarına, eğitim seviyelerine, arasında mezun olunan yüksek öğretim kurumuna, meslekteki görev süresine, meslekteki konumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri arasında görev yaptıkları illere göre manidar düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır.

Şahiner (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde, aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu, ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmış. Bu araştırma beş hafta sürmüştür. Deney grubuna aktif öğrenme teknikleri doğrultusunda hazırlanan ders planı ve “Demokrasinin Serüveni Öğrenci Kitabı”, kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen ders kitabı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği Demokratik Tutum Ölçeği ve Demokrasinin Serüveni Ünite Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin demokratik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenci başarısı açısından da aktif öğrenme tekniklerinin etkisi deney grubu lehine anlamlıdır.

Ünsal Seydooğulları (2008) tarafından yapılan araştırmada; lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğinin demokratik ve otoriter anne ile demokratik ve otoriter baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca ahlaki yargı yeteneğinin cinsiyete, lise türüne, annenin ve babanın eğitim durumuna ve öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 194’ü kız 183’ ü erkek olmak üzere toplam 377 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak; öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğini

ölçmek için Ahlaki Yargı Testi (MUT), öğrencilerin ana baba tutumlarını tespit etmek için Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) ve öğrencilerin cinsiyet, lise türü, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve sosyo- ekonomik düzeyleri gibi değişkenleri belirlemek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının annenin demokratik ve otoriter oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları baba tutumunun demokratik ve otoriter oluşuna göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ahlaki yargı yeteneğinin cinsiyete ve sosyo- ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği de araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır. Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğinin annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanı, annesi ilkokul mezunu olanlarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fakat annesi okuryazar olmayanlar ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları diğerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat babanın farklı eğitim düzeylerinin kendi arasında yapılan karşılaştırma sonucunda, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Duman (2009)'ın yapmış olduğu araştırmanın amacı, dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün birinci sınıfında eğitim gören ve Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrencilerden oluşan 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma 'ön test – son test kontrol gruplu model' ile yürütülmüştür. Deney grubuna dizgeli öğretime dayalı bir ders programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Ayrıca, araştırma nitel çalışma ile desteklenmiştir. Bunun için deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapılmış ve yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Araştırmanın

verileri ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’, Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’, ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, görüşme kayıtları ve dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubunun ön test – son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanları ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının bazı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Deney grubunun son test – kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Deney ve kontrol grubu kalıcılık yansıtıcı düşünme eğilimi ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum puanlarının bazı alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney grubuna yer alan öğretmen adaylarının kendilerini sorguladıkları, değerlendirdikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları ortaya çıkmış; mesleki gelişim açısından da dizgeli öğretimin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları; dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, uygulamalardan daha verimli sonuçların alınmasında öğretim süresinin uzatılması yararlı olacağı görüşü belirtilmektedir.

Yurtiçi ve yurt dışında demokratik tutumlar ile ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmalarda yetişkinler ile yapılanların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalar büyük oranda durum saptamaya yönelik olarak anket çalışması şeklindedir ve de yetişkinlerle yapılan çalışmalar da öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sayısının çok olması dikkat çekicidir. Yurtiçinde yapılan çalışmaların verilerini toplamada yaygın olarak Gözütok (1995) tarafından geliştirilen öğretmenler için Demokratik Tutum Ölçeğinin kullanılmıştır. Demokratik Tutum alan yazınında deneysel tarzda makale çalışmasının sayısının çok fazla olmadığı görülmektedir. Aslında demokratik tutumlar ile ilgili yayınlar ağırlıklı olarak kitap şeklindedir. Betimsel çalışmalarda da genellikle demokratik tutumların demografik değişkenlere göre değişip değişmediği

araştırılmıştır. Bulgular araştırmacılara ve çalışmanın yapıldığı örnekleme göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca bu tez çalışmasının konusu ile doğrudan ilgili olan yurt dışı ve yurt içi araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum yapılan tez çalışmasına özgünlük kazandırarak özellikle yetişkin eğitimi için önemli bir yer edindirdiği düşünülmektedir.

BİLİŞÜSTÜ VE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.5. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Swan ve White (1990), yaptıkları çalışma da öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme süreçleri hakkında daha bilinçli ve amaçlı olmak üzere eğitilip eğitilemeyeceklerini araştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerine “Düşünme Kitabı” şeklinde etiketlenmiş bir alıştırma kitabı verilmiştir. Alıştırma şu döngüyü içermektedir: 1. Çocuklar her gün kendi öğrenimlerine kusur bulmuş ve bunları düşünme kitabına yazmışlardır. 2. Öğretmen onların girişlerine kusur bulmuş ve her bir kitaba bir tepkisini (cevabını) yazmıştır. 3. Sonraki gün çocuk öğretmenin tepkisini okumuştur ve bir sonraki girişi yaparken bunun hakkında düşünmüştür. 4. Öğretmenin çocuklar için cevabı yazmasında amaç; Ne öğrendikleri, şu an ne bildikleri ile okul dışı deneyimleri arasındaki bağı arttırmak ve anlamadıkları şeyler, sınıf etkinliklerinin amaçları ve çalışma etkinliklerinin sorgulanması yoluyla öğrenme içinde daha aktif hale gelmektir. Yani bilişüstü farkındalıklarını arttırmaktır. Sonuçlar göstermiştir ki; çocuklar önceki bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle olan bağlantıların biçimlenmesinde kayda değer gelişme göstermiştir. Ayrıca öğrenciler kendilerine ilginç gelen veya şaşırtan şeyler hakkında daha çok bilgi sahibi olmak için sorular sormuşlardır (akt. McInerley ve McInerley,2002:115).

Bakopanos ve White (1990)’ın yapmış olduğu Victoria’daki Essendon Gramer Okulunda’ki yansıtıcı düşünce içinde eğitim verilmiş olan 19-16 yaşlarındaki çocuklarla yapılan çalışmalarına göre bu tip eğitim alanlar öğrenciler çalışma sonunda sordukları sorulardaki derinliğin bir kanıtı olarak öğrenme kalitelerini arttırmışlardır. Avustralya’da yapmış oldukları bir başka çalışma göstermiştir ki, öğrencilere strateji öğretiminin bir sonucu olarak bilişüstü becerileri artmaktadır (akt. McInerley ve McInerley,2002:115).

Cardelle-Elawar (1992) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere matematik problemlerini çözmede yardımcı olmak için bilişüstü becerilerini nasıl kullanacakları öğretilmiştir. Çalışma matematiksel hikâye problemlerini içermektedir ve 30 gün sürmüştür. Düşük seviyedeki öğrencilere bir kelimenin anlamını bilmediklerinde, problemi çözmek için gerekli bilginin tümüne sahip olmadıklarında, problemi belirli adımlar içine nasıl bölümlendireceklerini bilmediklerinde veya rekabeti nasıl gerçekleştireceklerini bilmediklerinde, öğrenim içinde bunların farkına varmaları için öğretmen tarafından onlara rehberlik edilir. 30 günlük ders sonrasında bu bilişüstü farkındalık eğitimini almış olan öğrencilerin matematikte daha başarılı oldukları ve matematiğe karşı tutumlarının arttığı saptanmıştır (akt. Santrock,2004: 273)

Wilburne, J.M. (1997), İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme başarısı ve tutumlarında bilişüstü stratejilerin kullanılmasının öğretime etkilerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Yarı deneysel olarak yürütülen çalışma yedi hafta sürmüştür. İki profesörün her biri ilköğretim öğretmen adayları için matematiksel metod dersini yürütmüştür. Deney grubuna bilişüstü stratejiler problem çözme ünitesi ile verilirken, kontrol grubuna aynı problem çözme ünitesi bilişüstü stratejilere önem verilmeden öğretildi. Her sınıfta yaklaşık 25 öğretmen adayının olduğu çalışmada veriler ön-test son- test ile toplanmıştır. Kullanılan problem çözme başarı testi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bunun yanında öğrenci çalışma yaprakları ve yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Sonuçta deney grubundakiler büyük ölçüde problem çözmeye karşı hem problem çözme başarısı hem de tutumu gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubundakiler ise büyük ölçüde problem çözme başarısında geliştiler ancak tutumlarında değişiklik gözlenmemiştir. Buna rağmen deney ve kontrol grubu arasında bilişüstü eğitimin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Yapılan görüşmeler ise bilişüstü eğitimin eğitimsel ilerleme için yararlı olduğunu göstermiştir.

Kuhn (1999a., 1999b.), çocukların düşünceleri üzerine yaptığı çalışmalarda çocukların dünya hakkında bilgi edindikleri birinci-sıra bilişsel becerileri ve kişinin kendisi ve başkasını hakkında bilmesini içeren ikinci-sıra bilişsel becerileri bilişüstü

beceriler olarak tanımlamış ve özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde bilişüstünün çocukların daha iyi eleştirisel düşünür olmalarında yardımcı olduğunu saptamıştır. Bu yüzden bu tür çalışmalara daha güçlü bir şekilde odaklanması gerektiğini önermektedir (akt. Santrock,2004: 273).

Alonso, (1999), üstün yetenekli çocukların bilişüstünü inceleyen 10 makale incelemiştir. Çalışmada üstün yetenekli olan ve olmayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Başka değişkenler bulabilmek için ek analizler yapılmıştır. Sonuçlar bilişüstü ve üstün yetenekli olma arasında bir bağlantı göstermiştir, farklılıklar için analizler yapıldığında önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da onun türdeş olmadığını ve bu farklılıkların sadece tipik hatalardan dolayı olmadığını göstermiştir. Ek analizler ortalama değişkenlerin bu çeşitlilikten sorumlu olup olmadıklarını bulmak için yapılmıştır. Fakat modeller başarısız olmuştur. Sonuç olarak meta-analitik bulgular üstün yetenekli olma ve bilişüstü arasında bir ilgi olduğunu göstermiştir. Fakat çeşitlilik için yapılan analizler önemli olduğundan sonuçlar dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır.

Hamlin (2001) tarafından yapılan “Yetişkinlerin Başarısındaki Öğrenme Stratejileri ve Bilişüstünün Etkileri” adlı çalışmada amaç geleneksel öğretimin, öğrenme stratejileri ile geleneksel öğretimin ve bilişüstü ve öğrenme stili stratejilerinin katılımcıların akademik başarılarına ve kendi kendine öğrenme ile olan etkilerini araştırmaktır. Bu çalışma 113 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Bütün katılımcılar kırsal kesimde sağlık ve eğitim enstitüsünde çalışmıştır. Veriler öğrenme stillerini tanımlamak için PEPS (The Productivity Environmental Preference Survey) envanteri (Dunn, Dunn, Price,1996) ve Öğrenme Stilleri ve Bilişüstü Bilgi Testi (Test of Learning Style and Metacognitive Knowledge) ile toplanmıştır. Çalışmada öğrenme stillerindeki değişikliği ve bilişüstü bilgiyi ölçmek için ön-test son-test araştırma deseni kullanılmıştır. Akademik edinimleri ölçmek için bütün katılımcılara ön-test, son-test ve uzun dönemli hatırd tutma testi uygulanmıştır. Sonuçta kendi kendine öğrenenler, geleneksel olarak öğrenenler ve öğrenme stilleri kendilerine verilenler arasında bilişüstü bilgi bakımından anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık belirgin bir şekilde kendi kendine öğrenenler lehinedir.

Johnson (2002), yapmış olduğu çalışmasında haftada bir saat olmak üzer dört saatlik drama dersinin, sınıf içi drama deneyimi çok az olan 5inci sınıf (9-10 yaş) öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın amacı: öğretmene sınıfta uygulanabilir basit "drama ile düşünme" stratejilerini göstermek; çocukların düşünme süreçlerini yansıtmasını sağlamak ve hem rol içi hem de rol dışı olabilecek yükselişleri sağlamak; çocukların bilişüstü sürecini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Çalışmanın dataları çocukların hem ders sırasında hem de ders sonrasındaki tartışmalarından kaydedilmiştir. Ayrıca, çocuklar (4 hafta süresince ve sonrasında) davranışlarını, drama deneyimleri sırasında ve sonrasında düşüncelerini yazmışlar ve bu tür bir çalışmanın kattıklarını ve sonraki deneyimlerine olan etkilerini yazmışlardır. Bu yetiler öğrenme için en önemli unsurlardır. Öğretmen, drama deneyimi sırasında soru sorma stratejilerini geliştirerek sorduğu sorulara verilen cevaplardan çeşitli çocukların hangi seviyelerde düşünceler sunduğunu kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve bilişüstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

O' Brien (2003), öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmasında bilişsel olmayan ve bilişüstü becerilerin matematik problemlerinin çözümünde etkili olduğu sonucunu gözlemlemiştir.

Wright ve Jacobs (2003) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma zorlukları ile okuma performansları üzerinde bilişüstü stratejilerinin kullanıldığı öğretimsel yöntemin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocuklara verilen eğitimin çocukların okuma zorluklarını azalttığı ve okuma performanslarını geliştirdiği görülmüştür.

Shabaya (2004)' nın çalışmasında nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak kırsal kesimdeki bir grup lise öğrencisinin yazma dersindeki bilişüstü farkındalığının gelişimini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 16 öğretmen aday ve 18 on birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler alan notu, serbest yazma örnekleri, danışman raporları, öğrenci anketleri, portfolyolar, akranları tarafından değerlendirilen yazılar ve otobiyografiler yoluyla toplanmıştır. Veri analizi MAXODA programında

kodlanarak yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ders dönemi süresince yazar olarak kendilerine bakış açıları değişmiştir. Bilişüstü farkındalık gelişimi belli bir zaman sonra olmuştur. Bilişüstü farkındalık gelişimi her öğrenci için aynı değildir. Farklı öğrenme teknikleri etkili yazma öğretimi üzerinde etkili olmuştur.

Rysz (2004) tarafından yapılan bu çalışmada yetişkin öğrencilerin bilişüstü düşüncelerini tanımlamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Sınıf ortamında istatistik dersini alan 49 öğrenci gözlemlenmiş, bu öğrencilerin 7' si ile görüşme yapılmış ve öğrencilerin derste tuttıkları notlar hemen toplanmıştır. Öğrenciler problemi tek başına, üçlü grup olarak ve dörtlü grup olarak çözmüşlerdir. Sınıf gözlem notları bilişüstü düşünce uyumu, organizasyon, planı uygulama ve doğrulama ve bilişüstü sınırlılık olarak adlandırılmıştır. Bütün bunlara göre sınıf gözlem notları organize edilmiş ve görüşmeler kaydedilerek bu kategorilere göre kodlanmıştır. Veri analizi süresince alan yazında dört konu bulunmuştur: yeninin eski problem çözmeye göre durumu, başarılı konu istatistikleri, kendi raporları ve bilişsel- üst bilişsel çalışmalar. Bu temalar göz önüne alınarak benzer karakteristiklerle görüşülen öğrenciler iki sınıfta toplanmış, öğrenciler sınırlı ya da hiç biliş üstünü kullanmadan yüksek ya da ortalama notlar alabilmişler fakat bilişsel farkındalık ve kendi kendini yönetme kanıtları sağlananlar olasılığın anlaşılması ve istatistiksel görüşleri rapor etmede çok daha iyi oldukları ortaya konmuştur.

Dean (2004), biliş üstünü bilişsel psikoloji ve eğitimsel uygulamalar arasındaki köprü olarak tanımlayarak, farklılıkları olmasına rağmen eğitimsel uygulamacılar ve akademik araştırmacıların geniş bir amaç üzerinde bütünüyle hem fikir olduklarını belirtir. Bu öğrencileri demokratik topluma katılmaya hazırlayacak olan düşünme becerileri türlerini geliştirmektir. Fakat iki grup çoğunlukla farklı dilleri konuşmaktadır. Eğitimciler sık sık eleştirel düşünmeyi amaç olarak konuşurlarken, araştırmacılar çoğunlukla tanımlanabilen ve ölçülebilen oluşumları tercih ederek bu terimi kullanmaktan kaçınırlar. Eleştirel düşünceyi modern araştırmadaki bilişsel öğrenmeye nasıl bağlarız? Çalışmaları düşünme becerilerinin gelişimine yönlendirilen araştırmacılar ve eğitimciler köprü olma özelliğinden dolayı bilişüstü oluşumu önermektedirler.

Pifarré ve Cobos (2009), 18 kişiden oluşan bir grup üniversite öğrencisi ile bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamında 12 ay süreli nitel bir çalışma yapmıştır. İspanya’da geliştirilen ve “KnowCat” adı verilen bu programın amacı öğrencilerin problem çözme beceri süreçlerini desteklemektir. Çalışmanın sonunda bu programa katılan öğrenciler kendi çalışmalarına dair görüşlerini paylaşmışlardır. Bulgular, KnowCat eğitim uygulamasının bilişüstü bilgileri geliştirerek, desteklediği yönündedir.

2.6. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Özcan (2000)’ in araştırmasının amacı bilişüstü becerilerin 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesi ve bunu öğrencilerin matematik başarıları, bilişüstü becerileri, ve matematiğe karşı tutumları üzerinde etkisini incelemektir. Bu çalışmada dört tane 6. sınıf yer almıştır. Bu sınıflara öncelikle “kesirler” konusunda bir sınav, matematik tutum ölçeği ve bilişüstü beceri ölçeği uygulanmış ve bu dört sınıftan “kesirler” konusundaki sınava göre aralarında başarı farkı olmayan iki tanesi seçilmiştir. Bu sınıflardan 21 kişilik olanı ise kontrol grubu olarak düşünülmüştür. Deney grubunda ders işlenirken bilişüstü beceriler, özel hazırlanmış sorular, günlük tutma ve her türlü sınav ve ödev sorularını kontrol ederken bireysel dönütler verme yoluyla öğretilmeye çalışılmıştır. Uygulamanın sonunda, “kesirler” konusundaki sınav, matematik tutum ölçeği ve bilişüstü beceriler ölçeği öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmaya göre, bilişüstü becerilerin öğrencilere öğretilmesinin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bilişüstü becerilerin deney grubu üzerinde olumlu etkisi görülmesine rağmen, uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bilişüstü becerilerinde belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. Uygulama öncesi kontrol grubunun matematiğe karşı tutumları belirgin bir şekilde daha olumlu olmasına rağmen uygulama sonrası bu farkın kapandığı gözlenmiştir.

Yılmaz (2003) tarafından yapılan çalışmada daha önceki araştırmaların sonuç ve önerileri dikkate alınarak 72 yedinci sınıf öğrencisi, üç farklı durumda yüzde problemleri çözmek için çalışmıştır. Bir gruba (eş) problem çözümü sırasında bilişsel ve bilişüstü becerilerine rehberlik etmesi için bazı sorular verilmiş, eşler sırayla bu soruları çözmüşlerdir. İkinci grup (bireysel) da aynı soruları kullanmış ancak kendi aşlarına cevaplamışlardır. Üçüncü grup ise normal eğitim aldı ve bu gruba bilişüstü sorular verilmedi. Sonuçlar göstermektedir ki, son-test ve sınav sorusu dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar bilişüstü eğitimin çocukların problem çözme becerisinde fark yarattığı beklentisiyle çakışmamaktadır. Ancak bulgular bilişüstü eğitimin öğrencilerin problemleri daha iyi anlamalarında ve çözüme ulaşmasalar da problemi temsil edebilmelerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Şen (2003) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyiyle, biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması, öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlanması ve artırılmasını amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı çalışmanın sonucuna göre, biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin hem genel ortalamalar hem de davranış göstergeleri açısından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ya da bu stratejilerin kullanımını daha fazla öğrenebildikleri belirtilmektedir.

Çiçekçioğlu (2003) yapmış olduğu çalışma ile bilişsel ve biliş ötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına olası etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili meslek Yüksek Okuluna devam eden toplam 24 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin biliş ötesi stratejilere oranla daha fazla bilişsel stratejiler kullandıkları saptanmıştır.

Topçu (2005) yapmış olduğu çalışmada, eş zamanlı olmayan “Fen ve Matematik Öğretim Yöntemleri Dersinde” öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının başarılarına, zihin-üstü yetilerine, bilgisayara karşı ve web tabanlı derse

karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nden 63 öğretmen adayı ile iki sınıfta yapılan araştırmada, bir sınıfta davranışçı yaklaşımı ele alan Direkt Öğretim Yöntemi, diğer sınıfta oluşturma yaklaşımı esas alan Dolaylı Öğretim Yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta; Dolaylı Öğretim Yöntemi uygulanan grup, Direkt Öğretim Yöntemi uygulanan gruba göre daha başarılıdır. Ancak gruplar arasında, zihin-üstü yetide ve bilgisayara karşı tutumlarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Olgun (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde “Vücudumuzda Neler var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?” ünitesinin Duyu Organları konusunda uygulanan Bilgisayar Destekli Eğitimin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisini araştırmaktır. Araştırma 6. sınıfta öğrenim gören toplam 142 (72 deney, 70 kontrol) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kontrol gruplu ön test-son test modeline uygun deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrencilerin fen bilgisine dönük tutumlarını ve bilişüstü becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin fen bilgisi başarılarını da geleneksel yöntemle göre daha fazla arttırdığı gözlenmiştir.

Çetin (2006) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencilerin bilişüstü becerileri, öğrencilerin cinsiyetine sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın eğitim durumu, özel ders alıp almadıklarına ve okuduğu okul türüne göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma ile beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin tespit edilmesi ve bilişüstü becerileri düşük olan öğrenciler için öğretim programının hazırlanmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili ilçelerinden 401 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçta, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin bilişüstü becerilerinin incelenmesinin ortaya konulması ile ilgili yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve mesleği, okudukları okul türü ve özel ders alıp almama durumu ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin ailenin aylık geliri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çakıroğlu (2006) tarafından doküman incelemesi yapılarak yazılan makalede bilişüstü stratejiler ve okuduğunu anlama kavramları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkileri tartışılmıştır. Çalışmada bilişüstü beceri geliştiren öğrencilerin kritik düşünebilen, kendi düşünme süreçlerini kontrol edip, izleyebilen uygun stratejiler seçerek kullanabilen kısaca ne bildiğini bilen bireyler olarak öğrenme ürünlerinin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Üst bilişsel stratejileri öğrenen ve kullanan öğrenciler karşılaştıkları her türden okuma materyalini anlamada diğer öğrencilere göre daha başarılı olmakta, problem çözme becerileri gelişmekte ve bilgiyi organize etmeyi öğrenebilmektedirler. Bunun da onların akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği makalede vurgulanmaktadır.

Özsoy (2006) tarafından doküman incelemesi yapılarak yazılan makalede problem çözme bilişüstü beceri ilişkisi incelenmiştir. Bilişüstü beceriler ile problem çözme başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; bu becerilerin öğretiminin problem çözmedeki başarıyı yükselttiği, bu sayede öğrencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildikleri belirtilerek, bu bağlamda ülkemizde de bu konuda çalışmalar yapılması, üst biliş becerilerin öğrencilere nasıl öğretilebileceğinin araştırılması vurgulanmıştır.

Özcan (2007) araştırmasında öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarına etkileyen faktörlerin hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev alan 161 erkek, 261 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Sıfat Listesi, Yetişkinler İçin Öğrenme Stratejileri, Yetişkinler İçin Biliş Üstü Beceri Testi, Öğretmenlerin Biliş-üstü Becerilerini Derslerinde Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaları ile derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin mezun olduğu okulun, kıdeminin, çalıştıkları

okulun türünün, okuttukları sınıfın mevcudunun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır

Duru (2007) araştırmasında, beyin fırtınası ile işlenen fen bilgisi dersinin akademik başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi incelemiştir. Araştırma bir ilköğretim okulunun iki 7. sınıfında okuyan toplam 84 öğrenci ile yapılmıştır. Bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz atama yapılmıştır. Kontrol grubunda dersler yapılandırmacı temelde düz anlatım, tebeşir-tahta, deney, soru cevap ve sorgulama gibi tekniklerle işlenmiş, deney grubunda ise bu tekniklerin yanında beyin fırtınası yapılmıştır. Araştırmada dört adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; bilgi testi, açık uçlu sorular, kavram haritası ve bilişüstü beceriler anketidir. Ölçekler ön test –son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları akademik başarı, kavram öğrenme ve bilişüstü beceriler yönünden karşılaştırılmış, kullanılan tekniğin etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda beyin fırtınası yapılan gruptaki öğrencilerin akademik başarıları ve kavram öğrenmelerindeki pozitif değişimin kontrol grubu öğrencilerinin başarıları ve kavram öğrenmelerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bilişüstü becerilerde her iki grupta da anlamlı bir gelişme görülmemiştir.

Erdoğan (2008), “Bilişüstü Yeti Soruları İçeren ve ya İçermeyen Somut Materyal Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Çokgen Bilgilerine Etkisi” adlı çalışmasında 220 ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen çalışılmıştır. İki farklı öğretim yönteminin olduğu çalışmada, bir grup sadece somut materyalle, diğer grupla ise somut materyal ve bilişüstü yeti soruları kullanılarak öğretim yapılmıştır. Sonuçta; iki grubunda ön test ve son test değerlendirmelerinin eşit miktarda değişim göstermiş olması, zamana bağlı anlamlı bir fark bulunduğunu ancak iki grup arasında fark bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tosun ve Irak (2008) çalışmalarında, Cartwright Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen Üst Biliş Ölçeği-30’un Türkçe’ye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem

grubundan elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda Üst Biliş-30' un Türkiye örneklemini için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmektedir.

Yıldız (2008) ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde yapmış olduğu çalışmada, 5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimin öğrencilerin bilişüstlerine ve bilişüstüne yönelik sınıf çevresine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Üst Biliş Dokümanının biliş bilgisi faktöründen aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine, anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Biliş düzenlemesi faktörü için ise son testte anlamlı bir farklılık yoktur.

Okur (2008), “PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Soruları Bağlamında Öğrenci Stratejileri, Adımları ve Üstbilişleri” adlı yapmış olduğu çalışmada İlköğretim okullarından yeni mezun olmuş olan beş öğrencinin problem çözme stratejilerinin, problem çözme adımlarının ve üst bilişlerinin incelenmesi, ve bu faktörlerin problem çözme başarıları üzerindeki etkileşimini araştırmıştır.

Yabaş (2008) çalışmada, farklılaştırılmış öğretim tasarımı merkeze alarak, bu tasarımın öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test olarak Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bilişüstü beceriler ölçeği, başarı testi ve özyeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun başarı testi puanlarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi soruları gruplanarak incelendiğinde de geçerli olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun bilişüstü beceriler puanlarına son test lehine anlamlı farklılık vardır. Son olarak deney grubunun özyeterlik algısı puanlarında son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Akyol (2009) çalışmada öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve biliş ötesi strateji seviyelerinde farklılık olup olmadığını ve bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına olan katkısını incelemiştir. 1517, 7.sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmanın sonucuna göre,

öğrencilerin bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanma seviyelerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca kavrama ve biliş ötesi özdenetim stratejilerinin öğrencilerin başarısını anlamlı olarak yordadığı, biliş ötesi özdenetim stratejisinin başarı tahmininde en büyük katkıyı yaptığı bulunmuştur.

Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri (2009), okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda, bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, bilişüstü farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha olumlu problem çözme yaklaşımına sahip olduğu yönündedir.

Yurtiçi ve yurt dışında bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut çalışmalar, özellikle ilköğretim öğrencileri örneklemini üzerinde, deneysel olarak hazırlanmış bir süreç içinde, öğrencilerin matematik başarıları ve okuma becerileri ile bilişüstü becerileri arasındaki ilişkiye dair çalışmalardır. Yetişkinler ile yapılan deneysel veya durum saptamaya yönelik betimsel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bulgular ağırlıklı olarak, bilişüstü farkındalığı olan bireylerin okuma becerileri ile matematik başarıları arasında olumlu ilişki olduğu şeklindedir. Özellikle çocuk örnekleminde bilişüstü farkındalığın değişkenler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Yetişkinler ile yapılan çalışmalardaki sonuçlar ise değişkenlik göstermektedir. Sonuçta, bu tez çalışmasının konusu ile doğrudan ilgili olan yurt dışı ve yurt içi araştırmalarda yurt dışında sadece bir çalışmaya (Johnson,2002) rastlanırken; yurt içinde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmaya özgünlük kazandırarak, özellikle yurt içi ilgili alan yazında tek olma özelliği kazandırmaktadır.

DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.7. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Clance, Weyermann, Block, Gailis, Pieper, Jurkovic ve Kupferberg (1999), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları ön test- son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarında duygusal zekâ ve kişilerarası yeterlilikleri derlendirmişlerdir. Araştırmanın amacı; kişilerarası davranış dersine kayıtlı olmanın duygusal zekâ ve kişilerarası yeterliğin artmasına neden olup olmadığını araştırmaktır. Ölçme aracı olarak Bar-On EQ-i duygusal zekâ ve ICQ kişilerarası yeterlik anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; deney grubunun ön test ve son testleri arasında kişilerarası yeterlilikler bakımından anlamlı farklılık elde edilmişken, duygusal zekâ üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Dawda ve Hart (2000), 243 üniversite öğrencisi üzerinde Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları araştırmada duygusal zekâ ölçeğinin iyi bir iç geçerliğinin olduğu ve duygusal zekâyı ölçtüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre bir birlerine benzer olduğu saptanmıştır.

Petrides ve Furnham (2000), 23 yaşlarında, 260 yetişkine Schutte ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu duygusal zekâ ölçeği ile kendi geliştirdikleri duygusal zekâ değerlendirme anketini uygulayarak cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Duygusal Zekâ Ölçeği sosyal beceriler alt ölçeğinde kadınların erkeklerden önemli farklılıkla yüksek puan alırken; Duygusal Zekâ Değerlendirme Anketinde ise erkekler kızlardan önemli düzeyde yüksek puanlar almışlardır.

Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, Wendorf (2001), yaşları 20-54 arasında değişen öğrenci ve çalışan kişilerle 7 çalışma yapmışlar ve duygusal zekânın kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda, duygusal zekâsı yüksek kişilerin; yüksek

empati, yüksek öz-izleme, yüksek sosyal beceri, yüksek işbirliği, daha yakın ve sevecen ilişki kurabilme becerisi, yüksek evlilik doyumu ve yüksek tatmin beklentisine sahip oldukları saptanmıştır.

Corso (2001), ergenlerde duygusal zekâ ve yetenek ilişkisini araştırdığı çalışmasında Western Kentucky Üniversitesi yaz okulu programına sözel ve matematiksel yetenekli olarak katılan yaşları 12 ile 16 arasında değişen gençler ile yapmış olduğu çalışmasında bu öğrenciler ile aynı yaşta olup sözel ve matematiksel alanda yeteneği olmayanlarla karşılaştırıldıklarında duygusal zekâ uyumluluk ve stres yönetimi alt ölçeklerinde yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Herring (2001), 9-12 yaşlarındaki 59 öğrenci ile sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, duygusal zekâ ile sosyal yeterliliğin .73 düzeyinde güçlü ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

Palmer, Walls, Burgens ve Stough (2001) yapmış oldukları çalışmada, duygusal zekânın etkili liderlik becerilerini geliştirmede bir araç ve etkili liderliği tanımlamada bir ölçüt olduğunu belirterek 43 yönetici ile yapmış oldukları çalışmada, dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme ile duygusal zekâ arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Derksen, Kramer ve Katzko (2002), Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğini genel zihin ölçeği ile karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda iki ölçek arasında düşük bir ilişki bulunurken, cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002), 116 üniversite öğrencisiyle duygusal zekâ ile akademik zekâ ve kişilik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; duygusal zekâ ile akademik zekâ arasında düşük bir ilişki olduğu, duygusal zekâ ile kişilik ölçekleri arasında ise daha güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Parker (2002), duygusal zekâ ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmada 870 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, akademik başarı ile duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Furnham (2003)' in araştırmasında duygusal zekâ, mutluluk, kişilik ve bilişsel becerilerin ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada mutluluğun dışa dönüklük ve açıklık ile pozitif ilişkisi saptanmıştır. Bilişsel becerinin ise, hem duygusal zekâ hem de mutluluk ile ilişkisi bulunamamıştır.

Kolb ve Maxwell (2003), anne ve babaların çocuklarında hangi sosyal becerilere sahip olmasını istediklerini araştıran çalışmalarında, anne ve babalar için çocuklarının akademik performanslarının önemli olduğu, ancak duygusal zekânın da çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde kritik rol oynadığını düşündüklerini saptamışlardır. Araştırma bulgularına göre anne ve babalar, çocuklarının iletişim kurma, dinleme, anlama-yorumlama gibi yeteneklerini içeren kişilerarası ve kişisel yetenekler ile; karakter, empati, azim ve motivasyonu içeren ahlaki gelişim alanında beceriye sahip olmalarını istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004)' in akademik performans ve okuldaki suç davranışları ile ergenlerin duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; duygusal zekânın akademik performans ve bilişsel beceri arasındaki ilişkiyi biçimlendirdiği saptanmıştır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin okula devamsızlığı ve okuldan atılma ihtimalinin daha az olduğu, benlik algısı ile ilgili duyguların ve eğilimlerin, duygusal zekânın yapıtaşları olarak performans ve suç davranışlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Chan (2004), 92 kadın, 65 erkek olmak üzere toplam 157 Çinli ortaokul öğretmeniyle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâları ile genel etkinlik düzeyleri ve başkalarına yardım etmedeki düzeylerini araştırmıştır. Sonuçta; öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinin pozitif yararlanma, duygusal değerlendirme, empatik duyarlık ve pozitif düzenleme boyutlarındaki puanlarının yüksel olduğu, bu dört duygusal zekâ yeteneği ile genel etkinlik düzeyi arasında önemli ilişki olduğu,

pozitif düzenleme ile genel etkinlik düzeyi ve empatik duyarlık ile başkalarına yardım etmede etkinlik düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve verdikleri derslere göre duygusal zekâ puanları arasında önemli bir ilişki saptanmamıştır.

Drago (2004), tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlediği 76 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmasında duygusal zekâ ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Harrod ve Scheer (2005) araştırmalarında, ilk ergenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak duygusal zekâlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini yaşları 16-19 arasında değişen 200 genç oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Bar-On EQ'nun genç versiyonu ile toplanmıştır. Duygusal zekâ sonuçları gençlerin kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, maddi durum, ailenin eğitim durumu, yaşadıkları bölge) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta, duygusal zekâ seviyesi kızlarda olumlu olarak ailenin eğitim durumu ve maddi durum ile ilgilidir. Çalışmada oturulan yer, harçlık ve yaş ile duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Duygusal zekâ sonuçları kızlar ve erkekler arasında önemli ölçüde farklıdır ve kızların duygusal zekâ seviyeleri daha yüksektir. Araştırmanın diğer bir bulgusu da babanın eğitim durumunun gençlerin duygusal zekâlarının belirleyicisi olduğudur.

Justice ve Espinoza (2006) tarafından yapılan araştırmanın çıkış noktası; Labor İstatistik barosu tarafından yapılan bir araştırmaya göre 2008 yılında Texas'ta 82.000 yeni öğretmene ihtiyaç olacağı bulgusudur. Çünkü yine bu araştırmaya göre Texas'ta beş yıl içinde pek çok öğretmen görevini bırakacaktır. Bu yüzden öğretmen hazırlama programları bu konu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Justice ve Espinoza bu konun duygusal kaynaklı olduğunu düşünerek, öğretmen adaylarının duygusal beceri yönetimini araştırmak istemişlerdir. Araştırmanın verileri Texas Eyaletindeki 160 öğretmen adayından, Nelson ve Low (2003) tarafından geliştirilen Duygusal Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçta elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ifade, rahatlık, empati, karar verme, güç kullanma, zaman yönetimi, kendi kendini değerlendirme, kararlılık, stres yönetimi, saygı duyma becerilerini güçlendirmeye

ihtiyaçları olduğu yönündedir. Liderlik, agresiflik ve değişen uyum becerileri var olan güçlü yanlarıdır. Farklı sınıf çeşitlerindeki zorluklarla baş edebilmek için eğer ğretmen adayları daha uzun bir öğretmenlik hayatı sürdürmek istiyorlarsa bu becerilerini güçlendirmeli ve desteklemelidirler şeklinde öneri sunulmuştur.

Goldenberg, Matheson ve Mantler (2006), alışmalarında Mayer, Salovey ve Caruso (2002)'nun performans dayalı EI leği ile Schutte ve arkadaşlarının (1998) kendini değerlendirme testi olan EI leği arsındaki ortak noktanın geçerliğini araştırdıkları çalışmalarında ayrıca çeşitli tabakalardan seçilmiş 223 kişinin oluşturduğu örneklemin demografik özellikleri ile EI'ları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta, performans dayalı EI leği ile kendini değerlendirme testi olan EI leği sonuçları birbiriyle ilişkili değildir. Kendini değerlendirme testi olan EI leği sonuçlarının stresle başa çıkma ve depresyon ile aralarında ilişki bulunmuştur. Yine performans dayalı EI leği sonuçlarının, yaş, eğitim ve psikoterapi alma ile güçlü ilişkisi elde edilmiştir.

Ramos, Fernandez Berrocal ve Extremera (2007) alışmalarında, stresli bir durumda duygusal zekânın tepkilerini ölçmüşlerdir. 144 kişiye TMMS leği uygulamışlardır. Bu lek; dikkat, ruh hallerindeki ayırım (netlik), durumları düzenlemek alt boyutlarını ölçmektedir. Bu çalışmanın amacı iki ayrı günde deneysel olarak şiddetli stresin içsel düşünceler ve yeni duruma uyum sağlamadaki ilişkisini ölçmektir. Sonuçlar göstermektedir ki; ruh hallerindeki ayırım duygusal zekâ tepkilerinin birinci gününe etki eder. İkinci günde de duygusal olarak durumları içsel düşünceler dengeler. TMMS' nin empati ve yasaklamalar ile arasında önemli ilişki gözlenmiştir. Sonuçlarda duygusal olarak ruh hallerini ve kendini düzenleyebilen bireyler daha az olumsuz duygusal tepki verirler. Bireyler aşırı streten sonraki içsel düşüncelerde deneyimlere daha kolay uyum sağlamaktadırlar.

Di Fabio ve Palazzeschi (2008)'nin yapmış oldukları çalışmanın amacı, İtalyan ğretmenleri örnekleminde duygusal zekâ ve mesleki öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemini yaşları 24 ile 64 arasında değişen 111 bayan, 58 erkek toplam 169 ğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal

zekâlarını ölçmek için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin İtalyan versiyonu ile Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, öğretmenlerin duygusal zekâlarının yaş ile önemli ölçüde ilintili olduğu, kadınların tersine erkeklerin kişisel beceriler sonuçlarının daha yüksek olduğu, kadınların kişilerarası beceriler alt ölçeğinden almış oldukları puanların da erkeklerden daha yüksek çıktığı bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliliği ile duygusal zekâ kişisel beceriler alt ölçeği arasında ilişki vardır. Çalışmanın sonunda bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekliliği belirtilmektedir.

2.8. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Ergin (2000) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekâ kavramının farklı ele alınışı çerçevesinde ortaya çıkan değişik görüşleri incelemek ve duygusal zekânın kişilik özelliklerimizin bir kısmından oluştuğu düşünülen zekâ türü veya zekânın bir alt boyutu olup olmadığı konusunda bir bilgiye sahip olarak, bu amaca ulaşmak için duygusal zekâ ölçeğini Türkçe'ye kazandırmak çalışmanın amacını oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri, çalışma evrenini ise Selçuk Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Küme örnekleme yolu ile seçilmiş 112 kız, 109 erkek ve 131 sözel, 90 sayısal toplam 221 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki Özgüven (1995)'in 16 Kişilik Faktörü Envanteri, ikincisi ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği'dir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği'nin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10 kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir benzerlik söz konusudur. Ayrıca duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak duygusal zekâ konusundaki kavramsal tartışmalar altında yapılan araştırmada, duygusal zekâ olarak tanımlanan niteliklerin büyük bir bölümünün kişilik özelliklerimiz olarak belirlenen niteliklerle benzerlik içinde olduğu saptanmıştır.

Acar (2001), “Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi; Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı çalışmasında, yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya katılan 181 yöneticiden elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin duygusal zekâsı ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki bulunamamıştır. Kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları liderlikle pozitif yönde ilişkili iken, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra stresle başa çıkma boyutu her iki liderlik davranışı ile de ilişkili bulunamamıştır.

Yeşilyaprak (2001) tarafından yazılan makalede, duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları tartışılmıştır. Duygusal Zekâ bireyin duygularını açıkça, yararlı ve bilgece bir tarzda kullanma yetisidir. Bu kavram beş alamdaki yetenekleri kapsamaktadır. Öz bilinç, duyguları idare edebilmek kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak, ve sosyal beceriler. Bu alanda yapılan çalışmalar yaşamdaki başarıyı açıklamada duygusal zekânın önemli payını ortaya koyunca eğitimde bu alanın önemine dikkat çekmiştir. Son araştırmalar çocuklarda akademik zekâ puanlarının yükselmesine karşın duygusal zekâ açısından kötüleşme saptamıştır. Toplumsal gelişme açısından olumsuz sinyaller veren bu durum eğitimcileri bu konuda çalışmalara yöneltici bir uyarıdır. Bu makalede duygusal zekânın tanımı, kapsamı ve eğitimsel doğurguları üzerinde durulmuştur.

Mumcuoğlu (2002)’ nun yapmış olduğu bu çalışmanın amacı Bar-On EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) nin Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, güvenirlik ve geçerlik incelemeleri yapmaktır. Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri- (Bar-On EQ-i) testi, Reuven Bar-On tarafından 1997 yılında geliştirilmiş bir duygusal zekâ ölçüm aracıdır. Test, 1’den 5’e doğru artan derecelendirme seçeneklerine göre yanıtlanan 133 maddeden oluşmuştur ve 15 duygusal zekâ boyutunu değerlendirmektedir. Bar-On EQ-i’nin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlik çalışmaları testin endüstri psikolojisinde ve sosyal

araştırmalarda kullanıma uygunluğuna işaret etmektedir. Ülkemizde, duygusal zekâya ilişkin, bilimsel araştırmalarda ve endüstri psikolojisindeki uygulamalarda kullanılabilecek zengin veri sağlayan bir ölçeğin eksik oluşundan dolayı Bar-On Emotional Quotient Inventory'nin dil eşdeğerliliği, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir. Bar-On EQ-i'nin çeviri çalışması titiz bir şekilde gerçekleştirilmiş ve sonrasındaki dil eşdeğerliliği çalışmasında alt-testlerin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur: $r=.71$ ile $r=.95$ arasında. Ayrıca iki test uygulaması sonuçları arasındaki farkları inceleyen bağımlı gruplar t testi sonucunda sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, İngilizce ve Türkçe formlardan aynı içeriğin anlaşıldığının kanıtıdır. Bir anlamda iki form arasında diller arası bir eşdeğerliliğe ulaşılmıştır.

Erginsoy (2002), duygusal zekâ ve kişilerarası ilişki tarzlarını incelediği çalışmasında 439 üniversite öğrencisine uygulamış olduğu anket sonucunda duygusal zekâ ile kişilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Titrek (2003) tarafından okulöncesi alanındaki eğitimcilerin duygusal zekâya ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılan çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Yeterlikler” ölçeği Sakarya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfta okuyan ve öğretmenlik uygulaması yapan öğrenciler ile Sakarya İli sınırları içerisinde yer alan okullarda görev yapan ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin uygulamaya gittiği öğretmenler ile Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfta okuyan ve öğretmenlik uygulaması yapan öğrenciler ile Ankara İli sınırları içerisinde yer alan okullarda görev yapan ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin uygulamaya gittiği öğretmenlere uygulanmıştır. Bu ölçek ile bazı akademik, sosyo-kültürel ve coğrafi değişkenlere göre okul öncesi eğitimcilerinin görüşlerinde fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi eğitimcilerinin duygusal zekâ düzeyleri yüksek, ancak bazı duygusal zekâ yeterliliklerinde eksiklikler vardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerden tüm duygusal zekâ boyutlarında daha yüksek düzeye sahiptirler. Ayrıca annenin eğitim düzeyinin de duygusal zekâ düzeyini etkilediği belirlenmiştir.

Özdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada, “Yaratıcı Drama” dersinin “Duygusal Zekâ” gelişimine katkısının olup olmadığı araştırılmıştır. Ön-test son-test karşılaştırmalı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Örnekleme giren öğrenci sayısı deney ve kontrol gruplarında toplam 64 öğrencidir. Sonuçlara göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön-testten aldıkları puan ile son-testten aldıkları puan arasında anlamlı bir fark vardır. Geçen süre zarfında öğrencilerin toplam EQ puanları ve öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış vardır. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin son test duygusal zekâ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-testten aldıkları puan ile son-testten aldıkları puan arasında anlamlı bir fark yoktur. Geçen süre zarfında öğrencilerin toplam EQ puanları ve alt puanlarında anlamlı bir artış söz konusu değildir.

Bircan (2004), ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisini incelediği araştırmasını 889 ergen öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, duygusal zekâ ile çatışma eğilimi ve suç davranışı ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinin alt ölçeklerinden motivasyon, diğerlerinin duygularını yönetme ve suç davranışı ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı saptanmıştır. Duygusal farkındalık, kendi duygularını yönetme, empati ve çatışma eğilimi ölçeği puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Özerbaş (2004) yapmış olduğu çalışmada, yapıcı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramına dayalı bilişsel çıraklık stratejisinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma 24 öğrenciyle, tek gruplu, ön test-son test kontrol grupsuz desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda durumlu öğrenmenin ve özellikle bilişsel çıraklık stratejisinin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesinde uygun bir

yaklaşım olduğu onucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise, anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Titrek (2004), “Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı çalışmasına göre öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları ile akademik başarı düzeyi arasında düşük ve pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise öz bilinç ve empati boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Ulutaş (2005), ana sınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına, duygusal zekâ eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında duygusal zekâ eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tıkır (2005) tarafından, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu (İÖO) müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma betimsel yöntem ile ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini tesadüfi yöntemle seçilen, 254 sınıf öğretmeni ve 38 İlköğretim Okulu müdürü oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri İlköğretim Okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmüştür. İlköğretim Okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zekâ becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularla belirlenmiştir.

Güllüce (2006), duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişki, tükenmişlik ile iş tatminsizliği ve performans arasındaki ilişki ve duygusal zekâ, öz yetkinlik ve

tükenmişlik arasındaki ilişkileri Erzurum'daki KOBİ'lerde çalışan 68 işletmedeki 122 yönetici üzerinde araştırılmıştır. Çalışmada, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Duygusal Katsayı Envanteri(EQ-i) yöneticilere uygulanmıştır. Bu uygulamalar neticesinde, yöneticilerin demografik özelliklerine göre duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş; duygusal zekâ ve tükenmişlik arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Görünmez (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, bağlanma stilleri (güvenli ve güvensiz) ile duygusal zekâ yetenekleri (duyguları değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme) arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu çalışmada, bağlanma stillerinin duygusal zekâ yeteneklerini yordamadaki değerlerine bakılmıştır. Çalışmaya yaşları 21 ve 26 arasında değişen 210 kişi katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) ve Duygusal Zekâ Testi (DZT) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda, güvenli bağlanma stiline hem toplam duygusal zekâyı hem de duygusal zekânın alt boyutları olan duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme düzeyini yordadığı görülmüştür. Ancak güvensiz bağlanmanın duygusal zekâ yetenekleri ile negatif yönde bir ilişkisi görülmüştür. Güvensiz bağlanma stillerinden, korkulu bağlanma ve kaçınan bağlanma boyutları toplam duygusal zekâyı ve onun duygulardan yararlanma ve duyguları düzenlemeyi kapsayan alt boyutlarını negatif yönde yordamaktadır.

Güler (2006) araştırmasında, öğretmenlerin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında taramasını İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Hackman ve Oldman ş Doyumu Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre; iş doyumu puan ortalamalarının, okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre; tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2006)'in duygusal zekâ ile performans ilişkisini incelediği araştırmasında, YKM, CCS SARAR, TEMA, İncekara Holding, Albayrak Turizm AŞ., Ereğli Tekstil AŞ., TEB ve Toys'r'us firmalarında çalışan iş görenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için mülakat, gözlem ve anket çalışmasıyla elde edilen verilere göre, ülkemizde performans değerlendirmede büyük sorunlar yaşandığı, yöneticilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bundan dolayı duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğu tespit edilmiştir.

Semiz Köroğlu (2006), sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerinin araştırıldığı çalışmasının sonucunda; sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ilişkin

genel algılarının ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerine ait branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Psikolojik danışmanların mezun oldukları alan, yaş, cinsiyet ve görev yaptığı eğitim yaptığı eğitim kademesine göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık görülmemiştir.

Göçet (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 419 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği” ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ile stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin stresle daha iyi başa çıkabildikleri görülmüştür. Demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni ele alındığında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin duygusal zekâlarında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin her üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Tekin Bender (2006) çalışmada, Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma evreni, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Örneklem, evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30’ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Veriler, örneklem grubuna, şubat-mart 2005 tarihleri arasında Bar-On EQ-i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” formu ve kişisel bilgi formu uygulanması ile elde edilmiştir. İlk olarak EQ ölçeği değerlendirilmiş, nitel bir değerlendirme aracı olan Torrance YDT'nin değerlendirme gücü dikkate alınarak bu test için ilk örneklem

içerisinden ikinci bir örneklem seçimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu seçimde EQ zekâ düzeyleri birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Her tabaka %25 oranında sınırlandırılarak aralarından toplam 80 kişi rastgele seçilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın %7'sinin duygusal zekâdan kaynaklandığını göstermiştir. Bulgular alan yazın ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Canbulat (2007), “Duygusal Zekânın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması” başlıklı çalışmasının sonucunda, çalışanların duygusal zekâ ortalamaları yüksek düzeyde, iş doyumunu ortalamaları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Çalışanların iş doyum düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, çalışma süresi ve çalışma alanına göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Tok, Moralı ve Tatar (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sportif performans ve davranışın öngörülmesinde kullanışlı bir değişken olabilecek bir yapı olan duygusal zekâ hakkında detaylı bir kuramsal yapı sunulmasının yanı sıra Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve ark. (2004) tarafından revize edilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe konuşan sporcu ve sedanter üniversite öğrencisi örnekleme uyarlanmasıdır. Türkçe'ye çevrilen ölçek maddeleri 677 performans sporcusu ve sedanter üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar ölçek iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu (.87) ve ölçeğin Austin ve ark. (2004) ile uyumlu olarak 3 faktörlü yapısı olduğunu göstermektedir.

Özabacı (2007)'nin saldırgan davranışın ilişki niteliği ve duygusal zekâ açısından incelenmesi amacı ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezsi Yüksek Lisans öğrencilerinden rastgele örnekleme yoluyla seçtiği 314 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada veri toplama araçları olarak Saldırganlık düzeyini ölçmek amacıyla Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Tok

(2001) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan “Saldırganlık Ölçeği”, duygusal zekâyı ölçmek için Ergin, İşmen, Özabacı (1999) tarafından geliştirilen EQ-NED ve ilişki niteliğini ölçmek için Pierce ve ark. (1991) tarafından geliştirilen ve Özabacı (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan (QRI- The Quality of Relationship Inventory) İlişki Niteliği Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık ve duygusal zekâ arasında negatif ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ve ilişki niteliğinin derinlik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak gençlerin saldırgan davranışlarının azaltılması ve duygusal zekâ gelişimine yönelik önerilere yer vermiştir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayına “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulamışlardır. Sonuçta; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu ilişki pozitif yönlü düşük ve orta arasında değişen ilişkidir. Ölçeklerin toplam puanları arasındaki ilişkide yine pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişkidir.

Kocabaş, A. (2007) tarafından yazılan “Duygusal Zekâ ve Köy Enstitüleri” başlıklı çalışmada, başlangıçta duygusal zekâ kavramı açıklanmış, daha sonra ise Köy Enstitülerinin demokratik eğitim yoluyla duygusal zekânın gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak ise duygusal zekâ becerilerinin yalnızca öğretim programlarının bir kazanımı, konusu ve içeriğinin bir parçası olması yerine, köy enstitülerinde olduğu gibi eğitim sistemimizi, ülkemizi değiştirecek ve geliştirecek eylemler zinciri olarak okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yer almasının gerekliliği ve önemi üzerinde durulmuştur.

Selçioğlu Demirsöz, E. ve Kocabaş, A. (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile hedeflenen Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının güz döneminde almış oldukları Müzik-I

dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanarak Müzik-I dersinden almış oldukları başarı puanları arasındaki bazı değişkenler açısından ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarıları ile duygusal zekâları arasında bütünüyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanı sıra daha önceden müzik eğitimi alıp almama ve çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Örgün ve ikinci öğretim programlarında okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları kişiler arası alt ölçek boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D., Selçioğlu Demirsöz E. (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği eğitimi programı ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini, okulöncesi öğretmenliği eğitimi programından 100, sınıf öğretmenliği eğitimi programından 100 toplam 200 3. ve 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yurtiçi ve yurt dışında duygusal zekâ ile ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak yetişkinler ile yapılmış olduğu görülmektedir. Yetişkinlerle yapılan çalışmaların yaygın olarak duygusal zekâ – akademik başarı ve duygusal zekâ – liderlik özellikleri arasında yapılmış olduğu görülürken, çocuklarla yapılanlar arasında da yine yaygın olarak duygusal zekâ ve akademik başarı ilişkisi incelenmektedir. Çocuklarla yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri ile iken, yetişkinlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının

yanı sıra çeşitli sektörlerde idarecilik yapan yöneticiler incelenmiştir. Duygusal zekâ alan yazınında deneysel çalışmalara oranla betimsel çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle duygusal zekâ ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular araştırmacılara ve uygulanan örnekleme göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca bu tez çalışmasının konusu ile doğrudan ilgili olan yurt dışı yayına rastlanmazken, yurt içi iki araştırmaya (Özdemir, 2003; Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz, 2007) rastlanmıştır ki yurt içi araştırmalarından biri yine bu tez çalışmasının araştırmacısına aittir. Buna dayanarak bu tez çalışmasının ilgili alan yazında önemli ve özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, denekler, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi, işlem yolu, verilerin toplanması ve verileri çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırma deseni yansız atama ile oluşturulmuş 2x2 Solomon dört grup modeli deneysel desendir Solomon dört grup modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir. Solomon deneysel desende iki deney, iki kontrol grubu bulunmaktadır. Bunlardan ilk deney ve kontrol grubu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ön test ve son test olarak alırken, ikinci deney ve kontrol grubu ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sadece son test olarak almaktadır (Graziano ve Raulin, 2004:232; Fraenkel ve Wallen, 2003:274; Gall, Gall, Borg, 2003:411-413; Rasnow ve Rosenthal, 2002:170; Karasar, 2000:98; Dawson, 1997:17-18; Sawilowsky, Kelley, Blair, Markman, 1994:1-2; www.socialresearchmethods.net/kb/exphbrd.php). Solomon dört grup modeli, ilk deney ve kontrol grubunda uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla bağımsız değişkenin sonuç üzerindeki etkisini göstermenin yanında ikinci deney ve kontrol grubunda ön testin uygulanmaması nedeniyle ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı konusunda araştırmacıya fikir verir (Rasnow ve Rosenthal, 2002:170). Solomon deneysel deseni ile 1) kontrol grubuna ilişkin olarak deney grubunun farklılaşması, 2) ön test etkileşimi (öğrenme, duyarlılaşma gibi) 3) ön test- son test arasındaki farklılık araştırılmaktadır (Gall, Gall, Borg, 2003:411).

Borg ve Gall (1989), Hovardaoğlu (2000) ve Kerlinger (1973)' in de belirttikleri gibi deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini keşfetmeyi amaçlayan desenlerdir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için

deneysel değişkenleri (bağımsız değişen) manipüle etmek, iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (aktaran Büyüköztürk, 2001:3).

Creswel (2003), deneysel araştırma yönteminde deneklerin hangi grupta (deney ve ya kontrol) yer alacağının tamamen rastgele atama (random assignment) yöntemi ile belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü rastgele atama yöntemi, deney ve kontrol grupları arasında sonuçlar açısından gözlenecek herhangi bir değişikliğin ön yargıdan uzak olmasını sağlayacaktır. Rastgele atama yönteminin mümkün olmadığı durumlarda, araştırmacı katılımcıları mümkün olduğunca bir birine benzer olacak şekilde (örneğin; katılımcı sayısı, yaşı, cinsiyet, medeni hali...) eşleştirir. Eşleştirme yoluyla deney ve kontrol grupları arasındaki eşitliğin sağlandığı deneysel araştırmalar ise yarı deneysel araştırmadır. Diğer ifade ile yarı deneysel desen ile gerçek deneysel desen arasındaki temel farklılık kontrol ve deney gruplarını oluştururken rastgele atama yönteminin kullanılması ya da kullanılmamasıdır (Böke, 2009: 215-216).

Yapılmış olan bu araştırmada da, öğretmen adaylarının fakülte programını takip etme ve kayıtlı oldukları şubelerde derse girme zorunluluğu nedeni ile, deneklerin gruplara yansız olarak rastgele atanması mümkün olamayacağı için çalışma yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır.

Tablo 3.1.1.
Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

Grup No	Grup Adı	Ön-test	Deneyisel İşlem	Son-test
G1-R	Deney 1	DTÖ+BFÖ +DZÖ	Yaratıcı Drama	DTÖ+BFÖ +DZÖ
G2-R	Kontrol 1	DTÖ+BFÖ +DZÖ	Geleneksel Öğrenme (denel işlem yok)	DTÖ+BFÖ +DZÖ
G3-R	Deney 2	-	Yaratıcı Drama	DTÖ+BFÖ +DZÖ
G4-R	Kontrol 2	-	Geleneksel Öğrenme (denel işlem yok)	DTÖ+BFÖ +DZÖ

Tablo 3.1.1.’ de görüldüğü gibi araştırmanın deney desenini iki deney, iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney gruplarında yöntem olarak yaratıcı drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmış ve öğretmen adayları demokratik tutum, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına araştırmanın başında ön test olarak verilmiş olan “Demokratik Tutum Ölçeği” (DTÖ), “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” (BFÖ), “Duygusal Zekâ Ölçeği” (DZÖ) araştırmanın sonunda Deney 1, Deney 2, Kontrol 1, Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini “cinsiyet”, “Yaratıcı Drama”, bağımlı değişkenlerini ise “Demokratik Tutumlar”, “Bilişüstü Farkındalık” ve “Duygusal Zekâ Yeterlilikleri” ön test-son test sonuçları oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan deneysel desen Solomon dört gruplu deneysel desen ve desenin gereği olarak iki grup deney, iki grup kontrol grubu olduğu için, deney grubunda dersler yaratıcı drama yöntemi ile, kontrol grubunda ise dersler uygulayıcı tarafından anlatılarak karşılıklı soru – cevap ve tartışma teknikleri ile işlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ

Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 120 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun denekleri *amaçlı örnekleme* yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır. Burada ortalama olarak istenen özellikleri taşıyanların seçilmesi bir yoldur (Balcı, 2001:102). Bununla beraber çalışma grubu, araştırmacının olanakları göz önünde bulundurularak, *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* yöntemi (Yıldırım, Şimşek, 2000) ne de örnektir. Deneklerin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3.2.2.

Deneklerin Dağılımı

Gruplar	Sınıflar	Uygulanan Yöntem	N	%
Deney 1	3-C	Yaratıcı Drama	30	25.0
Kontrol 1	3-D	Geleneksel Öğrenme	30	25.0
Deney 2	3-B	Yaratıcı Drama	30	25.0
Kontrol 2	3-A	Geleneksel Öğrenme	30	25.0
Toplam			120	100

Tablo 3.2.2.' de araştırmadaki deneklerle ilgili bilgiler verilmiştir. Tabloya bakıldığında deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayı oranlarının birbirine eşit olduğu ve aynı düzeyde sınıflar olduğu için grupların birbirine denk olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Tablo 3.2.3.
Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney 1 3-C		Kontrol 1 3-D		Deney 2 3-B		Kontrol 2 3-A		Bütün Gruplar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kadın	15	50.0	15	50.0	15	50.0	15	50.0	60	50.0
Erkek	15	50.0	15	50.0	15	50.0	15	50.0	60	50.0
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0	120	100

Tablo 3.2.3.' te öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre, Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında ayrı ayrı, öğretmen adaylarının oranlarına bakıldığında %50 oranında kadın ve % 50 oranında erkek öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bütün gruplardaki dağılıma bakıldığında ise, kadın öğretmen adaylarının oranı % 50, erkek öğretmen adaylarının oranı ise % 50'dir. Bu durumda çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet açısından eşit dağılımda olduğu söylenebilir. Böke, (2009:218)' nin aktardığına göre Black (1999), yarı deneysel çalışmalarda araştırmacının müdahalesinin yanı sıra, diğer bazı etkenlerin de elde edilen sonuç üzerinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Karasar (2000: 62-63) ise deneysel çalışmalarda değişkenleri kontrol altına almanın özellikle “neden-sonuç” ilişkilerinin öngörüldüğü deneme düzenlerinde önemli bir faktör olduğunu belirtir. Bu değişkenleri her durumda düşünmek ve kontrol altına almaya çalışmak gerekir. Çünkü araştırmacı, bağımlı-bağımsız ayrımı yapmasa bile, yalnızca bilinen ve aranan değişkenler arasındaki ilişkiyi bulabilmek için dahi kontrol değişkenlerini sabit tutmaya çalışmak zorundadır. Bu nedenle çalışma grubundaki katılımcıların sayıları gruplar arasında eşitlenirken, aynı zamanda da cinsiyet açısından kadın ve erkek oranları da yine eşit tutulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

3.3.2.Demokratik Tutum Ölçeği

3.3.3.Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

3.3.4.Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf, yaşadığı yer, aylık harçlık, medeni hali... gibi demografik değişkenlerinin sorgulandığı formdur. Kişisel bilgi formu hem ölçeklerin pilot uygulaması sırasında hem de deneysel uygulamada ön test ve son test uygulamaları sırasında kullanılmıştır. Deneysel çalışmada bu demografik değişkenlerden “bağımsız değişken” olarak sadece cinsiyet değişkeni analiz edilmiştir.

3.3.2.Demokratik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemek için Gözütok (1992)’ un dil eşdeğerliğini yapmış olduğu “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacı ile “Published for the Attitude Research Laboratory” tarafından geliştirilen ve bir çok ülkede uygulandığı ifade edilen “Teacher Opinonaire on Democracy” ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlamasıdır. Ölçek ülkemizde de Dilekmen (1999), Serin (2004), Bulut (2004), Akpınar ve Turan (2004) ve Bulut (2006)’ un araştırmalarında kullanılmıştır.

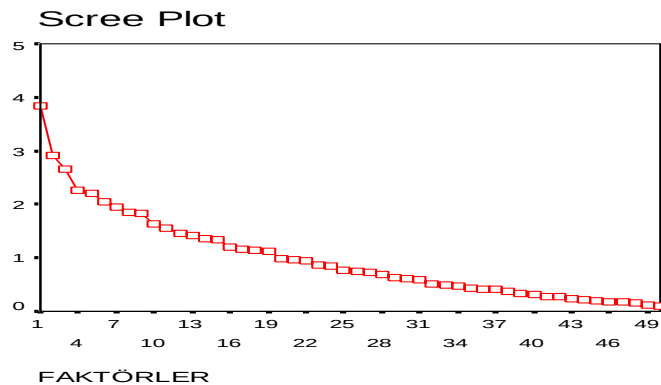
Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi izni için, ölçeğin dil eşdeğerliği çalışmasını yapan araştırmacı Prof. Dr. Dilek Gözütok ile elektronik posta yoluyla yazışılarak gerekli izin ve ölçeğin kullanma kılavuzu ile yanıt anahtarı temin edilmiştir (İzin elektronik postası EK 3.1.’de sunulmuştur).

Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Öncelikle Gözütok tarafından 1989 yılında “Published for the Attitude Research Laboratory” tarafından geliştirilen “Teacher Opinonaire on Democracy” ölçeğinin G ve H formları elde edilmiştir. Her biri 65 önermeden oluşan formlar İngilizce yeterliliği üst düzeyde olan üç kişi tarafından ayrı ayrı olmak üzere Türkçe’ye çevrilmiştir. Elde edilen çevirilerden yararlanılarak ortak bir form oluşturulmuştur. 130 önerme içeren form Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan 20 öğretim üyesi tarafından incelenerek Türk eğitim sisteminin koşullarına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. 30 önerme, tüm öğretim üyeleri tarafından Türk Eğitim Sisteminin yapı ve işleyişine ters düştüğü gerekçesiyle elenmiştir. 100 önerme içeren form, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerinden ve yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanlarından oluşan 400 kişilik bir gruba uygulanmış; a) önermelere katılıp katılmadıkları, b) önermeleri Türk milli eğitim sistemine uygun bulup bulmadıkları konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 50 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu ölçek 25’ i ilkokul, 25’ i orta okul, 25’ i lise öğretmeni ve 25’ i yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanı olmak üzere toplam 100 kişilik bir gruba uygulanmış, ön uygulamadan bir ay sonra aynı ölçek aynı gruba bir kez daha uygulanmıştır. İki uygulamanın puanları arasındaki korelasyon 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçekte otuz iki madde olumlu, on sekiz madde olumsuz olmak üzere toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelere “katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde yanıt verilmektedir. Olumlu ifadelerde katılıyorum seçeneği “1”, katılmıyorum seçeneği “0”, olumsuz ifadelerde ise tersi puanlama yapılmıştır. Ölçekten en fazla elli puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, demokratik tutumun olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Demokratik Tutum Ölçeğinin Pilot Uygulaması: Deneysel çalışma öncesi ölçeğin pilot uygulaması Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’ ndan 315 öğretmen adayına uygulanarak ölçeğin güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bunun için ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle ölçek faktör analizine uygun bir yapıya sahip olup olmadığına ilişkin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2008:126)’ ün belirttiği gibi verilerin faktör analizine uygunluğunda

KMO değerinin 0,60'tan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir. Yapılan faktör analizi sonucunda Demokratik Tutum Ölçeğinin KMO değeri 0,73 olarak faktör analizi için uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucu ise [8243,517 ($p < 0,000$)] olarak anlamlı bulunmuştur. Öncelikle verilere dik döndürme tekniklerinden Varimax uygulanmıştır. Bu analiz sonunda toplam varyansın %70' ini açıklayan 19 faktör elde edilmiştir. Bu durum ölçeğin orijinali ile paralellik göstermemekte ve bu faktörlere anlamlı isimler verilememektedir. 19 faktöre dağılan maddeler incelendiğinde, maddelerin ağırlıklı olarak 1. faktörde yüksek yük değerlerinde toplandığı görülmüş olup, 0,30 yük değerinin altında madde bulunmamaktadır. Büyüköztürk (2008:124) maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olmakla birlikte bu sınır değer, 0,30'a kadar indirilebileceğini belirtir. Başka bir çalışmada da (2002: 477) ölçekte varyansın çoğunu karşılayan genel bir faktörün olduğuna inanıldığında Quartimax'ın kullanılmasının daha uygun bir seçim olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle verilere dik döndürme tekniklerinden Quartimax uygulanarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Aşağıda Demokratik Tutum Ölçeğinin faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Grafik 3.3.1.
Demokratik Tutum Ölçeği Özdeğerlere Dayalı Çizgi Grafiği



Demokratik Tutum Ölçeği faktörlerinin özdeğerlerine dayalı çizgi grafiğini incelediğimizde ölçekte yüksek ivmeli bir düşüş görülmemektedir. Ölçeğin genel

gidişi yatay olup, az ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de görüldüğü üzere, ölçeğin genel tek bir faktöre sahip olduğu görüşünü desteklemektedir.

Tablo 3.3.4.
Demokratik Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonucu

Demokratik Tutum Ölçeği	Madde Sayısı	Maddelerin Açıkladığı Ortak Varyans		Madde Faktör Yük Değeri		Cronbach's Alpha
		En Düşük	En Yüksek	En Düşük	En Yüksek	
	50	0,55	0,85	0,30	0,62	0,70

Sonuç olarak ölçek tek boyutlu özelliğini tekrarlamıştır. Ölçeğin maddelerde açıkladığı ortak varyans yaklaşık %55 ile %85 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin .30 ile .62 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Tek faktörlü olarak kabul edilen ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,70 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur. Ölçek örnek maddeleri EK 5.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.5.
Demokratik Tutum Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası
Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Ön test α	Son test α
Demokratik Tutum Ölçeği	0,62	0,63

Tablo 3.3.5'te Demokratik Tutum Ölçeği ön test-son test Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre Demokratik Tutum Ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,62$, son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,63$ olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

3.3.3.Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarını ölçmek için eğitim psikoloğu olan Gregory Schraw ve Rayne Sperling Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve orijinali İngilizce olan “Metacognitive Awareness Inventory” Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Schraw ve Dennison (1994)’ ın aktardığı üzere bilişüstü kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak adlandırılır (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987). Bilişüstü farkındalığı olanlar farkında olmayanla göre daha iyi uygulama yapmaktadırlar (Garner ve Alexander, 1989; Pressley ve Ghatala, 1990). Bu ölçek Wissmann (2002)’ ın da belirttiği gibi katılımcıların bilişsel değerlerini ve bilişüstü stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını genel bir içerikle ölçen bir ölçektir.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi (Bu bölüm Schraw tarafından gönderilen Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kullanma kılavuzundan araştırmacı tarafından çevrilmiştir): Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” alan yazına dayandırılarak oluşturulmuştur (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987; Baker, 1989; Garner ve Alexander, 1989; Pressley ve Ghatala, 1990; Artzt ve Armour-Thomas, 1992). Ölçek toplam 52 maddeden oluşan “Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi” olmak üzere iki büyük bileşenden oluşmaktadır. Biliş Bilgisi; tanımsal-ifade bilgisi, yöntemsel-süreç bilgisi ve durumsal-şartsal bilgi olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. Biliş Düzenlemesi ise planlama, bilgi yönetimi, gözlemlene-kendini izleme, onarma, değerlendirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşur. 52 madde 2 bileşen üzerinde zorlanarak analiz edilmiş; biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi süreci ile gözlenmiş yükleme modelleri arasındaki uygunluğu incelemek üzere kullanılmıştır. Bilişüstü ile ilgili tüm teoriler biliş bilgisi ve biliş düzenlemesinin karşılıklı olarak ilişkili ve birbirlerini telafi edici olduğunu vurgulamışlardır (Baker, 1989; Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987). Bu ilişki bu ölçekte de gözlenmektedir.

Bu ölçeğin geliştirilmesinde Midwestern Üniversitesi’nde tanıtıcı eğitimsel psikoloji kursuna kayıtlı 197 üniversite öğrencisinin (112 kız-85 erkek) ölçeğe vermiş

olduğu yanıtlar analiz edilmiştir. Başlangıçta yukarıda belirtilen 8 kategorinin her biri için en az 8 maddeyi içeren 120 maddelik bir başlangıç havuzu yazılmıştır. Maddeler bir grup üniversiteli üzerinde kullanılmış, uygun oldukları yerde elenmiş ve yeniden incelenmiştir. Aşırı ortalama puanlı maddeler ile birbiri ile yüksek oranda anlamlı ilişkisi olan maddeler elenmiştir. 52 maddeden oluşan aracın son şekli, ölçek başına en az 4 madde düşen 8 ölçek arasında dağıtılmıştır. Her bir madde çok boyutlu ölçekleme yazınına dayalı 100 milimetrelilik 2 kutuplu sürekli ölçek ile değerlendirilmiştir. Birey hakkındaki ifadeyi gösteren her ölçeğin sağ uç tarafı yanlıştır, sol uç taraf ise doğrudur. Sürekli ölçek birkaç nedenden dolayı Likert tipi ölçekler yerine kullanılmıştır. Birincisi sürekli ölçekler Likert ölçekleriyle karşılaştırıldığında aralıklı veri yönünde daha iyi tahminler sağlamaktadır. İkincisi de, sırasıyla aracın güvenilirliğini arttırması gereken 5 veya 7 noktalı ölçekle karşılaştırılan 100 noktalı ölçek üzerindeki puanlama yanıtlarının yanıt değişimlerini arttırması beklenmiştir. Bireylere düzenli olarak gördükleri kursun bir dersinde araç verilmiş ve bunu tamamlamaları ve bir sonraki derse geri getirmeleri istenmiştir (2 gün sonra). Kılavuz testi ortalama bitirme zamanının yaklaşık 10 dakika olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir sonraki sınıf periyoduna getirilmeyen ölçekler iptal edilmiştir. Araç belli sayıda sınırlı ve sınırsız faktör analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sınırsız faktör analizinde varsayılan 8 alt-ölçek ve gözlenen faktörler arasındaki uyumu değerlendirmek için ayrı ayrı dikey ve eğik çözümler gerçekleştirilmiştir. Her iki analizde örnek varyansının % 78'ini düzelten değerden daha büyük öz değerlerle 6 etmenli-faktör çözümü üretmiştir. Dikey ve eğik çözümler için her birinin faktör yüklemesi hemen hemen özdeştir. Bununla birlikte, eğik çözüm göstermiştir ki; dikey rotasyon zorlamalı faktörler karşılıklı olarak ilişkisiz iken, her faktör çifti $r = 0,30$ 'u aşacak şekilde ilişkilidir. Dikey ve eğik 6 faktörlü çözümlerin denetlemesi sonucunda hiçbirisi başlangıçta tasarlanan 8 varsayımlı alt ölçeğe uymamaktadır. 3 ile 6 arasındaki faktörler bilgi kategorisinin düzenlenmesi içinde birçok maddeyi içerirken 1 ve 2. faktörler biliş bilgisi kategorisinin içindeki çoğu maddeyi içermektedir. Ek olarak, 6 faktörün çoğu için α katsayısı arzulanan ölçüt kat sayı değerinden aşağıdadır. Sonuçta, sınırsız faktör çözümleri yüksek oranda güvenilir faktörlere sebep olmamıştır.

Bu yüzden şu sonuca varılmıştır; MAI bilişüstü farkındalığın birkaç tane farklı alt bileşenlerini ölçmez ve özellikle, yukarıda bahsedilen 8 alt bileşene uygun değildir.

Bu sonuçla, bu faktörlerin biliş bilgisine ve Brown (1987) ve Jacobs ve Paris (1987) tarafından önerilen biliş düzenlenmesine uyup uymadığını karşılaştırmak için veriler üzerinde zorunlu 2 faktörlü çözümler gerçekleştirilmiştir. Hem dikey hem de eğik, sınırlı, iki faktörlü çözümler veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki çözüm de iki faktörün $r = 0,54$ eğik çözümü içinde yüksek derecede ilişkilidir beklentisiyle hemen hemen özdeş çözümler içinde sonuçlanmıştır. Beklendiği gibi, biliş düzenlemesi kategorisindeki maddeler 2. faktör üzerine yüklenirken, biliş bilgisi kategorisindeki maddeler 1. faktör üzerine yüklenmektedir. 2 madde her iki faktörden herhangi birine yüklemede başarısız iken (ör; 4. ve 8. maddeler), 0,30'dan daha büyük yüklemesi olan az miktarındaki maddeler de her iki faktöre yüklenmiştir (ör; 27, 34, 35, 40, 43 ve 44. maddeleri). Her bir faktöre yüklenen maddeler için α katsayısı 0,91'e ulaşmıştır ve yüksek derecede dahili tutarlılık göstermektedir. Bütün araç için α katsayısı 0,95'e ulaşmıştır. 1. Faktör olan biliş bilgisine 25 madde yüklenirken, 2. Faktör olan biliş düzenlemesine 19 madde yüklenmiştir. 2 faktör örnek varyansın % 65'ini açıklamıştır.

Yapılan analizlerden iki sonuç elde edilmiştir. İlki, ölçekte daha önceden tarif edilen bilişüstünün 8 alt bileşenine dair kanıt yoktur. Başlangıçta 8'den ziyade 6 faktör elde edilmiştir, hiçbirisi de öngörülen 8 faktöre yakın bir benzerlik taşımamaktadır. İkincisi, sınırlı, 2-faktörlü çözüm kuramsal öngörülere yakın bir çözüm sağlamıştır. Biliş bilgisi altında sınıflanmış maddelerin çoğu Faktör 1 üzerine yüklenmiştir; biliş düzenlemesi altında sınıflanmış maddelerin çoğu ise Faktör 2 üzerine yüklenmiştir. Ek olarak, 6 madde de her ikisi üzerine yüklenmiştir. 2 madde de her iki faktör üzerinde oldukça düşük yüklemelere sahiptir. Ek olarak, 6 maddenin 5 tanesi farklı varsayılan alt-ölçekten gelmiştir ve maddeler arasında sistematik çapraz yükleme olmadığını göstermiştir.

Tablo 3.3.6.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Orijinal Form Faktör Analizi Sonuçları

MADDE NO	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2	MADDE NO	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2
32	0,70	0,00	36	0,00	0,70
26	0,66	0,00	8	0,00	0,68
5	0,65	0,00	50	0,00	0,65
30	0,59	0,00	38	0,00	0,62
46	0,57	0,00	1	0,00	0,62
10	0,56	0,00	23	0,00	0,60
13	0,55	0,00	6	0,00	0,59
3	0,55	0,00	49	0,00	0,55
29	0,54	0,00	21	0,00	0,55
16	0,53	0,00	24	0,00	0,52
15	0,53	0,00	28	0,00	0,50
9	0,51	0,00	11	0,00	0,46
20	0,51	0,00	14	0,00	0,46
52	0,48	0,00	19	0,00	0,44
33	0,48	0,00	47	0,00	0,39
12	0,46	0,00	37	0,00	0,38
18	0,43	0,00	2	0,00	0,36
17	0,42	0,00	41	0,00	0,32
7	0,41	0,00	27	0,42	0,37
51	0,40	0,00	43	0,37	0,37
39	0,38	0,00	44	0,34	0,41
45	0,38	0,00	34	0,34	0,36
25	0,34	0,00	40	0,34	0,30
31	0,34	0,00	35	0,31	0,43
42	0,31	0,00	4	0,00	0,00
22	0,00	0,70	48	0,00	0,00

Psikometrik duruş açısından, 2-faktörlü çözüm göstermiştir ki; MAI (Bilişüstü Farkındalık Ölçeği) bilişüstü bilgi güvenilirliğinin 2 çeşidini ölçmüştür. Biliş bilgisi öğrencilerin kendileri, stratejileri ve hangi stratejilerin daha yararlı olduğu durumlar hakkında ne bildiği ile ilgilidir. Bilişin düzenlenmesi ise öğrencilerin planlama, strateji geliştirme, izleme, yanlışlarını düzeltme, öğrenimlerini değerlendirme yolları hakkındaki bilgileri ile ilgilidir. Bu faktörler aynı zamanda birbirleri ile güçlü derecede ilişkilidir, öğrencilerin kendilerini düzenlemelerine yardımcı olmak için bilgi ve düzenlemenin birlikte çalışabileceğini de öne sürer.

Bilişüstü farkındalık Ölçeği' den alınan yüksek puanlar, daha büyük bilişüstü farkındalığı gösterir. Mevcut araştırmanın amacı Bilişüstü Farkındalık Ölçeğini (MAI) geçerli kılmaktır. 3 ilişkili sorun üzerine odaklanılmıştır; a) bilişüstünün iki bileşen bakış açısına gözlemsel bir destek olup olmadığı b) bu iki bileşenin birbirleriyle ilişkili olup olmadığı c) bileşenlerin herhangi birinin biliş ve bilişüstü performanslarının gözlemsel ölçümleriyle ilgili olup olmadığı.

Analizler bilişüstünün iki bileşen modelini güçlü derecede desteklemektedir. Sınırlı 2 faktör çözümü biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesine yakın çözümler vermiştir. Biliş bilgisi kişinin gücünün ve zayıflığının farkındalığını, stratejiler hakkındaki bilgiyi ve bu stratejilerin neden ve ne zaman kullanılacağını ölçmüştür. Biliş düzenlemesi ise strateji kullanımının planlama, bilgi yönetimi, gözlem ve değerlendirmesi hakkındaki bilgiyi ölçmüştür. Bu ölçeklerin içsel tutarlığı 0,93' ten 0,88' e doğru sıralanmaktadır. Ek olarak, analizlerde faktör yüklemeleri arasında yüksek derecede benzerlik vardır. Ancak hiçbir analiz bilişüstünün bakış açısına uygun çoklu alt-bileşen sağlamamıştır. Aksine daha önceden tarif edilen 8 alt boyutun herhangi birine yakın derecede uyuşmayan 6 ilişkili faktörü rapor etmiştir. Ek olarak bu faktörlerin çoğu son birim olarak kabul edilir içsel tutarlılık değerleridir (ör; $\alpha < 0,70$). Bu nedenle ölçeğin biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi olmak üzere ile temel bileşenden oluştuğu kabul edilerek kuramsal destekleyen alt boyutlar bu iki faktöre araştırmacılar tarafından paylaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular MAI'nin büyük yaştaki öğrenciler arasında bilişüstü farkındalığın güvenilir başlangıç testlerini sağladığını göstermiştir. MAI'nin kullanılması sonraki bilişüstü eğitimin planlanmasında yardımcı bir strateji olabilir. MAI aynı zamanda çeşitli eğitimsel stratejiler kullanılarak iyileştirilebilecek farklılıkları izleyen anlayışları sık sık sergileyen düşük seviyedeki öğrencileri tanımlamada yardımcı olabilir.

Bilişüstü farkındalığın kuramsal temellerine dayanılarak müdahale edilmiş faktör analizi sonucunda ölçek Biliş Bilgisi bileşeni altında tanımsal-ifade bilgisi alt ölçeği (5. 10. 12. 16. 17. 20. 32. 46.) maddelerinden, yöntemsel-süreç bilgisi alt ölçeği (3. 14. 27. 33.) maddelerinden, durumsal-şartsal bilgi alt ölçeği (15. 18. 26. 29. ve 35.) maddelerinden oluşmaktadır. Biliş Düzenlemesi bileşeni altında ise planlama alt ölçeği (4. 6. 8. 22. 23. 42. 45.) maddelerden, bilgi yönetimi alt ölçeği (9. 13. 30.31. 37. 39. 41. 43.47. 48.) maddelerden, gözlemleme-kendini izleme alt ölçeği (1. 2. 11. 21. 28. 34. 49.) maddelerden, onarma alt ölçeği (25. 40. 44. 51. 52.) maddelerden ve değerlendirme alt ölçeği ise (7. 19. 24. 36. 38. 50.) maddelerden oluşmaktadır (Schraw ve Dennison ,1994).

Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Türk Örneklem İçin Geliştirilmesi: Araştırmada “Metacognitive Awareness Inventory” Bilişüstü Farkındalık Ölçeği’ nin dil eşdeğerliği çalışması araştırmacı tarafından yapılmış ve Türkçe form mevcut örneklem için geliştirilmiştir. Çalışmaya Gregory Schraw ile elektronik posta yolu ile yazışarak ölçeğin Türk örneklem için geliştirilmesi izninin alınması ve ölçeğin kullanma kılavuzunun istenmesi ile başlanmıştır. (İzin elektronik postası EK 3.2.’de sunulmuştur.)

Mumcuoğlu (2002)’ nun da aktardığı gibi bir kültürde geliştirilmiş bir testin başka bir kültürde güvenilirliğini ve geçerliğini tespit etmeye yönelik çalışmaların ilk aşamasını özgün formun çevirisinin yapılması ve dil eşdeğerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar oluşturur (Geisinger,1994; Öner,1994). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma aşamaları Hambleton ve Patsula (1999)’nın kültürler arası ölçek uyarlamaya yönelik görüşleri dikkate alınarak aşamalandırılmıştır. Bunun için

ölçeğin orijinal formu dile ve alan bilgisine hakim üç uzman (bir İngilizce öğretmeni, bir psikolog, bir İngiliz Dili ve Edebiyatı 4. sınıf öğrencisi) tarafından bir birlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiş ve üç hafta aradan sonra her bir uzman kendi Türkçe çevirisini yeniden İngilizce'ye çevirmiştir. Orijinal metin, orijinal metnin Türkçe çevirisi ve tekrar çevrilmiş İngilizce metin araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, aradaki farklar üç uzmanın da görüşü alınarak belli noktalarda birleşip, tek bir Türkçe metin haline dönüştürülmüştür. Türkçe'ye çevrilmiş ölçek ve orijinal ölçek Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan dile ve alan bilgisine hakim beş öğretim üyesinin (bir profesör, bir doçent, üç yardımcı doçent) uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, ölçeğin son hali Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan 7 öğretmen adayına okutularak ölçekteki maddeleri anlayıp anlamadıkları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları ölçek maddelerini anlayabildiklerini, bu maddelerin görüşlerini yansıttığını belirtmişlerdir. Böylelikle ölçeğin görünüş geçerliliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

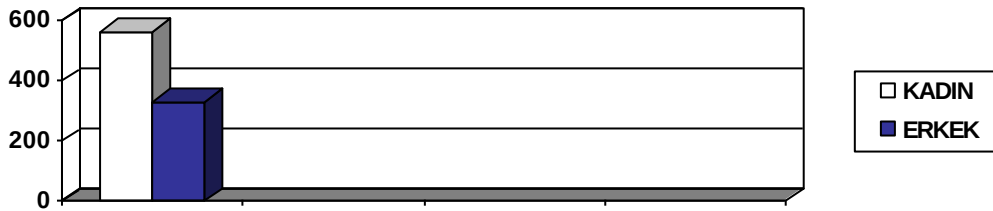
Ölçeğin orijinali “**asla** dan- **her zaman** a” doğru 0 ile 100 arasında derecelenmiş 10 aralıklı bir ölçektir. Ancak ölçek, uzmanlarında görüşleri doğrultusunda ülkemiz standartlarına daha uygun olduğu düşünülerek 5'li likert tipi ölçek olarak düzenlenmiş ve Türkçe forma son şekli verilmiştir. Orijinal form ile Türkçe ölçek arasındaki eş değerliğin kontrolü için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarından 35 kişilik bir gruba önce Türkçe, üç hafta sonra ise İngilizce form uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce form arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0,73$ ' dir. Bu bulguya göre iki ölçek arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu söylenebilir. Yapılan alan yazın taramasında bazı dil eşdeğerliğini sağlama çalışmalarında (Erten, 2007; Duru, 2007; Çivitçi, 2007) iki form arasındaki korelasyona hiç bakılmadığı; bazı çalışmalarda ise (Yıldız ve Ergin 2007) Türkçe ve İngilizce form arasındaki süreyi bir hafta gibi daha kısa bir süre ile uyguladıkları ve çalışmalarında daha yüksek korelasyon elde ettikleri gözlenmiştir. Buna dayanarak yine Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen

adaylarından 25 kişilik farklı bir gruba önce Türkçe form bir hafta sonra ise İngilizce form uygulanmıştır. Bu uygulamada Türkçe ve İngilizce form arasında bu kez $r = 0,81$ olarak yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir.

Türkçe form olarak düzenlenmiş Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okumakta olan 894 öğretmen adayına uygulanmıştır. Osborne ve Costello (2004) faktör analizi için örneklem genişliğini 50-çok düşük, 100-düşük, 200-ortalama, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-ideal olarak sınıflandırmışlardır. Tavşancıl (2002:142) ise örneklem büyüklüğünün geliştirilecek ölçekteki madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtir. Bu düşüncelerden hareketle, çalışma grubu sayısının ideale yakın olduğu söylenebilir.

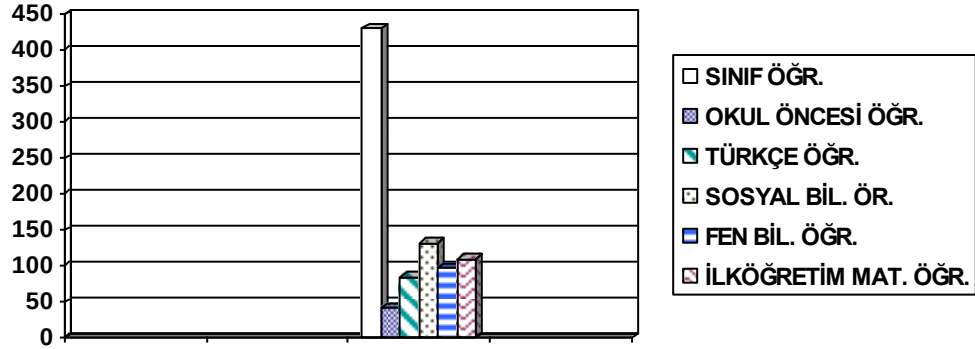
Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okumakta olan 894 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafiklerde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının demografik özellikleri yer almaktadır.

Grafik 3.3.2.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı



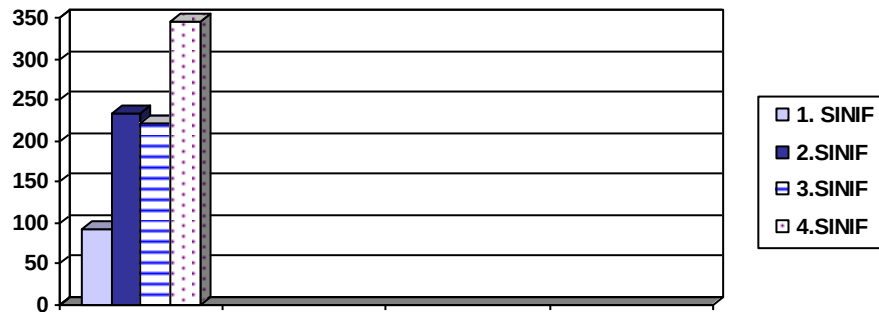
Grafik 3.3.2. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımını vermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının %63' ü ($n=564$) kadın, %37' si ($n=330$) erkektir .

Grafik 3.3.3.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Anabilim Dallarına
Göre Dağılımı



Grafik 3.3.3 çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bulundukları anabilim dallarına göre dağılımını vermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının %48' i (n=431) Sınıf Öğretmenliği, %5'i (n=41) Okul Öncesi Öğretmenliği, %9'u (n=84) Türkçe Öğretmenliği, %15'i (n=132) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %11'i (n=97) Fen Bilgisi Öğretmenliği, %12'si (n=109) İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına devam etmektedir.

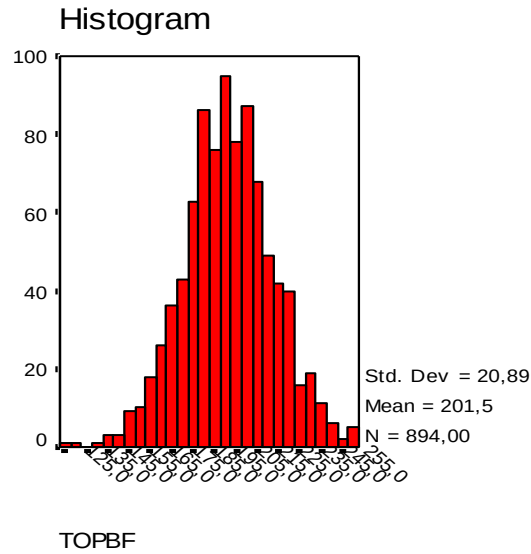
Grafik 3.3.4.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Devam Ettikleri Sınıfa
Göre Dağılımı



Grafik 3.3.4. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfa göre dağılımını vermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının %10'u (n=92) birinci sınıf, %26'sı (n=234) ikinci sınıf, %25'i (n=222) üçüncü sınıf, %39'u (n=346) dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Grafik 3.3.5.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubunun Normal Dağılım Grafiği



Grafik 3.3.5. Çalışma grubuna uygulanan normallik testinin grafiğini vermektedir. Büyüköztürk(2002:480, 2008:123), Tavşancıl (2002:51)ve Tabachnich ve Fidel (2001)'in belirttiği gibi bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekir. Alpar (2003), Gren, Salkind ve Akey (1997) ve Tabachnich ve Fidel (2001)' in belirttikleri üzere normalliğin test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Analizde "p" değerinin 0,05'den büyük çıkması, puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Şimşek (2007:74) ise normallik varsayımının test edilmesinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine de dikkat edilmesi gerektiğini belirterek, bu istatistikler konusunda West ve arkadaşlarından (1995) yapmış olduğu aktarmada normallik testinde çarpıklık (Skewness) için 2; basıklık (Kurtosis) için ise 7 değerini ifade etmektedir. Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004:60), Skewness ve Kurtosis değerlerinin (-1, +1) aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Büyüköztürk (2008: 40) ise çarpıklık katsayısı (-1,

+1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir.

Çalışma grubu verilerine yapılan normallik testi sonucu aşağıda tablo 3.3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.3.7.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Çalışma Grubu Normallik Testi Analiz Tablosu

Çalışma Grubu	N	$\bar{X}$	S	Kolmogorov-Smirnov	P	Skewness	Kurtosis
	894	201,54	0,698	0,024	0,200	-0,015	0,175

Tablo 3.3.7’ de çalışma grubuna uygulanan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi “p” değerinin 0,05’den büyük çıktığı ve Skewness ile Kurtosis değerinin de +1 - 1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışma grubunun anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde Faktör Analizi kullanılabilir.

İşlem: Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Diğer bir deyişle, bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme sürecidir (Büyüköztürk, 2008: 123).

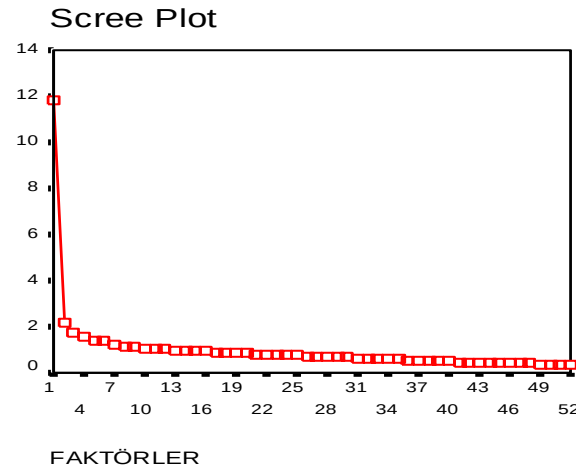
Ölçek önce faktör analizine uygun bir yapıya sahip olup olmadığına ilişkin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,94 olarak oldukça yüksek ve faktör analizi için uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucu ise [12723,892 (p< 0,000)]

anlamli olarak bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği üzere Büyüköztürk (2008: 126) verilerin faktör analizine uygunluğunda KMO değeri 0,60'tan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerektiğini belirtmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla uygulanan açımlayıcı faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ile dikey döndürme teknikleri denenmiştir.

Öncelikle ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak üzere döndürülmemiş temel bileşenler analizi (PCA), daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucuna göre faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %51 olan 12 faktör elde edilmiştir. Tıpkı ölçeğin orijinal formunun ilk analizlerinde olduğu gibi bu 12 faktör, sayısı ve maddelerin dağılımı biçimi ile bilişüstü kuramsal temelleri ile uyumluluk göstermemektedir. Bununla birlikte yapılan faktör analizinin çizgi grafiği incelendiğinde, ölçeğin genel tek bir yapıya sahip olduğunu söylemekle birlikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmekte ve ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir yatay düşüş gözlenmektedir.

Grafik 3.3.6.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği İlk Faktör Analizi Çizgi Grafiği



Grafik 3.3.6'ya göre ölçeğin iki faktörlü olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle ölçek iki faktöre zorlanarak ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır.

İki faktöre zorlanarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %27'dir. Tıpkı orijinal formda olduğu gibi bazı maddelerin ilgi faktörde bulunmadıkları gözlenmiştir. Ancak kuramsal öngörülere yakın bir çözüm sağlamıştır. Ayrıca 3, 5 ve 48. maddelerin yük değerlerinin her iki boyutta da 0,30'un altında olduğu saptanmıştır. Bu maddeler atılarak faktör analizi tekrar edildiğinde iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansın %28'e yükseldiği görülmektedir. İki faktör $r = 0,54$ oranında birbiri ile ilişkilidir. Tablo 3.3.8 Bilişüstü Farkındalık Ölçeği faktör analizi sonucunda maddelerin bulundukları faktör ve almış oldukları yük değerini göstermektedir.

Tablo 3.3.8.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Faktör Analizi Tablosu

Maddeler	Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	
	Faktör 1	Faktör 2
B29	0,629	0,028
B22	0,622	0,014
B38	0,613	0,103
B23	0,609	0,168
B28	0,609	0,163
B36	0,598	0,198
B18	0,590	0,062
B35	0,576	0,148
B21	0,554	0,022
B14	0,540	0,162
B1	0,524	0,079
B20	0,508	0,262
B11	0,508	0,203
B50	0,490	0,368
B19	0,479	0,111
B49	0,471	0,308
B34	0,464	0,198
B30	0,462	0,176
B41	0,460	0,285
B45	0,439	0,281
B40	0,437	0,271
B8	0,433	0,252
B2	0,427	0,135
B17	0,411	0,171
B27	0,407	0,477

B31	0,407	0,466
B6	0,401	0,307
B12	0,394	0,300
B16	0,375	0,159
B24	0,370	0,304
B26	0,363	0,234
B4	0,362	0,264
B37	0,361	0,140
B32	0,354	0,343
B52	0,012	0,661
B46	0,015	0,583
B51	0,174	0,572
B15	0,009	0,518
B44	0,356	0,495
B43	0,294	0,456
B9	0,009	0,415
B13	0,338	0,391
B39	0,308	0,377
B42	0,268	0,376
B47	0,250	0,369
B33	0,257	0,362
B25	0,065	0,357
B10	0,188	0,326
B7	0,211	0,321

Bilişüstü Farkındalık ölçeği “Biliş Bilgisi” ve “Biliş Düzenlemesi” adı verilen iki temel faktörden oluşmaktadır. Schraw ve Dennison, (1994) Bilişüstü ile ilgili tüm teorilerin biliş bilgisi ve biliş düzenlemesinin karşılıklı olarak ilişkili ve bir birlerini telafi edici olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte iki faktör bir birinden bağımsız olarak da ayrı ayrı kullanılabilir. İki faktör arasında $r = 0,54$ oranında elde edilen korelasyon da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Bu bilgiye dayanılarak ölçeğin iki boyutuna bir birinden bağımsız tek ölçek olarak, yeniden faktör analizi uygulanmıştır.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin model-veri uyumu için iki boyutuna bir birinden bağımsız olarak yapılan faktör analizi sonucunda; Biliş Bilgisi alt boyutunun açıkladığı varyans % 28, Biliş Düzenlemesi alt boyutunun açıkladığı varyans % 27’ dir.

Tablo 3.3.9.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi Alt Boyutu Faktör Analizi
Tablosu

Maddeler	Biliş Bilgisi	
	FAKTÖR 1	Ortak Varyans
b35	0,636	0,243
b27	0,633	0,323
b20	0,613	0,225
b18	0,573	0,276
b12	0,568	0,376
b33	0,566	0,243
b29	0,560	0,095
b14	0,559	0,313
b26	0,533	0,400
b17	0,525	0,321
b32	0,493	0,104
b10	0,492	0,328
b16	0,474	0,284
b15	0,322	0,314
b46	0,309	0,404

Tablo 3.3.9. incelendiğinde Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt boyutunun yük değerleri 0,31 ile 0,64 arasında ve faktör ortak varyansları % 9 ile % 40 arasında değişen 15 maddeden (35, 27, 20, 18, 12, 33, 29, 14, 26, 17, 32, 10, 16, 15, 46) oluştuğu ve tek faktörlü bir yapı gösterdiği gözlenmektedir.

Tablo 3.3.10.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi Alt Boyutu Faktör
Analizi Tablosu

Maddeler	Biliş Düzenlemesi	
	FAKTÖR 1	Ortak Varyans
b50	0,647	0,197
b36	0,637	0,258
b38	0,604	0,264
b23	0,601	0,303
b49	0,598	0,361
b44	0,576	0,210
b28	0,571	0,282
b41	0,563	0,217
b11	0,557	0,228
b22	0,550	0,281
b45	0,531	0,155
b31	0,530	0,208
b40	0,517	0,317
b43	0,515	0,265
b8	0,514	0,179
b1	0,509	0,259
b6	0,508	0,208
b34	0,495	0,310
b24	0,491	0,241
b21	0,490	0,325
b51	0,479	0,245
b30	0,478	0,358
b19	0,473	0,267
b13	0,466	0,332
b42	0,458	0,230
b2	0,456	0,122
b39	0,456	0,114
b4	0,444	0,223
b47	0,423	0,241
b37	0,394	0,406
b52	0,349	0,365
b7	0,337	0,418

Tablo 3.3.10. incelendiğinde Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi alt boyutunun yük değerleri 0,34 ile 0,65 arasında ve faktör ortak varyansları % 11 ile % 42 arasında değişen 32 maddeden (50, 36, 38, 23, 49, 44, 28, 41, 11, 22, 45, 31,

40, 43, 8, 1, 6, 34, 24, 21, 51, 30, 19, 13, 42, 2, 39, 4, 47, 37, 52, 7) olduğu ve tek faktörlü bir yapı gösterdiği gözlenmektedir.

Böylelikle ölçeğin orijinal formunu ve kuramsal destekleyen 15 maddeden oluşan Biliş Bilgisi ve 32 maddeden oluşan Biliş Düzenlemesi olmak üzere iki alt boyutlu bir yapı gösterdiği kabul edilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst % 27 ile alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır.

Tablo 3.3.11.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi Alt Boyutu Ortalama, Standart Sapma, Madde-Toplam Korelasyonları, Alt% 27 ve Üst% 27 Puanları Arasındaki İlişkisiz T-testi Sonucu

Madde No	Grup	N	$\bar{X}$	S	Madde-Toplam Korelasyonu	t	sd	P
b10	alt%27	241	3,65	0,84	0,40	11,63	480	0,000*
	üst%27	241	4,44	0,64				
b12	alt%27	241	3,34	0,79	0,47	14,23	480	0,000*
	üst%27	241	4,28	0,66				
b16	alt%27	241	3,23	0,89	0,38	11,88	480	0,000*
	üst%27	241	4,12	0,76				
b17	alt%27	241	3,07	0,87	0,43	12,21	480	0,000*
	üst%27	241	3,97	0,74				
b20	alt%27	241	3,27	0,76	0,51	16,98	480	0,000*
	üst%27	241	4,38	0,66				
b32	alt%27	241	3,41	0,94	0,40	13,63	480	0,000*
	üst%27	241	4,44	0,70				
b46	alt%27	241	4,39	0,80	0,24	8,79	480	0,000*
	üst%27	241	4,88	0,33				
b14	alt%27	241	3,41	0,81	0,45	16,32	480	0,000*
	üst%27	241	4,51	0,65				

b27	alt%27	241	3,48	0,87	0,53	15,35	480	0,000*
	üst%27	241	4,52	0,61				
b33	alt%27	241	3,54	0,80	0,47	13,95	480	0,000*
	üst%27	241	4,44	0,62				
b15	alt%27	241	4,30	0,74	0,28	8,03	480	0,000*
	üst%27	241	4,76	0,50				
b18	alt%27	241	3,08	0,83	0,47	14,89	480	0,000*
	üst%27	241	4,18	0,79				
b26	alt%27	241	3,59	0,82	0,43	14,01	480	0,000*
	üst%27	241	4,52	0,63				
b29	alt%27	241	2,64	0,88	0,45	15,69	480	0,000*
	üst%27	241	3,91	0,89				
b35	alt%27	241	3,00	0,73	0,53	17,86	480	0,000*
	üst%27	241	4,15	0,69				

* p<0,001 fark anlamlı

Tablo 3.3.11. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt boyutu ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonları, alt % 27 ve üst % 27 puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonucunu göstermektedir. Büyüköztürk (2008: 171) madde-toplam korelasyonu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığını, genel olarak 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini, 0,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,24 ile 0,53 arasında değişmektedir. Alt % 27 ile üst % 27'lik grubun puanları arasında yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.12.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi Alt Boyutu Ortalama,
Standart Sapma, Madde-Toplam Korelasyonları, Alt % 27 ve Üst % 27
Puanları Arasındaki İlişkisiz T-testi Sonucu

Madde No	Grup	N	$\bar{X}$	S	Madde-Toplam Korelasyonu	t	sd	P
b4	alt%27	241	3,34	1,04	0,41	12,68	480	0,000*
	üst%27	241	4,40	0,78				
b6	alt%27	241	3,61	0,86	0,46	14,53	480	0,000*
	üst%27	241	4,58	0,57				
b8	alt%27	241	3,44	0,84	0,47	15,75	480	0,000*
	üst%27	241	4,51	0,65				
b22	alt%27	241	2,89	0,91	0,50	16,95	480	0,000*
	üst%27	241	4,17	0,73				
b23	alt%27	241	3,13	0,80	0,55	19,14	480	0,000*
	üst%27	241	4,37	0,61				
b42	alt%27	241	3,40	0,95	0,40	11,61	480	0,000*
	üst%27	241	4,33	0,80				
b45	alt%27	241	3,25	0,89	0,48	15,44	480	0,000*
	üst%27	241	4,40	0,75				
b13	alt%27	241	3,72	0,79	0,42	13,52	480	0,000*
	üst%27	241	4,58	0,58				
b30	alt%27	241	3,32	0,93	0,43	13,87	480	0,000*
	üst%27	241	4,39	0,75				
b31	alt%27	241	3,53	0,76	0,49	15,39	480	0,000*
	üst%27	241	4,49	0,61				
b37	alt%27	241	3,08	1,14	0,35	11,12	480	0,000*
	üst%27	241	4,16	1,00				
b39	alt%27	241	3,46	0,93	0,42	13,85	480	0,000*
	üst%27	241	4,49	0,67				
b41	alt%27	241	3,10	0,80	0,51	16,37	480	0,000*
	üst%27	241	4,24	0,73				
b43	alt%27	241	3,54	0,90	0,46	14,47	480	0,000*
	üst%27	241	4,56	0,62				
b47	alt%27	241	3,52	0,90	0,38	12,14	480	0,000*
	üst%27	241	4,43	0,73				
b1	alt%27	241	3,27	0,84	0,46	15,04	480	0,000*
	üst%27	241	4,35	0,74				

b2	alt%27	241	3,52	0,83	0,41	12,52	480	0,000*
	üst%27	241	4,41	0,70				
b11	alt%27	241	3,22	0,85	0,51	16,04	480	0,000*
	üst%27	241	4,34	0,67				
b21	alt%27	241	2,52	0,94	0,45	14,70	480	0,000*
	üst%27	241	3,79	0,96				
b28	alt%27	241	2,94	0,88	0,52	17,39	480	0,000*
	üst%27	241	4,18	0,67				
b34	alt%27	241	3,13	0,84	0,45	14,12	480	0,000*
	üst%27	241	4,178	0,79				
b49	alt%27	241	3,30	0,78	0,54	17,68	480	0,000*
	üst%27	241	4,45	0,65				
b40	alt%27	241	3,19	0,85	0,46	16,31	480	0,000*
	üst%27	241	4,35	0,72				
b44	alt%27	241	3,41	0,80	0,51	17,97	480	0,000*
	üst%27	241	4,53	0,57				
b51	alt%27	241	3,68	0,90	0,43	13,37	480	0,000*
	üst%27	241	4,61	0,60				
b52	alt%27	241	4,04	0,84	0,31	10,03	480	0,000*
	üst%27	241	4,71	0,59				
b7	alt%27	241	3,69	0,78	0,30	11,04	480	0,000*
	üst%27	241	4,42	0,69				
b19	alt%27	241	3,27	0,93	0,42	13,48	480	0,000*
	üst%27	241	4,32	0,78				
b24	alt%27	241	3,08	0,99	0,45	13,45	480	0,000*
	üst%27	241	4,22	0,87				
b36	alt%27	241	3,19	0,85	0,58	18,90	480	0,000*
	üst%27	241	4,47	0,61				
b38	alt%27	241	2,94	0,86	0,56	13,45	480	0,000*
	üst%27	241	4,21	0,71				
b50	alt%27	241	3,32	0,80	0,60	18,50	480	0,000*
	üst%27	241	4,50	0,58				

* p<0,001 fark anlamlı

Tablo 3.3.12. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Düzenlemesi alt boyutu ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonları, alt % 27 ve üst % 27 puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonucunu göstermektedir. Buna göre maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,30 ile 0,60 arasında değişmektedir. Alt % 27 ile üst % 27'lik grubun puanları arasında yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.13.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Sonuçları

	Ölçek toplam	Biliş Bilgisi	Biliş Düzenlemesi
Cronbach's Alpha	0,93	0,82	0,91

Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,93, Biliş Bilgisi alt boyutunun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,82 ve Biliş Düzenlemesi alt boyutunun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak oldukça yüksek ve güvenilir bulunmuştur.

Tablo 3.3.14.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçları

	Ölçek toplam	Biliş Bilgisi	Biliş Düzenlemesi
R	0,76	0,54	0,79

Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin 94 öğretmen adayı ile on beş gün ara ile test tekrar test güvenirliği test edilmiştir. Büyüköztürk (2008; 32) korelasyon katsayısının, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması orta; 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmiştir. Bu nedenle ilk uygulama ile tekrar test arasında toplam ölçekte, $r = 0,76$, $p < 0,01$ düzeyinde; Biliş Bilgisi alt boyutunda, $r = 0,54$, $p < 0,01$ düzeyinde; Biliş Düzenlemesi alt boyutunda, $r = 0,79$, $p < 0,01$ düzeyinde bulunan ilişkinin anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3.15.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği İki Yarı Güvenirlik Sonuçları

	Cronbach's Alpha		R	Spearman-Brown Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı
	1. Form	2. Form			
Ölçeğin Bütünü	0,82	0,83	0,79	0,90	0,90
Biliş Bilgisi	0,68	0,70	0,69	0,81	0,81
Biliş Düzenlemesi	0,82	0,84	0,82	0,90	0,90

Tablo 3.3.15. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği iki yarı güvenirlik sonuçlarını vermektedir. Ölçeğin Bütünü incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısı 1. Form için 0,82, 2. Form için 0,83, formlar arası korelasyon $r = 0,79$, Spearman-Brown katsayısı 0,90, Guttman Split-Half katsayısı 0,90'dır. Biliş Bilgisi alt boyutunda Cronbach's Alpha katsayısı 1. Form için 0,68, 2. Form için 0,70, formlar arası korelasyon $r = 0,69$, Spearman-Brown katsayısı 0,81, Guttman Split-Half katsayısı 0,81'dir. Biliş Düzenlemesi alt boyutunda Cronbach's Alpha katsayısı 1. Form için 0,82, 2. Form için 0,84, formlar arası korelasyon $r = 0,82$, Spearman-Brown katsayısı 0,90, Guttman Split-Half katsayısı 0,90'dır. Böylelikle ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında Cronbach's Alpha, formlar arası korelasyon, Spearman-Brown katsayısı ve Guttman Split-Half katsayısı incelendiğinde elde edilen test puanları arasında tutarlılık gözlenmektedir.

Tablo 3.3.16.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası
Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	Alt Boyutlar	Ön Test α	Son Test α
	1. Biliş Bilgisi Ölçeği	0,83	0,85
	2. Biliş Düzenlemesi Ölçeği	0,93	0,90
	Ölçeğin Tümü	0,94	0,93

Tablo 3.3.16'da Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ön test-son test Cronbach's Alpha güvenirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ön test toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,94$, son test toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,93$ olarak oldukça yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği alt boyutlarına baktığımızda ise, Biliş Bilgisi ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,83$, son test Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,85$ olarak oldukça yüksek; Biliş Düzenlemesi ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,93$, son test Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,90$ olarak yine oldukça yüksek seviyede bulunmuştur. Ölçek örnek maddeleri EK 5.2.'de sunulmuştur.

3.3.4.Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ boyutlarını ölçmek için ilk önce Mumcuoğlu (2002)'nin dil eşdeğerliğini yapmış olduğu “ Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği”nin kullanılması planlanmıştır. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i), Dr. Reuven Bar-On' un 1997 yılında geliştirdiği duygusal zekâ boyutlarını ölçen 133 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; 1. Kişisel Beceriler, 2. Kişilerarası Beceriler, 3. Uyumluluk, 4.Stresle Başa Çıkma) ve 5.Genel Ruh Durumudur.

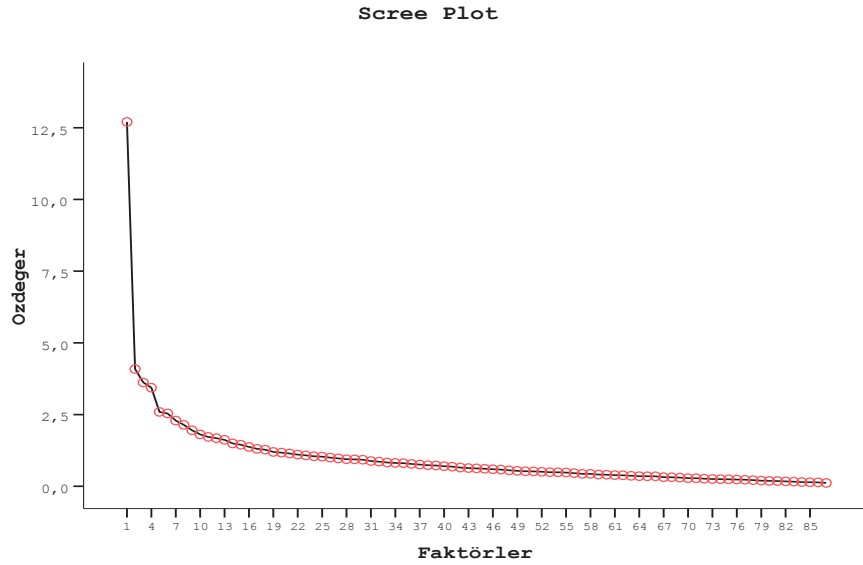
Mumcuoğlu (2002)'nin dil eşdeğerliğini yapmış olduğu 133 maddelik “ Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” Selçioğlu Demirsöz ve Kocabaş (2008:162-166) tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı' nda okumakta olan 282 kişilik bir gruba geçerlik-güvenirlik çalışmasını tekrarlamak ve ölçeğin katılımcılar tarafından uygulama süresi ve tutumunu belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonunda ölçeğin madde sayısından dolayı uygulama süresinin çok uzun olduğu, öğretmen adaylarının bu ölçeği uygularken sıkıldıkları, ölçeğin sonlarına doğru ilgilerinin dağılarak gerçekçi yanıtlar vermedikleri yönünde bilgi edinilmiştir. Hatta bu çalışmada “tutarsızlık indeksi” işlemi sonunda 44 öğretmen adayının verileri geçersiz sayılarak araştırmanın değerlendirilmesi 238 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Bu nedenle başka bir ölçek arama çalışmaları başlamıştır. Yapılan tarama sonucunda Acar (2001)'in aynı ölçek üzerinden madde sayısını azaltarak dil eşdeğerliğini ve uyarlama çalışmasını tekrarlamış olduğu “ Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” elde edilmiş ve bu ölçeğin uygulanması kararı alınmıştır. Ölçek tıpkı orijinal formda olduğu gibi 1. Kişisel Beceriler (73, 64, 47, 22, 24, 35, 28, 15, 17, 19, 21, 69, 55, 44, 26, 14, 10, 7, 9, 20, 27, 39, 86, 53, 2, 13, 8, 38, 84. maddeler), 2. Kişilerarası Beceriler (34, 79, 43, 45, 48, 59, 67, 62, 57, 46, 42, 32, 16, 77, 81, 49, 30, 25. maddeler), 3. Uyumluluk (51, 33, 23, 1, 87, 71, 61, 58, 50, 18, 82, 56, 52, 12, 4. maddeler), 4.Stresle Başa Çıkma (70, 66, 41, 36, 29, 11, 63, 75, 3, 80, 68, 6, 60.maddeler) ve 5.Genel Ruh Durumu (5, 78, 85, 76, 31, 83, 72, 74, 65, 54, 40, 37. maddeler) olmak üzere yine beş boyutludur.

Bu nedenle deneysel çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ boyutlarını ölçmek için Acar (2001)'in dil eşdeğerliğini ve uyarlama çalışmasını yapmış olduğu “ Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya Füsün Acar ile elektronik posta yolu ile yazışarak ölçeğin kullanılma izninin alınması ve kullanma kılavuzunun istenmesi ile başlanmıştır. (İzin elektronik postası EK 3.3.'te sunulmuştur.) Acar (2001), çalışmasında 133 maddenin uygulanmasının güçlüğü ve 133 ifadenin 15 tanesi hiçbir boyutta yer almayan, ancak ankete cevap veren kişinin anketi doldurma eğilimini ölçen ifadeler olması ve puanlama sırasında atılması dolayısı ile bu ifadeleri çıkararak toplam 5 boyut ve bu beş boyutun altında yer alan toplam 15 alt boyutu ölçen, 87 ifadeden oluşan “Tamamen Katılıyorum (5)” dan “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” a derecelenen 5’li likert tipi ölçek geliştirmiştir. Bu 87 ifadeye 88. ifade olarak “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesi eklenmiştir. Bu madde tıpkı Bar- On Duygusal Zekâ Ölçeğinde olduğu gibi analize katılmaz ancak bu maddeye “ kesinlikle katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmaz. Acar (2001)'in geliştirmiş olduğu ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak oldukça yüksek değerde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Pilot Uygulaması: Deneysel çalışma öncesi ölçeğin pilot uygulaması Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’ dan 304 öğretmen adayına uygulanarak ölçeğin güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bunun için ölçeğe öncelikle diğer iki ölçekte olduğu gibi faktör analizi yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun bir yapıya sahip olup olmadığına ilişkin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda Duygusal Zekâ Ölçeğinin KMO değeri 0.78 olarak faktör analizi için uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucu ise [10664,727 ($p < 0,000$)] olarak anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği incelenen ölçeğe dik döndürme tekniklerinden Varimax uygulanmıştır. Bu analiz sonunda toplam varyansın % 67’sini açıklayan 26 faktör elde edilmiştir. Ancak bu 26 faktör, sayısı ve maddelerin dağılıma biçimi ile duygusal zekâ kuramsal temelleri ile

uyumluluk göstermemektedir. Bununla birlikte yapılan faktör analizinin çizgi grafiği incelendiğinde ölçekte yüksek ivmeli beş yatay düşüş gözlenmektedir.

Grafik 3.3.7.
Duygusal Zekâ Ölçeği İlk Faktör Analizi Çizgi Grafiği



Grafik 3.3.7'ye göre ölçeğin beş faktörlü olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle ölçek beş faktöre zorlanarak ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. Ancak ölçek beş faktöre zorlandığında toplam varyansın % 33' ünü açıklayan tek boyutlu bir yapı sergilemektedir.

Duygusal Zekâ Ölçeği yapısı gereği bütününden toplam bir duygusal zekâ eğilimi elde edilirken, ölçeğin alt boyutlarından ayrı ayrı, birbirlerinden bağımsız olarak duygusal zekâ eğilimi elde edilebilmektedir. (Acar, 2001). Bu yüzden tıpkı Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinde olduğu gibi, Duygusal Zekâ ölçeğinin Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu olmak üzere beş ana boyutunun tek tek faktör yapısı incelenmiştir.

Tablo 3.3.17.
Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlar Faktör Analizi Sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği	Ölçekler	Madde Sayısı	Maddelerin Açıkladığı Ortak Varyans		Madde Faktör Yük Değeri		Cronbach's Alpha
			En Düşük	En Yüksek	En Düşük	En Yüksek	
	Kişisel Beceriler	29	0,10	0,38	0,30	0,62	0,62
	Kişilerarası Beceriler	18	0,10	0,43	0,31	0,66	0,63
	Uyumluluk	15	0,36	0,70	0,30	0,83	0,65
	Stresle Başa Çıkma	13	0,27	0,77	0,30	0,72	0,51
	Genel Ruh Durumu	12	0,36	0,69	0,30	0,69	0,53
	Ölçeğin Tümü	88	0,56	0,72	0,30	0,60	0,83

Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler boyutu ölçeğin % 17'sini açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 10 ile % 38 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 ile 0,62 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,62 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Kişilerarası Beceriler boyutu ölçeğin % 21'ini açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 10 ile % 43 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,31 ile 0,66 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,63 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Uyumluluk boyutu ölçeğin % 17'sini açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 36 ile % 70 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 ile 0,83 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,65 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma boyutu ölçeğin % 24'ünü açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 27 ile % 77 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 ile 0,72 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,51 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Genel Ruh Durumu boyutu ölçeğin % 16'sını açıklayan bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 36 ile % 69 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 ile 0,69 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,53 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Ölçeğin bütünün maddelerin açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 56 ile % 72 arasında ve her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30 ile 0,60 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,83 olarak yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Ölçek örnek maddeleri EK 5.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3.18.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Deney Öncesi ve Deney Sonrası
Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Duygusal Zekâ Ölçeği	Alt Boyutlar	Ön Test α	Son Test α
	1. Kişisel Beceriler Ölçeği	0,91	0,92
	2. Kişilerarası Beceriler Ölçeği	0,87	0,87
	3. Uyumluluk Ölçeği	0,65	0,78
	4. Stresle Başa Çıkma Ölçeği	0,67	0,74
	5. Genel Ruh Durumu Ölçeği	0,80	0,88
	Ölçeğin Tümü	0,94	0,96

Tablo 3.3.18'de Duygusal Zekâ Ölçeği ön test-son test Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre Duygusal Zekâ Ölçeği ön test toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,94$ son test toplam Cronbach's

Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,96$ olarak oldukça yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarına baktığımızda ise, Kişisel Beceriler ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,91$ son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,92$ olarak oldukça yüksek; Kişilerarası Beceriler ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ olarak yüksek; Uyumluluk ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,65$ son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,78$ olarak orta; Stresle Başa Çıkma ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,67$ son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,74$ olarak orta; Genel Ruh Durumu ölçeği ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,80$ son test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,88$ olarak yüksek seviyede bulunmuştur.

3.4. İŞLEM YOLU

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örgün öğretim 3.sınıf öğretmen adayları ile İSB 322 İnsan Hakları dersinde çalışma yapabilmek için gerekli izin alındıktan sonra (izinler ekler bölümünde mevcuttur), Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örgün 3. sınıf İnsan Hakları dersine girecek öğretim elemanı ile görüşülerek dersin içeriği ve uygulanacak yöntem hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci araştırmacı tarafından yapılandırıldığından, araştırmacı denliğini sağlayabilmek amacı ile hem deney hem de kontrol gruplarında derslerin araştırmacı tarafından işlenmesi uygun görülmüştür.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında öğrenme-öğretme durumları için ders planları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Deney grupları için hazırlanan günlük planlar ve etkinlikler yaratıcı drama yönteminin hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerine yönelik hazırlanmış, kontrol grupları için hazırlanan günlük planlar ise sürecin soru cevap ve tartışma yöntemleri ile işlenmesine olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.

Araştırma sırasında şu yol izlenmiştir:

1. Bilişüstü Farkındalık ölçeğinin Türkçe-İngilizce dil eşdeğerlik çalışmasının yapılması.
2. Demokratik Tutum ve Duygusal Zekâ ölçeklerinin güvenirlik çalışmalarının tekrarlanması.
3. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
4. Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ölçeklerinin Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön-test olarak verilmesi.
5. Her gruba belirlenen öğrenme-öğretme tekniklerinin on hafta boyunca uygulanması
6. On hafta sonunda dört gruba da Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ölçeklerinin son-test olarak verilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler için 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örgün öğretim 3. sınıf İnsan Hakları dersinde on hafta uygulama olmak üzere, ön-test son-test uygulamaları ile beraber toplam 12 hafta, 24 saat olarak çalışılmıştır. Deneysel çalışma sırasında kontrol gruplarında iki saatlik ders saati rahatlıkla yeterken, deney gruplarında etkinliklerin tamamlanması için iki ders saatinin dışına çıkılarak, teneffüs saatlerine de kaymalar olmuştur. Ancak bu duruma rağmen öğrencilerin etkinliği tamamlamada istekli oldukları gözlenmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı drama eğitimini, temel aşama ve ikinci aşamayı “Çağdaş Drama Derneği”nden; üçüncü, dördüncü ve beşinci aşama ile proje aşamasını “Oluşum Drama Enstitüsü”nden almıştır. Araştırmacı ayrıca ulusal ve uluslar arası atölye çalışmaları ile sempozyum ve kongrelere katılmıştır. Uygulamada kullanılan ders etkinlikleri araştırmacının devam etmiş olduğu “Drama Liderlik Programı” proje geliştirme aşamasında hazırlamış olduğu etkinliklerin düzeltilerek uzman görüşü ile geliştirilmiş şeklidir. Araştırmacının almış olduğu drama eğitimi belgeleri EK 4.’te sunulmuştur.

3.5. ÖLÇEKLERİN GELİŞTİRİLMESİ, VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için aşağıdaki istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmıştır.

1. Çalışma grubu ve bu gruptaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında frekans, yüzde ve oran,
2. Ölçeklerin güvenirliklerini hesaplamada, faktör analizi, Cronbach's Alpha katsayısı,
3. Bilişüstü Farkındalık ölçeğinin dil eşdeğerliği çalışmalarında Kolmogorov-Smirnov normallik testi, ölçekteki maddelerin ayırt ediciliği için madde-toplam puan korelasyonu, alt %27 ve üst %27 grupların madde ortalama puanları için ilişkisiz t-testi, test tekrar test için korelasyon, iki yarı güvenirlik için Spearman Brown ve Guttman Split-Half Katsayısı, madde güvenirliği için her maddenin toplam varyansa olan katkısı ve açımlayıcı faktör analizi (AFA),
4. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilks testi ve Skewness-Kurtosis testi,
5. Parametrik gruplarda ortalamalar arası farkın test edilmesinde bağımsız t-testi
6. Parametrik gruplarda ön test-son test etkileşimi için 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova ve İlişkili Örneklemeler İçin T-testi, Kovaryans (ANCOVA) Analizi,
7. Parametrik olmayan gruplarda ortalamalar arası farkın test edilmesinde Mann Whitney U testi,
8. Parametrik olmayan gruplarda ön test-son test ortalamalar arası farkın test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 15 programında analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin dağılımını incelemek ve normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için deney ve kontrol gruplarının Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ölçeklerinden almış oldukları ön test ve son test sonuçlarına Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Alpar (2003),

Gren, Salkind ve Akey (1997) ve Tabachnick ve Fidel (1989)' in belirttikleri üzere normalliğin test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi kullanılır. Analizde “p” değerinin 0,05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Köklü, Büyüköztürk, Bökeoğlu, 2007:158; Büyüköztürk, 2008:42; Cantürk Günhan ve Başer, 2008:126). Daha önce belirtildiği üzere Şimşek (2007:74) ise normallik varsayımının test edilmesinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine de dikkat edilmesi gerektiğini belirterek, bu istatistikler konusunda West ve arkadaşlarından (1995) yapmış olduğu aktarmada normallik testinde çarpıklık (Skewness) için 2; basıklık (Kurtosis) için ise 7 değerini ifade etmektedir. Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004:60) Skewness ve Kurtosis değerlerinin (-1, +1) aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Büyüköztürk (2008:40) ise çarpıklık katsayısı (-1, +1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 3.5.19.

Demokratik Tutum Ölçeği Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilks	P	Skewness	Kurtosis
Demokratik Tutum Ölçeği Ön test	Deney 1	30	34,36	0,824	0,978	0,770	0,027	0,518
	Kontrol 1	30	35,50	0,814	0,963	0,359	0,089	-1,008
	Deney 2	30	—	—	—	—	—	—
	Kontrol 2	30	—	—	—	—	—	—
Demokratik Tutum Ölçeği Son test	Deney 1	30	38,83	0,851	0,965	0,419	-0,329	-0,681
	Kontrol 1	30	37,40	0,672	0,975	0,680	-0,084	-0,610
	Deney 2	30	38,13	0,834	0,955	0,232	-0,427	-0,677
	Kontrol 2	30	36,43	0,646	0,926	0,179	-0,515	-0,660

p>.05

Tablo 3.5.19' da Demokratik Tutum Ölçeği Shapiro-Wilks Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ön test ve son testte tüm grupların verilerinin “p” değerinin 0,05'den büyük çıktığı ve Skewness ile Kurtosis

değerinin de +1 -1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışma gruplarının anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.20.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Ön Test Shapiro-Wilks Normallik Testi
Analiz Sonuçları

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	Grup	N	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilks	P	Skewness	Kurtosis
1.Biliş Bilgisi	D1	30	58,46	0,99	0,837	0,000*	-1,993	7,320
	K1	30	58,76	1,16	0,912	0,017*	-1,348	3,584
2.Biliş Düzenlemesi	D1	30	125,83	2,04	0,905	0,011*	-1,392	3,803
	K1	30	124,20	3,15	0,883	0,003*	-1,336	2,994
Ölçeğin Tümü	D1	30	184,30	2,91	0,865	0,001*	-1,796	6,048
	K1	30	182,96	4,14	0,894	0,006*	-1,432	3,738

*p<.05

Tablo 3.5.20’ de Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ön test Shapiro-Wilks Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test verilerinin “p” değerinin her iki alt ölçekte ve ölçeğin tümünde 0,05’den küçük çıktığı, Skewness ve Kurtosis değerlerinin de (+1,-1) aralığını aştığı görülmektedir. Bu durumda çalışma gruplarının puanlarının anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma gösterdiği, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülerek, grupların verilerinin ön test analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.21.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Son Test Shapiro-Wilks Normallik Testi
Analiz Sonuçları

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	Grup	N	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilks	P	Skewness	Kurtosis
1.Biliş Bilgisi	D1	30	61,86	1,05	0,958	0,273	-0,442	-0,136
	K1	30	60,76	0,98	0,966	0,433	0,495	-0,234
	D2	30	60,96	1,30	0,978	0,766	-0,322	-0,343
	K2	30	59,93	1,24	0,972	0,582	-0,454	0,734
2.Biliş Düzenlemesi	D1	30	130,56	2,05	0,945	0,127	0,209	-0,980
	K1	30	127,93	2,00	0,978	0,769	0,260	-0,424
	D2	30	129,70	2,55	0,979	0,802	0,195	-0,420
	K2	30	127,50	1,91	0,965	0,411	0,280	-0,308
Ölçeğin Tümü	D1	30	192,43	2,89	0,963	0,373	0,063	-0,688
	K1	30	188,70	2,86	0,953	0,205	0,506	-0,428
	D2	30	190,66	3,78	0,985	0,939	-0,006	-0,445
	K2	30	187,43	2,97	0,991	0,993	0,116	-0,111

p>.05

Tablo 3.5.21’de Bilişüstü Farkındalık Ölçeği son test Shapiro-Wilks Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları son test verilerinin “p” değerinin her iki alt ölçekte ve ölçeğin tümünde 0,05’den büyük çıktığı, Skewness ve Kurtosis değerlerinin de (+1,-1) aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışma gruplarının puanlarının anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülerek, grupların verilerinin son test analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.22.

Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği		Grup	N	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilks	p	Skewness	Kurtosis
Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Ölçekler Ön test	1.Kişisel Beceriler	D1	30	111,76	2,72	0,950	0,117	-0,569	1.140
		K1	30	111,66	2,82	0,855	0,001*	-1,648	5.240
	2.Kişiler-arası Beceriler	D1	30	72,86	1,33	0,858	0,001*	-1,660	6.761
		K1	30	70,20	2,20	0,689	0,000*	-2,540	6.901
	3.Uyum-luluk	D1	30	53,43	1,09	0,950	0,172	0,035	0,201
		K1	30	53,56	1,12	0,977	0,738	-0,151	-0,258
	4.Stresle Başa Çıkma	D1	30	40,56	1,20	0,973	0,615	0,176	-0,308
		K1	30	40,40	1,17	0,920	0,027*	0,952	2,098
	5. Genel Ruh Durumu	D1	30	48,63	1,09	0,931	0,053	-0,932	3,019
		K1	30	46,76	1,18	0,917	0,022*	-1,073	2,379
Ölçeğin Tümü	D1	30	327.10	6,27	,955	0,227	-0,096	1,958	
	K1	30	322.76	6,05	,832	0,000*	-10,858	5,113	

*p<.05

Tablo 3.5.22’ de Duygusal Zekâ Ölçeği ön test Shapiro-Wilks Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test verilerinin “p” değerinin Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde 0,05’den küçük çıktığı, Uyumluluk alt ölçeğinde ise 0,05’den büyük çıktığı görülmektedir. Skewness ve Kurtosis değerlerine bakıldığında da yine Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test verilerinin bir kısmının (+1,-1) aralığında olduğu; bir kısmının ise bu aralığın dışında kaldığı gözlenmektedir. Bu durumda çalışma gruplarının puanlarının Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu alt ölçeklerde anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma gösterdiği, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülerek, grupların verilerinin ön test analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Uyumluluk alt ölçeğinde ise

anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülerek, grupların verilerinin ön test analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.23

Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği		Grup	N	$\bar{X}$	S	Shapiro-Wilks	P	Skewness	Kurtosis
Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Ölçekler Son test	1. Kişisel Beceriler	D1	30	114,06	2,93	0,932	0,057	-1,067	1,617
		K1	30	113,40	2,95	0,835	0,000*	-1,961	7,358
		D2	30	112,93	2,16	0,961	0,337	-0,612	0,975
		K2	30	111,73	2,26	0,922	0,030*	-0,361	-1,085
	2. Kişiler-arası Beceriler	D1	30	74,03	1,89	0,824	0,000*	-2,053	5,859
		K1	30	73,06	1,35	0,906	0,012*	-1,187	3,583
		D2	30	74,93	1,63	0,952	0,193	0,171	-1,085
		K2	30	73,60	1,08	0,970	0,541	-0,018	-0,633
	3. Uyum-luluk	D1	30	56,93	1,43	0,973	0,628	-0,572	0,997
		K1	30	54,50	1,26	0,974	0,650	-0,154	0,997
		D2	30	55,50	1,30	0,967	0,453	-0,228	-0,801
		K2	30	55,10	1,14	0,959	0,291	-0,493	-0,332
	4. Stresle Başa Çıkma	D1	30	43,10	1,45	0,945	0,123	-0,031	-1,204
		K1	30	42,93	1,05	0,975	0,681	-0,104	0,155
		D2	30	42,66	1,31	0,972	0,605	-0,308	-0,273
		K2	30	41,53	1,47	0,947	0,141	-0,090	-1,064
	5. Genel Ruh Durumu	D1	30	50,46	1,31	0,802	0,000*	-2,165	6,576
		K1	30	47,10	1,48	0,808	0,000*	-2,167	6,572
		D2	30	47,96	1,34	0,970	0,526	-0,206	-0,480
		K2	30	47,43	0,99	0,925	0,036*	-1,104	1,546
	Ölçeğin Tümü	D1	30	338,43	7,01	0,856	0,001*	-1,796	6,223
		K1	30	331,16	7,21	0,877	0,002*	-1,577	5,835
		D2	30	331,73	5,27	0,972	0,600	-0,463	0,290
		K2	30	331,67	6,27	0,984	0,914	-0,238	-0,374

*p<.05

Tablo 3.5.23’ te Duygusal Zekâ Ölçeği son test Shapiro-Wilks Normallik Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları son test verilerinin “p” değerinin bazı alt ölçeklerde 0,05’den büyük çıktığı, bazı alt ölçeklerde ise 0,05’den küçük çıktığı görülmektedir. Bu durumda çalışma gruplarının Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, (Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında) Genel Ruh Durumu alt ölçeklerde ve ölçeğin toplam puanlarında (Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında) anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma gösterdiği, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülerek, grupların verilerinin son test analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Kişilerarası Beceriler, (Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında) Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçeklerinde ve ölçeğin toplam puanlarında (Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında) ise anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülerek, grupların verilerinin son test analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini cevaplamak üzere üçüncü bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan öğrenme tekniklerine dayalı olarak, elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilişinde denencelerin sırası izlenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci denencesi *“Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceye ilişkin istatistiksel çözümlemelerde ilk aşamada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi demokratik tutumlarında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Aynı işlemler Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 son testleri için de tekrarlanmıştır. Veriler bir kez de ön test sabit tutularak düzeltilmiş ortalamalar üzerinden Kovaryans (ANCOVA) analizi ile de test edilmiştir Daha sonra yaratıcı drama eğitiminin gruplar üzerindeki etkileşimini görmek üzere Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test sonuçları 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova ile analiz edilmiştir. 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova’dan elde edilen etkileşimi kontrol için Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklemeler için t- testi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son testleri bağımsız t-testi ile karşılaştırılarak ön

testin etkisi araştırılmıştır. Son olarak da aynı işlem Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları için de gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.1.1.

Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney 1	30	34,36	4,51	58	0,978	0,332 Fark anlamsız.
Kontrol 1	30	35,50	4,46			

$p>0,05$

Tablo 4.1.1.'de Demokratik Tutum Ölçeği ön test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=34,36$), standart sapması ($S=4,51$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=35,50$), standart sapması ($S=4,46$)'dır. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız t-testi çözümlemesine göre Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58)= 0,978$, $p>0,05$]. Bu bulguya göre, demokratik tutumlar bakımından ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında grupların bir birine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.2.

Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Deney 1	30	38,83	4,66	58	1,322	0,191 Fark anlamsız.
Kontrol 1	30	37,40	3,68			
Deney 2	30	38,13	4,56	58	1,611	0,113 Fark anlamsız.
Kontrol 2	30	36,43	3,53			

$p>0,05$

Tablo 4.1.2' de Demokratik Tutum Ölçeği son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=38,83$), standart sapması ($S=4,66$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=37,40$), standart sapması ($S=3,68$)'dir. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=38,13$), standart sapması ($S=4,56$) iken, Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=36,43$), standart sapması ($S=3,53$)'tür. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi çözümlemesine göre Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği son test sonuçları arasında [$t(58)=1,322, p>0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği son test sonuçları arasında [$t(58)=1,611, p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, demokratik tutumlar bakımından son test sonuçlarına göre Deney 1 ve Kontrol 1 grubu arasında ve ön test almayan Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu duruma her iki grubun da son testindeki artışlarının neden olduğu söylenebilir. Grupların ortalamalarına bakıldığında yaratıcı drama yöntemi ile yetişen Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=38,83$), geleneksel öğrenme ile yetişen Kontrol 1 grubunun son test ortalamasından ($\bar{X}=37,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=38,13$), geleneksel öğrenme ile yetişen Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=36,43$) daha yüksektir. Bu durumda yaratıcı drama yöntemi ile işlenen dersin geleneksel yöntem ile işlenen derse göre öğretmen adaylarının Demokratik Tutum ortalamalarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, araştırmacının ilgi odağı iki ayrı yöntemin demokratik tutumları arttırmadaki etkililiğini test etmek olduğu için güçlü bir analiz olan ölçüm temelli etki testi 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova testi ile ön test- son test puanlarının karşılaştırması aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.1.3.

Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	1522,425		59			
Grup		0,675	1	0,675	0,026	0,873
Hata		1521,750	58	26,237		
Denekler içi	1023,499		60			
Ölçüm (ön test-son test)		304,008	1	304,008	26,314	0,000
Grup*Ölçüm		49,408	1	49,408	4,27	0,043*
Hata		670,83	58	11,55		
Toplam	2545,924		119			

*p<0,05

Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçlarını gösteren Tablo 4.1.3.'te göre, iki ayrı yöntem ile eğitim alan öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin demokratik tutum üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1, 58)=4,27, p<0,05$]. Bu bulgu yaratıcı drama ile işlenen ders ile geleneksel öğretimle işlenen dersin öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1.4'te bu etkiyi tekrar görmek için Deney1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanları ile yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.4.
Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test
Ortalama Puanları İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Deney 1	Ön test	30	34,36	4,51	29	5,758	0,000* Fark anlamlı.
	Son test	30	38,83	4,66			
Kontrol 1	Ön test	30	35,50	4,46	29	1,961	0,060 Fark anlamsız.
	Son test	30	37,40	3,68			

*p<0,000

Tablo 4.1.4.'te yöntem etkisini tekrar görmek amacı ile yapılan Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları verilmiştir. Deney 1 grubunun ortalamalarına bakıldığında ön test-son test sonuçları arasındaki farkın ($STD1 \bar{X} - ÖTD1 \bar{X} = 4,47$), Kontrol 1 grubuna göre daha fazla olduğu ($STK1 \bar{X} - ÖTK1 \bar{X} = 1,90$) ve Deney 1 grubu son test puanının ($\bar{X} = 38,83$), Kontrol 1 grubu son test puanından ($\bar{X} = 37,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken [$t(29)=5,758$, ($p<0,000$)]; Kontrol 1 grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmamasının [$t(29)=1,961$, ($p>0,05$)] bu nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretimle işlenen derse göre demokratik tutumları arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen veriler, ön test kontrol altına alınarak son testler arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin olarak bir kez de kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir. Aşağıda kovaryans analizi için gerekli olan Demokratik Tutum Ölçeği ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 4.1.5.
Demokratik Tutum Ölçeği Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney 1	30	38,83	39,04
Kontrol 1	30	37,40	37,19

Tablo 4.1.5’te Demokratik Tutum Ölçeği ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları sonuçları verilmiştir. Ortalama ve Düzeltilmiş ortalama puanlarına baktığımızda Deney 1 grubunun puanlarının Kontrol 1 grubu puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.1.10’da verilmiştir.

Tablo 4.1.6.
Demokratik Tutum Ölçeği Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	155,190	1	155,190	10,19	0,002
Grup	50,306	1	50,306	3,30	0,074
Hata	868,177	57	15,231		
Toplam	1054,183	59			

$p > 0,05$

Tablo 4.1.6’da verilen Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonucuna göre Demokratik Tutum Ölçeği ön test puanları sabit tutulduğunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda son testten alınan puanların, başlangıçta alınan ön test puanları ile ilişkisinin olmadığı söylenebilir.

Aşağıda deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisinin olup olmadığını araştırmak için Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.7.
Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Son Testlerine İlişkin
Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Deney 1	30	38,83	4,66	58	0,587	0,559 Fark anlamsız.
Deney 2	30	38,13	4,56			

$p > 0,05$

Ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.1.7’de görüldüğü üzere, Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur [$t(58) = 0,587$, $p > 0,05$]. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, yaratıcı drama yöntemini etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.8.
Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Son Testlerine
İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kontrol 1	30	37,40	3,68	58	1,037	0,304 Fark anlamsız.
Kontrol 2	30	36,43	3,53			

$p > 0,05$

Tablo 4.1.8.’de görüldüğü üzere Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre kontrol grupları son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$t(58) = 1,031$, $p > 0,05$]. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi kontrol gruplarında da saptanmamıştır.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci denencesi “*Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceye ilişkin istatistiksel çözümlemelerde ilk aşamada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Daha sonra deneysel işlem sonrası Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test yolu ile elde edilen bulgularının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçlarına bakılmıştır. Yaratıcı drama eğitiminin gruplar üzerindeki etkisini görmek için Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test ortalama puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Tesi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son testleri bağımsız t-testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır. Son olarak da aynı işlem Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları için de ön testin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.2.9
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	Grup	Ön Test		
		N	$\bar{X}$	S
<i>Biliş Bilgisi</i>	Deney 1	30	58,46	5,47
	Kontrol 1	30	58,76	6,36
<i>Biliş Düzenlemesi</i>	Deney 1	30	125,83	11,20
	Kontrol 1	30	124,20	17,25
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	184,30	15,94
	Kontrol 1	30	182,96	22,69

Tablo 4.2.9.'da Bilişüstü Farkındalık Ölçeği ön test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Biliş Bilgisi Alt Ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=58,46$), standart sapması ($S=5,47$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=58,76$), standart sapması ($S=6,36$)'dır. Biliş Düzenlemesi Alt Ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=125,83$), standart sapması ($S=11,20$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=124,20$), standart sapması ($S=17,25$)'tir. Ölçeğin bütününe baktığımızda ise Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=184,30$), standart sapması ($S=15,94$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=182,96$), standart sapması ($S=22,69$)'dur. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2.10.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Biliş Bilgisi</i>	Deney 1	30	29,82	894,50	429,50	0,761
	Kontrol 1	30	31,18	935,50		Fark anlamsız.
<i>Biliş Düzenlemesi</i>	Deney 1	30	30,90	927,00	438,00	0,859
	Kontrol 1	30	30,10	903,00		Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	30,60	918,00	447,00	0,965
	Kontrol 1	30	30,40	912,00		Fark anlamsız.

$p>0,05$

Tablo 4.2.10'da göre Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt ölçeği [$U=429,50$, $p>0,05$], Biliş Düzenlemesi Alt Ölçeği [$U= 438,00$, $p>0,05$], ve Ölçeğin Tümü [$U=447,00$, $p>0,05$], ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, Bilişüstü Farkındalık

bakımından ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında grupların bir birine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.11.

**Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları
Son Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Alt Ölçekler	Grup	Son Test		
		N	$\bar{X}$	S
Biliş Bilgisi	Deney 1	30	61,86	5,77
	Kontrol 1	30	60,76	5,40
	Deney 2	30	60,96	7,17
	Kontrol 2	30	59,93	6,82
Biliş Düzenlemesi	Deney 1	30	130,56	11,23
	Kontrol 1	30	127,93	11,00
	Deney 2	30	129,70	13,98
	Kontrol 2	30	127,50	10,48
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	192,43	15,88
	Kontrol 1	30	188,70	15,67
	Deney 2	30	190,66	20,71
	Kontrol 2	30	187,43	16,28

Tablo 4.2.11’de Bilişüstü Farkındalık Ölçeği son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Biliş Bilgisi Alt Ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =61,86), standart sapması (S=5,77) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =60,76), standart sapması (S=5,40)’dır. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =60,96), standart sapması (S=7,17) iken, Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =59,93), standart sapması (S=6,82)’tür. Biliş Düzenlemesi Alt Ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =130,56), standart sapması (S=11,23) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =127,93), standart sapması (S=11,00)’dır. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =129,70), standart sapması

($S=13,98$) iken, Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=127,50$), standart sapması ($S=10,48$)'dir. Ölçeğin bütününe baktığımızda ise Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=192,43$), standart sapması ($S=15,88$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=188,70$), standart sapması ($S=15,67$)'dir. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=190,66$), standart sapması ($S=20,71$) iken, Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=187,43$), standart sapması ($S=16,28$)'dir. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2.12.

**Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları
Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları**

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Biliş Bilgisi	Deney 1	30	61,86	5,77	58	0,762	0,449 Fark anlamsız.
	Kontrol 1	30	60,76	5,40			
	Deney 2	30	60,96	7,17	58	0,572	0,570 Fark anlamsız.
	Kontrol 2	30	59,93	6,82			
Biliş Düzenlemesi	Deney 1	30	130,56	11,23	58	0,917	0,363 Fark anlamsız.
	Kontrol 1	30	127,93	11,00			
	Deney 2	30	129,70	13,98	58	0,689	0,493 Fark anlamsız.
	Kontrol 2	30	127,50	10,48			
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	192,43	15,88	58	0,916	0,363 Fark anlamsız.
	Kontrol 1	30	188,70	15,67			
	Deney 2	30	190,66	20,71	58	0,672	0,504 Fark anlamsız.
	Kontrol 2	30	187,43	16,28			

$p>0,05$

Tablo 4.2.12’de göre Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,762, p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,572, p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Aynı şekilde Biliş Düzenlemesi Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,917, p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,689, p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin bütününe baktığımızda ise yine Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,916, p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,672, p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, bilişüstü farkındalık bakımından son test sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu duruma hem deney hem de kontrol gruplarının son testlerindeki artışlarının neden olduğu söylenebilir. Ancak her iki deney gruplarının ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından yüksek olması yaratıcı drama ile işlenen dersin, geleneksel yöntem ile işlenen derse göre öğretmen adaylarının ortalamalarını arttırmada daha etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Aşağıda Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanları ile yapılan İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.13.

**Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 Grubu Ön Test-Son Test Puanları İlişkili
Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

DENEY 1 GRUBU	Son test -Ön test		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	<i>Biliş Bilgisi</i>	Negatif Sıra	19	16,13	306,50	2,359**	0,018* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	9	11,06	99,50		
		Eşit	2	-	-		
	<i>Biliş Düzenlemesi</i>	Negatif Sıra	22	17,14	315,00	2,110**	0,035* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	7	14,32	120,00		
		Eşit	1	-	-		
	<i>Ölçeğin Tümü</i>	Negatif Sıra	20	17,60	352,00	2,459**	0,014* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	10	11,30	113,00		
		Eşit	0	-	-		

*p<0,000

**ön test<son test

z=Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.2.13.'te Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Deney 1 grubunun hem Biliş Bilgisi alt ölçeği [z=2,359, (p<0,000)], hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [z=2,110, (p<0,000)], hem de ölçeğin bütününde [z=2,459, (p<0,000)] deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ön test - son test aritmetik ortalamaları dikkate alındığında farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Deney 1 grubunda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin öğretmen adaylarının Bilişüstü Farkındalık düzeylerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.14.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 Grubu Ön Test-Son Test Puanları İlişkili
Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

KONTROL 1 GRUBU	Son test-Ön test		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Biliş Bilgisi	Negatif Sıra	18	16,33	294,00	1,268	0,205 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	12	14,25	171,00		
		Eşit	0	-	-		
	Biliş Düzenlemesi	Negatif Sıra	18	15,39	239,50	1,214	0,225 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	9	13,31	138,50		
		Eşit	3	-	-		
	Ölçeğin Tümü	Negatif Sıra	19	14,79	281,00	1,374	0,170 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	10	15,40	154,00		
		Eşit	1	-	-		

$p > 0,05$ z =Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.2.14.'te Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 grubu ön test-sontest ortalama puanları ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, geleneksel öğrenme ile işlenen dersin olduğu Kontrol 1 grubunun hem Biliş Bilgisi alt ölçeği [$z=1,268$, ($p>0,05$)], hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$z=1,214$, ($p>0,05$)], hem de ölçeğin bütününde [$z=1,374$, ($p>0,05$)] deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Aşağıda deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisinin olup olmadığını araştırmak için Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.15.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Son Testlerine
İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Biliş Bilgisi</i>	Deney 1	30	61,86	5,77	58	0,535	0,594
	Deney 2	30	60,96	7,17			Fark anlamsız.
<i>Biliş Düzenlemesi</i>	Deney 1	30	130,56	11,23	58	0,265	0,792
	Deney 2	30	129,70	13,98			Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	192,43	15,88	58	0,371	0,712
	Deney 2	30	190,66	20,71			Fark anlamsız.

$p > 0,05$

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.2.15'te görüldüğü üzere, Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi alt ölçeği [$t(58) = 0,535$, $p > 0,05$], Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$t(58) = 0,265$, $p > 0,05$] ve ölçeğin tümünde [$t(58) = 0,371$, $p > 0,05$]. ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; deneysel işlem öncesi ön testin yapılmasının deney gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Tablo 4.2.16.

**Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Son Testlerine
İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları**

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Biliş Bilgisi</i>	Deney 1	30	60,76	5,40	58	0,524	0,602
	Deney 2	30	59,93	6,82			Fark anlamsız.
<i>Biliş Düzenlemesi</i>	Deney 1	30	127,93	11,00	58	0,156	0,876
	Deney 2	30	127,50	10,48			Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	188,70	15,67	58	0,307	0,760
	Deney 2	30	187,43	16,28			Fark anlamsız.

$p > 0,05$

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kontrol gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.2.16’da görüldüğü üzere, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi alt ölçeği [$t(58) = 0,524$, $p > 0,05$], Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$t(58) = 0,876$, $p > 0,05$] ve ölçeğin tümünde [$t(58) = 0,307$, $p > 0,05$] ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; deneysel işlem öncesi kontrol gruplarında tıpkı deney gruplarında olduğu gibi ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın üçüncü denencesi *“Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ yeterlilikleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceye ilişkin istatistiksel çözümlmelerde ilk aşamada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma, normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız t-testi ve normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Aynı işlemler Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları son testleri için de tekrarlanmıştır. Ayrıca hem ön test hem de son testte normal dağılım gösteren Uyumluluk alt ölçeğinde ön test kontrol altına alınarak düzeltilmiş ortalamalar üzerinden son testler üzerine Kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Daha sonra yaratıcı drama eğitiminin hem ön test hem de son testte normal dağılım gösteren Uyumluluk alt ölçeği üzerindeki etkileşimini görmek üzere Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test sonuçları 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova ile analiz edilmiştir. 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova’dan elde edilen etkileşimi kontrol için Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklem için t- testi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada Deney 1 ve Deney 2 gruplarının normal dağılım gösteren son testleri bağımsız t-testi ile normal dağılım göstermeyen son testleri Mann Whitney U testi karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır. Son olarak da aynı işlem Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları için de gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.3.17.
Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	Grup	Ön Test		
		N	$\bar{X}$	S
<i>Kişisel Beceriler</i>	Deney 1	30	111,76	14,90
	Kontrol 1	30	111,66	15,46
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 1	30	72,86	7,28
	Kontrol 1	30	70,20	12,07
<i>Uyumluluk</i>	Deney 1	30	53,43	5,97
	Kontrol 1	30	53,56	6,11
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Deney 1	30	40,40	6,39
	Kontrol 1	30	40,56	6,56
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Deney 1	30	48,63	5,95
	Kontrol 1	30	46,76	6,46
<i>Ölçeğin Tümü</i>	Deney 1	30	327,10	34,34
	Kontrol 1	30	322,76	33,15

Tablo 4.3.17’de Duygusal Zekâ Ölçeği ön test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Kişisel Beceriler alt ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=111,76$), standart sapması ($S=14,90$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=111,66$), standart sapması ($S=15,46$)’dır. Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=72,86$), standart sapması ($S=7,28$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=70,20$), standart sapması ($S=12,07$)’dir Uyumluluk alt ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=53,43$), standart sapması ($S=5,97$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=53,56$), standart sapması ($S=6,11$)’dir. Stresle Başa Çıkma alt ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=40,40$), standart sapması ($S=6,39$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=40,56$), standart sapması ($S=6,56$)’dır. Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=48,63$), standart

sapması ($S=5,95$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=46,76$), standart sapması ($S=6,46$)'dır. Ölçeğin tümüne bakıldığında ise Deney 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=327,10$), standart sapması ($S=34,34$) iken, Kontrol 1 grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=322,76$), standart sapması ($S=33,15$)'tir. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin normallik varsayımını karşılamayan Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ve Ölçeğin Toplam Puanlarında Mann Whitney U testi, normallik varsayımını karşılayan Uyumluluk alt ölçeğinde ise bağımsız t-testi çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.18.

Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçlar

Alt Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<i>Kişisel Beceriler</i>	Deney 1	30	30,33	910,00	445,00	0,941
	Kontrol 1	30	30,67	920,00		Fark anlamsız.
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 1	30	31,03	931,00	434,00	0,813
	Kontrol 1	30	29,97	899,00		Fark anlamsız.
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Deney 1	30	30,45	913,50	448,50	0,982
	Kontrol 1	30	30,55	916,50		Fark anlamsız.
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Deney 1	30	33,08	992,50	372,50	0,251
	Kontrol 1	30	27,92	837,50		Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	Deney 1	30	30,52	915,50	449,50	0,994
	Kontrol 1	30	30,48	914,50		Fark anlamsız.

$p>0,05$

Tablo 4.3.18'e göre Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler alt ölçeği Mann Whitney U Testi ön test sonuçları [$U= 445,00$, $p>0,05$], Kişilerarası Beceriler alt ölçeği ön test sonuçları [$U= 434,00$, $p>0,05$], Stresle Başa Çıkma alt ölçeği ön test sonuçları [$U= 448,50$, $p>0,05$], Genel Ruh Durumu alt ölçeği ön test sonuçları [$U= 372,50$, $p>0,05$] ve ölçeğin toplam puanı ön test sonuçları [$U= 449,50$, $p>0,05$], arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, Duygusal zekâ ölçeği tümü, Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında ölçeğin tümü ve bu alt ölçeklerde grupların bir birine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.19.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları
Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları**

Alt Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Uyumluluk	Deney 1	30	53,43	5,97	58	0,085	0,932 Fark anlamsız.
	Kontrol 1	30	53,56	6,11			

$p>0,05$

Tablo 4.3.19'a göre Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58)= 0,085$, $p>0,05$]. Bu bulguya göre, Uyumluluk alt ölçeği ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında grupların bir birine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.20.

Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 Grupları

Son Test Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	Grup	Son Test		
		N	$\bar{X}$	S
<i>Kişisel Beceriler</i>	Deney 1	30	114,06	16,02
	Kontrol 1	30	113,40	16,17
	Deney 2	30	112,93	11,84
	Kontrol 2	30	111,73	12,38
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 1	30	74,03	10,33
	Kontrol 1	30	73,06	7,38
	Deney 2	30	74,93	8,94
	Kontrol 2	30	73,60	5,92
<i>Uyumluluk</i>	Deney 1	30	56,93	7,84
	Kontrol 1	30	54,50	6,88
	Deney 2	30	55,50	7,11
	Kontrol 2	30	55,10	6,27
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Deney 1	30	43,10	7,92
	Kontrol 1	30	42,93	5,73
	Deney 2	30	42,66	7,16
	Kontrol 2	30	41,53	8,03
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Deney 1	30	50,46	7,18
	Kontrol 1	30	47,10	8,10
	Deney 2	30	47,96	7,36
	Kontrol 2	30	47,43	5,43
<i>Ölçeğin Tümü</i>	Deney 1	30	338,43	38,38
	Kontrol 1	30	331,16	39,46
	Deney 2	30	331,73	28,86
	Kontrol 2	30	331,67	34,34

Tablo 4.3.20.'de Duygusal Zekâ Ölçeği son test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Kişisel Beceriler alt ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=114,06$), standart sapması ($S=16,02$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=113,40$), standart sapması ($S=16,17$) 'dir. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=112,93$), standart sapması ($S=11,84$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=111,73$), standart sapması ($S=12,38$)'dir. Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=74,03$), standart sapması ($S=10,33$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=73,06$), standart sapması ($S=7,38$) 'dir. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=74,93$), standart sapması ($S=8,94$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=73,60$), standart sapması ($S=5,92$)'dir. Uyumluluk alt ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=56,93$), standart sapması ($S=7,84$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=54,50$), standart sapması ($S=6,88$) 'dir. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=55,50$), standart sapması ($S=7,11$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=55,10$), standart sapması ($S=6,27$)'dir. Stresle Başa Çıkma alt ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=43,10$), standart sapması ($S=7,92$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=42,93$), standart sapması ($S=5,73$) 'tür. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=42,66$), standart sapması ($S=7,16$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=41,53$), standart sapması ($S=8,03$)'tür. Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=50,46$), standart sapması ($S=7,18$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=47,10$), standart sapması ($S=8,10$) 'dur. Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=47,96$), standart sapması ($S=7,36$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=47,43$), standart sapması ($S=5,43$)'tür. Ölçeğin tümüne bakıldığında ise Deney 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=338,43$), standart sapması ($S=38,38$) iken, Kontrol 1 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=331,16$), standart sapması ($S=39,46$) 'dir.

Deney 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=331,73$), standart sapması ($S=28,86$) iken Kontrol 2 grubunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=331,67$), standart sapması ($S=34,34$)'tür. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin normallik varsayımını karşılamayan Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler (Deney 1 ve Kontrol 1) grupları, Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ve ölçeğin toplam puanları (Deney 1 ve Kontrol 1) gruplarında normallik varsayımını karşılamadığı için Mann Whitney U testi, normallik varsayımını karşılayan Kişilerarası Beceriler (Deney 2 ve Kontrol 2) grupları, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçeklerinde ve ölçeğin toplam puanları (Deney 2 ve Kontrol 2) gruplarında ise bağımsız t-testi çözümlemesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.21.

Duyusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler (Deney 1, Kontrol 1 grupları), Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Tümü (Deney 1, Kontrol 1 grupları) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<i>Kişisel Beceriler</i>	Deney 1	30	31,35	940,50	424,50	0,706
	Kontrol 1	30	29,65	889,50		Fark anlamsız.
	Deney 2	30	31,07	932,00	433,00	0,801
	Kontrol 2	30	29,93	898,00		Fark anlamsız.
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 1	30	33,08	992,50	372,50	0,251
	Kontrol 1	30	27,92	837,50		Fark anlamsız.
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Deney 1	30	35,30	1059,00	306,00	0,033*
	Kontrol 1	30	25,70	771,00		Fark anlamlı.
	Deney 2	30	31,25	937,50	427,50	0,739
	Kontrol 2	30	29,75	892,50		Fark anlamsız.

Ölçeğin	Deney 1	30	33,05	991,50	373,50	0,258
Tümü	Kontrol 1	30	27,95	838,50		Fark anlamsız.

*p<0,05

Tablo 4.3.21'e göre Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [U= 424,50, p>0,05] anlamlı farklılık yoktur. Yine Deney 2 ve Kontrol 2 grupları Mann Whitney U testi son test sonuçları [U= 433,00, p>0,05] arasında anlamlı farklılık yoktur. Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [U= 372,50, p>0,05] anlamlı farklılık yoktur. Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [U= 306,00, p<0,05] anlamlı farklılık vardır. Ancak Deney 2 ve Kontrol 2 grupları Mann Whitney U testi son test sonuçları [U= 427,50, p>0,05] arasında anlamlı farklılık yoktur. Ölçeğin toplam duygusal zekâ puanı Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre ise [U= 373,50, p>0,05] yine anlamlı farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, Duygusal zekâ ölçeği toplam puanı Deney 1 ve Kontrol 1 grupları, Kişisel Beceriler alt ölçeği, Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları, Genel Ruh Durumu Deney 2 ve Kontrol 2 grupları alt ölçeği son testlerinde anlamlı bir farklılığın olmaması, deneysel işlemin sonunda yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemden farklı olarak grupların ölçek sonuçları üzerinde anlamlı etki yaratmadığını göstermektedir. Yalnızca Genel Ruh Durumu Deney 1 ve Kontrol 1 grupları alt ölçeği son testlerinde yaratıcı drama ile ders işleyen Deney 1 grubu lehine anlamlı farklılaşma söz konusudur. Genel Ruh Durumu boyutu, insan ilişkilerinde birleştirici ve stres toleransında etkili bir boyuttur. Bu nedenle yaratıcı drama yönteminin gerek öğrenci merkezli oluşu, gerek öğrenciye ifade çeşitliliği ve kolaylığı sağlaması açısından ve de esnek bir sınıf atmosferi yaratıyor olmasından dolayı öğretmen adaylarının genel ruh durumları üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.3.22.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler (Deney 2 ve Kontrol 2) Grupları
Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma ve Ölçeğin Tümü (Deney 2 ve Kontrol 2)
Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 2	30	74,93	8,94	58	0,681	0,498
	Kontrol 2	30	73,60	5,92			Fark anlamsız.
<i>Uyumluluk</i>	Deney 1	30	56,93	7,84	58	1,277	0,207
	Kontrol 1	30	54,50	6,88			Fark anlamsız.
	Deney 2	30	55,50	7,11	58	0,231	0,818
	Kontrol 2	30	55,10	6,27			Fark anlamsız.
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Deney 1	30	43,10	7,92	58	0,093	0,926
	Kontrol 1	30	42,93	5,73			Fark anlamsız.
	Deney 2	30	42,66	7,16	58	0,577	0,566
	Kontrol 2	30	41,53	8,03			Fark anlamsız.
<i>Ölçeğin Tümü</i>	Deney 2	30	331,73	28,86	58	0,008	0,994
	Kontrol 2	30	331,67	34,34			Fark anlamsız.

$p > 0,05$

Tablo 4.3.22'ye göre Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 2 ve Kontrol 2 grupları son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58) = 0,681$, $p > 0,05$]. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında [$t(58) = 1,277$, $p > 0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları [$t(58) = 0,231$, $p > 0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Stresle Başa Çıkma alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında [$t(58) = 0,093$, $p > 0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları [$t(58) = 0,577$, $p > 0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Son olarak ölçeğin toplam duygusal zekâ puanı Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında [$t(58) = 0,008$, $p > 0,05$] yine anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, duygusal zekâ puanları bakımından yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemden farklı olarak grupların son testleri üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Bu duruma ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde, tüm grupların son testlerindeki artışın neden olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, araştırmacının ilgi odağı iki ayrı yöntemin öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını arttırmadaki etkililiğini test etmek olduğu için güçlü bir analiz olan ölçüm temelli etki testi 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova testi, ön test ve son testte birlikte normal dağılım gösteren Uyumluluk alt ölçeğinde, ön test- son test puanlarının karşılaştırması amacı ile aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.3.23.

Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin 2X2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	4069,092		59			
Grup		39,675	1	39,675	0,571	0,453
Hata		4029,417	58	69,473		
Denekler içi	1441,499		60			
Ölçüm (ön test-son test)		147,408	1	147,408	6,869	0,011
Grup*Ölçüm		49,408	1	49,408	2,302	0,135
Hata		1244,683	58	21,460		
Toplam	5510,591		119			

$p>0,05$

Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçlarını gösteren Tablo 4.3.23.'e göre, iki ayrı yöntem ile eğitim alan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin öğretmen adaylarının duygusal zekâları üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. [$F(1, 58)=2,30$, $p>0,05$]. Ancak grupların kendi içinde ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir [$F(1, 58)=6,87$, $p<0,05$].

Aşağıda grupların kendi içinde olan değişimi tekrar incelemek için Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanları ile yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.24.

Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney 1	Ön test	30	53,43	5,97	29	2,314	0,028*
	Son test	30	56,93	7,84			Fark anlamlı.
Kontrol 1	Ön test	30	53,56	6,11	29	1,231	0,228
	Son test	30	54,50	6,88			Fark anlamsız.

*p<0,05

Tablo 4.3.24.'de Duygusal Zekâ Ölçeği uyumluluk alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklem için t-testi sonuçları verilmiştir. Deney 1 grubunun ortalamalarına bakıldığında ön test-son test sonuçları arasındaki farkın ($STD1 \bar{X} - ÖTD1 \bar{X} = 3,50$), Kontrol 1 grubuna göre daha fazla olduğu ($STK1 \bar{X} - ÖTK1 \bar{X} = 0,94$) ve Deney 1 grubu son test puanının ($\bar{X} = 56,93$), Kontrol 1 grubu son test puanından ($\bar{X} = 54,50$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken [$t(29)=2,314$, ($p<0,05$)]; Kontrol 1 grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmamasının [$t(29)=1,231$, ($p>0,05$)] ön test- son test puan artışlarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Uyumluluk boyutu bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlili durumlarda ne kadar başarılı olacağını gösterir. Bu durumda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretimle işlenen derse göre duygusal zekâ uyumluluk düzeyini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Ön test ve son testte birlikte normal dağılım gösteren Uyumluluk alt ölçeğinden elde edilen veriler, ön test kontrol altına alınarak son testler arasında

anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin olarak bir kez de kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir. Aşağıda kovaryans analizi için gerekli olan Uyumluluk Alt Ölçeği ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 4.3.25.
Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği
Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney 1	30	56,93	56,98
Kontrol 1	30	54,50	54,46

Tablo 4.3.25’ de Uyumluluk Alt Ölçeği ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları sonuçları verilmiştir. Ortalama ve Düzeltilmiş ortalama puanlarına baktığımızda Deney 1 grubunun puanlarının Kontrol 1 grubu puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.3.26’da verilmiştir.

Tablo 4.3.26.
Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk Alt Ölçeği
Kovaryans Analizi (ANCOVA) Çözümlemesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	915,885	1	915,885	23,291	0,000
Grup	95,323	1	95,323	2,424	0,125 Fark anlamsız.
Hata	2241,481	57	39,324		
Toplam	3246,183	59			

$p > 0,05$

Tablo 4.3.26’da verilen Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonucuna göre Uyumluluk Alt Ölçeği ön test puanları sabit tutulduğunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.3.27.

Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 Grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

DENEY 1 GRUBU	Son test-Ön test		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Kişisel Beceriler	Negatif Sıra	20	15,07	301,50	1,818	0,069 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	9	14,83	133,50		
		Eşit	1	-	-		
	Kişilerarası Beceriler	Negatif Sıra	19	15,47	294,00	2,076**	0,038* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	9	12,44	112,00		
		Eşit	2	-	-		
	Stresle Başa Çıkma	Negatif Sıra	22	15,80	347,50	2,371**	0,018* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	8	14,69	117,50		
		Eşit	0	-	-		
	Genel Ruh Durumu	Negatif Sıra	21	16,94	299,50	1,777	0,076 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	8	14,26	135,50		
		Eşit	1	-	-		
	Ölçeğin Tümü	Negatif Sıra	25	15,16	379,00	3,014**	0,003* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	5	17,20	86,00		
		Eşit	0	-	-		

*p<0,05

** ön test < son test

z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.3.27’de Duygusal Zekâ Ölçeği deney grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü ön test - son test puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubu Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler [z= 1,818, p>0,05] ve Genel Ruh Durumu [z= 1,777, p>0,05] alt ölçeklerinde ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken; Duygusal Zekâ

Ölçeği Kişilerarası Beceriler [$z= 2,076$, $p>0,05$], Stresle Başa Çıkma [$z= 2,371$, $p>0,05$] alt ölçekleri ve Ölçeğin Tümü [$z= 3,014$, $p>0,05$] ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılığın elde edilmediği Kişisel Beceriler ve Genel Ruh Durumu alt boyutları daha çok bireyin kendine dönük duygularıdır. Dolayısıyla bunların değişmesi, davranış ve tutum haline dönüşmesi daha uzun süre gerektirebilir. Bu nedenle on hafta süre ile uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler ve Genel Ruh Durumu alt boyutlarında anlamlı etki yaratmamış olduğu düşünülmektedir. Anlamlı farklılığın elde edildiği Deney 1 grubu Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma alt boyutları ile ölçeğin tümünde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yöntemin özelliği gereği, öğretmen adaylarının empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk duyguları ile stres toleransı ve dürtü kontrolünü harekete geçirerek, anlamlı farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.28.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 Grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası
Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü
Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar
Testi Sonuçları**

KONTROL 1 GRUBU	Son test-Ön test		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	<i>Kişisel Beceriler</i>	Negatif Sıra	15	15,17	227,50	1,322	0,186 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	11	11,23	123,50		
		Eşit	4	-	-		
	<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Negatif Sıra	17	14,47	246,00	1,373	0,170 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	10	13,20	132,00		
		Eşit	3	-	-		
	<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Negatif Sıra	19	16,50	313,50	2,078**	0,038* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	10	12,15	121,50		
		Eşit	1	-	-		
	<i>Genel Ruh Durumu</i>	Negatif Sıra	15	14,96	198,50	0,229	0,819 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	12	13,23	179,50		
		Eşit	3	-	-		
	<i>Ölçeğin Tümü</i>	Negatif Sıra	20	15,02	300,50	2,022	0,062 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	8	13,19	105,50		
		Eşit	2	-	-		

*p<0,05 ** ön test < son test z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.3.28’de Duygusal Zekâ Ölçeği kontrol grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü ön test - son test puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Buna göre kontrol grubu Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler [z= 1,322, p>0,05], , Kişilerarası Beceriler [z= 1,373, p>0,05], Genel Ruh Durumu [z= 0,229, p>0,05], alt ölçeklerinde ve Ölçeğin Tümü [z= 2,022, p>0,05], ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken; Duygusal Zekâ Ölçeği Stresle Başa Çıkma alt ölçeği ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir [z= 2,078, p>0,05]. Geleneksel öğretim yönteminin soru-

cevap ve tartışma teknikleri ile dersin işlendiği kontrol grubunda, öğretmen adaylarına soru sorma fırsatının yaratılması ve bu durum için öğretmen adayının desteklenmesi, tartışma ortamının yaratılarak fikirlerini rahatlıkla diğer arkadaşlarıyla ve dersi işleyen araştırmacı ile tartışabilme hakkının tanınmış olmasından dolayı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Stresle Başa Çıkma Boyutu ön test- son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılığın saptanmış olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisinin olup olmadığını araştırmak için Deney 1 ve Deney 2 grupları normallik varsayımını karşılayan Kişisel Beceriler, Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ile normallik varsayımını karşılamayan Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu alt ölçekleri ve ölçeğin tümüne ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.29.

Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Kişisel Beceriler, Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Alt Ölçekleri Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Kişisel Beceriler</i>	Deney 1	30	114,06	16,02	58	0,312	0,756 Fark anlamsız.
	Deney 2	30	112,93	11,84			
<i>Uyumluluk</i>	Deney 1	30	56,93	7,84	58	0,741	0,461 Fark anlamsız.
	Deney 2	30	55,50	7,11			
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Deney 1	30	43,10	7,92	58	0,222	0,825 Fark anlamsız.
	Deney 2	30	42,66	7,15			

$p > 0,05$

Deney grubunda ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.3.29’da görüldüğü üzere, Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları Kişisel Beceriler [$t(58) = 0,312$, $p > 0,05$], Uyumluluk [$t(58) = 0,741$, $p > 0,05$] ve Stresle Başa Çıkma Alt Ölçekleri [$t(58) = 0,222$, $p > 0,05$] son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına

göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Tablo 4.3.30.

Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 Grupları Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Toplam Puanı Son Testlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Deney 1	30	31,03	931,00	899,00	0,813
	Deney 2	30	29,97	899,00		Fark anlamsız.
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Deney 1	30	34,20	1026,00	339,00	0,100
	Deney 2	30	26,80	804,0		Fark anlamsız.
<i>Ölçeğin Tümü</i>	Deney 1	30	33,03	991,00	374,00	0,261
	Deney 2	30	27,97	839,00		Fark anlamsız.

p>0,05

Deney grubunda ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.3.30’da görüldüğü üzere, Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları Kişilerarası Beceriler, [U= 899,00, p>0,05] Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri [U= 339,00, p>0,05] ve ölçeğin tümü [U= 374,00, p>0,05] son testlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; deney gruplarında ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki Kişilerarası Beceriler alt ölçeğinde ve ölçeğin tümünde deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, yaratıcı drama yöntemini etkisinin olduğu söylenebilir.

Aşağıda kontrol grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisinin olup olmadığını araştırmak için Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları normallik varsayımını karşılayan Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ile normallik varsayımını karşılamayan Kişisel Beceriler,

Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu alt ölçekleri ve ölçeğin tümüne ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.31.

Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Alt Ölçekleri Son Testlerine İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Uyumluluk</i>	Kontrol 1	30	54,50	6,88	58	0,353	0,725
	Kontrol 2	30	55,10	6,26			Fark anlamsız.
<i>Stresle Başa Çıkma</i>	Kontrol 1	30	42,93	5,73	58	0,777	0,440
	Kontrol 2	30	41,53	8,03			Fark anlamsız.

$p>0,05$

Kontrol grubunda ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.3.31’de görüldüğü üzere, Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları Uyumluluk [$t(58)=0,353$, $p>0,05$] ve Stresle Başa Çıkma [$t(58)=0,777$, $p>0,05$] alt ölçekleri son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi kontrol gruplarında yoktur.

Tablo 4.3.32.

Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grupları Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu Alt Ölçekleri ve Ölçeğin Toplam Puanı Son Testlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Kişisel Beceriler</i>	Kontrol 1	30	32,00	960,00	405,00	0,506
	Kontrol 2	30	29,00	870,00		Fark anlamsız.
<i>Kişilerarası Beceriler</i>	Kontrol 1	30	30,42	912,50	447,50	0,970
	Kontrol 2	30	30,58	917,50		Fark anlamsız.
<i>Genel Ruh Durumu</i>	Kontrol 1	30	31,28	938,50	426,50	0,728
	Kontrol 2	30	29,72	891,50		Fark anlamsız.
<i>Ölçeğin Tümü</i>	Kontrol 1	30	30,55	916,50	448,50	0,982
	Kontrol 2	30	30,45	913,50		Fark anlamsız.

$p > 0,05$

Kontrol grubunda ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.3.32’de görüldüğü üzere, Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları Kişisel Beceriler [$U = 405,00$, $p > 0,05$], Kişilerarası Beceriler [$U = 447,50$, $p > 0,05$], Genel Ruh Durumu [$U = 426,50$, $p > 0,05$] alt ölçekleri ve ölçeğin toplam puanı [$U = 448,50$, $p > 0,05$] son testlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi kontrol gruplarında da saptanmamıştır.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın dördüncü denencesi “*Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre benzer etkiyi yaratmaktadır.*

4.1. *Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik tutumlar bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.*

4.2. *Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalıklar bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.*

4.3. *Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir.*

Daha önce verilmiş olan Tablo 3.2.2 ve Tablo 3.2.3'te belirtildiği üzere öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımında Deney 1 (n=15 kadın, 15 erkek), Kontrol 1(n=15 kadın, 15 erkek), Deney 2 (n=15 kadın, 15 erkek) ve Kontrol 2 (n=15 kadın, 15 erkek) gruplarında öğretmen adaylarının cinsiyet oranları %50 kadın ve % 50 erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımına göre grup sayıları 30'dan az olduğu için gruplar parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Bu nedenle bu denenceye ilişkin istatistiksel çözümlemelerde ilk aşamada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının DTÖ, BFÖ ve DZÖ ön test sonuçlarından elde edilen bulguların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak ön test sonuçları İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Aynı işlem Deney 1, Kontrol 1, Deney 2 ve Kontrol 2 son testleri için de tekrarlanmıştır. Daha sonra Deney 1 ve Kontrol 1 grupları son test sonuçları ve Deney 2 ve Kontrol 2 grupları son test sonuçları kadın öğretmen adayları arasında ve erkek öğretmen adayları arasında İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak yaratıcı drama eğitiminin cinsiyet üzerindeki etkileşimini görmek üzere Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test sonuçları İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Denence 4.1. *Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik tutumlar bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.*

Tablo 4.4.33.
Demokratik Tutum Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

DTÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney 1	Kadın	15	15,67	235,00	110,00	0,917 Fark anlamsız.
	Erkek	15	15,33	230,00		
Kontrol 1	Kadın	15	15,27	229,00	109,00	0,884 Fark anlamsız.
	Erkek	15	15,73	236,00		

$p > 0,05$

Tablo 4.4.33. Demokratik Tutum Ölçeği cinsiyet değişkenine göre ön teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem Deney 1 [$U = 110,00$, $p > 0,05$] hem de Kontrol 1 [$U = 109,00$, $p > 0,05$] gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının demokratik tutumlar bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4.34.
Demokratik Tutum Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

DTÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney 1	Kadın	15	16,67	250,00	95,00	0,486 Fark anlamsız.
	Erkek	15	14,33	215,00		
Kontrol 1	Kadın	15	15,67	235,00	110,00	0,917 Fark anlamsız.
	Erkek	15	15,33	230,00		
Deney 2	Kadın	15	17,97	269,50	75,50	0,124 Fark anlamsız.
	Erkek	15	13,03	195,50		
Kontrol 2	Kadın	15	17,43	261,50	83,50	0,226 Fark anlamsız.
	Erkek	15	13,57	203,50		

$p > 0,05$

Tablo 4.4.34. Demokratik Tutum Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Deney 1 [$U = 95,00$, $p > 0,05$], Kontrol 1 [$U = 110,00$, $p > 0,05$], , Deney 2 [$U = 75,50$, $p > 0,05$], Kontrol 2 [$U = 83,50$, $p > 0,05$], gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre her iki yöntemin ayrı ayrı kadın ve erkek öğretmen adayları arasında benzer etkiyi yapmış olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.35.
Demokratik Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet
Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

DTÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	17,77	266,50	78,50	0,161
	K1	15	13,23	198,50		Fark anlamsız.
	D2	15	18,37	275,50	69,50	0,073
	K2	15	12,63	189,50		Fark anlamsız.
Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	16,10	241,50	103,50	0,708
	K1	15	14,90	223,50		Fark anlamsız.
	D2	15	16,50	247,50	97,50	0,539
	K2	15	14,50	217,50		Fark anlamsız.

$p > 0,05$

Tablo 4.4.35. Demokratik Tutum Ölçeği deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının deney ve kontrol grupları son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre yaratıcı drama eğitiminin ve geleneksel öğretim yönteminin kadın ve erkek öğretmen adayları arasında benzer etkiyi yaptığı söylenebilir.

Tablo 4.4.36.
Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre
Ön Test -Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Cinsiyet	Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	12	7,42	89,00	3,044**	0,002* Fark anlamlı.
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	2	-	-		
Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	6,73	74,00	2,753**	0,006* Fark anlamlı.
	Pozitif Sıra	1	4,00	4,00		
	Eşit	3	-	-		

*p<0,05

** ön test < son test

z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.36. Demokratik Tutum Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test-son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem kadın [z =3,044, p<0,05], hem de erkek [z =2,753, p<0,05] öğretmen adaylarının ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre yaratıcı drama eğitiminin kadın ve erkek öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde ve anlamlı etki yaptığı söylenebilir.

Tablo 4.4.37.
Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre
Ön Test -Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Cinsiyet	Sontest - Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	7,50	67,50	1,555	0,120 Fark anlamsız.
	Pozitif Sıra	4	5,88	23,50		
	Eşit	2	-	-		
Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	7,38	61,50	1,119	0,263 Fark anlamsız.
	Pozitif Sıra	4	6,83	29,50		
	Eşit	2	-	-		

$p > 0,05$

$z =$ Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.37. Demokratik Tutum Ölçeği kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test-son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem kadın [$z=1,555$, $p < 0,05$] hem de erkek [$z=1,119$, $p < 0,05$] öğretmen adaylarının ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre geleneksel öğretim yöntemi, kadın ve erkek öğretmen adaylarında deney öncesinden sonrasına benzer yönde etki yapmış ancak bu etki anlamlı bulunmamıştır.

Denence 4.2. *Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalıklar bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.*

Tablo 4.4.38.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

BFÖ		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Biliş Bilgisi	D1	Kadın	15	17,87	268,00	77,00	0,139
		Erkek	15	13,13	197,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,87	208,00	88,00	0,307
		Erkek	15	17,13	257,00		Fark anlamsız.
Biliş Düzenlemesi	D1	Kadın	15	18,40	276,00	69,00	0,071
		Erkek	15	12,60	189,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	14,10	211,50	91,50	0,506
		Erkek	15	16,90	253,50		Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	D1	Kadın	15	18,23	273,50	71,50	0,089
		Erkek	15	12,77	191,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,67	205,00	85,00	0,254
		Erkek	15	17,33	260,00		Fark anlamsız.

$p>0,05$

Tablo 4.4.38. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği alt ölçekler ve ölçeğin tümünde cinsiyet değişkenine göre ön teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem Deney 1 hem de Kontrol 1 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4.39.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları

BFÖ		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Biliş Bilgisi	D1	Kadın	15	17,70	265,50	79,50	0,170 Fark anlamsız.
		Erkek	15	13,30	199,50		
	K1	Kadın	15	14,20	213,00	93,00	0,417 Fark anlamsız.
		Erkek	15	16,80	252,00		
	D2	Kadın	15	20,57	308,50	36,50	0,002* Fark anlamlı.
		Erkek	15	10,43	156,50		
	K2	Kadın	15	15,33	230,00	110,00	0,917 Fark anlamsız.
		Erkek	15	15,67	235,00		
Biliş Düzenlemesi	D1	Kadın	15	15,87	238,00	107,00	0,819 Fark anlamsız.
		Erkek	15	15,13	227,00		
	K1	Kadın	15	14,43	216,50	96,50	0,506 Fark anlamsız.
		Erkek	15	16,57	248,50		
	D2	Kadın	15	21,33	320,00	25,00	0,000* Fark anlamlı.
		Erkek	15	9,67	145,00		
	K2	Kadın	15	16,30	244,50	100,50	0,618 Fark anlamsız.
		Erkek	15	14,70	220,50		
Ölçeğin Tümü	D1	Kadın	15	16,40	246,00	99,00	0,575 Fark anlamsız.
		Erkek	15	14,60	219,00		
	K1	Kadın	15	14,30	214,50	94,50	0,455 Fark anlamsız.
		Erkek	15	16,70	250,50		
	D2	Kadın	15	21,30	319,50	25,50	0,000* Fark anlamlı.
		Erkek	15	9,70	145,50		
	K2	Kadın	15	15,87	238,00	107,00	0,819 Fark anlamsız.
		Erkek	15	15,13	227,00		

p>0,05

Tablo 4.4.39. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde Deney 1, Kontrol

1 ve Kontrol 2 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Biliş Bilgisi [$U=36,50$, $p<0,05$], Biliş Düzenlemesi [$U=25,00$, $p<0,05$], alt ölçekleri ve ölçeğin tümünde [$U=25,50$, $p<0,05$], Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre Deney 2 grubunda yer alan kadın öğretmen adaylarının kendisi ve öğrenmeleri hakkında ne bildiğini bilme, bilgilerini organize etme ve düşüncelerini kontrol etme bakımından erkek öğretmen adaylarına göre farkındalıklarının daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bu farklılık Deney 2 grubundaki kadın öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinden de kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.4.40.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

BFÖ		Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Biliş Bilgisi	Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	18,17	272,50	72,50	0,096
		K1	15	12,83	192,50		Fark anlamsız.
		D2	15	19,13	287,00	58,00	0,024*
		K2	15	11,87	178,00		Fark anlamlı.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	15,03	225,50	105,50	0,771
		K1	15	15,97	239,50		Fark anlamsız.
		D2	15	13,50	202,50	82,50	0,212
		K2	15	17,50	262,50		Fark anlamsız.
Biliş Düzenlemesi	Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	16,87	253,00	92,00	0,394
		K1	15	14,13	212,00		Fark anlamsız.
		D2	15	19,23	288,50	56,50	0,020*
		K2	15	11,77	176,50		Fark anlamlı.

Ölçeğin Tümü	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	16,13	242,00	103,00	0,693
		K1	15	14,87	223,00		Fark anlamsız.
		D2	15	13,37	200,50	80,50	0,183
		K2	15	17,63	264,50		Fark anlamsız.
	Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	17,40	261,00	84,00	0,237
		K1	15	13,60	204,00		Fark anlamsız.
		D2	15	19,33	290,00	55,00	0,016*
		K2	15	11,67	175,00		Fark anlamlı.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	15,93	239,00	106,00	0,787
		K1	15	15,07	226,00		Fark anlamsız.
		D2	15	13,10	196,50	76,50	0,135
		K2	15	17,90	268,50		Fark anlamsız.

$p>0,05$

Tablo 4.4.40. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde Erkek öğretmen adaylarının Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında ve de Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Kadın öğretmen adaylarında Deney 1 ve Kontrol 1 grubu arasında fark anlamsız, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında ise deney grubu lehine hem Biliş Bilgisi [$U=58,00$, $p<0,05$], ve Biliş Düzenlemesi [$U=56,50$, $p<0,05$], alt ölçekleri hem de ölçeğin tümünde [$U=55,00$, $p<0,05$], anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre yaratıcı drama eğitimi alan kadın öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık bakımından, geleneksel eğitim alan erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.41.
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre
Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Sonuçları

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Son Test- Ön Test			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Biliş Bilgisi	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	8,11	73,00	1,926	0,054 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	4,50	18,00		
		Eşit	2	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,65	86,50	1,507	0,132 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	6,70	33,50		
		Eşit	0	-	-		
Biliş Düzenlemesi	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	9,40	73,00	0,739	0,460 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	7,30	47,00		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	12	9,75	85,50	2,073**	0,038* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	2	7,13	19,50		
		Eşit	1	-	-		
Ölçeğin Tümü	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	9,17	82,50	1,279	0,201 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	6	6,25	37,50		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	8,82	97,00	2,102	0,036* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	4	5,75	23,00		
		Eşit	0	-	-		

*p<0,05 ** ön test < son test z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.41. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Biliş Bilgisi, Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), erkek öğretmen adaylarında Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$z = 2,073$, $p<0,05$] ve ölçeğin tümünde [$z = 2,102$, $p<0,05$], ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.4.42.

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Son Test-Ön Test			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Biliş Bilgisi	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,35	83,50	1,339	0,180 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	7,30	36,50		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	8,81	70,50	0,597	0,550 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	7	7,07	49,50		
		Eşit	0	-	-		
Biliş Düzenlemesi	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	6,55	65,50	1,400	0,162 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	3	8,50	25,50		
		Eşit	2	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	7,56	60,50	0,503	0,615 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	6	7,42	44,50		
		Eşit	1	-	-		
Ölçeğin	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	7,32	80,50	1,758	0,079 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	3	8,17	24,50		
		Eşit	1	-	-		

Tümü	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	8,63	69,00	0,512	0,609 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	7	7.29	51.00		
		Eşit	0	-	-		

$p>0,05$

z = Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.42. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Biliş Bilgisi, Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde kadın ve erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Denence 4.3. “Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır.”

Tablo 4.4.43.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları**

DZÖ		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Beceriler	D1	Kadın	15	14,37	215,50	95,50	0,479
		Erkek	15	16,63	249,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	11,80	177,00	62,00	0,052
		Erkek	15	19,20	288,00		Fark anlamsız.
Kişilerarası Beceriler	D1	Kadın	15	14,50	217,50	97,50	0,533
		Erkek	15	16,50	247,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	14,97	224,50	104,50	0,739
		Erkek	15	16,03	240,50		Fark anlamsız.
Uyumluluk	D1	Kadın	15	14,23	213,50	93,50	0,427
		Erkek	15	16,77	251,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	17,33	260,00	85,00	0,253
		Erkek	15	13,67	205,00		Fark anlamsız.
Stresle Başa Çıkma	D1	Kadın	15	14,47	217,00	97,00	0,519
		Erkek	15	16,53	248,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,53	203,00	83,00	0,218
		Erkek	15	17,47	262,00		Fark anlamsız.
Genel Ruh Durumu	D1	Kadın	15	14,57	218,50	98,50	0,560
		Erkek	15	16,43	246,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	12,40	186,00	66,00	0,053
		Erkek	15	18,60	279,00		Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	D1	Kadın	15	14,20	213,00	93,00	0,418
		Erkek	15	16,80	252,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,50	202,50	82,50	0,213
		Erkek	15	17,50	262,50		Fark anlamsız.

p>0,05

Tablo 4.4.43. Duygusal Zekâ Ölçeği cinsiyet değişkenine göre ön teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre hem Deney 1 hem de Kontrol 1 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâları bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4.44.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Son Teste İlişkin
Mann Whitney U Testi Sonuçları**

DZÖ		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Beceriler	D1	Kadın	15	17,13	257,00	88,00	0,308
		Erkek	15	13,87	208,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,13	197,00	77,00	0,140
		Erkek	15	17,87	268,00		Fark anlamsız.
	D2	Kadın	15	16,30	244,50	100,50	0,618
		Erkek	15	14,70	220,50		Fark anlamsız.
	K2	Kadın	15	16,60	249,00	96,00	0,493
		Erkek	15	14,40	216,00		Fark anlamsız.
Kişilerarası Beceriler	D1	Kadın	15	18,27	274,00	71,00	0,085
		Erkek	15	12,73	191,00		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	16,53	248,00	97,00	0,518
		Erkek	15	14,47	217,00		Fark anlamsız.
	D2	Kadın	15	20,23	303,50	41,50	0,003*
		Erkek	15	10,77	161,50		Fark anlamlı.
	K2	Kadın	15	18,23	273,50	71,50	0,088
		Erkek	15	12,77	191,50		Fark anlamsız.

Uyumluluk	D1	Kadın	15	14,83	222,50	102,50	0,677
		Erkek	15	16,17	242,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	15,20	288,00	108,00	0,852
		Erkek	15	15,80	237,00		Fark anlamsız.
	D2	Kadın	15	15,57	233,50	111,50	0,967
		Erkek	15	15,43	231,50		Fark anlamsız.
	K2	Kadın	15	16,03	240,50	104,50	0,739
		Erkek	15	14,97	224,50		Fark anlamsız.
	D1	Kadın	15	15,40	231,00	111,00	0,950
		Erkek	15	15,60	234,00		Fark anlamsız.
Stresle Başa Çıkma	K1	Kadın	15	14,10	211,50	91,50	0,381
		Erkek	15	16,90	253,50		Fark anlamsız.
	D2	Kadın	15	13,63	204,50	84,50	0,244
		Erkek	15	17,37	260,50		Fark anlamsız.
	K2	Kadın	15	12,97	194,50	74,50	0,114
		Erkek	15	18,03	270,50		Fark anlamsız.
	D1	Kadın	15	15,90	238,50	106,50	0,803
		Erkek	15	15,10	226,50		Fark anlamsız.
	K1	Kadın	15	13,93	209,00	89,00	0,328
		Erkek	15	17,07	256,00		Fark anlamsız.
Genel Ruh Durumu	D2	Kadın	15	18,57	278,50	66,50	0,056
		Erkek	15	12,43	186,50		Fark anlamsız.
	K2	Kadın	15	15,93	239,00	106,00	0,787
		Erkek	15	15,07	226,00		Fark anlamsız.
	D1	Kadın	15	16,90	253,50	91,50	0,384
		Erkek	15	14,10	211,50		Fark anlamsız.

Ölçeğin Tümü	K1	Kadın	15	14,77	221,50	101,50	0,648
		Erkek	15	16,23	243,50		Fark anlamsız.
	D2	Kadın	15	15,67	235,00	110,00	0,917
		Erkek	15	15,33	230,00		Fark anlamsız.
	K2	Kadın	15	17,50	262,50	82,50	0,213
		Erkek	15	13,50	202,50		Fark anlamsız.

$p>0,05$

Tablo 4.4.44. Duygusal Zekâ Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Duygusal zekâ ölçeğinin tümünde ve alt ölçeklerinde Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Kişilerarası Beceriler Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [$U=41,50$, $p<0,05$], Bu sonuca, Deney 2 grubunda yer alan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler alt ölçeğinde daha gelişmiş olduğu, bu durumun da ders süreci boyunca kadın öğretmen adaylarının daha işbirlikli ve daha iletişime açık tutumlar göstermelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.4.45.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Arasında Cinsiyet
Değişkenine Göre Son Teste İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

DZÖ		Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Beceriler	Kadın Öğretmen	D1	15	18,33	275,00	70,00	0,077
		K1	15	12,67	190,00		Fark anlamsız.
	Adayı	D2	15	15,37	230,50	110,50	0,934
		K2	15	15,63	234,50		Fark anlamsız.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	13,90	208,50	88,50	0,319
		K1	15	17,10	256,50		Fark anlamsız.
		D2	15	16,13	242,00	103,00	0,693
		K2	15	14,87	223,00		Fark anlamsız.
Kişilerarası Beceriler	Kadın Öğretmen	D1	15	18,13	272,00	73,00	0,100
		K1	15	12,87	193,00		Fark anlamsız.
	Adayı	D2	15	13,20	198,00	78,00	0,151
		K2	15	17,80	267,00		Fark anlamsız.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	15,77	236,50	108,50	0,868
		K1	15	15,23	228,50		Fark anlamsız.
		D2	15	17,07	256,00	89,00	0,328
		K2	15	13,93	209,00		Fark anlamsız.
Uyumluluk	Kadın Öğretmen	D1	15	17,03	255,50	89,50	0,339
		K1	15	13,97	209,50		Fark anlamsız.
	Adayı	D2	15	15,63	234,50	110,50	0,934
		K2	15	15,37	230,50		Fark anlamsız.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	17,40	261,00	84,00	0,236
		K1	15	13,60	204,00		Fark anlamsız.
		D2	15	15,93	239,00	106,00	0,787
		K2	15	15,07	226,00		Fark anlamsız.
Stresle Başa Çıkma	Kadın Öğretmen	D1	15	16,23	243,50	101,50	0,648
		K1	15	14,77	221,50		Fark anlamsız.
	Adayı	D2	15	16,50	247,50	97,50	0,533
		K2	15	14,50	217,50		Fark anlamsız.

	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	15,17	227,50	107,50	0,835
		K1	15	15,83	237,50		Fark anlamsız.
		D2	15	15,67	235,00	110,00	0,917
		K2	15	15,33	230,00		Fark anlamsız.
Genel Ruh Durumu	Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	18,73	281,00	64,00	0,044*
		K1	15	12,27	184,00		Fark anlamlı.
		D2	15	17,37	260,50	84,50	0,244
		K2	15	13,63	204,50		Fark anlamsız.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	17,40	261,00	84,00	0,235
		K1	15	13,60	204,00		Fark anlamsız.
		D2	15	14,97	224,50	104,50	0,739
		K2	15	16,03	240,50		Fark anlamsız.
Ölçeğin Tümü	Kadın Öğretmen Adayı	D1	15	17,73	266,00	79,00	0,164
		K1	15	13,27	199,00		Fark anlamsız.
		D2	15	14,80	222,00	102,00	0,663
		K2	15	16,20	243,00		Fark anlamsız.
	Erkek Öğretmen Adayı	D1	15	15,93	239,00	106,00	0,787
		K1	15	15,07	226,00		Fark anlamsız.
		D2	15	16,17	242,50	102,50	0,678
		K2	15	14,83	222,50		Fark anlamsız.

p>0,05

Tablo 4.4.45. Duygusal Zekâ Ölçeği deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Duygusal Zekâ alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde Erkek öğretmen adaylarında Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Kadın öğretmen adaylarında ise Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [$U=64,00$, $p<0,05$]. Bu sonuca göre yaratıcı drama eğitimi alan kadın öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ ölçeği Genel Ruh Durumu alt ölçeğinde, geleneksel eğitim alan kadın öğretmen adaylarına göre daha duygusal zekâ yeterliliklerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Genel Ruh Durumu alt ölçeği bireyin mutlu olma ve çevresindeki kişileri mutlu etme, kişisel tatmin ve hayattan zevk alma durumlarını ölçtüğüne göre

yaratıcı drama eğitimi alan Deney 1 grubu kadın öğretmen adaylarının almayanlara göre memnuniyet ve iyimserlik duygularının daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.46.

**Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test-
Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test- Ön Test			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kişisel Beceriler	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,35	83,50	1,948	0,051 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	5,38	21,50		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	7,05	7,50	0,597	0,550 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	9,90	49,50		
		Eşit	0	-	-		
Kişilerarası Beceriler	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	7,95	87,50	2,204**	0,028* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	3	5,83	17,50		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	7,63	61,00	0,535	0,593 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	6	7,33	44,00		
		Eşit	1	-	-		
Uyumluluk	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	12	8,04	96,50	2,079**	0,038* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	3	7,83	23,50		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	12	7,96	95,50	2,019**	0,044* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	3	8,17	24,50		
		Eşit	0	-	-		

Stresle Başa Çıkma	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	8,50	76,50	1,509	0,131 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	5,70	28,50		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,30	83,00	1,307	0,191 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	7,40	37,00		
		Eşit	0	-	-		
Genel Ruh Durumu	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	7,65	76,50	1,510	0,131 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	7,13	28,50		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	7,18	79,00	1,081	0,280 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	10,25	41,00		
		Eşit	0	-	-		
Ölçeğin Tümü	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	14	7,50	105,00	2,557**	0,011* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	1	15,00	15,00		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	11	8,09	89,00	1,649	0,099 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	7,75	31,00		
		Eşit	0	-	-		

*p<0,05 ** ön test < son test

z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.46. Duygusal Zekâ Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir. Analiz sonuçlarına göre Kişisel Beceriler alt ölçeğinde kadın öğretmen adayları [$z=1,948$, $p>0,05$], ve erkek öğretmen adayları [$z=0,597$, $p>0,05$] ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kişilerarası Beceriler alt ölçeğinde kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z=2,204$, $p<0,05$], erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z=0,535$, $p>0,05$].

Uyumluluk alt ölçeğinde ise hem kadın [$z = 2,079$, $p < 0,05$], hem de erkek [$z = 2,019$, $p < 0,05$] öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır. Bununla birlikte Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir ($p > 0,05$). Son olarak ölçeğin bütününe baktığımızda kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z = 2,557$, $p < 0,05$], erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z = 1,649$, $p > 0,05$]. Bu sonuçlara bakarak, deney grubunda, süreç süresince kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâlarında farklı gelişmelerin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.4.47.

Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test- Son Test İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test- Ön Test			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kişisel Beceriler	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	8,88	71,00	1,163	0,245 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	6	5,67	34,00		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	7	6,79	47,50	0,668	0,504 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	6,10	30,50		
		Eşit	3	-	-		
Kişilerarası Beceriler	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	7,50	60,00	1,016	0,309 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	6,20	31,00		
		Eşit	2	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	9	7,56	68,00	0,975	0,329 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	7,40	37,00		
		Eşit	1	-	-		

Uyumluluk	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	7	6,43	45,00	0,035	0,972 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	6	7,67	46,00		
		Eşit	1	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,30	83,00	1,307	0,191 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	4	5,50	22,00		
		Eşit	1	-	-		
Stresle Başa Çıkma	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	12	8,54	102,50	2,425**	0,015* Fark anlamlı.
		Pozitif Sıra	3	5,83	17,50		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	7,75	77,50	0,996	0,319 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	8,50	42,50		
		Eşit	0	-	-		
Genel Ruh Durumu	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	7	7,36	51,50	0,986	0,324 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	5,30	26,50		
		Eşit	3	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	8	6,31	50,50	0,541	0,588 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	7	9,93	69,50		
		Eşit	0	-	-		
Ölçeğin Tümü	Kadın Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	8,65	86,50	1,507	0,132 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	5	6,70	33,50		
		Eşit	0	-	-		
	Erkek Öğretmen Adayı	Negatif Sıra	10	6,95	69,50	1,675	0,093 Fark anlamsız.
		Pozitif Sıra	3	7.17	21.50		
		Eşit	2	-	-		

*p<0,05

** ön test<son test z= Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.4.47. Duygusal Zekâ Ölçeği kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarını vermektedir.

Analiz sonuçlarına göre Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ve ölçeğin bütününde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte Stresle Başa Çıkma alt ölçeğinde ise kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z=2,425$, $p<0,05$] erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z=0,996$, $p>0,05$]. Bu sonuçlara bakarak, kontrol grubunda, süreç süresince kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâlarındaki gelişmelerin birbirine paralel olduğu sonucu çıkarılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır

4.1. SONUÇLAR

Bu araştırma ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Programında yetişmekte olan 3. sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerinde yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yönteminin etkilerini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58) = 0,978$, $p > 0,05$]. Bu bulguya göre, demokratik tutumlar bakımından ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında grupların bir birine denk olduğu söylenebilir. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği son test sonuçları arasında [$t(58) = 1,322$, $p > 0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının Demokratik Tutum Ölçeği son test sonuçları arasında [$t(58) = 1,611$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova sonuçlarına göre, iki ayrı yöntem ile eğitim alan öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin demokratik tutum üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1, 58) = 4,27$, $p < 0,05$]. Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklem için t-testi sonuçlarına göre ise Deney 1 grubunun

ortalamları arasındaki fark anlamlı bulunurken [$t(29)=5,758$, ($p<0,000$)]; Kontrol 1 grubunun ortalamları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t(29)=1,961$, ($p>0,05$)]. Deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisinin olup olmadığının araştırıldığı Demokratik Tutum Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur [$t(58)= 0,587$, $p>0,05$]. Aynı zamanda Demokratik Tutum Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre yine kontrol grupları son testleri arasında da anlamlı farklılık yoktur [$t(58)= 1,031$, $p>0,05$]. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

2. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt ölçeği [$U=429,50$, $p>0,05$], Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$U= 438,00$, $p>0,05$], ve ölçeğin tümü [$U=447,00$, $p>0,05$], ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Böylelikle deneysel işlemin başlangıcında grupların bir birine denk olduğu söylenebilir. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,762$, $p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,572$, $p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Aynı şekilde Biliş Düzenlemesi alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,917$, $p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,689$, $p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin bütününe baktığımızda ise yine Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,916$, $p>0,05$] ve Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında [$t(58)= 0,672$, $p>0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre, Deney 1 grubunun hem Biliş Bilgisi alt ölçeği [$z =2,359$, ($p<0,000$)], hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$z =2,110$, ($p<0,000$)], hem de ölçeğin bütününde [$z =2,459$, ($p<0,000$)] deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre ise, geleneksel öğrenme ile işlenen dersin olduğu Kontrol 1 grubunun hem Biliş Bilgisi

alt ölçeği [$z = 1,268$, ($p > 0,000$)], hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$z = 1,214$, ($p > 0,000$)], hem de ölçeğin bütününde [$z = 1,374$, ($p > 0,000$)] deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığı Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi alt ölçeği [$t(58) = 0,535$, $p > 0,05$], Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$t(58) = 0,265$, $p > 0,05$] ve ölçeğin tümünde [$t(58) = 0,371$, $p > 0,05$] ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Aynı şekilde Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kontrol gruplarında da ön testin etkisinin araştırıldığı Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ise yine Biliş Bilgisi alt ölçeği [$t(58) = 0,524$, $p > 0,05$], Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$t(58) = 0,876$, $p > 0,05$] ve ölçeğin tümünde [$t(58) = 0,307$, $p > 0,05$] ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; deneysel işlem öncesi deney gruplarında olduğu gibi kontrol gruplarında da ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

3. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler alt ölçeği Mann Whitney U Testi ön test sonuçları [$U = 445,00$, $p > 0,05$], Kişilerarası Beceriler alt ölçeği ön test sonuçları [$U = 434,00$, $p > 0,05$], Stresle Başa Çıkma alt ölçeği ön test sonuçları [$U = 448,50$, $p > 0,05$], Genel Ruh Durumu alt ölçeği ön test sonuçları [$U = 372,50$, $p > 0,05$], Uyumluluk alt ölçeği ön test sonuçları [$t(58) = 0,085$, $p > 0,05$] ve ölçeğin toplam puanı ön test sonuçları [$U = 449,50$, $p > 0,05$], arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, Duygusal zekâ ölçeği tümü, Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından dolayı, deneysel işlemin başlangıcında ölçeğin tümü ve bu alt ölçeklerde grupların bir birine denk olduğu söylenebilir. Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [$U = 424,50$, $p > 0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları Mann Whitney U testi son test sonuçları [$U = 433,00$, $p > 0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçları arasında [$U = 372,50$, $p > 0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları son test sonuçları arasında [$t(58) = 0,681$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık yoktur. Uyumluluk alt

ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında[$t(58)= 1,277, p>0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları [$t(58)= 0,231, p>0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Stresle Başa Çıkma alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında[$t(58)= 0,093, p>0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları [$t(58)= 0,577, p>0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [U= 306,00, $p<0,05$] anlamlı farklılık vardır. Ancak Deney 2 ve Kontrol 2 grupları Mann Whitney U testi son test sonuçları [U= 427,50, $p>0,05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Ölçeğin toplam duygusal zekâ puanı Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Mann Whitney U testi son test sonuçlarına göre [U= 373,50, $p>0,05$] ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında [$t(58)= 0,008, p>0,05$] yine anlamlı farklılık saptanmamıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grupları ön test - son test puanlarına ilişkin 2x2 Tekrarlı Ölçümler Anova sonuçlarına göre, iki ayrı yöntem ile eğitim alan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ Uyumluluk alt ölçeği üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Duygusal Zekâ Ölçeği Uyumluluk alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanları ilişkili örneklem için t-testi sonuçlarına göre Deney 1 grubunun ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken [$t(29)=2,314, (p<0,05)$]; Kontrol 1 grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmamıştır [$t(29)=1,231, (p>0,05)$]. Duygusal Zekâ Ölçeği deney grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü ön test - son test puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler [$z= 1,818, p>0,05$] ve Genel Ruh Durumu [$z = 1,777, p>0,05$] alt ölçeklerinde ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken; Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler [$z = 2,076, p>0,05$], Stresle Başa Çıkma [$z = 2,371, p>0,05$] alt ölçekleri ve ölçeğin tümü [$z = 3,014, p>0,05$] ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Duygusal Zekâ Ölçeği kontrol grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve Ölçeğin Tümü ön test - son test puanlarına ilişkin ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına

göre Kişisel Beceriler [$z = 1,322, p > 0,05$], Kişilerarası Beceriler [$z = 1,373, p > 0,05$], Genel Ruh Durumu [$z = 0,229, p > 0,05$] alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümü [$z = 2,022, p > 0,05$] ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken; Duygusal Zekâ Ölçeği Stresle Başa Çıkma alt ölçeği ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir [$z = 2,078, p > 0,05$]. Deney gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığı Duygusal Zekâ Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları Kişisel Beceriler [$t(58) = 0,312, p > 0,05$], Uyumluluk [$t(58) = 0,741, p > 0,05$] ve Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri [$t(58) = 0,222, p > 0,05$] son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Kişilerarası Beceriler [$U = 899,00, p > 0,05$], Genel Ruh Durumu alt ölçekleri [$U = 339,00, p > 0,05$] ve ölçeğin tümü [$U = 374,00, p > 0,05$] son testlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında yine anlamlı farklılık yoktur. Kontrol grubunda ön testin etkisinin araştırıldığı Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları Uyumluluk [$t(58) = 0,353, p > 0,05$] ve Stresle Başa Çıkma [$t(58) = 0,777, p > 0,05$] alt ölçekleri son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Kişisel Beceriler [$U = 405,00, p > 0,05$], Kişilerarası Beceriler [$U = 447,50, p > 0,05$], Genel Ruh Durumu [$U = 426,50, p > 0,05$] alt ölçekleri ve ölçeğin toplam puanı [$U = 448,50, p > 0,05$] son testlerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

4.1. Demokratik Tutum Ölçeği cinsiyet değişkeni Mann Whitney U testi sonuçlarına göre hem Deney 1 [$U = 110,00, p > 0,05$] hem de Kontrol 1 [$U = 109,00, p > 0,05$] gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının demokratik tutumlar bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir. Demokratik Tutum Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Deney 1 [$U = 95,00, p > 0,05$], Kontrol 1 [$U = 110,00, p > 0,05$], , Deney 2 [$U = 75,50, p > 0,05$], , Kontrol 2 [$U = 83,50, p > 0,05$], gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son

teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ise hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının deney ve kontrol grupları son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Demokratik Tutum Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test-son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre hem kadın [$z = 3,044$, $p<0,05$], hem de erkek [$z = 2,753$, $p<0,05$] öğretmen adaylarının ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Demokratik Tutum Ölçeği kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test-son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ise hem kadın [$z = 1,555$, $p<0,05$], hem de erkek [$z = 1,119$, $p<0,05$] öğretmen adaylarının ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4.2. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği alt ölçekler ve ölçeğin tümünde cinsiyet değişkenine göre ön teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre hem Deney 1 hem de Kontrol 1 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Biliş Bilgisi [$U=36,50$, $p<0,05$], Biliş Düzenlemesi [$U=25,00$, $p<0,05$] alt ölçekleri ve ölçeğin tümünde [$U=25,50$, $p<0,05$], Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde erkek öğretmen adaylarının Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında ve de Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), kadın öğretmen adaylarında Deney 1 ve Kontrol 1 grubu arasında fark anlamsız, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında ise deney grubu lehine hem Biliş Bilgisi [$U=58,00$, $p<0,05$] ve Biliş Düzenlemesi [$U=56,50$, $p<0,05$] alt ölçekleri hem de ölçeğin tümünde [$U=55,00$, $p<0,05$], anlamlı farklılık saptanmıştır. Bilişüstü

Farkındalık Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre Biliş Bilgisi, Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), erkek öğretmen adaylarında Biliş Düzenlemesi alt ölçeği [$z = 2,073$, $p<0,05$] ve ölçeğin tümünde [$z = 2,102$, $p<0,05$] ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ise Biliş Bilgisi, Biliş Düzenlemesi alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde kadın ve erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.3. Duygusal Zekâ Ölçeği cinsiyet değişkenine göre ön teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre hem Deney 1 hem de Kontrol 1 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Buna göre deneysel çalışmanın başlangıcında kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâları bakımından bir birlerine denk oldukları söylenebilir. Duygusal Zekâ Ölçeği cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Duygusal zekâ ölçeğinin tümünde ve alt ölçeklerinde Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [$U=41,50$, $p<0,05$]. Duygusal Zekâ Ölçeği deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet değişkenine göre son teste ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Duygusal Zekâ alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde erkek öğretmen adaylarında Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında ve de Deney 2 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı farklılık saptanmamışken ($p>0,05$), kadın öğretmen adaylarında ise Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [$U=64,00$, $p<0,05$]. Duygusal Zekâ Ölçeği deney grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre Kişisel Beceriler alt ölçeğinde kadın öğretmen adayları [$z = 1,948$, $p>0,05$] ve erkek öğretmen adayları [z

=0,597, $p>0,05$] ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kişilerarası Beceriler alt ölçeğinde kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z = 2,204$, $p<0,05$], erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z = 0,535$, $p>0,05$]. Uyumluluk alt ölçeğinde ise hem kadın [$z = 2,079$, $p<0,05$] hem de erkek [$z = 2,019$, $p<0,05$] öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır. Bununla birlikte Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir ($p>0,05$). Son olarak ölçeğin bütününe baktığımızda kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z=2,557$, $p<0,05$], erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z = 1,649$, $p>0,05$]. Duygusal Zekâ Ölçeği kontrol grubu cinsiyet değişkenine göre ön test - son test ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ve ölçeğin bütününde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte Stresle Başa Çıkma alt ölçeğinde ise kadın öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmişken [$z = 2,425$, $p<0,05$] erkek öğretmen adaylarının ön test – son test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir [$z = 0,996$, $p>0,05$].

5.2.TARTIŞMA

Yurt içi ve yurt dışı yaratıcı drama ile ilgili alan yazın incelendiğinde çok zengin olduğu görülmekle birlikte; yaratıcı drama – demokratik tutum, yaratıcı drama – bilişüstü farkındalık ve de yaratıcı drama – duygusal zekâ ilişkisine dair çalışmanın yok denecek kadar az olması bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymakta ve alandaki boşluğu doldurmaya katkı koymayı hedeflemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerinde yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yönteminin etkilerinin araştırıldığı bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle yorumlanabilir:

Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerindeki etkisi incelendiğinde; öğretmen adaylarının Demokratik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, demokratik tutumlar bakımından son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu duruma her iki grubun da son test puanlarındaki artışın neden olduğu söylenebilir. Bununla birlikte iki ayrı yöntem ile eğitim alan öğretmen adaylarının deney öncesinden sonrasına farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin demokratik tutum üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu yaratıcı drama ile işlenen ders ile geleneksel öğretimle işlenen dersin öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü Demokratik Tutum düzeyleri bakımından Deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretimle işlenen derse göre demokratik tutumları arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının Demokratik Tutumları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki;

ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, yaratıcı drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile benzerlik gösteren bir çalışma bulunamadığı için sonuçlar karşılaştırılamamaktadır. Ancak yurt içinde Kaya (2002) tarafından Polis Akademisi öğrencilerinin insan hakları eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisinin araştırıldığı çalışmada, temel insan hakları kavramının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin klasik yöntemle göre daha etkili olduğu bulunurken, uluslar arası insan hakları belgelerinde polisle ilgili hükümlerin uygulanmasının öğretiminde ve de polisin mağdurlar, suçlular ve halk ile iletişiminin öğretilmesinde her iki yöntem arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Dolayısı ile Kaya' nın çalışması ile bu çalışmanın sonuçları arasında tam olarak bir ilişki olmamakla birlikte sonuçlardaki benzerlikler dikkate değerdir. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık vardır” denencesinin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisi incelendiğinde; Deney ve Kontrol gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Biliş Bilgisi alt ölçeği, Biliş Düzenlemesi alt ölçeği ve ölçeğin tümü son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, bilişüstü farkındalık bakımından son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu duruma hem deney hem de kontrol gruplarının son testlerindeki artışlarının neden olduğu söylenebilir. Ancak her iki deney gruplarının ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından yüksek olması yaratıcı drama ile işlenen dersin, geleneksel yöntem ile işlenen derse göre daha etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilse de, bu durum anlamlı değildir. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Deney 1 grubu ön test-son test ortalama puanlarına göre, hem Biliş Bilgisi alt ölçeği, hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği, hem de ölçeğin bütününde deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ön test - son test aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında farkın son test lehine

olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretimle işlenen derse göre öğretmen adaylarının Bilişüstü Farkındalık düzeylerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Geleneksel öğrenme ile işlenen dersin olduğu Kontrol 1 grubu ön test-son test ortalama puanlarına göre ise, hem Biliş Bilgisi alt ölçeği, hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği, hem de ölçeğin bütününde deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu sonuç yaratıcı drama çalışmalarının öğretmen adaylarının Bilişüstü Farkındalık düzeylerini arttırmada geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığında ise hem Biliş Bilgisi alt ölçeği, hem Biliş Düzenlemesi alt ölçeği ve de ölçeğin tümünde deneysel işlem öncesi ön testin yapılmasının deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile benzerlik gösteren bir çalışmaya yurtdışında rastlanmıştır. Johnson (2002) yapmış olduğu çalışmada drama yöntemi ile çocukların düşünme süreçlerini yansıtmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve bilişüstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir. Johnson'un çalışması ve bu araştırmanın çalışma grubu gelişimsel açıdan farklılıklar gösterebilecek yaratıcı dramanın öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini arttırmada benzer etkiye bulunduğu ve bu araştırmanın sonuçlarının Johnson' un araştırmasını desteklediği söylenebilir. Ancak yurt dışında yapılan bir çalışmada; Wilburne (1997) bilişüstü eğitimin problem çözme üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Yurt içinde ise Özcan (2000) tarafından yapılan çalışmada bilişüstü becerilerin 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmada deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Yılmaz (2003)'da bilişüstü eğitim ile problem çözme becerileri ilişkisini araştırdığı çalışmada yine anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bir başka çalışmada Erdoğan (2008)' da bilişüstü eğitimi alan ve almayan grup arasında yine anlamlı farklılık elde edilememiştir. Gage ve Berlinger (1988) bilişüstü farkındalığın 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkmaya başladığını ve okul yılları süresince geliştiğini belirtmişlerdir. McInerney ve McInerney, (2002:114)'de görüşleriyle bunu

desteklemektedirler. Onlara göre de bilişüstü farkındalık erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve ergenlik boyuna devam etmektedir. Bu bilgilere dayanarak yaşları yaklaşık 18 ile 25 yaş arasında değişen öğretmen adaylarının aslında bilişüstü farkındalıklarının tam olarak gelişmiş olması ve bunu öğrenmelerine yansıtmaları beklenmektedir. Ancak ülkemiz koşullarında tam ve nitelikli eğitim alamamış olmanın yanı sıra kültürel ve ekonomik nedenler, hem düşünme becerilerinin tam olarak gelişmesine, hem bilişsel hem de bilişüstü yetilerin tam olarak gelişmesine engel teşkil etmektedir. Ayrıca bu çalışmaya ayrılan on haftalık süre de bilişüstü farkındalık gelişimi için tam olarak yeterli olmamış olabilir. Üstelik Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel (2004; 4)' de drama eğitiminin uzun süreli ve sürece dayalı olarak gerçekleştirildiğinde davranış değişikliği yarattığını belirtmektedirler. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır” denencesinin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney ve kontrol grupları son test puanlarına göre Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümünde anlamlı farklılık elde edilememiştir. Anlamlı bir farklılığın olmaması, deneysel işlemin sonunda yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemden farklı olarak grupların ölçek sonuçları üzerinde anlamlı etki yaratmadığını göstermektedir. Yalnızca Genel Ruh Durumu alt ölçeği Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test puanları arasında yaratıcı drama ile ders işleyen Deney 1 grubu lehine anlamlı farklılaşma söz konusudur. Genel Ruh Durumu boyutu, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek puan almış kişiler, çalışmalarında coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturulmasına yardımcı olurlar. Bu nedenle yaratıcı drama yönteminin gerek öğrenci merkezli oluşu, gerek öğrenciye ifade çeşitliliği ve kolaylığı sağlaması açısından ve de esnek bir sınıf atmosferi yaratıyor olmasından dolayı öğretmen adaylarının genel ruh durumları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir. Deney 1 ve Kontrol 1

gruplarının ön test- son test sonuçları karşılaştırıldığında ise Deney 1 grubu Kişisel Beceriler ve Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken; Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri ve ölçeğin tümü ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılığın elde edilmediği Kişisel Beceriler boyutu bireylerin duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık duygularını ölçen boyuttur. Genel Ruh Durumu boyutu ise bireylerin yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Dolayısı ile bu iki alt boyut daha çok bireyin kendine dönük duygularıdır. Dolayısıyla bunların değişmesi, davranış ve tutum haline dönüşmesi daha uzun süre gerektirebilir. Bu nedenle on hafta süre ile uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ Ölçeği Kişisel Beceriler ve Genel Ruh Durumu alt boyutlarında anlamlı etki yaratmamış olduğu düşünülmektedir. Anlamlı farklılığın elde edildiği Kişilerarası Beceriler boyutu kişilerarası yetenek ve faaliyetler olan empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk duygularını ölçen boyuttur. Uyumluluk boyutu, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlili durumlarda ne kadar başarılı olacağını gösterir. Stresle Başa Çıkma boyutu ise stres toleransı ve dürtü kontrolünü ifade eder. Stres toleransı yüksek kişiler umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu nedenle deney grubunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yöntemin özelliği gereği öğretmen adaylarının empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk duyguları ile stres toleransı ve dürtü kontrolünü harekete geçirerek, Kişilerarası Beceriler ve Stresle Başa Çıkma alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde anlamlı farklılığa neden olduğu söylenebilir. Ayrıca yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretimle işlenen derse göre duygusal zekâ uyumluluk düzeyini arttırmada daha etkili olduğu, yaratıcı drama ile eğitim alan öğretmen adaylarının süreç içinde karşılaşmış oldukları problemlilerle başa çıkmada daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Duygusal Zekâ Ölçeği Kontrol 1 grubu Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Stresle Başa Çıkma, Genel Ruh Durumu ve ölçeğin tümü ön test - son test puanları sonuçlarına göre Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Genel Ruh Durumu alt ölçeklerinde ve ölçeğin tümü ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilemezken;

Stresle Başa Çıkma alt ölçeği ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Daha öncede belirtildiği üzere Stresle Başa çıkma boyutu stres toleransı ve dürtü kontrolünü ifade eder. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Geleneksel öğretim yönteminin soru-cevap ve tartışma teknikleri ile dersin işlendiği kontrol grubunda, öğretmen adaylarına soru sorma fırsatının yaratılması ve bu durumun için öğretmen adayının desteklenmesi, tartışma ortamının yaratılarak fikirlerini rahatlıkla diğer arkadaşlarıyla ve dersi işleyen araştırmacı ile tartışabilme hakkının tanınmış olmasından dolayı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ Ölçeği Stresle Başa Çıkma Boyutu ön test- son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılığın saptanmış olduğu düşünülmektedir. Diğer boyutlarda anlamlı farklılığın saptanamamasının nedeni ise son testlerin ön testlere göre daha yüksek olmasına rağmen, işlenen yöntemin anlamlı farklılık yaratacak kadar etkili olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarında ön testin etkisinin araştırıldığında ise ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri ile ölçeğin tümünde deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, yaratıcı drama yöntemini etkisinin olduğu söylenebilir. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile benzerlik gösteren iki çalışmaya yurt içinde rastlanmıştır. Özdemir (2003) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde yaratıcı drama dersinin öğretmen adaylarının duygusal zekâ gelişimine katkısının olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında artış olduğu ve deney grubu lehine farklılaştığı yönündedir. Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise yaratıcı drama ile eğitim alan öğretmen adaylarının duygusal zekâları uyumluluk ve stresle başa çıkma boyutlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aynı yaş grubu ve benzer nitelikteki örneklemeler ile yapılan Özdemir (2003) ile Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz (2007)'ün araştırması ile bu araştırmanın sonuçlarının dolaylı olarak benzerlik göstermekte olduğu söylenebilir. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimiyle yetişen sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim

yöntemiyle yetişen sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık vardır” denencesinin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise;

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuç, yaratıcı drama eğitiminin ve geleneksel öğretim yönteminin kadın ve erkek öğretmen adayları arasında benzer etkiyi yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Yurtiçi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde yöntem olarak bu çalışmanın yöntemi ile paralellik gösteren bir çalışma bulunamadığı için karşılaştırma olanağı bulunmamakla birlikte; yurt içinde demokratik tutumlar üzerine farklı boyutlarda çalışan araştırmacıların sonuçlarına baktığımızda, Şahin (2004), Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2004), Serin (2004), Bulut (2004,2006), tarafından yapılan çalışmalarda demokratik tutumlar bakımından tıpkı bu araştırmada olduğu gibi cinsiyete göre fark yoktur. Dolayısı ile araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucunun tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik tutumlar bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır” denencesi doğrulanmıştır.

Bilişüstü Farkındalık bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçekleri ile ölçeğin tümünde cinsiyete göre anlamlı farklılık elde edilemezken; Deney 2 grubunda Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi alt ölçekleri ile ölçeğin tümünde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre Deney 2 grubunda yer alan kadın öğretmen adaylarının kendisi ve öğrenmeleri hakkında ne bildiğini bilme, bilgilerini organize etme ve düşüncelerini kontrol etme bakımından erkek öğretmen adaylarına göre farkındalıklarının daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Yurtiçi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde yöntem olarak bu çalışmanın yöntemi ile paralellik gösteren bir çalışma bulunamadığı için karşılaştırma olanağı bulunmamakla birlikte; yurt içinde

bilişüstü ile ilgili farklı boyutlarda çalışan Çetin (2005)' in çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Böylelikle iki çalışmanın cinsiyet değişkenine göre sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalık bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır” denencesinin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Duygusal Zekâ yeterlilikleri bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında Duygusal Zekâ Ölçeği toplamı ve alt ölçeklerinde Deney 1, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak, Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, Deney 2 grubunda yer alan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre Duygusal Zekâ Ölçeği Kişilerarası Beceriler alt ölçeğinde daha gelişmiş olduğu, bu durumun da ders süreci boyunca kadın öğretmen adaylarının daha işbirlikli ve daha iletişime açık tutumlar göstermelerinden kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yurtiçi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde yöntem olarak bu çalışmanın yöntemi ile paralellik gösteren bir çalışma bulunamadığı için karşılaştırma olanağı bulunmamakla birlikte; yurt dışında duygusal zekâyı farklı boyutları ile inceleyen Dawda ve Hart (2000) tarafından yapılan çalışmaya göre üniversite öğrencileri cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâları bakımından farklılık göstermemektedir. Petrides ve Furnham (2000)'ın çalışmasında ise Duygusal Zekâ Ölçeği sosyal beceriler alt ölçeğinde kadınların erkeklerden önemli farklılıkla yüksek puan aldıkları, Duygusal Zekâ Değerlendirme anketinde ise erkeklerin kızlardan yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Derksen, Kramer ve Katzko (2002)'nin çalışmalarında ve de Chan (2004)'ün çalışmalarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Stein ve Book (2003:16), yapmış oldukları bir dizi araştırmada erkek ve kadınların duygusal zeka derecelerinin benzer olduğunu görmüşlerdir. Tek farklılık kadınlar sosyal sorumluluk ve empati konularında erkeklerden daha yüksek puan alırken erkekler de stresle başa çıkma konusunda kadınların önüne geçmişlerdir. Yurt içinde duygusal zekâyı farklı

boyutları ile inceleyen çalışmalara baktığımızda ise Ergin (2000), Bircan (2004), Somuncuoğlu Özerbaş (2004), Semiz Koroğlu (2006), Canbulat (2007) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Titrek (2004) ile Selçioğlu Demirsöz ve Kocabaş (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise duygusal zekâ ve cinsiyet arasında kadınlar lehine bir farklılaşma elde edilmiştir. Tüm bu araştırmaların yanı sıra bu araştırmanın da duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları dikkat çekicidir. Bu durumda çalışmanın başlangıcında kurulan “Yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yöntemi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ yeterlilikleri bakımından benzer etkiyi yaratmaktadır” denencesinin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Dünyadaki hızlı gelişim, insanın ezbere dayalı bilgi depolamasını değil, yaratıcılık, kendine güven, bağımsız düşünme, öz denetim, problem çözme, kendi öğrenme stratejilerinin farkındalığı, empati, sosyal sorumluluk, sosyal ilişkiler esneklik, strese dayanma dürtü kontrolü, gerçekçi değerlendirme ve uyum gibi potansiyellere sahip olmasını gerektirir. Bu niteliklerin bireylere kazandırılmasında yaratıcı dramının önemli olduğu bilinmekle birlikte, bu tez çalışmasının deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının çalışmadan hemen sonra son test olarak elde edilen ve anlamlı farklılık elde edilemeyen sonuçlarının zaman içinde şekillenerek öğretmen adayları tarafından anlamlı boyutlara taşınması umut edilmektedir. Çünkü Adıgüzel (1993:175), drama çalışmalarının sonuçlarının çalışmalar bittikten bir süre sonra daha iyi belirginleştiğini ifade etmektedir. Buna dayanarak, araştırma ile elde edilen bulguların; öğretmen adayı eğitiminde Demokratik Tutum, Bilişüstü Farkındalık ve Duygusal Zekâ ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi’nde yaratıcı drama ile yapılacak bilimsel çalışmalara katkı ve çeşitlilik sağlaması, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı’nın geliştirilmesiyle ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi ve araştırma sonuçlarının öğretmen eğitimi uygulamalarında yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları yaratması beklenmektedir.

Tüm bunlara dayanarak, araştırmadan şu öneriler geliştirilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Araştırmanın sonucuna dayanan öneriler;

1. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile bir yöntem olarak yaratıcı drama arasında daha uzun süreli, farklı deneysel düzenlemelerde ve farklı örneklem üzerinde bu tür çalışmalar tekrarlanmalıdır.
2. Öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıkları ile bir yöntem olarak yaratıcı drama arasında daha uzun süreli, farklı deneysel düzenlemelerde ve farklı örneklem üzerinde bu tür çalışmalar tekrarlanmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterlilikleri ile bir yöntem olarak yaratıcı drama arasında daha uzun süreli, farklı deneysel düzenlemelerde ve farklı örneklem üzerinde bu tür çalışmalar tekrarlanmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterlilikleri ile farklı değişkenlere ilişkin çalışmalar yapılarak aralarındaki ilişki incelenmelidir.
5. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı programında yer alan Seçmeli “İnsan Hakları” dersinin YÖK tarafından ders içeriği oluşturulmamıştır. Bu dersin içeriği yapılandırılarak, yöntem olarak yaratıcı dramaya yer verilebilir.

5.3.2. Araştırma sürecinden yansıyan öneriler;

6. Sınıf Öğretmenliği Yetiştirme programındaki dersler öğretmen adaylarının kendilerini rahat ifade edebilecekleri, ilgileri ve yeterlilikleri doğrultusunda ürün ortaya koyabilecekleri biçimde yapılandırılmalıdır.
7. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının Yaratıcı Dramaya ilgilerini çekmek amacıyla belli aralıklar ile atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.

8. Eğitim Fakültelerinde yaratıcı drama yönteminin rahatlıkla uygulanabileceği, akustik düzenlemesinin, ses yalıtımının ve fiziki ortam düzenlemesinin olduğu, yaratıcı drama çalışmaları yapılırken kullanılabilecek temel araç ve gereçlerin bulunduğu Yaratıcı Drama Sınıfları oluşturulmalıdır.

9. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde “Yaratıcı Drama Topluluğu” oluşturularak daha çok öğrenciye ulaşılabilir.

10. Yaratıcı Dramanın önemine ilişkin araştırma, seminer, yayın, tez çalışmaları desteklenmeli ve sonuçları ilgili kurumlarca dikkate alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- ACAR TEKİN, F. (2001). **Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2000). “Müze Ortamında Drama İle Yaşantılara Dayalı Öğrenme –Anadolu Medeniyetleri Müzesi Örneği” **Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri**, 23-25 Haziran 2000, Ankara : Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Bildiri Kitabı, 97-102.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2000). “Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama” **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılanlar** (Ed.H.Ö.Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayıncılık
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2006). “Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları” **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1,(1).17-30.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2006). “Yaratıcı Drama Derslerine (Okulöncesinde Drama ve İlköğretimde Drama) İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1,(2).7-15.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2008). “Türkiye’ de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi” **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1, (5). 7-49.
- AĞIROĞLU BAKIR, A. (2009). **Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)**, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKAR VURAL, R. (2006). “Bertolt Brecht’in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1,(1).131-147.
- AKIN, M. (1993). **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- AKOĞUZ, M. (2002). **İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKKUŞ, O. ve ÖZDEMİR, P. (2006). “Yaratıcı Drama ile Matematik ve Fen Alanlarındaki Bilim İnsanlarının Yaşam Öykülerine ve Bilime Katkılarına Yeni Bir Bakış”, **Yaratıcı Drama Dergisi**,1,(1). 59-73.
- AKPINAR, B. ve TURAN, M. (2004). “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi ve Demokrasi Eğitime Bakış Açısı”, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- AKSARI, S. (2005). **İlköğretimde Günlük Ders Planlarında Yöntem Olarak Drama Önerileri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- AKTAŞ ARNAS, Y.,CÖMERTPAY, B. ve SOFU, H. (2007). “Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1, (3-4).7-26.
- AKYÜZ, Y. (2001). **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul:Alfa Yayınları
- AKYÜZ, Y. (2004). “Anaokullarının Osmanlı’ da İlk Programları ve Ders Uygulamaları İle Yaratıcı Dramanın İlk İzleri”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 51, (5). Mayıs.
- AKYOL, G. (2009). “**The Contribution of Cognitive and Metacognitive Strategy Use to Seventh Grade Student’s Science Achievement**”, METU, Unpublished Master Thesis,
- ALANSO, E. (1999). “**A Meta-Analysis of the Metacognition of Gifted Children**”, Miami Institute of Psychology of the Caribbean Center for Advanced Studies Miami, Florida, for the degree of doctor of Psychology, UMI number:9925122
- ALMONG, O. ve ZİPORA, S.(2007). “Teachers Democratic and efficacy Beliefs and styles Of coping With Behavioral Problems of Pupils With Special Needs”. **European Journal of Special Needs Education**, 22,(2). 115-119.
- ALPAR, R. (2003). **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Yöntemlere Giriş**, Ankara: Nobel Yayınları.
- ALTUNYA, N. (2003). **Vatandaşlık Bilgisi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- ANDERSON, D. ve WALKER, R. (1990). "Approaches to Learning of Beginning Teacher Education Students". (Eds:M.Bezzina - J.Butcher) **The Changing Face of Professional Education. Collected Papers of the AARE Annual Conference**, Sydney University, Sydney: AARE.
- ANDERSON, V. ve HİDİ, S.(1989). "Teaching Students to Summerize" **Educational Leadership**, 46, (29).8.
- ANTEPLİ, A.S., HAKTANIR, G. ve CİHANGİR, S. (2000). "Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramları Üzerine Etkisi", 23-25 Haziran 2000, **2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri**, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi, 121-130
- ARIBAL, P. (2006). "Dramada Dört Temel Ekol: Slade, Ward, Heathcote ve Spolin", **Drama ve Tiyatro**, Ankara: Oluşum Yayınları, 113-118.
- ARTZT, A. F., ve ARMOUR THOMAS, E. (1992). "Development of a Cognitive-Metacognitive Framework for Protocol Analysis Of Mathematical Problem Solving in Small Groups". **Cognition And Instruction**, 9, 137-175.
- ASLAN, N. (2004). "Oluşum Drama Enstitüsü Drama Liderlik Programı ve Drama Yaklaşımı", **Drama Liderliği**, Ankara: Oluşum Yayınları.
- ATAN, U. (2007). **Resim-İş Öğretmeni Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Grafik Tasarımı Derslerinde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Selçuk Üniversitesi Örneği)**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- ATASOY, A. (1997). **İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AYCAN, N ve ÇALIK, D. (2003). "İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi, Manisa Örneği", **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(2), 19-28
- AYKAÇ, M. (2007). "İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi", **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1,(3-4). 27-43,
- AYTAŞ, G. (2003). "Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi", **Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi**, 37, (4), Mart

- AYTUNA, H. A. (1955). **Aktif Öğretim Tekniği**, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- BAKER, L. (1989). “Metacognition, Comprehension Monitoring, and the Adult Reader”. **Educational Psychology Review**, 1, 3-38.
- BAKIR, K. (2007). **John Dewey ve Demokratik Eğitim**, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BAKOPANOS, V. ve WHITE, R. (1990). “Increasing Neta-Learning Part 1, Encouraging Students To Ask Questions”, **SET Research Information For Teaching**, 1(11).
- BALCI, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: PegemA Yayınları
- BALLOU, K. J. (2000). **The Effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-risk Sixth Grade Students**. Unpublished Phd Dissertation, USA: Clemsan University.
- BALTAŞ, Z. (2006). **Duygusal Zeka**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BAR-ON R.(1997). **The Emotional Intelligence Inventory(EQ-I): Technical Manual**, Toronto, Canada: Multi Health Systems.
- BAŞARAN, E. (1996). **Türk Eğitim Sistemi**, Ankara
- BAŞARAN, İ. E. (1986). “Demokrat Öğrenci Nasıl Yetişir?” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 19, (1-2). 111-116.
- BAŞARAN, İ. E. (1999). **Eğitime Giriş**, Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- BAŞGÖZ, İ. (1999). **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BECEREN, E. (2005). “Drama Yöntemi ile Duygusal Zekâ Atölyesi”, **Türkiye 7.Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri**, 24-26 Haziran 2005, Ankara: Oluşum Yayınları, 115-124.
- BERTİZ, H. (2005). **Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BIGGS, J. (1987). “Reflective Thinking and School Learning. An Introduction to The Theory and Practice of Metacognition”, **SET Research Information for Teachers**, 2, (10).

- BİNBAŞIOĞLU, C. (1994). **Genel Öğretim Bilgisi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası (7. baskı).
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1999). **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi**, Ankara: Tekışık Yayıncılık
- BİRCAN, S. (2004). **Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğitimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BLACK, R. T. (1999). **Doing Quantitative Research in The Social Sciences: An Integrated Approach to Research Design, Measurement and Statistics**, London: Sage Publications.
- BLAKEY, E. ve SPENCE, S. (1999). “Thinking For the Future”. **Emergency Librarian**, May/June.17, 11-13.
- BLANK KELNER, L. (1993). **The Creative Classroom- A Guide for Using Creative Drama in The Classroom**, Pre K, N.H.Heinemann Portsmouth.
- BORG, W. R.ve GALL, M. D. (1989). **Educational Research: An Introduction**, (Fifth Edition), New York:Longman Inc.
- BOU JAOUDE, S., SOWWAN, S., ve ABD.EL-KHALİCK, F. (2005). “The Effect Of Using Drama In Science Teaching on Students’ Conceptions of Nature of Science”, **Proceedings of The ESERA Conference**, Dordrecht, Netherlands: Kluwer
- BOWELL, P. (1993). “Drama ve Toplumsal Konular” **5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Ders Notları**, Ankara: Naurel Yayınları.
- BOWELL, P. (2003). “Drama ve Toplumsal Konular” **Drama ve Öğretim Bilgisi** (Ed. İnci San). Ankara: Naturel Yayınları.
- BOWERS, W. R. ve BASSO, R. (1999). “Improving Early Adolescents’ Peer Relations Through Classroom Creative Drama: An Integrated Approach”, **Academic Search Premier, Social Work in Education**, 01627961, 21, 1, Jan.
- BOZDOĞAN, Z. (2003). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**, Ankara: Nobel Yayınları
- BÖKE, K. (2009). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Alfa Yayınları.

- BRADBERRY, T. ve GREAVES, J. (2006). **Duygusal Zekânızı Keşfedin, Duygusal Zeka Cep Kitabı**, İngilizce'den Çeviren, S.Kubilay, İstanbul: Tava Yayınları.
- BRANSON, M. S. (2004). "Education For Citizenship and The Teaching of Democracy In Schools", Center For Civic Education, USA, **International Symposium on Democracy Education**, Çanakkale.
- BROCKETS, S. ve BRAUN, G. (2000). **Duygusal Zeka Test Kitabı: Duygusal Zekanızı Değerlendirin**.(çev. N. Süleymangil), İstanbul: MNS Yayınları.
- BROWN, A. L. ve DELOACHE, J. S. (1978). "Skills, Plans and Self-regulation", **Children's Thinking: What Develops?** In R. S. Siegel (Eds..)3-35. N.J. Erlbaum: Hillsdale,
- BROWN, A. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms", In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), **Metacognition, Motivation, and Understanding**, 65-116. N.J.Erlbaum: Hillsdale,
- BROWN, A. L. ve PALINCSAR, A. S. (1989). "Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition", In L. B. Resnick.(Ed.). **Knowing and Learning**, Essays in Honor of Robert Glaser, 393-451. N.J.Erlbaum: Hillsdale
- BULUT, N. (2004). "Buca Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin (Psikolojik Danışman Adayları) Demokratik Tutumları", **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale, Sözlü Bildiri
- BULUT, N. (2006). "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Demokratik Tutumları İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Kış, 45. 37-59.
- BUTLER, D. L. (1998). "The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-regulated Learning: A Report of Three Studies", **Journal of Educational Psychology**, 90,682-697.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1994). "Demokrasi Eğitimi ve Okul", **Demokrasi Gündemi**, III., (19), 25-28.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(1998). "Kovaryans Analizi (Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme)" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 31 (1). <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5657.pdf>

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2001). **Deneyisel Desenler, Ön test-Son test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analiz**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, güz, (32). 47-483, Ankara

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö. E., ÖZKAHVECİ, Ö. ve DEMİREL, F. (2004). “Güdülenme ve Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Ankara, 4, (2). Kasım, 207-239.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık (9. baskı).

CANBULAT, S. (2007). **Duygusal Zekânın Çalışanların İş Duyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

CANTÜRK GÜNHAN, B. ve BAŞER, N. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1). 119-134.

CARDELLE ELAWAR, M. (1992). “Effects of Teaching Metacognitive Skills to Students With Low Mathematics Ability”, **Teaching and Teacher Education**, 8, 109-121.

CEYLAN, Ş. ve ÖMEROĞLU, E. (2007). “Okulöncesinde Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerine Katkısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1, (3-4).57-77. Ankara.

CHAN, D. W. (2004). “Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teacher in Hong Kong”, **Personality and Individual Difference**, 36. 1781-1795.

CHAN, H. J. (2004). “Parental Participation in School Decision Making: Exploring The School Affairs Committe in a Taiwanese Primary School”, University of Cambridge, UK. **International Symposium on Democracy Education**, Çanakkale.

CHERNISS, C. (2000). “Emotional Intelligence, What It Is and Why It Matters?” **Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations**. www.eiconsortium.org. (21.03.2006).

- CLANCE, P. R., WEYERMANN, A., BLOCK, R., GAILİS, A., PİPER, W., JURKOVİÇ, G. ve KUPFERBERG, S. (1999). "Assessing Emotional Intelligence and Interpersonal Competence in Students", Unpublished Master's Thesis www.mhs.com. (21.03.2006).
- CLARCK, R. E. (1998). "Reconsidering Research on Learning From Media", **Review of Educational Research**, 53(4), 445-459.
- CORSO, S. M. (2001). "Emotional Intelligence in Adolescents, How It Relates to Giftedness", Unpublished Master's Thesis www.mhs.com. (21.03.2006).
- COSTA, A. L. (1984). "Mediating the Metacognitive". **Educational Leadership**, 42. 57-62.
- COSTA, A. L. ve MARZANO, R. (1987). "Teaching the Language of Thinking", **Educational Leadership**, 45, 29-33.
- COUNCIL OF EUROPE. (1985). **Teachers Seminar on Human Rights Education in Primary Schools** Report, Donaveschinges, 24-29 June 1985.
- CRESSWELL, J. W. (2003). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**, Thousand Oaks, CA: Sage.
- CROSS, D. R. ve PARIS, S. G. (1998). "Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension", **Journal of Educational Psychology**, 80.131-142.
- ÇAKIR İLHAN, A. ve OKVURAN, A. (1999). "Bir Eğitim Ortamı Olarak Müze Çalışmaları", **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması Bildiri Kitabı**, 13-14 Kasım 1999, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi.
- ÇAKIR İLHAN, A. (2007). "Yaratıcı Drama İle Örtüşen Çağdaş Sanat Akımları", **Yaratıcı Drama Dergisi**, Ankara. 1, (3-4). 139-157.
- ÇAKIR İLHAN, A., OKVURAN, A. ve ADIGÜZEL, Ö. (2004). **Drama**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÇAKIROĞLU, A. (2006). "Üstbilişsel Beceriler ve Okuduğunu Anlama", Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara. Cilt:1, 197-203.
- ÇANKAYA, D. ve SEÇKİN, O. (2004). "Demokratik Değerlerin Benimsenmesi Açısından Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları", **Uluslararası**

Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.

ÇEÇEN, A. (1984). “Demokrasi ve İnsan Hakları”, **İnsan Hakları Yıllığı** 5,(6), 66-97.

ÇEBİ, A. (1996). **Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÇEBİ, A. (2004). “Anasınıfında Yaratıcı Drama Yoluyla İlkokuma ve Yazma Öğretimine Alt yapı Oluşturmaya Yönelik Bir Model Önerisi”, **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı**, Ya-Pa Yayınları, I.cilt

ÇELİK, S. B. (2007). “Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma”, **Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu**, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi. 2, 541-548.

ÇETİN, B. (2006). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı** cilt:2, Ankara

ÇİÇEKÇİOĞLU, D. (2003). **The Effects of Direct and Integrated Instruction of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies at Awareness-Raising Level on Reading Proficiency and Strategy Use**, Middle East Technical University, Master Thesis.

ÇİVİTÇİ, A.(2007). “Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlaması”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 26, 51-60.

ÇORUH, S. (1950). “Okullarda Dramatizasyon”, **Öğretmen Dergisi**, 2, İstanbul: Işıl Matbaası

DAĞ, İ. (1995). “Zekâyı Ölçmek”, **Bilim ve Teknik**, Ağustos, sayı:333.

DART, B. C. ve CLARKE, J. A. (1990). “Modifying the Learning Environment of Students to Enhance Personal Learning”, In M.Bezzina ve J.Butcher (Eds.). **The Changing Face of Professional Education. Collected Papers of the AARE Annual Conference**, Sydney University, Sydney:AARE

- DAWDA, D. ve HART, S.D. (2002). "Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity Of The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students", **Personality And Individual Differences**, 28 , 792-812.
- DAWSON, T. E. (1997). "**A Primer on Experimental and Quasi- Experimental Design**", Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX., January.
- DEAN, D. K. D. (2004). "Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice", **Theory In Practice**, 43, (4). 268-273.
- DEMİR, M. K. (2003). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2001). **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DENİZ, M. E., ÖZTÜRK, A. ve HAMARTA, E. (2007). "Duygusal Zekanın Yaşam Doyumunu Yordama Gücü", Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu, cilt 2, 593-601.
- DERKSEN, J., KRAMER, I. ve KATAKO, M. (2002). „Does Self Report Measure for Emotional Intelligence Assess Something Different Than General Intelligence?“ **Personality and Individual Differences**, 32. 37-48.
- DERRY, S. J. (1989). "Putting Learning Strategies to Work", **Educational Leadership** 46, 4-10.
- DEWEY, J. (1944). **Democracy and Education**, New York: The Free Press.
- DEWEY, J. (1993). **Özgürlük ve Kültür**, Ankara: Remzi Kitabevi. (Çeviren: Vedat Günyol).
- DEWEY, J. (2007). **Deneyim ve Eğitim**, Ankara: ODTÜ Yayıncılık (Çeviren: Sinan Akıllı).
- DI FABİO, A. ve PALAZZESCHI, L. (2008). "Emotional Intelligence and Self-Efficacy in a Sample of Italian High School Teachers" **Social Behavior and Personality**, 36(3), 315-326.
- DİLEKMEK, M. (1999). **Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum, ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

- DODWELL, C. (2002). "Building Relationships Through Drama: The Action Track Project (1)", **Research in Drama Education**", 7(1), 43-48.
- DOĞAN, İ. (2005). **Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları**, Ankara: PegemA Yayıncılık
- DOĞANAY, A., ÇUHADAR, A. ve SARI, M. (2004). "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi", **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- DRAGO, J. M. (2004). **The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Nontraditional College Student**, USA: Walven University, Unpublished PhD Thesis.
- DUATEPE, A. ve UBUZ, B. (2004). "Drama Temelli Geometri Ders Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması", www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Behiye%20Ubuz.doc (11.04.2008).
- DUMAN, B. (2004). "Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Entelektüel Şizofrenizm", **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- DUMAN, B. (2009). **Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DUMAN, D. (2004). "Türkiye’de İnsan Hakları Düşüncesinin Gelişimi ve Eğitim Yansımaları", **Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi** (15-17 Mayıs 2003,İzmir). Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- DUMAN, T. (1991). **Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- DURMUŞ, E.(2008). "Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 41 (1). 93-114.
- DURU, E. (2007). "Sosyal Bağlılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 26, 85-94.

- DURU, M. K. (2007). **İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası İle Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- DUTOĞLU, G. ve TUNCEL, M. (2008). “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, (1).11-32.
- ENGELBERG, E. ve SJÖBERG, L. (2004). “Internet Use, Social Skills And Adjustment” **Cyber Psychology and Behavior**, 7 (1). 41-47.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi; Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDOĞAN, B. (2007). **The Effect of Physical Manipulative With or Without Self-Netacognitive Questioning on Sixth Grade Students’ Knowledge Acquisition in Polygons**, METU Unpublished Master Thesis.
- ERDOĞAN, G. (2006). **İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- ERDOĞAN, S. (2008). **Drama ile Matematik Etkinlikleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- EREN, A. (2001). “Eğitim Sürecinde Öğrenci”, **Bilim ve Teknik**, Ekim, sayı:407.
- ERGİN, E. F. (2000). **Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya
- ERGİNSOY, D.(2002). **Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERGÜN, M. (1987). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişimi”, **Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu**. 17-19 Kasım 1986, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı:2

- ERTEN, S. (2007). “Ekosentrik Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 28, 67-74.
- ERTÜRK, S. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Matbaacılık ve AŞ.
- EŞME, İ. (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Yüksek Öğretim Kurulu Raporu, Temmuz, Ankara.(Sunuş sayfası)
- EVİN, G. İ. (2009). “Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı Ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 34 (360). 5-13.
- FİDAN, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- FLAVELL, J. H. (1976). “Metacognitive Aspects of Problem Solving”, In L. R. Resnick (Ed.), **The Nature of Intelligence**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FLAVELL, J. H. (1979). “Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry”, **American Psychologist**, 34, 906-911.
- FLAVELL, J. H. (1987). “Speculations About the Nature and Development of Metacognition”, In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), **Metacognition, Motivation, and Understanding**, 21-29. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- FLEMING, M., MERRELL, C. ve TYMMS, P. (2004). “The Impact of Drama on Pupils’ Language, Mathematics, and Attitude in Two Primary Schools”, **Research in Drama Education**, 9,2, September
- FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2003). **How to Design and Evaluate Research in Education**, New York: The McGraw Hill Companies Inc. (Fifth ed.).
- FREEMAN, G. D. (2000). **Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children**, Unpublished PhD Dissertation USA: University of Mississippi.
- FURNHAM, A. (2003) “Trait Emotional Intelligence and Happiness”, **Social Behavior and Personality: An International Journal**. 3188, (815), 2 charts.
- GALL, M. D., GALL, J. P. ve BORG, W. R. (2003). Educational Research on Introduction, USA, Boston: Allyn and Bacon (Seventh ed.).
- GARDNER, H.(1999). **Çoklu Zekâ, Görüşmeler ve Makaleler**, İstanbul: Enka Okulları Eğitim Dizisi.(Çeviren Meral Tüzel).

- GARNER, R. ve ALEXANDER, P. A. (1989). "Metacognition : Answered and Unanswered Questions", **Educational Psychologist**, 24, 143-158.
- GEÇGEL, H. (2004). "Türkiye' de İnsan Hakları, Demokrasi ve Vatandaşlık Değerlerinin Gelişmesinde Tanzimat Dönemi Sanatçıların Etkileri", **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- GENÇ, N. H. (2004a). "Drama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen, Arkadaş, Eğitim ve Okula Yönelim Tutumlarına Etkisi", **Çağdaş Eğitim**, 314, 30-38.
- GENÇ, N. H. (2004b.) "Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi", 25-27 Haziran 2004, **6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Bildiri Kitabı**, 63-72, Ankara: Oluşum Yayınları
- GİRGİN, G. ve GÜRŞİMŞEK, I. (2004). "Okul Öncesi Eğitimde Demokrasi İle İlgili Bazı Kavramların Etkin Öğrenme Yoluyla Kazandırılmasının Öğrenme Düzeyine Etkisi", **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- GOLDENBERG, I., MATHESON, K. ve MANTLER, J. (2006). "The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self Report Methodologies", **Journal of Personality Assessment**, 86(1), 33-45.
- GOLEMAN, D.(1995). **Duygusal Zeka, Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D.(1998). **İşbaşında Duygusal Zeka**, İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D, BOYATZIS, R. ve MCKEE, A. (2006) **Yeni Liderler**, (Çev. F.Nayır ve O.Deniztekin), İstanbul Varlık Yayınları.
- GÖÇET, E. (2006). **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Strese Başaçıkma Tutumları Arasındaki İlişki**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GÖKBULUT, Ö. (2006). "Anne Baba Olma Farkındalığı Gelişiminde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılması", **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1,(2).33-45.
- GÖMLEKSİZ, M. (1988). **Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrenci Davranışlarının**

Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÖMLEKSİZ, M. (1993). **Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi**, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

GÖMLEKSİZ, M. N. ve KAN, A.Ü. (2008). “Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 178, 44-63.

GÖNEN, M. (1999). “Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması”, **Türkiye Drama Liderleri Buluşması**, 13-14 Kasım 1999, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

GÖNEN, M. ve DALKILIÇ, U. N. (1999). **Çocuk Eğitiminde Drama**, İstanbul: Epsilon Yayınları.

GÖRÜNMEZ, M. (2006). **Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Yetenekleri**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÖZÜTOK, D. (1995).**Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, Ankara Demokrasi Vakfı Yayınları

GRAZİNO, A. M. ve RAULİN, M.L. (2004). **Research Methods: A Process of Inquiry**. USA: Pearson Education Group, Inc. Fifth (ed.)

GREEN, S. B., SALKİND, N. J. ve AKAY, T. M.(2000). **Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data**. New Jersey: Prentice Hall.

GULI, L. A.(2004). **The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children With Deficits in Social Perception**, Unpublished PhD Thesis., The University of Texas at Austin, UMI no.3151245.

GÜLBAHAR Y. ve BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2008). “Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35, 148-161.

GÜLER, A. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin**

İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÜLLÜCE, A.Ç.(2006). **Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÜNEYSU, S.(2002). “Eğitimde Drama”, **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar** (Ed.H.Ö. Adıgüzel), Ankara: Naturel Yayıncılık.

GÜROL, A. (2003). “Okul Öncesi Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar, sayı:158.

GÜRŞİMŞEK, I. ve GÖREGENLİ, M.(2004). “Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar”, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.

GÜRŞİMŞEK, I., EKİNCİ VURAL D., SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ. E. (2008). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8,(16).1-11.

GÜRŞİMŞEK, I., ÇETİNGÖZ, D., YOLERİ, S. (2009). “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” **1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale. (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/217.pdf>) (13.01.2010).

GÜVEN, G. (2001). **Okulöncesi Eğitimde Drama Liderlerinin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Anne-Babaların Eğitimde Drama Çalışmaları Hakkında Görüşleri**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

HAMBLETON, R.K. ve PATSULA, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided an Guidliness for Improving Test Adaptation Practices 1,(2). <http://www.testpublishers.org/journal.html> (21.03.2006).

HAMLIN, T. M. (2001). **Effects of Learning-Style Strategies and Metacognition on Adult’s Achievement**, St. John’s University School of Education and Human Services, Unpublished Phd of Education theses , UMI number:3023376

- HARROD, N. R., SCHEER, D. S. (2005). "An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics" **Adolescence**, 40, (159). San Diego: Libra Publishers.
- HEATHCOTE, D. (2003). **Drama as a Learning Medium**, NH.Heinemann Portsmouth.
- HEINING, R.B.(1988). **Creative Drama for the Classroom Teacher**, N.J. Prentice Hall.
- HERRING, S.R.(2001). **The Relationship Between Social and Emotional Intelligence**. Unpublished Master's Thesis. www.mhs.com (21.03.2006).
- HUI, A. ve LAU, S.(2006). "Drama Education: A Touch Of The Creative Mind And Communicative Expressive Ability Of Elementary School Children In Honk Kong", **Thinking Skills and Creativity** 1 (1). 34-40.
- "HYBRID EXPERIMENTAL DESIGNS", <http://www.socialresearchmethods.net/kb/exphybrd.php> (14.04.2006).
- INNES, M. & MOSS, T. & SMIGIEL,H.(2001). "What Do the Children Say? The Importance of Student Voice", **Research in Drama Education**, 6, 2.
- JACOBS, J. E., ve PARIS, S. G. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues In Definition, Measurement, and Instruction", **Educational Psychologist**, 22, 255-278.
- JEAGER, A. J. (2003). "Job Competencies and The Curriculum: An Inquiry in to Emotional Intelligence in Graduate" Professional Education. **Research in Higher Education**. 44 (6).615-639.
- JOHNSON, C.(2002). "Drama and Metacognition", **Early Child Development and Care**, 172, 595-602.
- JUSTICE, M. ve ESPINOZAI, S.(2006). "Emotional Intelligence and Beginning Teacher Candidates", **Texas AN University-Commerce**, 456-461.
- KALDIRIM, E. (2004). "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları", **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- KARAKUŞ, M. (2004). "Orta Öğretimde Okul Ortamının İnsan Hakları Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", **Uluslararası**

Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.

KARAMAN KEPENEKÇİ, Y.(2000). **İnsan Hakları Eğitimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

KARASAR, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (10.baskı).

KARTOPU, S. (2006). **İlköğretim Okulları Beşinci Sınıflarında Drama Yöntemi Kullanılarak Yürütülen Resim-İş Eğitimi Derslerinde Resimde Müziğin Etkisinin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KAVCAR, C. (1985). “Kazım Karabekir Paşanın Bir Eseri: Şarkılı İbret (Çocuk Oyunları)”, **Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, cilt 1. 171-178.

KAYA, Ö. (2006). **İlköğretim Üçüncü Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Drama Destekli Eğitimin Yaratıcı Sürece Katkıları**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KAYA, M. (2002). **Polisin İnsan Hakları Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KERİMGİL, S.(2008). “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünem ve Demokratik Tutumlarına Etkisi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

KERLINGER, F.N. (1973). **Foundations of Behavioral Research** (second ed.)London: Holt, Rinehart and Winston.

KESKİN, G. (2002). **10. Sınıf Psikoloji Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

KINCAL, R. (2004). **Vatandaşlık Bilgisi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KING, A. (1991). “Effects of Training in Strategic Questioning on Children’s Problem Solving Performance”, **Journal of Educational Psychology**, 83, 307-317.

KIRBY, F. (1962),**Türkiye’de Köy Enstitüleri**,Ankara:İmece Yayınları

KIŞLALI, T. (1995). **Seçimsiz Demokrasi**, İstanbul: Çağdaş Yayınları.

- KLINE, P. (2000). An Easy Guide To Factor Analysis, New York:Routledge.
- KLUWE, R. H. (1987). "Executive decisions and Regulation of Problems Solving Behavior", In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.) **Metacognitin, Motivation and Understading**, 31-64. N.J.Erlbaum: Hillsdale
- KOCABAŞ, A. (2004). "Sokrates-Erasmus Projesinden Demokratik Bir Eğitim Sistemine Bakış, Hollanda Örneği", **Yeniden İmece, Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi**, 1, (2). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- KOCABAŞ, A.(2005). "Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model", **Milli Eğitim Dergisi**, 33(167).
- KOCABAŞ, A. (2006). "Demokratik ve Alternatif Eğitim" **Yeniden İmece Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi**, 12, 73-76. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- KOCABAŞ, A. (2007). "Duygusal Zekâ ve Köy Enstitüleri" **Yeniden İmece Eğitim- Bilim-Sanat-Kültür Dergisi**, 16, 30-33. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- KOCABAŞ, K. (2009). "Gençlerimiz, Seçilme Yaşı ve Katılım Kültürü" **Demeçli Yazılar**, Muğla: Anıl Ofset-Tipo Matbaacılık, 71-73.
- KOÇ, Y. (2008). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KOLB, S. M. ve MAXWELL, C. H. (2003). "Critical Social Skills For Adolescents With High Incidence Disabilities: Parental Perspectives", **Council for Exceptional Children**, 69(2), 163-179.
- KÖROĞLU SEMİZ, G. (2006). **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**, Ankara: PegemA Yayınları
- KUHN, D. (1999a) "A Developmental Model of Critical Thinking", **Educational Researcher**, 28,16-25.

- KUHN, D. (1999b) “Metacognitive Development”. In L.BalteR ve S. Tamis-Lemonda (Eds.), **Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues**. Philadelphia: Psychology Press.
- KUZGUN, Y.(2000). “Eğitimde Kendini Gerçekleştirme”, **Sınıfta Demokrasi** (Ed.A.Şimşek) Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (2004). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H; SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ E. (2007). “Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ ve Yaratıcı Drama”, **Ege Üniversitesi Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu**, İzmir, 7-9 Mayıs 2007 (Sözlü bildiri).
- LEVENT, T. (1993). **Niçin Tiyatro**, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- LEVENT, T. (2008). “**Demokrasi Kültüründe Drama**” Atölye Çalışması, **13. Uluslar arası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi**, 21-23 Kasım 2008, Ankara.
- LOCKE, J. ve OSSONT, S. (2007). “Playing Stories Creative Drama and Children’s Literature”, **Explaining Language Arts**, 16,(5). 43-47.
- MAGEEAN, B.(1991). “Self-Report: a Note on Psychology and Instruction”, **Australian Journal of Education**, 35, 41-59.
- MARTIN, J. P. (1987). “Human Rights-Education for What” **Human Rights Quarterly, The Johns Hopkins University Pres**, 9, 414-422.
- MARZANO, R. V. ve ARREDONTO, D. E.(1986). **Tactics for Thinking Aurora**, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- MAYER, J., SALOVEY, P. (1997). “**What is Emotional Intelligence?**” **Emotional Intelligence Test: Research Version I.I**, (3rd ED.) Toronto Canada: MHS.
- MCLNERNEY, D. M. ve MCLNERNEY, V. (2002). “Educational Psychology-Constructing Learning”, **Pearson Education Australia Pty Limited**, Prentice Hall.
- MCCASLIN, N. (2000). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**, Longman, Inc. (7th ed.)
- MEB.(1992). TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Koordinasyon, Ankara.
- MEB.(1999), 2000 Yılında Milli Eğitim, Ankara
- MERCER, N. (1998). “Cognition and Context”, Lisbon Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- MERLEVEDE, P. E., VANDAMME, R. Ve BRIDOUX, D. (2003). **7 Adımda Duygusal Zekâ**, İstanbul: Omega Yayınları.
- METİN, M.(2002). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Demokratik Tutum Geliştirme ve İnsan Hakları Öğretiminin Önemi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum
- MORRIS, R. V. (2001). “Drama And Authentic Assessment in A Social Studies Classroom”, **Social Studies**, 92, (1). 41-45.
- MULUK, Z., TOKTAMIZ, Ö., KARAAĞAOĞLU, E. ve KURT, S. (2009). **Deney Düzenlemede İstatistiksel Yöntemler** ,(Yazar: C. R. Hicks,1973, By Holt, Rinehart and Winston Inc.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- MUMCUOĞLU, Ö. (2002). **Bar-On Duygusal Zeka Testi Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- NETTEN, J. (1995). **The Usefulness of Educational Drama As A Means Of Improving The Communicative Competence Of Early Of French Emmesion Students. A Pilot Study Conducted Of The Grade Two Level**, Newfoundland.
- NFER (2000). “Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness”, Slough: NFER Publications Unit.
- NUTKU, Ö. (1983). **Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Sevinç Matbaası.
- OĞUZ, A. (2004). “Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Etkin Öğretim Yöntemleri”, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- OĞUZKAN, A. F. (1991). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- OGUZKAN, F. (1982). **Öğretmenin Üç Yönü**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- OKUR, S. (2008). **Student’s Strategies, Episodes’ and Metacognitions In The Context Of PISA 2003 Mathematical Literacy Items**, METU, Unpublished Master Thesis.
- OKVURAN, A. (1993). **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- OKVURAN, A. (1995). “Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27,(1). 185-194.
- OKVURAN, A. (2000). **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- OLGUN, A. (2006). **Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi**, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- OMNIEWSKI, R. (1999). **The Effects Of On Arts Infusion Approach On The Mathematics Achievement Of Second-Grade Students**. Unpublished PhD Dissertation, Texas: The University Of Texas.
- O’NEİL, C. ve LAMBERT, A. (1990). **Drama Structures a Practical Handbook for Teachers**, London: Heinemann Educational Book Inc.
- ORTAŞ, İ. (2005). “Üniversitelerin Yeni Öğretim Döneminde Öğretim Modelleri Sorgulanmalıdır”, <http://www.netyorum.com/sayi/162/20050406-08.htm>
- OXFORD DICTIONARY, (1995). New York: Oxford University Press.
- ÖMEROĞLU, E. (1990). **Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimin Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÖMEROĞLU, E. ve ULUTAŞ, İ.(2007). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, İstanbul: Morpa Yayınları.
- ÖNDER, A.(2003). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ÖNDER, A. ve KAMARAJ, I.(2004). “İlköğretim 1-3. Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının ve Öğretmenlerinin Eğitici Drama Dersi İle İlgili Görüşleri”, Ya-Pa Yayınları, III. Cilt, **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**.
- ÖNER, N. (1994). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖZABACI, N. (2007). “Saldırgan Davranış İlişki Niteliği ve Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu**, Cilt:2, 525-532. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.

- ÖZCAN KÜÇÜK. Z. Ç. (2000). **Bilişüstü Becerilerin 6. Sınıf Öğrencilerine Öğretilmesi**, Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- ÖZCAN, Z. Ç. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişüstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÖZDEMİR, L. (2003). **Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- ÖZERBAŞ, S. (2004). **Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- ÖZTURANLI, M. İ. (1995). **Türkiye’de Laikliğin Serüveni**, İzmir: İleri Kitabevi.
- ÖZTÜRK, A. (1997). **Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- ÖZTÜRK, C. (1998). **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, İstanbul.
- ÖZTÜRK, A. (2006). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZYAR, A. (2001). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, **Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Ankara
- ÖZSOY, N., YAĞDIRAN, E. ve ÖZTÜRK, G. (2004). “Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri”, **Eğitim Araştırmaları**, (16), 50-63, Ankara
- ÖZSOY, G. (2006). “Problem Çözme ve Üstbiliş”, **Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı** cilt:1, 235-245. Ankara
- PALMER, B. WALLS, M. BURGESS, Z. STOUGH, C. (2001). “Emotional Intelligence and Effective Leadership”, **Leadership and Organization Development Journal**, 22(1) 24-29.

- PARKER, J. D. A. (2002). "Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition From High School to University", **2002 Annual Meeting Of Canadian Psychological Association**, June, British Columbia.
- PEHLİVAN, İ. (1998). **Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik**, Ankara: Pegem Yayınları.
- PERLİGER, A., CANETTI NİSİM, D., PEDAHZUR, A. (2006). "Democratic Attitudes Among High School Pupils: The Role Played By Perceptions of Class Climate". **School Effectiveness and School Improvement**, 17, (1).119-140.
- PERRY, K.E.(1998). "Young Children's Self-regulated Learning and Contexts That Support It", **Journal of Educational Psychology**, 90, 715-729.
- PETRİDES, K. V. ve FURNHAM, A. (2000). "Gender Difference in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence", **Sex Roles**, 42 (5/6), 449-461.
- PETRİDES, K. V., FREDERİCKSON, N., FURNHAM, A. (2004). "The Role Of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance And Deviant Behavior At School" **Personality and Individual Differences**, 36(2), p.277, 17p.
- PETROV, G. (2007). Beyaz Zambaklar Ülkesinde, (Çeviren: Sübhane Mirzayeva) İstanbul: Koridor Yayınları.
- PIFARRE, M. ve COBOS, R.(2009). "Evaluation of Development of Metacognitive Knowledge Supported by the Knowcat System", **Educational Technology Research Development**, 57, 787-799.
- PIGMAN, B. B. (2001). "Current Status of The Effective Use of Classroom Rules: Without a Plan, You Have a Plan: It's a Plan To Fail", **The University of Toledo, DAI-A**, 62, (2). 448.
- PRESSLY, M., JOHNSON, C. J., SYMONS, S. MC GOLDRICK, J. A. ve KURITA, J. A. (1989). "Strategies That Improve Children's Memory and Comprehension of Text", **The Elementary School Journal**, 90, 3-32.
- PRESSLEY, M., ve GHATALA, E. S. (1990). "Self-regulated Learning: Monitoring Learning From Text", **Educational Psychologist**, 25, 19-33.
- PRESSLEY, M. ve WOLOSHYN, V. (1995). **Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance**. Cambridge MA: Brookline.

- RAMOS, N. S., FERNANDEZ BERROCAL, P. ve EXTREMERA, N. (2007). "Perceived Emotional Intelligence Facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor" **Cognition and Emotion**, 21(4), 758-772.
- REAVES, C. C. (1992). **Quantitative Research for the Behavioral Sciences**, Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- RINEHART, S. D., STAHL, S. A. ve ERICKSON, L. G. (1986). "Some Effects of Summarization Training on Reading and Studying", **Reading Research Quarterly**, 21, 422-438.
- ROSNOW, R. L. ve ROSENTHAL, R. (2002). **Beginning Behavioral Research A Conceptual Primer**. USA: Pearson-Prentice Hall. (Fourth ed.).
- ROWLAND, G. E. (2002). **Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression**, The Union Institute Graduate School of Arts and Sciences, for the Ph.D. UMI Number:3040782
- RYSZ, T. (2004). **Metacognition in Learning Elementary Probability and Statistics**, University of Cincinnati in Department of Curriculum and Instruction of the College of Education for the degree of doctor of Education, UMI number:3159784
- SAN, C. (1985). "Gençlik ve Demokrasi Eğitimi" **Gençliğin Eğitimi ve Sorunları**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SAN, İ.(1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23, (2). 573-582.
- SAN, İ. (1991a). "Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresi**. 25-27 Kasım 1991, İzmir.
- SAN, İ.(1991b) "Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Bir Süreç Olarak Yaratıcı Drama" **Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu**, 13-14 Nisan 1991, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- SAN, İ.(1998). "Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü", **2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**, Ankara.
- SAN, İ. (2002). "Eğitimde Yaratıcı Drama" **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**, (ed. H. Ömer Adıgüzl), Ankara: Naturel Yayınları
- SANTROCK, J. W. (2004). **Educational Psychology**, Mc Graw-Hill Higher Education, New York.

- SARACOĞLU, A. S., EVİN, İ. ve VAROL, R. S. (2004). “İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4, (2). Kasım, Ankara.
- SAWILOWSKY, S., KELLEY, D. L., BLAIR, R. C. ve MARKMAN, B. S. (1994). “Meta-Analysis and The Solomon Four Group Design”, **Journal of Experimental Education**, 62, (4). Summer.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., BABIK, C., COSTON, T. D., GREESON, C., JEDLIČKA, C. (2001) “Emotional Intelligence and Interpersonal Relations” **The Journal Of Social Psychology**, 141 (4). 523-536.
- SCHRAW, G. ve DENNISON, R. S. (1994). “Assesing Metacognitive Awareness”, **Contemporary Educational Psychology**, 19, 460-475.
- SCHRAW, G. ve MOSHMAN, D.(1995). “Metacognitive Theories”, **Educational Psychological Review**, 7, 351-371.
- SCHRAW, G. (2002). “Promoting General Metacognitive Awareness” **Metacognition in Learning and Instruction**. H. J. Hartman (Ed.) Kluwer Academic Publischers, London.
- SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ E. (2008). “Yaratıcı Dramanın Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi”, **13. Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi**, Ankara Üniversitesi, 21-23 Kasım 2008 (Sözlü Bildiri)
- SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ E. ve KOCABAŞ, A. (2008). “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Müzik Başarılarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki”, **Milli Eğitim Dergisi**, 18, 162-174
- SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ E. (2009). “The Effect of Creative Drama on Achievement Goal Orientations of Teacher Candidates”, **The 5th. International Balkan Education and Science Congress**, 1-3 October 2009, Trakya University, Edirne (Oral Presentation)
- SELÇİOĞLU, E. (2001). “Cumhuriyetimizin En Önemli Eğitim Projesi Modeli: Köy Enstitüleri”, **Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Etkinlik Kitapçığı**, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Yayınları

- SELÇİOĞLU, E. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikle Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SEMİZ KÖROĞLU, G. (2006). **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SENEMOĞLU, N. (2003). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya** Ankara: Gazi Kitabevi.
- SERİN, O. (2004). “İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin (Öğretmen Adaylarının) Demokratik Tutumlarının İncelenmesi”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale, Sözlü Bildiri
- SHABAYA, J. (2004). **The Role of Pre-service Teachers in Developing Metacognitive Awareness Strategies Among Student Writers in An Urban High School English Classroom**, The University of Akron for the degree of doctor of Psychology, UMI number:3123398
- SHAPIRO, L. E. (1998). **Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. (Çev.Ü.Kartal) İstanbul: Varlık Yayınları.
- SLAWIN, R. E. (2003). **Educational Psychology, Theory and Practice** Boston: Allyn and Bacon, USA.
- SOLMAZ, F. (1997). **6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- SOMERS, J. (1994). **Drama in the Curriculum**. Wilts, U.K: Redwood Books.
- SÖNMEZ, V.(2003),**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara:Anı Yayıncılık
- STEIN, S. J. ve BOOK, H. E. (2003). **EQ: Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı**, İstanbul: Özgür Yayınları.
- STILES, L. ve DORSEY (1950). **Democratic Teaching in Secondary School**, Chicago-Pennsylvania, New York: J.B.Lippincott Company.
- SWAN, S. ve WHITE, R.(1990). “Increasing Meta-Learning. Part. 2 Thinking Books”, **SET Research Information for Teachers**. 2 (11).

- ŞAHİN, G. (2008). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİN, N. (2004). “COMÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Sınıf Ortamı İle İlgili Görüşleri”, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.
- ŞAHİNER, D. G. S. (2008). **İlköğretim Sosyal Bilimler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞEN, H. Ş. (2003). **Bilişötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ŞİMŞEK, A.(2000). **Sınıfta Demokrasi**, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- ŞİMŞEK, Ö.F.(2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları**, Ankara: Ekinoks yayınları.
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S.(2001). **Using Multivariate Statistics**. Boston: Ally and Bacan.
- TANİLLİ, S. (1996). **Devlet ve Demokrasi**, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- TANİLLİ, S. (1997). **Uygarlık Tarihi**, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- TANRILI, H. (2007). **Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- TAVŞANCIL, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- TAYLOR, P. (2000). **Drama Classroom Action, Reflection, Transformation**. London: Falmer Press.
- TEKİN BENDER, M.(2006). **Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- TIKIR, N. (2005). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)**, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TİTREK, O. (2003). “Okul Öncesi Öğretmenleri İle Üniversitedeki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Öğrencilerin Duygusal Zeka (EQ) Yeterliliklerini Kullanabilme Düzeyi”, **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**, 5-11 Ekim 2003, Kuşadası, Türkiye (3. cilt)
- TİTREK, O. (2004). **Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TOK, S., MORALI, S. L., TATAR, A. (2007). “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerin İncelenmesi”, **Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu**, Cilt:2, 476-487, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- TONGUÇ, E. (2007). **Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, Yaşamı, Öğretisi, Eylemi**, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları..
- TONGUÇ, İ. H. (1998). **Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy**, Ankara:Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları
- TOPÇU, A. (2005). **The Effect Of The Web Based Asynchronous Teaching Method Course On The Pre-service Teachers’ Achievement, Metacognition and Attitudes Towards Computer, www and Web Based Course**, Middle East Technical University Unpublished PhD Thesis.
- TOPEK, T. (2007). **İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği)**. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TOSUN, A. ve IRAK, N. (2008). “Üstbiliş Ölçeği-30’un Türkçe Uyarlaması, Geçerliliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişki”, **Türk Psikiyatri Dergisi** 19(1), 67-80.

TOYE, N. ve PRENDIVILLE, F. (2000). **Creative Drama and Traditional Story for the Early Years**. London: Roytledge Falmer.

TUĞRUL, B.(2006). “Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1 (2), 67-79.

TULGAY, B.(1997). **Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkelere Göre İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

TURAN, M. ve TAŞPINAR, M. (2004). “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi”, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale.

TÜRK DİL KURUMU TÜRKÇE SÖZLÜK. (1977). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi

TÜRKBAY, R. A. (2005). **Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği**, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TREADWELL, T. W., KUMAR, V. K., WRIGHT, J. H. (2002). “Trained Interpretive Bias: Validity and Effects On Anxiety”, **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 35(152), 212-224.

UÇAN, A. (1997). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar**, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

ULUSOY, K.(2007). **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumları ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ULUTAŞ, İ. (2005). **Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi**, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

UŞAKLI, H. (2006). **Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısına**

Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

ÜNSAL, B. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

ÜNSAL SEYDOOĞULLARI, S. (2008). **Demokratik ve Otoriter Ana-Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÜSTÜNDAĞ, T. (1998). “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretimde Yaratıcı Dramanın Erişiyi ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 133-138.

ÜSTÜNDAĞ, T. (1999). “Çoklu Zekâ, Duygusal ve Bireysel Farklılıklar Kavramlarından Yaratıcı Dramaya”, **Türkiye 1.Drama Liderleri Buluşması**, 13-14 Kasım 1999, Ankara: Oluşum Yayınları, s.17-23.

WANG, Y. H. (2004). “The Tension Between Ethic Identity and Democratic Education”, University of Cambridge,UK. **International Symposium on Democracy Education**, Çanakkale.

WATKINS, D. ve HATTIE, J. (1981). “The Learning Progress of Australian University Students: Investigations of Contextual Personological Factors”. **British Journal of Educational Psychology**, 51, 384-393.

WAY, B. (1967). **Development Through Drama**, London: Longman.

WEINSTEIN, C. E. ve MAYER, R. E. (1986). „The Teaching of Learning Strategies”, In M.C.Wittrock(ed.) *Handbook of Research on Teaching* New York: Macmillan, 315-327. New York.

WEINSTEIN, R. S. (1989). “Perceptions of Classroom Processes and Student Motivatoion: Children’s Views of self-Fulfilling Prophecies” In C. Ames ve R. Ames (Eds.). **Research on Motivation in Education: U.3, Goals and Cognitions**. Orlando: Academic Press.

WELLS, D., TORRIE, J., PRINDLE, L. (2000). “**Exploring Emotional Intelligence Correlates in Selected Populaions of College Students**” Alberta, Canada:

Lighthbridge Community College. (ERK Document Reproduction Services No: ED 447 739).

WELSINGER, H. (1998). **İş Yaşamında Duygusal Zekâ**, İstanbul: MNS Yayıncılık

WEST, S. G., FINCH, J. F. ve CURRAN, P. J. (1995). "Structural Equation Models with Nonnormal Variables: Problems and Remedies", In R. H. Hoyle (ed.) **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications** 57-75. London: Sage

WHITE, R. T. ve GUNSTORE, R. F.(1989). "Meta-learning and Conceptual Change", **International Journal of Science Education**, 11, 577-586.

WILBURNE, J. M. (1997). **The Effect of Teaching Metacognition Strategies to Pre-service Elementary School Teachers on Their Mathematical Problem-Solving Achievement and Attitude**, Temple University Graduate Board, for the degree of doctor of Education, UMI number:9724297

WINNE, P. H. (1996). "A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning" **Learning and Individual Differences**, 8, 327-353.

WINNE, P. H.(1997). "Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning", **Journal of Educational Psychology**, 89. 397-410.

WISSMANN, J. L. (2002). **Metacognition in BNS Education Contexts:A Descriptive Collective Case Study**, University of Kansas, for the degree of doctor of Education, UMI number:3069069

WOOD, E., MOTZ, M. ve WILLOUGHBY, T. (1998). "Examining Student's Retrospective Memories of Strategy Development", **Journal of Educational Psychology**, 90,698-704.

WRIGHT, J. ve JOCOBS, B. (2003). "Teaching Phonological Awareness And Metacognitive Strategies to Children With Reading Difficulties: A Comparison Of Two Instructional Methods", **Educational Psychology**, 23,(1).

www.meb.gov.tr. (son erişim: 31.01.2010).

VAN DER ZEE, K., THUIS, M. ve SCHAKEL, L. (2002). "The Relationship of Emotional Intelligence With Academic Intelligence And Big Five", **European Journal Of Personality**, 16. 103-125.

VEACH, L. J. ve GLADDING, S. T. (2007). "Using Creative Group Techniques In High Schools", **The Journal For Specialists in Group Work**, 32(1), 71-81.

VEENMAN, M. V. J, HOUT WOLTERS, B. H. A. M., AFFLERBACH, P. (2006). “Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations” **Metacognition and Learning**, 1, 3-14.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society**. Cambridge MA: Harvard University Press.

YABAŞ, D.(2008). **Farklılaştırılmış Öğretim tasarımının Öğrencilerin Özyerlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YAĞCI, Ç. (1995). **Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

YANARDAĞ, A. (2000). **Üniversite Gençliğinin Demokratik Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Selçuk Üniversitesi Örneği)**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

YAVUZ, K.E.(2002). **Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları**, Ankara: Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi.

YAYLACI, G. (2006). **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği**, İstanbul: Hayat Yayınları.

YEŞİLYAPRAK, B. (2001). “Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 7,(25), 139-146.

YEŞİLYAPRAK, B. ve DURMUŞ, E. (2001). “Lisans Düzeyinde “Eğitimde Duygusal Zekâ Dersinin Kapsam ve İşleyişi”, **Ege Üniversitesi Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu Bildiri Kitabı**, İzmir.

YEŞİLYAPRAK, B.(2009). “Eğitimde Paradigma Değişimi” **Yeniden İmece Dergisi**, 7 (25). 35-38.

YILDIRIM, İ. N. (2008). **İlköğretim Birince Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILDIRIM, L. (1994).**İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki**

İlişkilerin Saptanması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınları

YILDIZ, E. ve ERGİN, Ö. (2007). “Üst Biliş Yönelimli Sınıf Çevresi Ölçeği-Fen (ÜBYSÇÖ-F)’ in Türkçe’ye Uyarlanması”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 28, 123-133.

YILDIZ, E. (2008). **5E Modelinin Kullanıldığı Kavramsal Değişime Dayalı Öğretimde Üst Bilişin Etkileri:7. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Uygulama**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

YILMAZ, B. H. (2003). **Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde Bilişüstü Eğitimin Etkileri**, Boğaziçi Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

YILMAZ, M., DİCLE, N. A. (2007). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi”, **Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu**. 1, 41-54.

YÜKSEL, M. (2006). **Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YÜKSEL, R. (2005). **Drama Destekli Öğretim Modelinin Plastik Sanatlar Temel Tasarım Edinimlerinin Transferine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi

ZIMMERMANN, B. J. (1995). “Self-Regulation Involves More Than Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in An Acquisition-poor Environment”, **Language Awareness**, 10, 268-288.

EKLER

EK 1.
TEZ ÇALIŞMASININ ZAMAN ÇİZELGESİ

Araştırmanın zaman dilimi şöyle planlanmıştır:

YIL	GÜZ DÖNEMİ	BAHAR DÖNEMİ
2005-2006	Doktora Tez Öneri-Etik Kurul	Alan yazın Tarama
2006-2007	Alan yazın Tarama	Ölçek ve program geliştirme
2007-2008	Ölçek Geliştirme	Deneysel Uygulama
2008-2009	Veri girişi ve analiz	Tez Yazım
2009-2010	Tez Yazım	Tez Savunma

EK 2. İZİN DİLEKÇELERİ

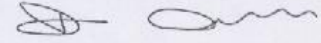
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda okutulmakta olan bilim dalımıza kodlu İSB 322 İnsan Hakları dersinde Arş.Gör. Ebru Selçioğlu Demirsöz tarafından yapılması planlanan "Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi" başlıklı deneysel doktora tez çalışmasının, dersin içeriğiyle örtüşmesi ve yöntem bakımından uygunluğu ile 2007-2008 Bahar döneminde Öğrt.Gör. Mustafa Özbaş'ın girmiş olduğu Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Örgün 3-A, 3-B, 3-C, 3-D sınıflarında çalışmasını sürdürmesi konusunda anabilim dalımızca bir sakınca görülmemektedir.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

06.03.2008

Yard. Doç. Dr. Doğan Duman
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Bilim Dalı Başkanı





T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI



SAYI :B.30.2.DEÜ.0.36.00-01-500- 123
 KONU :

BUCA-İZMİR
 29.02.2008

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda okutulmakta olan bilim dalımıza kodlu İSB 322 İnsan Hakları dersinde Arş.Gör. Ebru Selçioğlu Demirsöz tarafından yapılması planlanan "Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi" başlıklı deneysel doktora tez çalışmasının, dersin içeriğiyle örtüşmesi ve yöntem bakımından uygunluğu ile 2007-2008 Bahar döneminde Öğrt.Gör. Mustafa Özbaş'ın girmiş olduğu Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Örgün 3-A, 3-B, 3-C, 3-D sınıflarında çalışmasını stirdirmesinin uygun olduğuna dair yazı ekte sunulmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Teoman KESERCİOĞLU
ANABİLİM DALI BAŞKANI

Eki: dilekçesi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 06/03/2008
TOPLANTI SAYISI : 7

KARAR-4-:

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Doktora Programında Prof.Dr.Ayfer KOCABAŞ danışmanlığında 2005950048 numaralı öğrencisi Ebru SELÇOĞLU DEMİRSÖZ'ün tezi kapsamında gerçekleştireceği ölçek ve testlerinin uygulamasına yönelik 29/02/2008 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Doktora Programında Prof.Dr.Ayfer KOCABAŞ danışmanlığında 2005950048 numaralı öğrencisi Ebru SELÇOĞLU DEMİRSÖZ'ün "*Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi.*" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, bulunanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof.Dr.Leman TARHAN
(BAŞKAN)

Yrd.Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN
(ÜYE)

(GÖREVLİ - İZİNLİ)

Yrd.Doç.Dr.Ali Günay BALIM
(ÜYE)

Yrd.Doç.Dr.Emine HALIÇINARLI
(ÜYE)

(RAPORLU)

Yrd.Doç.Dr.Şüheda ÖZBEN
(ÜYE)

Adres : Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No:5 35150 Buca / İZMİR
Telefon: +90 (232) 440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45 e-posta: egitimbil@deu.edu.tr



TC
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B.30.2.DEÜ.0.36.00.01/020
KONU : Deneysel uygulama hk.

Buca/İZMİR

18.03.08- 1276

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri)

İLGİ: 12.03.2008 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.F8.00.01-500/595 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı 2005950048 numaralı öğrencisi Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ'ün tez çalışması için Fakültemiz'de deneysel uygulama isteği bildirilmiştir.

Adı geçen öğrencinin Fakültemiz'de deneysel uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ferda Ayşan
Prof.Dr.Ferda AYŞAN
DEKAN

CELEN EVRAK	
Tarih	18 MART 2008
Kayıt No	1082
Dosya No	

EK 3. İZİN ELEKTRONİK POSTALARI

EK 3.1. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI

Konu: RE: rica
Gönderen: "dilek gozutok" <dgozutok@hotmail.com>
Tarih: 14 Haziran 2007, Perşembe, 3:07 pm
Alıcı: ebru.selcioglu@deu.edu.tr
Öncelik: Normal
Seçenekler: [Tüm Başlıkları Göster](#) | [Yazdırılabilir Şekilde Göster](#)

Sevgili Ebru,

Geç yazdığım için kusuruma bakma. Tabi ki aracı kullanabilirsin bana raporun bir kopyasını yollamak kaydıyla...

Kitapta aracın geliştirilmesi konusundaki bilgilere ulaşabilirsiniz. Üzerinden geçen bu kadar yıldan sonra (1992) topladığınız veriler üzerinden bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapabilirsiniz. Uygun bir zamanda size cevap anahtarını yollarım. Başarılar.

D.Gözütok

From: Arş.Gör.Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ
 To: dgozutok@hotmail.com
 Subject: rica
 Date: Wed, 16 May 2007 15:46:30 -0000 (UTC)
 >
 >Dilek Hocam,
 >Öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirleyen "Teacher
 >Opinonaire on Democracy" nin dil eşdeğerliğini yapmış olduğunuz
 >"Demokratik Tutum Ölçeği" nizi doktora tez çalışmamda izninizle
 >kullanmak istiyorum. Bu ölçeği kullanmam konusundaki izniniz beni
 >çok
 >mutlu edecek. Ölçeğe Türk Demokrasi Vakfı tarafından yayımlanmış
 >olan
 >"Öğretmenlerin Demokratik Tutumları" adlı kitapçıktan ulaştım.
 >Ancak bu
 >kitapçıkta ölçeğin Türk örneklemedeki geçerlik ve güvenilirlik
 >bilgilerine
 >sınırlı olarak yer verilmiş ve ölçeğin alt
 >boyutlarının olup olmadığı
 >belirtilmemiş. Eğer kullanmam konusundaki düşünceniz olumlu olursa
 >bana
 >ölçeğe dair daha geniş bilgi verebilir misiniz? Merakla yanıtınızı
 >bekliyorum.
 >Saygılarımla... >Arş.Gör.Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

EK 3.2. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI

Konu: Re: Metacognitive Awareness Inventory
Gönderen: gschraw@unlv.nevada.edu
Tarih: 19 Ocak 2007, Cuma, 6:42 pm
Alıcı: Arp.Gör.Ebru SELÇYÖDLU DEMYRSÖZ <ebru.selcioglu@deu.edu.tr>
Cc: gschraw@unlv.nevada.edu
Öncelik: Normal
Seçenekler: [Tüm Başlıkları Göster](#) | [Yazdırılabilir Şekilde Göster](#)

Ebru,

You have my permission to use the MAI for your study. Regarding validity, I'm attaching a paper I published in 1994 in Contemporaray Educational Psychology. Rayne Sperling has a more recent paper in the same journal in 2005 or 2006.

You can get a copy of my book through www.buros.com, who publishes it.

Gregg

----- Original Message -----
> Subject: Metacognitive Awareness Inventory
> From: Arp.Gör.Ebru SELÇYÖDLU DEMYRSÖZ <ebru.selcioglu@deu.edu.tr>
> Date: Mon, January 15, 2007 12:50 pm
> To: gschraw@unlv.nevada.edu
> -----
> Dear Schraw
> I m doing my doctorate in Dokuz Eylul University in Primary Education
> department. I'm going to search the Problem Based Learning and
> Creative
> Drama methods on teacher candidates and their metacognitive awareness
> and
> emotional intelligences effects on them.
> I found yours and Dennison's (1994) "Metacognitive Awareness Inventory"
> scale from Wissman's (2002) doctorate thesis by internet. First of
> all,
> I would like to get permission for using it with its Turkish equivalent.
> Secondly, Could you inform me about the its validity and reliability
> works besides its subscale? And lastly I have learnt that you have a
> book
> called "Issues in the Measurement of Metacognition" on the internet.
> How
> can I get obtain this book and your other books? I will be very happy
> if
> you can help me answering my questions. Hope to get your reply as soon
> as
> possible.
>
> Have a good study. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

EK 3.3. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ İZİN ELEKTRONİK POSTASI

Konu:	E-posta gönderiliyor: reuvon baron boyutlar en son, anket açıklaması, Baron ANKET
Gönderen:	"Fusun Acar" <acarf@erciyes.edu.tr>
Tarih:	25 Şubat 2008, Pazartesi, 8:31 pm
Alıcı:	Arş.Gör.Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ <ebru.selcioglu@deu.edu.tr>
Öncelik:	Normal
Seçenekler:	Tüm Başlıkları Göster Yazdırılabilir Şekilde Göster

Sayın Demirsöz, ölçeğimi kullanmanıza izin veriyorum. Ekte ilgili bilgiler mevcut. İyi çalışmalar
Fusun Acar

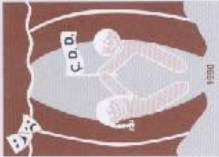
İleti, aşağıdaki dosya veya bağlantı eki ile gönderilmeye hazır:
reuvon baron boyutlar en son
anket açıklaması
Baron ANKET

[Bunu dosya olarak indir](#)

Eklentiler:			
untitled-[1.2]	0.7 k	[text/html]	İndir Göster
reuvon baron boyutlar en son.doc	45 k	[application/msword]	İndir
anket açıklaması.doc	80 k	[application/msword]	İndir
Baron ANKET.doc	189 k	[application/msword]	İndir
Gönderen:	bar-on duygusal zekâ ölçeğiniz		
Tarih:	Arş.Gör.Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ <ebru.selcioglu@deu.edu.tr>		
Alıcı:	22 Şubat 2008, Cuma, 3:45 pm		
Cc:	acarf@erciyes.edu.tr		
Öncelik:	ebru.selcioglu@deu.edu.tr		
Seçenekler:	Normal		
	Tüm Başlıkları Göster Yazdırılabilir Şekilde Göster		

Sayın Fusun Hocam, geçen yıl Ege Üniversitesinin düzenlemiş olduğu Uluslararası Duygusal Zekâ Sempozyumu bildiri kitabında sizin doktora tezinizde Bar-On' un Duygusal Zekâ ölçeğinin dil eşdeğerliğini yaptığınıza dair bir bilgiye ulaştım. Ben de doktora tezimde Bar-on un Duygusal zekâ ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçek ve ölçekle ilgili teknik bilgilerin İngilizcesi elimde mevcut. Ancak Türkçe dil eşdeğerliğini yapan olarak sizin izin olurunuzla bu ölçeği tezimde kullanmak istiyorum. Umarım sizin için bir sakıncası yoktur. Bir an önce cevabınızı almak dileğiyle.
Saygılarımla.Arş.Gör.Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

EK 4.
ARAŞTIRMACININ ALMIŞ OLDUĞU DRAMA EĞİTİMİ BELGELERİ



Çağdaş Drama Derneği

KATILIM BELGESİ

Karar Tarihi / No : 10.03.2003 / 150-5

Belge No : 2003/İzm.Yoğun/Temel 1/010

Sıyrın : *Ebru Selçioğlu*

Çağdaş Drama Derneği'nin 22.03./2003. - 07.06./2003. tarihleri arasında açtığı 42 saatlik ...T.E.N.E.L. aşama YARATICI DRAMA atölye çalışmasına 42..... saat katılmıştır.*

Atölye Lider(ler)i : İnci San *H.Ömer Adıgüzel* Ayşe Güler İlhan İyhan
H.Ömer Adıgüzel Prof. Dr. İnci SAN
H.Ömer Adıgüzel Çağdaş Drama Derneği
Ayşe Güler Birinci Başkanı
İlhan İyhan

* Bu belge 42..... saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

P.K. 104, Ahmetler 06428 / ANKARA • Paris Cad. 6/2 A. Ayrıncı 06540 / ANKARA • Tel/Fax: (0312) 425 00 89
 Web: www.cdd.org.tr e-posta: cdd@cdd.org.tr



ÇAĞDAŞ DRAMA DERNEĞİ

KATILIM BELGESİ

Karar Tarihi / No : 10.09.2003/166-2
Belge No : 2003/İsmir/2.14-1/009

Sayın **EBRU SELÇİOĞLU**

Çağdaş Drama Derneği'nin 15./11./2003... -/02/2004... tarihleri arasında açtığı 42... saatlik ikinci.... aşama YARATICI DRAMA atölye çalışmasına saat katılmıştır.*

Atölye Lider(ler)i

Prof. Dr. İnci SAN Doç. Dr. Ayşe GAKIR ILHAN Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Çağdaş Drama Derneği
Birinci Başkanı

Dr. Ayşe OKVURAN Ferda ÖLTÜRK Meryem AKIN TEMİZ

* Bu belge 42....saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

P.K. 104, Ahmetler 06428 / ANKARA • Paris Cad. 6/2 A. Ayrancı 06540 / ANKARA • Tel/Fax : (0.312) 425 00 89
Web: www.cdd.org.tr e-posta: cdd.org.tr

ODE**OLUŞUM
DRAMA ENSTİTÜSÜ**

Ankara 1984

Boklüm Sk. No. 22/5 06660

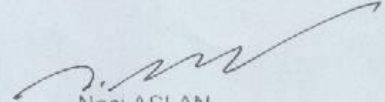
Kavaklıdere/Ankara/Türkiye

Tel: +90 312 417 84 56

Fax: +90 312 418 72 04

www.olusumtyatrosu.com
enstitui@myinet.comKavaklıdere Y.D. No. 0806042167
Ankara Ticaret Odası Sicil No: 42244Tarih: 29 Kasım 2004
Sayı: 209Sayın **Ebru SELÇİOĞLU**

Oluşum Drama Enstitüsü'nce 30 Mayıs – 30 Haziran 2004 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen DRAMA LİDERLİK PROGRAMI'nın 42 saatlik 3. aşamasına katılmıştır.


Naci ASLAN
Enstitü Yöneticisi

Not: Bu belge drama liderliği için yeterli değildir. Sadece ilgilinin katıldığı aşamayı gösterir

ODE**OLUŞUM
DRAMA ENSTİTÜSÜ**

Ankara 1984

Böklüm Sokak No. 22 / 5
06660 Kavaklıdere / Ankara

Tel. 0 312 417 84 56

Faks. 0 312 418 72 04

olusum@tr.net

Kavaklıdere V.D. No. 0880042167
Ankara Ticaret Odası Sicil No: 42284

24 Aralık 2008 / 195

**DRAMA LİDERLİK PROGRAMI
Katılımcı Durum Belgesi**

Sayın Ebru SELGİOĞLU

Oluşum Drama Enstitüsü tarafından İzmir.....'de düzenlenen ve her biri 4 ay (16 oturum) süren, 5 aşamalı Drama Liderlik Programı'na devam etmekte olup, programdaki durumunu gösteren bilgiler aşağıdadır.

Bu belge kendi isteği üzerine düzenlenmiştir.

Naci ASLAN
Enstitü BaşkanıOluşum Drama Enstitüsü
Drama Liderlik Programı

İl: İzmir

Adı, Soyadı: Ebru Selgioğlu

Enstitü No: 0304076

Durumu: 5. (Beşinci) Aşamayı Tamamlamıştır.



**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

**YARATICI DRAMA
KATILIM BELGESİ**

Sayın EBRU SELCIOĞLU

Çağdaş Drama Derneği ve Etkin İnsan Kişisel Gelişim
Enstitüsü tarafından 12 - 14 Mayıs 2006 tarihleri arasında
"Hareket, Ritm ve Drama" konulu 12 Saatlik 1. Uluslararası
İzmir Yaratıcı Drama festivaline katılmıştır.

Marilyn WYERS
Boğaziçi Üniversitesi
Yeni Zamanlı Öğretim Elemanı

Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Çağdaş Drama Derneği
Genel Başkanı

Nadja RASZEWSKI
Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi
Öğretim Elemanı

Rainer KLOSE
Hamburg Üniversitesi
Ek Öğretim Elemanı



Dernek Kodu: 06.36.114 • Vergi Dairesi: Hitit • Vergi No: 217 013 85 35
Paris Cad. No: 6/2 Kavaklıdere/ANKARA Tel: 00.90. (312) 425 00 89 Faks: 00.90. (312) 425 36 93
web: yaratıcıdrama.org e-posta: bilgi@yaratıcıdrama.org



UDS

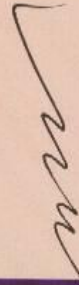
Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri - 2006

Sayın Edeu SELÇİOĞLU

Oluşum Drama Enstitüsü tarafından 23-25 Haziran 2006 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen, "**drama-tiyatro**" konulu, Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri-2006 kapsamında gerçekleştirilen dört oturumluk (12 saat) atölye çalışmasına katılmıştır.

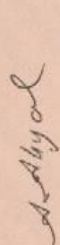
Atölye:

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DRAMA



Naci ASLAN
Ulusal Drama Semineri
Hazırlık ve Yürütme Kurulu Başkanı

25 Haziran 2006


AYŞE CÖKERTİCİ
Atölye Yöneticisi



13. Uluslararası Eğitimde Drama / Tiyatro Kongresi Ankara, 21-22-23 Kasım 2008

KATILIM BELGESİ

Sayın *Ebru Demirşöz Seliçoğlu*.....

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ve Çağdaş Drama Derneği işbirliğiyle 21-22-23 Kasım 2008 tarihleri arasında
Ankara Üniversitesinde gerçekleştirilen

13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi kapsamında 75 saatlik atölye çalışmalarına katılmıştır.

Helen Nicholson *Tanner Levent* *Tinetti Karppinen*
Atölye Lideri Atölye Lideri Atölye Lideri

H. Öner Adıgüzel
Yrd.Doç.Dr. H. Öner Adıgüzel
Çağdaş Drama Derneği
Genel Başkanı

EK 5.
TEZDE KULLANILAN ÖLÇEKLER

EK 5.1. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

1. İnsanların amaçlarına saygılı olma, demokratik bir insanın en temel özelliğidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
2. Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdır. Çünkü ileriki yaşamlarında yarışma içinde olacaklardır.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
3. Öğrenciler sınıf gösterilerine ya da diğer grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
4. Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde, sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
5. Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin dersini almaya zorlanmamalıdır.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
6. Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
7. Öğrenciler okul kantinini işletemeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
8. Öğrencileri demokrasi uygulamaları için yüreklendirmek öğretmenlerin en yüce görevidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
9. Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
10. Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararıyla belirlenmelidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
11. Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
12. Öğrenci, öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında, yani kendisi için düşünmeye başladığında demokrasi işliyor demektir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
13. Türkiye’de eğitimcilerin zihnini kuralayan sorunları kökünden ve uzmanca çözmeye çalışacak tam gün hizmet veren eğitim araştırmacıları olmalıdır.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
14. Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildirler.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM
15. Çocuklara her denileni yapmak değil, düşünerek dürüstçe davranmak öğretilmelidir.	KATILIYORUM	KATILMIYORUM

EK 5.2. BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

MADDELER	SIKLIK DERECEŚİ				
1.Kendime düzenli olarak amaçlarıma ulaşp ulaşmadığımı sorarım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
2.Çözmeden önce bir problem için çok sayıda alternatif düşünürüm.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
3.Öğrenirken, zamanım yetsin diye hızımı ayarlarım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
4.Bir konuya başlamadan önce gerçekte neyi öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
5.Bir testi bitirdiğimde ne kadarını yapabildiğimi bilirim.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
6.Bir konuya başlamadan önce belirli amaçlar belirlerim.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
7. Hangi tür bilginin öğrenmek için daha önemli olduğunu bilirim.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
8.Bir problemi çözerken bütün olasılıkları değerlendirip değerlendirmediğimi kendime sorarım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
9.Bilgiyi düzenlemede başarılıyım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
10.Önemli bir bilgi üzerinde bilinçli bir şekilde odaklanırım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
11.Kullandığım her bir strateji için belli bir amacım vardır.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
12.Konu ile ilgili biraz bilgim olduğuında daha iyi öğrenirim.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
13.Öğretmenimin benim neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
14.Bilgileri hatırlamada başarılıyım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
15.Duruma bağlı olarak değişik öğrenme stratejilerini kullanırım.	<i>Her zaman</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>

EK 5.3. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

	1	2	3	4	5
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					

EK 6. ÖRNEK DERS PLANLARI

6.1. DENEY GRUBU ÖRNEK DERS PLANI - 1

TEMA: “Sosyal Bir Varlık Olarak İnsan”

SÜRE: 2 ders saati

YÖNTEM: Yaratıcı Drama

ARAÇ-GEREÇLER: Boya kalem, Renkli A4 kağıdı, CD ve CD çalar

KAZANIMLAR:

- 1.İnsan kavramını tanımlar.
- 2.İnsan Haklarının gelişimsel sürecini bilir.

SÜREÇ:

1. Hazırlık-Isınma Çalışması:

*Sınıfta sessiz olarak yürüyerek kendi varlığını hissetme,

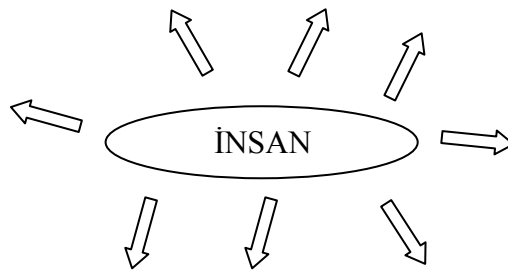
*Yürüyüşe devam ederek doğadaki , evdeki , sınıftaki, kalabalıktaki, ıssız bir yerde tek başına, mutlu, üzüntülü, sıkıntılı, telaşlı ve sakin olarak konumunu, nerede olduğunu, nasıl olduğunu, ne hissettiğini hayal etme ve bunların yüzüne nasıl yansıdığını düşünerek canlandırma.

2.Canlandırma:

*Altı gruba öğretmen adaylarının atanması ve grup olarak verilen alanlarda “insan” kavramının incelenmesi ve bir tanım oluşturma.

1.grup: biyologlar grubu; 2.grup:hukukçular grubu; 3.grup:bilim adamı/kadını grubu; 4. grup: filozoflar grubu; 5. grup; sanatçılar grubu; 6. grup:sosyologlar grubu

*Bunların sınıfa grup sözcüleri tarafından sunularak temel kavramların belirlenmesi ve bu kavramların insan kavramı etrafında toplanması.



***HEYKEL ÇALIŞMASI:** Her grubun kendi tanımlarından yola çıkarak bir insan heykeli yaratmaları.

***ÖZEL MÜLKİYET:** Robinson, John Lock, Atatürk karakterlerinin nesneler, kitaplar, fotoğraflar yardımıyla tanıtılarak, kimliklerinin tartışılması, yaşadıkları zamanın özelliklerine göre canlandırılmaları.

*Robinson, John Lock, Atatürk' ün insan haklarını savunma gerekçelerinin tartışılması.

3.Değerlendirme-Tartışma:

1.

İnsan $\implies$ Sosyal İnsan $\implies$ İnsan Hakları

-Nasıl bir süreç içinde ve nasıl gelişti?

-İnsan kavramından insan hakları kavramına nasıl ulaşıldı? sorularının karşılıklı olarak tartışılması.

2. Kendinizi haklarınızı kullanmanız açısından değerlendiriniz.

3. Kendinizi bu ders süreci içinde değerlendiriniz, ne hissettiniz, ne öğrendiniz?

6.2. KONTROL GRUBU ÖRNEK DERS PLANI - 1

TEMA: “Sosyal Bir Varlık Olarak İnsan”

SÜRE: 2 ders saati

YÖNTEM: Düz Anlatım, Soru Cevap, Tartışma.

KAZANIMLAR:

- 1.İnsan kavramını tanımlar.
- 2.İnsan Haklarının gelişimsel sürecini bilir.

SÜREÇ:

*İnsan kavramı, Sosyal İnsan, İnsan Hakları, İnsan Hakları nasıl bir süreç içinde ve nasıl gelişti? Konunun araştırmacı tarafından açıklanması.

*İnsan kavramından insan hakları kavramına nasıl ulaşıldı? sorusunun öğretmen adaylarıyla soru cevap şeklinde karşılıklı tartışılması. İnsan Haklarının gelişimsel sürecinin açıklanması.

6.3. DENEY GRUBU ÖRNEK DERS PLANI - 2

TEMA: “Çocuk Hakları”

SÜRE: 2 ders saati

YÖNTEM: Yaratıcı Drama

ARAÇ-GEREÇLER: Çocuk Hakları Sözleşmesi, boya kalem, A4 kağıt, CD ve CD çalar

KAZANIMLAR:

1. Çocuk haklarını bilir.
2. Çocuk haklarının yaşamamızdaki önemini farkındalığını kazanır.
3. Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Haklarının nasıl bir süreç içinde geliştiğini sorgular.

SÜREÇ:

1. Hazırlık-Isınma Çalışması:

- Müzik eşliğinde serbest yürüyüş, gözle selamlaşma, birbirinin elini sıkarak selamlaşma.
- Yeniden serbest yürüyüş, mutlu- sevinçli çocuk gibi yürüyüş, heyecanlı-içi içine sığmayan çocuk gibi yürüyüş, yaramazlık yapmış ama bunu saklayan çocukmuş gibi yürüyüş,
- Mutsuz-umutsuz çocukmuş gibi yürüyüş, dalgın çocukmuş gibi yürüyüş, ağlayan çocukmuş gibi yürüyüş,
- Çok korkmuş çocukmuş gibi yürüyüş, karnı aç çocukmuş gibi yürüyüş, Savaş ortamındaki çocukmuş gibi yürüyüş, bombaların sesini duyan çocukmuş gibi yürüyüş, yardımların geldiğini gören çocukmuş gibi yürüyüş, yardımlara koşan çocuk gibi yürüyüş,
- Yeniden karnı doymuş çocuk gibi yürüyüş, huzurlu çocuk gibi yürüyüş, umutlu çocuk gibi yürüyüş, neşeli-mutlu çocuk gibi yürüyüş.

- **ÇOCUK HAKLARI AĞACI:** Öğretmenin daha önceden renkli kartondan hazırlamış olduğu ağacı sınıf tahtasına asması. Öğretmen adaylarına birer parça kağıt dağıtılarak “Sizce çocukların sahip oldukları haklar nelerdir?” sorusunu yöneltmesi ve düşüncelerini boya kalemleri ile ellerindeki kağıtlara yazmalarını istemesi. Herkesin tamamlamasından sonra sırayla yanıtların alınması, yanıtın sınıfta tartışılarak kabul edilenlerin Çocuk Hakları Ağacına asılması.

2. Canlandırma:

Öğretmen adaylarının grup oluşturmaları ve her grubun öğretmenin elindeki zarflardan birini çekerek canlandıracağı konuyu seçmesi. Grupça seçtiği konuyu tartışarak bir canlandırma yapmaları.

Konular:

- 1- Sokakta işçi çocuğun geçirdiği bir gün
 - 2- Savaş ortamındaki çocuğun bir günü
 - 3- Evde mutlu bir çocuğun bir hafta sonu tatilinde yaptıkları
 - 4- Evde mutsuz bir çocuğun bir gecesi
 - 5- Çocuk yuvasında yaşayan çocuklar
- Canlandırmanın en önemli noktasında ya da en gerilim anında donuk imge olarak bir fotoğraf karesi oluşturulması. (bu anın fotoğrafının çekilmesi).
 - Öğretmenin 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu' nca kabul edilmiş olan Çocuk Hakları konusunda açıklama yapması ve Türkiye tarafından da bu hakların 29/30 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış olduğu üzerinde bilgi vermesi. Çocuk Hakları Sözleşmesinde bulunan 54 maddenin sadeleştirilmiş olarak okunarak sınıfta hazırlanmış olan Çocuk Hakları Ağacında kalan eksikliklerin tamamlanması.

3.Değerlendirme-Tartışma:

İSTASYON TEKNİĞİ: Sınıfta iki sıra karşılıklı birleştirilerek dört – beş (canlandırma aşamasında kaç grup varsa) istasyon noktasının oluşturulması. Öğretmen adaylarına bu istasyonların her birinin ne istasyonu olduğunun açıklanarak her grubun belli bir süre ile dönüşümlü olarak bütün istasyonlara uğrayarak isteneni yapacaklarının söylenmesi.

Birinci istasyon, RESİM İSTASYONU; Çocuğu tanımlayan bir resim çizme.

İkinci istasyon, ŞİİR İSTASYONU; Çocuğu anlatan bir şiir yazma çalışması.

Üçüncü istasyon, SLOGAN İSTASYONU; Çocukların hakları ile ilgili sloganlar yazma

Dördüncü istasyon, LOGO İSTASYONU; Çocuk haklarını simgeleyen bir logo çizme.

Beşinci istasyon, ÇOCUK HAKLARI İSTASYONU; çocuk haklarını maddeler halinde yazma.

- Her grup bütün istasyonları sıra ile dolaşarak her istasyona bir katkı verir. Sonunda her bir istasyondaki ürün aslında tüm sınıfın katkısının olduğu bir ürün olur. Bu beş ürün sınıfa bir kez daha sunulur ve resimler panoya asılarak sergilenir.
- “Süreç içinde neler öğrendiniz?, ne hissettiniz” sorularının sorularak sınıftan bireysel dönütler alır.

6.4. KONTROL GRUBU ÖRNEK DERS PLANI - 2

TEMA: “Çocuk Hakları”

SÜRE: 2 ders saati

YÖNTEM: Düz Anlatım, Soru Cevap, Tartışma.

KAZANIMLAR:

1. Çocuk haklarını bilir.
2. Çocuk haklarının yaşamamızdaki önemini farkındalığını kazanır.
3. Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Haklarının nasıl bir süreç içinde geliştiğini sorgular.

SÜREÇ:

*Çocuk Hakları nedir?,

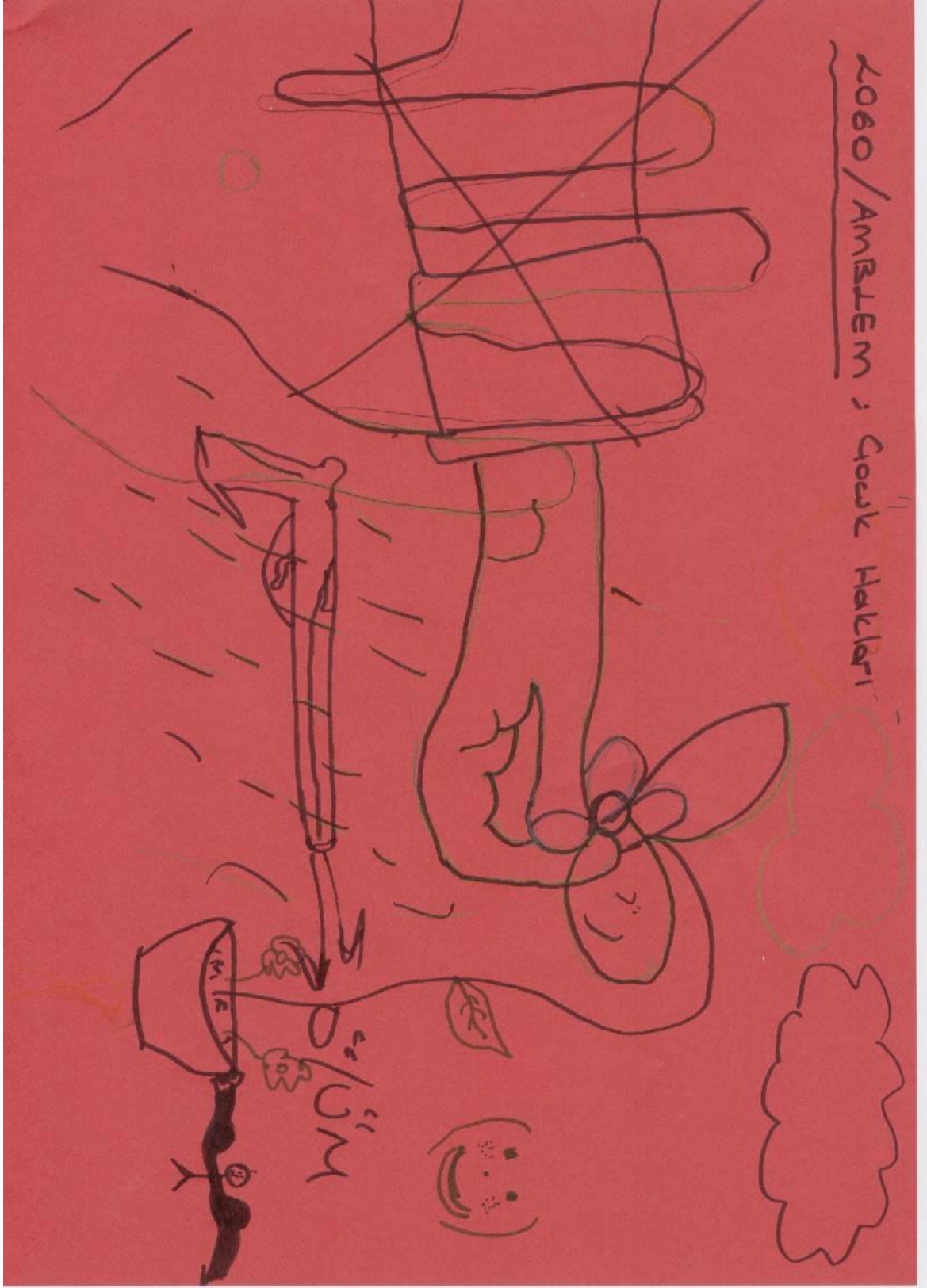
* Dünyada Çocuk Hakları nasıl bir süreç içinde ve nasıl gelişti?

*Türkiye’de Çocuk Hakları nasıl bir süreç içinde ve nasıl gelişti?

Konunun araştırmacı tarafından açıklanması.

* Çocuk Hakları Sözleşmesinin sınıfta okunarak, öğretmen adaylarıyla soru cevap şeklinde karşılıklı tartışılması.

EK 7.
DENEY GRUPLARINDA ÜRETİLEN ÜRÜNLER

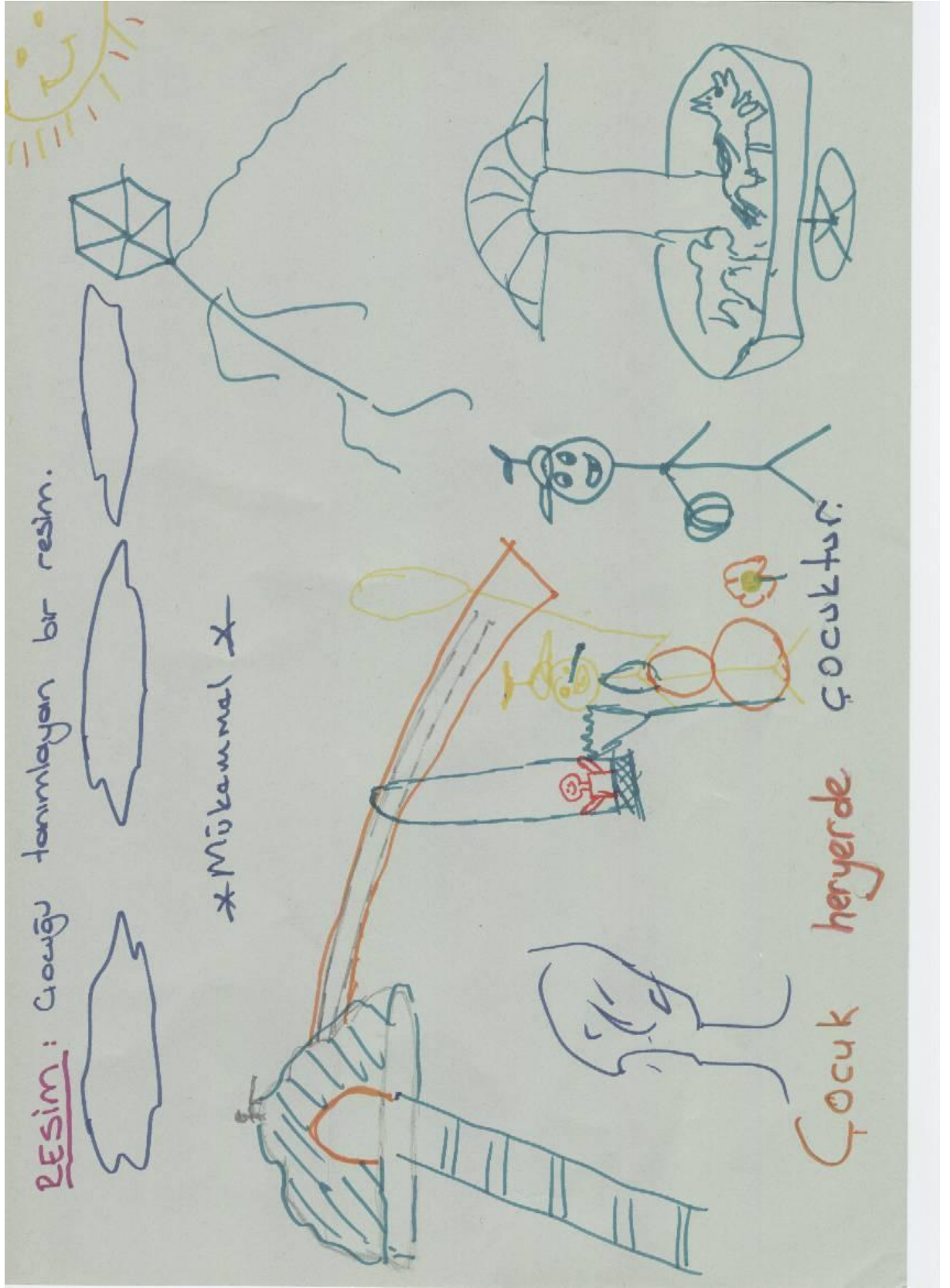


GÜNÜLÜK : Bir cıvağın günlüğüne yazılıkları.

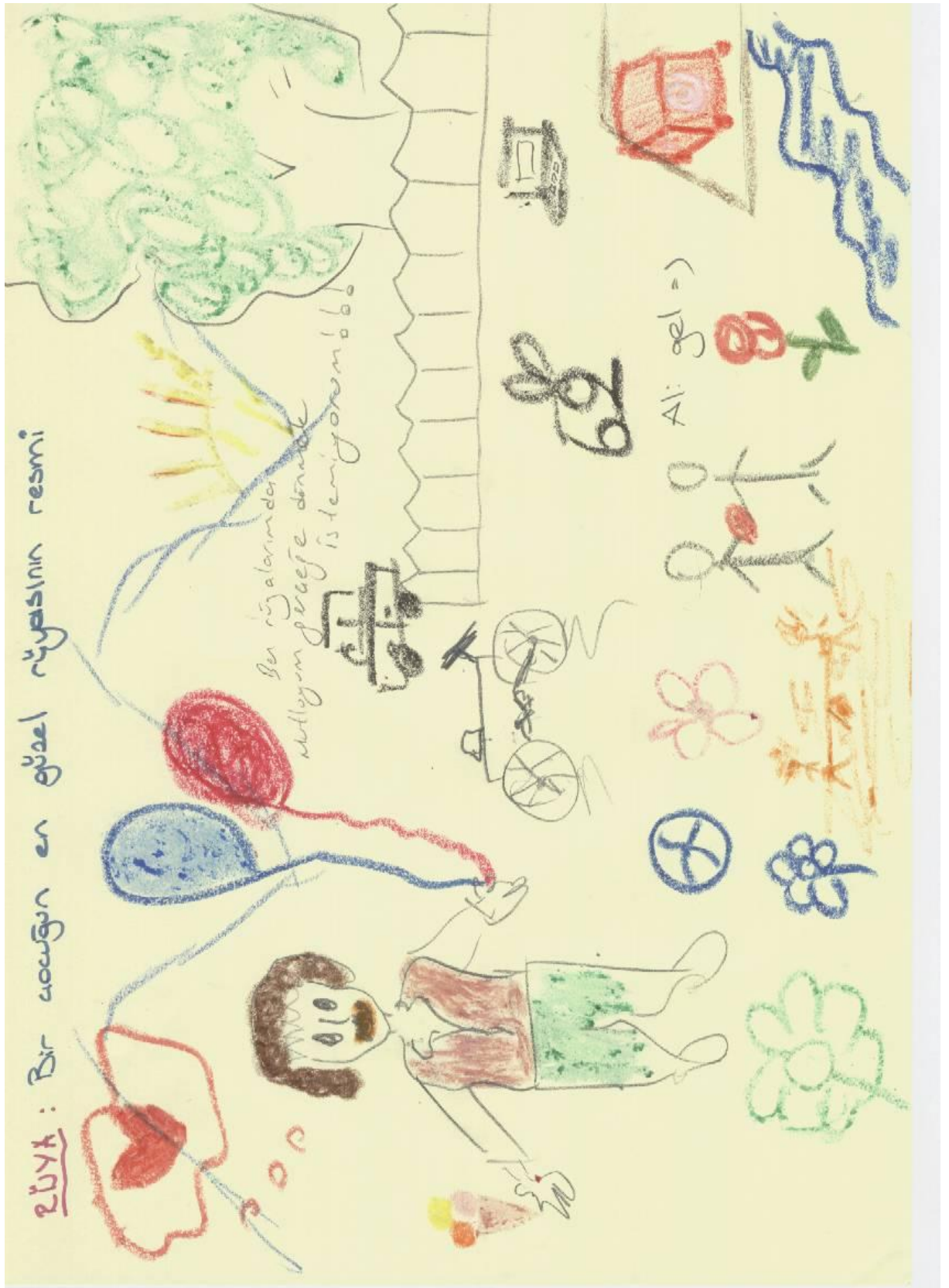
B. sabah ko

Sevgili Günülük

Bugün sabah erkenden kalktım. Kokulattımı yaptım. Okula gittim. Sana anlatmak istediğim farklı bir olay yaşadım. 4.A sınıfın öğretmeni; çünkü 4-A sınıfıyla birlikte ders yaptık. Çok hevesli vericiydi. 4-A'dan birine aşık oldum. Sapsarı pöt gibi saçları, masmavi gözleri vardı. Tıpkı, adının eski sevgili gibi geldi. - Sonunun abiminine beneyeceğinden korktum ~~benim~~ olmayacağı anladım. Bu artık çok geçti. Günün anın da bana aşık olduğumu öğrendim. Derken ilişkiniz başladı. ve çok güzel gidiyordu. Korktuğum gibi olmamıştı. Bugün gözlerinizi açtığımda yine dışardan gelen soğuk bedenimi titretiyordu. Doğduğum güne isyan ediyordum. Doğum günü tiner kutlayarak geçiriyordum. İstediğim yaptığım yaptığım farkı vardı. Cıvağımı beşer alandan korusuna sığınmaya karar verdim..







RÜYA: Bir çocuğun kabus rüyası

Her yer sallanıyordu. Dolaplar üzerine üzerine geliyordu. Birden ışıklar söndü. Etraf karardı. Dışardan gılgık sesleri geliyordu. Korkudan yerimden kırıdayanıyordum. Gılgıklar arasında annemin bana seslendiğini duydum. Bende bağırdım ama sesimi duyuramadım. O esnada kapı açıldı. Her yer toz dumandı. Gelen babandı. Korkudan titreyen seslerle deprem olduğunu haykırıyordu. Hemen aklıma gelen odada uyuyan kız kardeşim aklıma geldi. Odaya girdiğinde beti birer atması bir haldeydi. Hemen kardeşimi aldım ve annemin yanına koştum. Ana gördüğüm manzara beni çok korkuttu, üküttü, fırsıttı. Annon Allah'ın annemi göremiyordum. Anne, Anne, Anne!!! Annemi buldum sanmıştım. Yüzü canavara benliyordu. Neyseki bu bir rüyaymış. Teri işin de uykumdan uyandırdı. Ailemi sapasağlam görünce çok mutlu oldum.

SLOGAN: Çocuk hakları için sloganlar

Çocuklarımızı doğru söze alalım.

Aldığımız kararlarımızı ~~bu~~ haklarımızı isteriz.

Baba beni okutma.

Kimliğim yok, Ben kimim?

Anım beni, yemem istemem!

Çocukları al haberi

Küçükler diye emme.

Hata yapıp çocuk olmaz.

Hatamla sevin beni.

Çocuk evin direği.

* İnsan büyüdükçe hayalleri, kusurları mı?

* Ağır yastan eğilir

* Büyük ama küçük

* Sıkıntıların birinin gün-
cüklerini verin

* Al sana oyuncak

TABANCA!!!

* Çocukların günahını ne!

* Söförsen bas gaza

Çocukları vur topa

SÖZ:

Ne çocuklar gördüm
Elbisesi Yok !!!

Ne Elbiseler gördüm
İçinde çocuk yok !!!



Şiir: Gecgey tanımlayan bir şiir

Güneş gibi parlaktır geleceği
Onun mutluluktur tek isteği
Masumdur sever herkesi
Tazeyin 23 Nisan.

Olmut yıkılsa umrunda dünya
Tek isteği mutlu bir dünya
Gelmezmi mutlu günler sonunda
Tek bir gülücük yeter ona
Biri varsa püvenbikeseşi yanında
Ne ister ki çok dağa başka
Tek isteği tövce bir seydi
Annesinin kucagında

Çok küçüktüm, ufak tıym
Gündü tek anacım
Çin gibiyimdir ben
Kurtar beni anacım

Anne ben küçüğüm de
Sı versene bana
Tost yap bana
Yazın 23 Nisan

RÜYA: Bir acayip kabus rüyası

Her sabah olduğu gibi annen ile gitti ve ben evde yalnız kaldım. Bir süre sonra benceye oyun oynamaya çıktım. Tam oyuna dalırken evden duvarların geldiğini farkettim. İtfaiyenin numarasını bilmediğim için, kendim söndürmeye kalktım. O sıtıklıkla su yerine gaz yağı biberonunu döktüm. Alevler daha da yükseldi ve korkum bir o kadar daha arttı. Tüm bu sırada ~~duvar~~ alev aldığını gördüm. Ev çok sıcak oldu. Her yerden dumanlar çıkıyordu. Bağırıyor-
 dun ama ben hiç kedi sesini duymuyordum. Ağgıdan insan sesleri geliyordu. Beni kurtarmak için caba harcıyolardı. İtfaiye sireni duyduğum neşer alevler telefon ziliymiş uyandırmı.
 Uyandığım da rüya olduğunu farkettimce buna çok sevindim. Anneme sabah kalktığımda bu rüyamı anlattım. Annem de bana evde yalnız kaldığımda tüpün gazını açık bırakmamam gerektiğini tembihledi.

SLOGAN: Çok hakları için sloganlar

Goaut deyip garmeyin, geleceğinizi zehir etmeyin.

Δ Σ $\square$ Σ

۱۰۰

YOUNG
MUTUAL
YE CESS
BURY

BUHÜYE CEĞİ

Yarının büyüğü

Yarının büyüğü, bugünün
küçüğü ... Çocuklar! Çocuklar!

Gocutsam graham

NE?!

Figür *geheim bu*

gafande rein dest.
Volk gemelde

Jack ~~gewinn~~ Gewinn
Tür
geldeinbuße

~~James~~

△ 15/10/19

△ 7/15/19

NE 74

ocutsum gichim NE?

ocutsum graham

Thinking Inside the Box

AXIOM 1

卷之六

Göçükler

... Gucklar!

... Kuchel! ... Kuchel!

44
07
07
07

degiliz diyo

degiliz

Legend

rendimizi . . .

verdimizi . . .

...:..p

5
1.
10
h
i

1517

[illegible]

אין אונזערע געזעצן

37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 86

37. 38. 39.

37.11.11

Savaş ortasında açtı gözlerini
 Bilmedi dünyanın bu halini
 Oysa ki aydınlık ve mutlu bir gelecekti istediği
 Ne yazık ki dönüş yoke geri

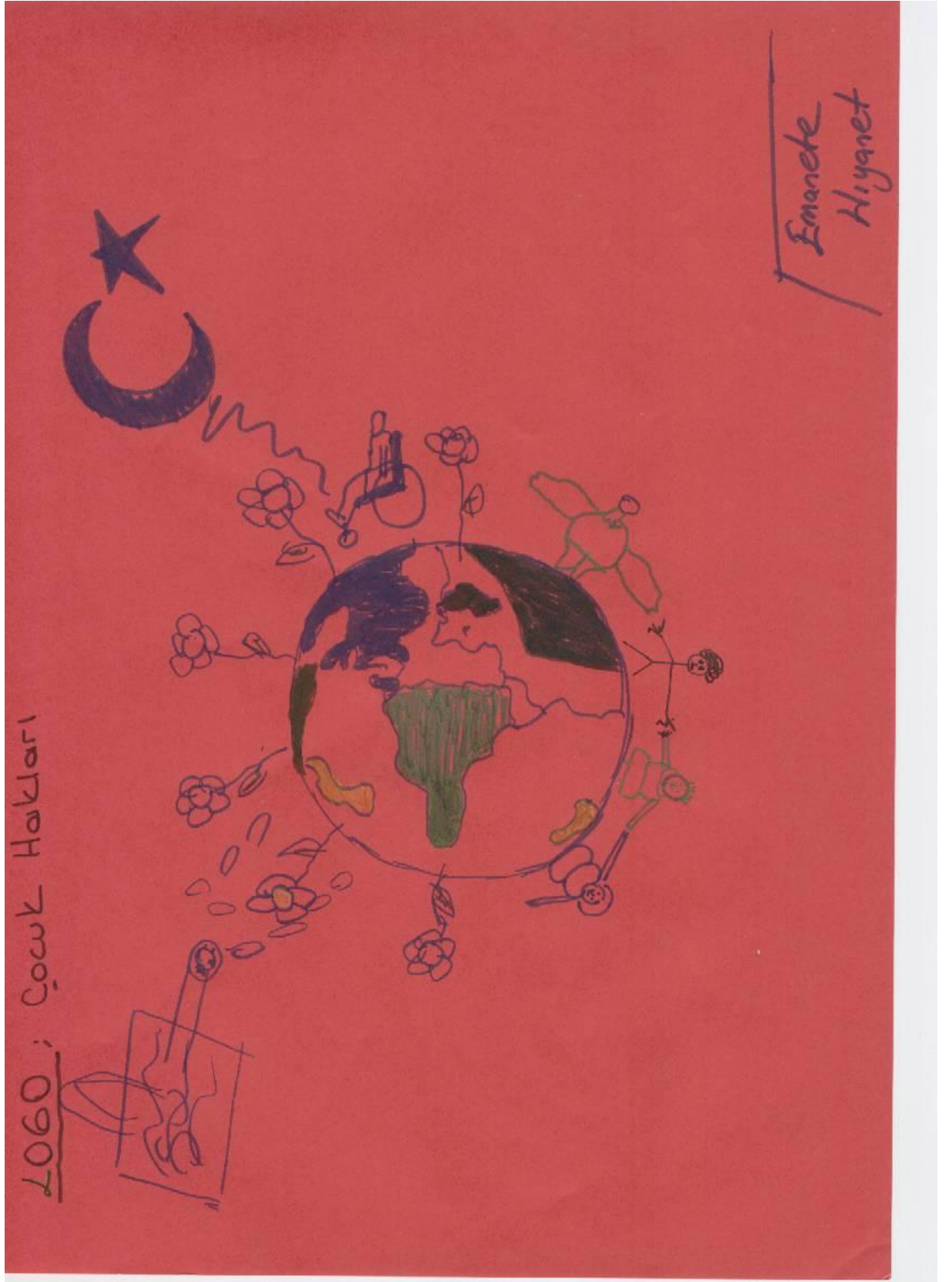
Bu kadar kayıp artık yeter ona
 Yeni bir güneş doğmalı dünyasına.
 Silah, top, bomba sesi değil,
 Kuş cıvıltıları, çocuk gülcükleri kopmalı hayatını...

Yedi yaşında gözlerim
 Yedi yaşında düşlerim
 Mavter cıvıltı yüreğimi
 Donup kalan göster berim.

Dünyada en püfeli şey çocuk olmak
 Oynaklılıkla, arkadaşlarıyla oynamak
 Her an annesine varılmak
 Güler, koşar hayattan zevk almak...

Yüreğine katülük Değmeniz
 Çilekli Çakamelleri Yermemiş...
 Tahtadan atına binmemiş...
 Herüz 18'e girmemiş
 İnsan dır Çocuk...

gizli : Çocuk tanımlayan bir şiir



1. istasyon: Demokratik rejimlerde

- * Eşitlik:
- * Halkın gözyeline değer veren
- * Katline:
- * Özgürlük:
- * İnan hak ve özgürlüklerini savun
- * Zorluk
- * Yenilik:
- * Adil
- * Hoşgörü:
- * Saygılı
- * Barışçıl
- * Savase:
- * Diktatör
- * Yalancı
- * Ağgözlü
- * Koltuk sevdalısı
- * Rüyakar
- * Duyarsız
- * DARSÖZ
- * Dindar
- * Çiçek sulama
- * Derinlerde yaşama

2. İSTASYON : Anti-demokratik rejimlerde yöneticilerin tutum ve davranışları.

- Halkın tamamının ağı hakkı yoktur.
- Eşitlik ağı konusu değildir.
- Özgürlük yoktur
- Diktatörlük vardır
- Teokrasi vardır.
- Okulda eğitim haksızdır.
- Sınıflama vardır.
- Grevler güçsüzlüğü eğer.
- Adaletsiz
- Hoşgörüsüz
- Saygısız
- Kendi değerini ön planda tutan
- Faşist
- Partir kapama davaları.
- Göşunluk vardır, Azınlık çoğunluğun dağılımıdır.
- İlkel
- Feodalite
- Demokratik ülkelerin gitti görmek
- Sözünden dönen
- Çikarlarını ön planda tutan
- Halkı ezen

3. İSTASYON: Demokratik Rejimlerde halkın sorumluluğu.

- Oy kullanmak
- Seçilme hakkını kullanmak
- Vergi vermek
- Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek
- Düşüncelere saygı göstermek
- Sendikal örgütlenmelerde bulunulabilir,
- Serme hakkını kullanmak
- Hürmet etmek
- İnsan hak ve özgürlüklerini korumak
- Toplum düzenini korumaya yardımcı olma
- Düşüncelerini açıkça söyleyebilme
- İnsanın ırk, din, dil farklılıklarına saygı duymak.

* Susmak

* Ölmek veya öldürülmek.

* 301'den yargılanmak.

* Doğruları söylememek.

* Suçluları cezalandırmak. (Gazetecileri öldürmek.)

* Kendi kendini:

* Birey olarak:

* Susmamak

* Yaşamak

* Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek, vatandaşlık görevlerini yapmak, vatandaşlık görevlerini yapmak

4. İSTASYON: Anti-demokratik rejimlerde halkın yeri.

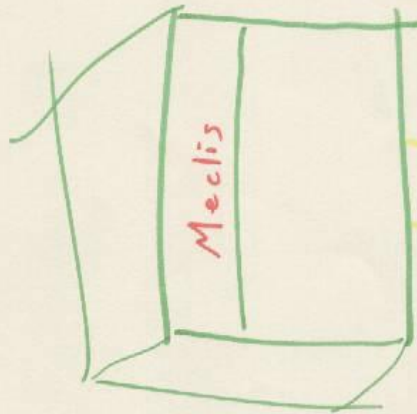
- * Halk esirlerdir.
- * Millet iradesi yönetime yansımaz
- * Yönetim tek bir zümrenin veya ailenin elindedir.
- * Kişi huku ve özerklikleri yoktur.
- * Baskın olan düşünce egemendir.
- * Seçme ve seçilme hakkı yoktur.
- * Halkın belli bir yeri yok
- * Emegi sömürülen tarafta
- * Disiplinlerin hiçbir önemi yoktur.
- * Barışa imaat etme zorlu.
- * Sistem adil değildir.
- * İnsanlar köleliğe sevk edilir.
- * Sürü mantığıyla hareket ederler.
- * Hapishane
- * Hastane
- * Tımarhane
- * Dağlar
- * İdam sehpaları
- * Erkek erkeğin, kadın kadının yanında (Haremlik-sebâmlik)
- * İhtilal adıyla yumurtatılmış darbeler.
- * ve de e-mukhtırlar vardır

5. İSTASYON : Demokrasi'nin Resmi

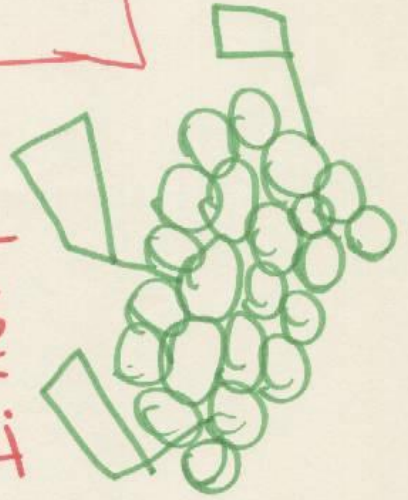


Egemenlik Kayıtsız
Şartsız
Milletindir.

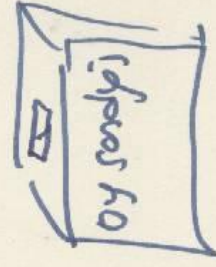
Şartsız
Değildir.



I. Kutup



2. Kutup



6. İSTASYON: "Demokrasi" konulu şiir.

Kaldırdım elimi
Kattım oya kendimi
Ben bir birey olarak
Yaptım görevimi

Dünya düzenini bozmuş
Soytarılar sultan olmuş
Sağcı solcu kutup olmuş
Alem buydu kral benim.

Deniz dalgasız olmaz.
Güzel seudesiz olmaz.
Türkiyede demokrasi.
İnan ki kansız olmaz.

Demokrasi demokrasi dedin
Basının cihni yedin
Al sen demokrasi
Tüm sülâsilleri yıka

Ne. Mutlu Türküm diyene!
Yasasın DEMOKRASİ!

Bu gün 23 Nisan
Neyle doluyor insan
Anlayanlar anlamayanlara anlatsın.

1. İSTASYON : Demokratik rejimlerde yöneticilerin tutum ve davranışları.

- 1) İnsan hak ve özgürlüklerine saygılıdır.
- 2) Herkesin sosyal güvenliğini sağlamıştır.
- 3) Herkesi kamu düzeni esittir.
- 4) Birbirlerinin görüş ve düşüncelerine saygılıdır.
- 5) Herkesin seçme ve seçilme hakkı vardır.
- 6) Bireyler eğitim haklarına sahiptir.
- 7) İnsanların sağlıklı güçlerini ~~ve~~ sağlar.
- 8) Herkes düşüncelerini özgürce söyleyebilirler.
- 9) Yönetici ve yönetilen eşittir.

o) Adil bir yönetim ve adalet bencillidir.

1) Hersey aklıktır.

2) Yönetim zeffattır.

3) Aldatmalıdır

4) Baş vaatle bulunmalıdır

5) Dış etkilerle değişime uğramamalı

6) Hersey fikirde kalınmalı, icraatte almalı,

7) Artık demokrasi sayesinde hür, özgür ve birbirini seven toplumlar olacaktır.

SÖNÜSÖZ
Demokratik rejimlerin
uyumunu uyandırmak
Eda - Tuğba Zeynep
Eda - Tuğba
İzmir

hürsizlik
Rüşvet ve
Yolsuzluk
Devletin verimliliği
Dolar bütünüdür
Dolar bütünüdür?
Dolar bütünüdür?

2. İSTASYON : Anti-demokratik rejimlerde yöneticilerin tutum ve davranışları.

- Kendi düşünceleri değil
diğer yöneticilerin
düşünceleri önemlidir.

- * Halk ezilir.
- * Kuralları kendisi belirler.
- * Halkın hiçbir hakkı yoktur.
- * Halk köleleştirilir.
- * Özgürlük kavramı yoktur.
- * Monarşik bir rejim söz konusudur.
- * Anyasa devleti değil, anayasalı devlettir.
- * Saygı kavramının
- * Padişahım çok YAŞA :) →
- * Her şey yönetenindir.
- * Ülke padişahın, otlar ise bizimdir.
- * Jöndreci benidir.
- * Rükret ve iltimas yaygındır.
- * Doğruları yönetici belirler.
- * Herkes bu kurala uymak zorundadır.
- * Halk sadece yönetilir.
- * Halk sadece ihlal edilir.
- * İnsan hakları ihlal edilir.
- * Halk ve vatandaşların kısıtlıdır.
- * Yaptırım gücü sınırsızdır.
- * Düşüncesi, halktan önemlidir.
- * Bütün güçlere sahiptir.
- İstediklerine el koyma haklarına sahiptir.

3. İSTASYON: Demokratik Regimlerde halkın sorumluluğu.

- Yönetici Seçme
- Seçilme
- Vergi verme
- Yasalara uyma
- Haklarının farkında olma ve savunma
- Çeşitliliklere ve düşüncelere saygılı olma
- Eşitlik ilkesine uyma
- Sağgılı olma
- Sağlıklı bireyler yetiştirme
- Atatürk ilkelerine bağlı gençler yetiştirir
- Yönetimin yöneticilere taşı sorumluluğu.
- Pümana katılıyoruz!
- Huzur içinde yaşama
- Uyum sağlama
- Hukuk haklarına saygı!
- Yönetimde söz sahibi olma.
- Yanlış yapan yöneticiler, uyur.
- Örgütlenir.
- Sadece oy verip bırakmaz
- İlke, görüş ve haktan ne olursa olsun vazgeçmez.

6. İSTASYON : "Demokrasi" konulu şiir.

Demokrasi girdi ülkeni
Herkes eşit davrandı birbirine
Adolezli bir ortamda
Mutluluk geldi bizlere.

Artık devir değişti
Padışah tahttan indirildi.
Benim sözümde geçerli oldu
Hoşgeldin demokrasi.

Haklarımı seviyorum
Demokrasiyle yaşıyorum
Düşüncelerimi açıklıyorum
Hoşgeldin demokrasi.

Oyumu kullanıyorum
Doğruyu seçiyorum
Hakkımı savunuyorum
Hoşgeldin demokrasi.

Hem sezer hem seçilirim.
Kendim karar veririm.
Herkesi saygı duyuyorum.
İyi ki varsın demokrasi...

- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA -

Büyük ümitlerle gelmiş olduğumuz sınıf öğretmenliği bölümü, geleceğimizi açısından bizleri gerçekten düşündürmeye başladı. Kurduğumuz hayaller, yaptığımız planlar yerini korku ve kaygıya bıraktı. Mevcut olduğumuz eğitim sistemi, isteyerek ve severek seçtiğimiz öğretmenlik mesleğine başlarken bizi teşvik etmek yerine, önümüze engeller koyan bir hal almıştır.

Bu engeller bilindiği üzere KPSS adı verilen sınav ve öğretmen olarak atanmadır. Üniversitelerde okuyan öğrenci sayısının artması nedeniyle KPSS'ye giren öğrencilerinin de doğal olarak artmasıyla atanabilme sorunu oldukça artmıştır. Bizleri birşeyler öğrenme ve öğretmek adına cabalamaktan çok, işte bu KPSS sorununa bizleri yöneltmiştir.

Bu nedenle mevcut olduğumuz eğitim sisteminin bir çok eksiklikleri vardır. Biz bu eksiklikleri gidermek adına üzerimize düşen görevleri yerine getirmeye hazırız. Siz büyüklerimizden de bu konu üzerindeki hassasiyetinizi olumlu yönde arttığınızı rica ederiz.

İkin Veriyoruz.

İlyas GEZER
Harun ÇAKIR
Zmine MUĞLU
Okay SAATÇİ

29.04.2008

Saugili Meslektaşım ;

Öncelikle "öğretmenlik" gibi kutsal bir mesleği seçtiğin için size tebrik ederim. Sana mesleğimizin değerini biraz olsun anlatabilmek için kaleme alıyorum bu mektubu.

Unutmayalım ki yetiştirdiğimiz bu küçük yürekler yarının büyükleri olacaklar ve ancak onlar bizleri muharir medeniyetler seviyesine ulaştıracaklardır. ~~Bir kıs~~ Onları eğitirken yaptığımız en büyük bir yanlış, telafisi mümkün olmayan hatalara neden olacaktır.

Üniversitede aldığımız eğitim bunları gerçekleştirmek için yeterli ~~değildir~~ değildir. Bir sekile kendini kendin yetiştirmen gerekli. Yaparak, yaşayarak işleyerek öğrenmek en kolusudur.

Basarılar Dilerim - - - - -

Melike ÖZMEN

Necde Yokus

Seda Dedeceli

Senne Cebes

Nikhet ÖZCAN

Canan Malçok

Ümmü Ceyhan

izin veriyorduz -

Değerli Köy Enstitüsü Öğretmenleri,

Sizler bize asıl öğretmenliğin nasıl olduğunu gösterdiniz. Öğrencilere yaşayarak, görerek öğrenmeyi en güzel şekilde öğretti olabilirsiniz. Ettiğiniz Köy Enstitülerinde ota kanaat ederek çocukları demokratikleşmeye bilimsel dirdiniz. Biz de geleceğin öğretmenleri olarak sizlerden ilham alarak daha iyi bir öğretmen olmak yolundayız.

Ancak bizim imkanlarımız çok kısıtlı. Aktif öğrenmeyi gerçekleştiremiyoruz.

Öğrencilerin o dönemde yaşadığı zorlukları bizler bu dönemde göze alamıyoruz. Demokratik öğrenciler yetistirebilmek için oluşan problemleri aldığımız riskler bizi çok uzak.

Parasız olarak bizler sizin gibi fedakar olamayız. Sizi saygıyla anıyor, ellerinizden öpüyoruz --

Geleceğin Öğretmenleri

Fatma Karakurt
Esma Öztürk
Lara Doğru
Nilhan Sohan
Yasemin Akder
Gökdeniz Akın

İzin Veriyoruz.

29.04.2008

"Öğretmenim..."

Bugün Köy Enstitüleri ile tanışma fırsatı bulduk. Sizlerin dönemini anlatan bir belgeseli hayret ve saskınlıkla izledik. Biz bugünkü Eğitim Fakülteleri'nde "öğretmen" olarak yetistiren gençler, öylesi bir eğitim-öğretim ortamından ne kadar uzak olduğumuzun farkına vardık.

Demokratik eğitim-öğretim ortamınız, üreticiliğiniz, yaratıcılığınız, eleştirel düşünebilmeniz bütün bunların yanında, kitap okuma derslerinizi müzik aleti kullanmanız, cumartesi toplantılarınız, milli kültüre verdiğiniz önemle, kısaca herşeyinizle bizlere çok iyi örnek oldunuz.

Soyenizde kendimizi eleştirip, eksikliklerimizi görmeyi ve kendimizi bu doğrultuda var gücümüzle geliştirmemiz gerektiğini farkettileriniz...

Keske bizlerde "Enstitülü" olup sizler gibi bir eğitimden geçebilseydik. Ama şundan emin olun ki, gideceğimiz her yerde sizler kadar verimli bireyler olmak ve Atatürk'ün izinde başarılı bireyler yetistirmek için tüm sabamızı harcayacağız...

Ne Mutlu ki sizlerle tanışma fırsatımız oldu. Geleceğimize ışık tuttuğunuz için teşekkürler...

Bugünün Öğretmenleri

| | |
|-----------------|--------------|
| Yeliz YEŞİLTEPE | Söken SENER |
| Isıl KELEŞ | Fatma KARA |
| Aydan SEN | Kübra CERRAH |

SEVGİLİ ÖĞRETMENLERİME;

Geçmişimizden bugüne değişen bir çok şey olduğu gibi sistemlerde sürekli değişti. Sizin zamanınızda çok değer gören, parayı ikinci plana atarak; eğitime önem veren, ülkesinin kalkınmasını da geliştirmesi için sürekli çalışan öğretmenlere ne yazık ki bu zamanlarda rastlamıyoruz. Ama galiba bundaki sebep yeni eğitim sistemini öğrenen de öğretmen olabilmek için birçok sınava tabi tutuluyoruz. Bugünlerde öğretmen olana kadar bir çok sarba güsteri enerjimizi öğretmen olmadan tüketiyoruz.

Bakıldan öğrencilere ne oldukları yaparken, yazarak öğrenme uygulanırken; evan da ~~sadece~~ uygulamaya geçmeden sadece teoride kalan bilgiler veriliyor. Tıpkı bu yüzden ki geçmişteki öğretmenliğe tamamen bakmamak lazım.

İzlen veriyoruz

Ahmed **ÖNAL**

Emrah **ÖZDER**

Seray **SENÇİL**

Halice **KARAKUŞ**

Sevgili Meslektaşımız;

Yandıkça eriyen değil, büyüyen bir mum gibiyiz. Ne halde olduğun ve olduğumuz önemlidir ki, her öğretmen benzer zorlukları yaşamıştır ve yaşayacaktır. Daha deneyimli meslektaşlarımız gibi karpis kırmadan, ekme yapmadan, tohumu sürmeden sadece bakarak öğrenmeye çalışıyoruz. Fakülte gençlerinin bizden farklı olduğunu sanıyoruz. Her zorluğa karşı mesleğimizin kutsallığının farkındasındır. Zamanında öğrenmesek de öğretirken öğrenmeyiz de bileceğiz. Örne çeşitli zorluklar, sualamalar aklıma bile, bildiğimiz yolda yürüyeceğimize tesindir. Bazen karşına bilgisi bir mafettiş, herşeyi bilir bir müdür, bazen de kadaman bir veli çıkacaktır. Ama ne olursa olsun böyle durumlarda öğrencilerimizin gözlemlerindeki ışık bize yol göstermelidir. Maddi ya da manevi bütün baskılar altında Başöğretmenimizin dediği gibi "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." sözünü rehber edinenet yola devam etmelisin. En içten başarı dileklerimizle...

Şerife ÖZEL

Enver YILDIRIM

Emre İŞ

Özgür ŞENKUL

(İFTİN VERİYORUZ)

Benim öğretmenim, ben öğretmenim

Sene 1940.

Sene 2008.

Dünya devletlerinin ekonomik kalkantı içinde bulunduğu, Dünya Savaşı'nın kapıda olduğu b. dönemde. Savaştan yeni çıkmış bir milletin eğitim seferberliğinin en önemli noktası ^{olarak} kurulan Köy Enstitülerinde yetişen sizlerin gerçekleştirmek istediği ideallere ulaşmaya çalışıyoruz.

Ancak eğitim sisteminizin farklılığı, değişen ihtiyaçlar ve sosyo-kültürel durum bunu yapmamızı zorlaştırıyor.

S. Yusuf Gaglaya
Erhan Kızıltan
Abdullah Aydın
Berna BÖZ.

izin veriyoruz.

Sevgili Emektar Öğretmenlerimiz

Biraz önce köy enstitülerinin tarihini izledik. Sizin yaşadıklarınız, çektiğiniz zorluklar ve sonunda hakettiğiniz değeri alamamanız bizi çok derinden etkiledi. Bir süre sonra biz de öğretmen olacağız. Belki de sizin gittiğiniz köylerden birine gideceğiz. Fakat gittiğimizde sizin kadar bilimsel olamayacağız. Siz her dalda herşeyi yaparak ve yaşayarak öğrenmiş, her yönden gelişmişsiniz. Şimdiki öğretmen neslinin ağızunu bu mesleği seçme amacı daha çok ağıza kalma kaygısı yada maddiyat kaygısından kaynaklanıyor. Sizse tinnaklarınızla kazıyarak gersak bir öğretme aşkı ve idealist amaçlarla yola çıkmışsınız. Bunu izlediğimiz belgeselde aklısı görebiliyoruz. Bu özünü veris birsey, öğretmenlerin eskisi kadar öğretme hevesi ve aşkı yok. Köy enstitülerin şunda da devam etseydi herşeyin daha farklı olacağına inanıyoruz. Köyler gelişir, köy ile kent arasındaki uçurum kaybolabilir. Veya kentli öğrenciler zorla ve istenilerek köylere gitmek zorunda kalırlar, öğretmenler gençlere öğretme aşkı taşıyan olurdu. Keşke bu izlediğimiz belgesel bir film olarak kalmasaydı da şunda da var olsaydı.. Geçmişteki enektar sefili..

Sevgilerle...

Aysegül Akbulut
Burcu Yıldız
Tuğba Günaydin
Zeynep Öztürk

İzini veriyorum..

KÖY ENSTİTÜLÜ ÖĞRETMENLERE

Bizim okuyabilmemiz için bütün olanaklar elimizdeydi. Siz kendi okullarınızı kendiniz kurup ~~et~~ kendi olanaklarınızı yarattınız. Bize sunulan bu kadar fırsata rağmen sizin kadar eğitim alamıyoruz. Eğitimimiz teorik bilgilere dayalı, her şeyin ne olduğunu ezberletiyorlar, Ama uygulama fırsatını bize tanımıyor. Siz yaparak, yaşayarak öğrendiniz ve nasıl öğretileceğini öğrendiniz. Siz ~~g~~ gerçekten bir öğretmen yetiştirme okuluna girdiniz biz ise sadece bir okuldayız. Biz kayıp bir kuşağız. Okumayan ezbere dayalı bir kuşak yetiştirildiler. Bizim kütüphane olarak olanaklarımız sizden çok iken, sizin bir yılda okuduğunuz kitap sayısı kadar kitap okumamışsınız.

Siz köy şartlarına hazır olarak yetiştirildiniz. Biz de mezun olduğumuz zaman köylerde görev yapacağız. Ama köy koşulları hakkında hiçbir bilgimiz yok. En basitini söyleyi yakmayı bile beceremiyoruz. Siz sadece köy çocuklarının öğretmeni değil, köy halkının da öğretmeni olabileceğiniz bilgilere sahiptiniz. Ama biz köye gittiğimizde hiçbir koşulu bilmediğimiz için köy halkının bize yardımcı olması gerekecekti.

Biz sadece pedagojik bilgilere sahibiz. Sizin gibi bedensel aktivitelerimiz yok bizim. Biz blok flütten başta zortlarken; siz istediğiniz müzik aleti çalmayı öğrendiniz. Siz bütün bunları zevk olarak yaparken; bizim için müzik bile ezberlemesi gereken notalardan ve bilgilerden ibattı. Keşke biz de sizin döneminizde ~~de~~ yetişen öğretmenler kadar yetimli olabilsek --

— Hasibe AYANOĞLU — MINE İŞİK KIRIŞ — MUSTAFA TUĞYAN — AHMET DUL
2005241016 2005241096 2005241146 2005241041

İZİN VERİYORUZ

EK 8.
DENEY GRUBU UYGULAMALARINDAN GÖRÜNTÜLER

“Isınma Çalışması”



“Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için gereksiz bir süs, bir baskı aracı, ya da bir uygarlık zevkinden çok, gerçek yaşamda başarıya ulaşmayı sağlayan, uygulanabilen, kullanılabilir bir aygıt haline getirmelidir. ,”

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK



“Biz, çocukları doğa ile, eşya ile, gerçekler ile karşılaştıran, neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya, gözlem ve muhakemeye, yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki; okul, çocukların bir birine yardım ederek, birbirini tamamlayarak çalıştıkları bir laboratuvar olsun... Bizim kurmak istediğimiz okulda dinleyiciler yoktur. Düşün ve oyun içinde çalışan eserler ortaya koyan, küçük adamlar vardır.”

MUSTAFA NECATİ

“Eşli Çalışmalar”



“El koyduğumuz ilk öğretim davasını gerçekleştirerek Türk vatanının dağlarında, bayırlarında ve kırlarında, hatta en ücra yerlerinde kendi kendine açıp solan çiçek bırakmayacağız.”

HASAN ÂLİ YÜCEL



“Elimden gelse, bütün dünya okullarının programlarına - İnsanın İnsanı Sömürmemesi – adlı bir ders koyardım”

İSMAİL HAKKI TONGUÇ

“İstasyon Çalışması”



“Genç insanlarına güvenen ve onları tartışmalara, yaşama sokan bir toplumun önü daima açık olur, olacaktır.”

KEMAL KOCABAŞ



“İnsanoğlu, doğası gereği bilginin peşinde koşar.”

ARİSTOTLE



***“Demokrasi; halkın, halk tarafından, halk için yönetimidir”
ABRAHAM LINCOLN***



“İlerlemeci eğitim, deneyim içinden, deneyim yoluyla ve deneyim için alınacak bir eğitim felsefesidir”

JOHN DEWEY

“Canlandırmalar”



“Gerçek disiplin, başkalarının koyduğu kurallarla değil, kişinin kendi benliğinin olanakları, özgürlüğüyle yaratılır... Elbet otoriteye gereksinim vardır, ama bu otoritenin öğeleri korku, baskı, şiddet ya da ceza olmamalıdır. Otorite, öncelikle öğrencinin kendi bilinç ve istencinin sonucu olmalıdır.” ”

MEHMET BAŞARAN



“Çocuğun önce duyu organları eğitilmelidir, bu da ancak oyunla mümkündür.”

J.J. ROUSSEAU



“Özgürlük, düşüncelerle dans edebilmedir.”
NIETZSCHE



“Ne düşündüğümüzün ürünüyüz. Zihin her şeydir. Ne düşünürsek öyle oluruz.”
BUDDHA



“Geleceğin okulu belki de bizim bildiğimiz gibi masa, sıra ve öğretmen kürsüsü değil; belki bir tiyatro, bir kütüphane ya da bir müze olabilir...”
TOLSTOY



“İşitirsem, unuturum; görürsem, hatırlarım; yaparsam, öğrenirim .”
ÇİN ATASÖZÜ



“Kim olduğumuz ne bildiğimizle alakalıdır.”
ALBERT EİNSTEİN

“Köy Enstitüleri Teması”



“Hayat yalnızca gelecekte yaşanabilir, fakat geçmişte anlaşılır.”
KİERKEGAARD



*“Keşfetmeye devam edeceğiz,
Ve tüm keşiflerimizin sonunda
Başladığımız yere ulaşp,
Aynı yeri yeniden tanıyacağız.”*
T.S.ELİOT

**Ben öğretmenim, öğrencilerim geleceğim,
Elimde kalem ve defterim, emeğimle başarı ekerim.
Mustafa Kemal Atatürk’ ün ilke ve devrimleri ışığında,
Yazarım, çizerim, sevgimle büyütür, gelecek için üretirim.**

EBRU SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ, İzmir, Şubat 2010