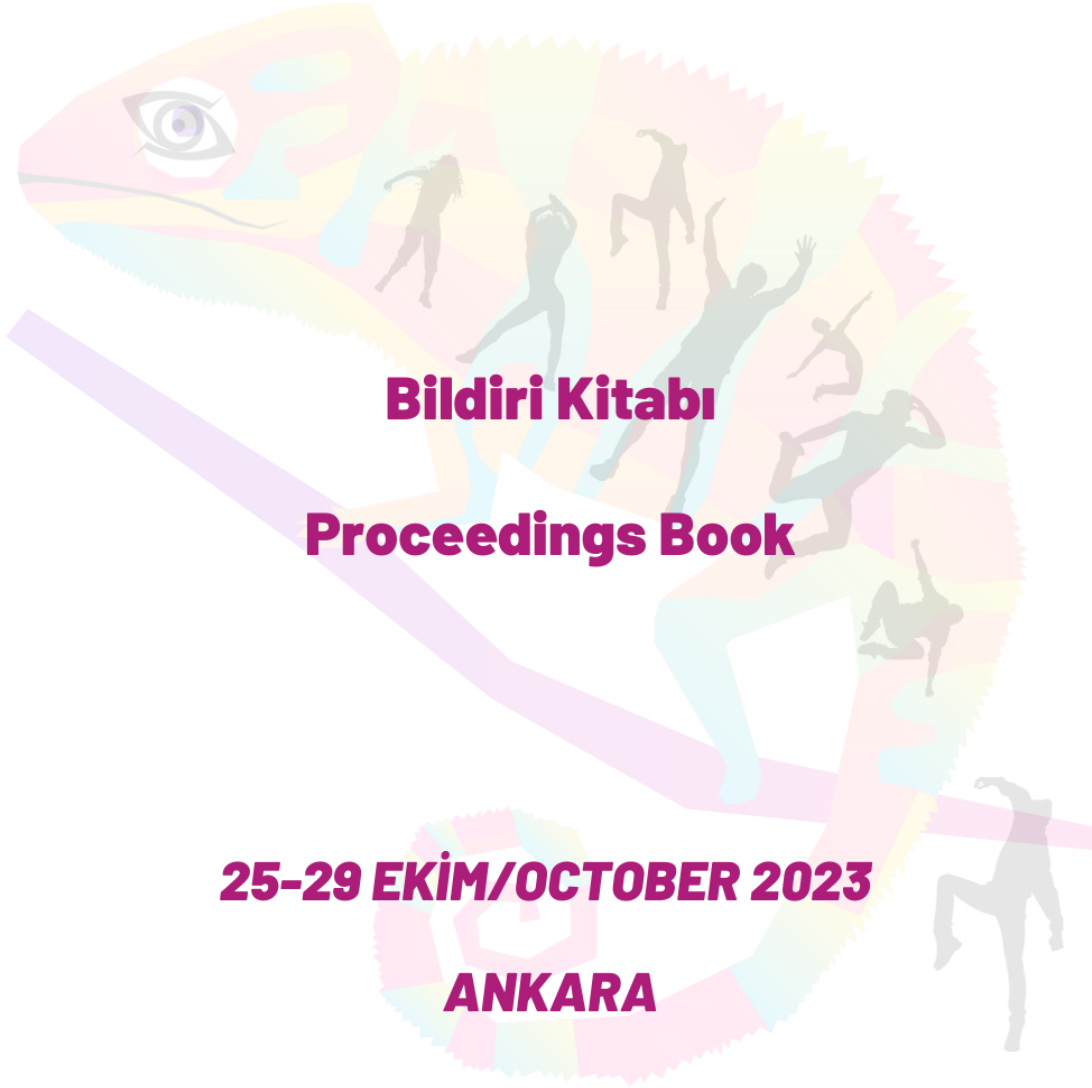


**31st INTERNATIONAL CONGRESS on
CREATIVE DRAMA in EDUCATION
"CHANGE-TRANSFORMATION"**

**31. ULUSLARARASI EĞİTİMDE
YARATICI DRAMA KONGRESİ
"DEĞİŞİM-DÖNÜŞÜM"**



**Bildiri Kitabı
Proceedings Book**

25-29 EKİM/OCTOBER 2023

ANKARA



**Ankara Üniversitesi
Ankara University**

**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Ankara University Faculty of Educational Sciences**

**Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
Ankara University Faculty of Fine Arts**

**Çağdaş Drama Derneği
Contemporary Drama Association**

**31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi
25-29 Ekim 2023 Ankara/TÜRKİYE**

**31st International Congress on Creative Drama in Education
25-29 October 2023 Ankara/TURKEY**

**Editörler/Editors
Nami Eren Beştepe, Zeki Özen**

2

ISBN: 978-625-99152-8-9

1. Baskı: Aralık 2023 (e-kitap)

**KalemKitap Yayıncılık
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci Kampüsü Cebeci-Çankaya-
ANKARA**

0 312 3633350-5020

Sertifika No: 40593

www.kalemkitap.com.tr

© Her hakkı saklıdır.

Bu kitabın tamamı ya da bir kısmı, yazarlarının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi ya da her hangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

Bu kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi

Tasarım (Cover Desing)

3

Dr. Ayben Kaynar Tanır

Düzenleme (Book Design)

Dr. Öğr. Üyesi Nami Eren Beştepe

İLETİŞİM (Contact):

Çağdaş Drama Derneği Kocatepe Mah. Selanik Cad. Mehtap Apt. 41/1 Kızılay – Ankara

Telefon: 0 312 425 00 89-418 18 65

E-posta: cddankaradogac@gmail.com

KURULLAR

Kongre Başkanları:

Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. Zeynep Erdoğan (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı)

Doç. Dr. Pınar Özdemir Şimşek (Çağdaş Drama Derneği Genel Başkanı)

Bilim Kurulu

Adam Bethlenfalvy (Macaristan)

Ali Ersoy (Türkiye)

Alkistis Kondoyanni (Yunanistan)

Anna Lena Ostern (Finlandiya)

Aysun Aynur Yılmaz (Türkiye)

Ayşe Çakır İlhan (Türkiye)

Ayşe Okvuran (Türkiye)

Bilge Kuşdemir Kayıran (Türkiye)

Burcu Akhun (Türkiye)

Bülent Sezgin (Türkiye)

Dagmar Görger (Almanya)

David Allen (İngiltere)

David Davis (İngiltere)

Erkan Çer (Türkiye)

Esra Ömeroğlu (Türkiye)

Ferah Burgul Adıgüzel (Türkiye)

Gökhan Karaosmanoğlu (Türkiye)

Güzin Yamaner (Türkiye)

İhsan Metinnam (Türkiye)

İnanç Eti (Türkiye)

Juliane Lenssen (Almanya)

Kenan Demir (Türkiye)

Kristian Nødtvedt Knudsen (Norveç)

Murtaza Aykaç (Türkiye)

Mustafa Sekmen (Türkiye)

Nami Eren Beştepe (Türkiye)

Necdet Aykaç (Türkiye)

Neval Akça Berk (Türkiye)

Nihal Kuyumcu (Türkiye)

Norma Köhler (Almanya)

Ömer Adıgüzel (Türkiye)

Ömer Nayci (Türkiye)

Özgür Ulubey (Türkiye)

Özkan Çelik (Türkiye)

Özlem Kaf (Türkiye)

Perihan Korkut (Türkiye)

Pınar Özdemir Şimşek (Türkiye)

Raziye Günay Bilaloğlu (Türkiye)

Robin Pascoe (Avustralya)

Selen Korad Birkiye (Türkiye)

Serhan Sarıkaya (Türkiye)

Serkan Keleşoğlu (Türkiye)

Sibel Güneysu (Türkiye)

Sylwia Jaskulska (Polonya)

Tamer Levent (Türkiye)

Tolga Erdoğan (Türkiye)

Tuncer Bülbül (Türkiye)

Tülay Üstündağ (Türkiye)

Ulrike Hentschel (Almanya)

Ute Handwerg (Almanya)

Yaşare Aktaş Arnas (Türkiye)

Zeki Özen (Türkiye)

Zekiye Çıldır Gökaslan (Türkiye)

Düzenleme Kurulu

Ahmet Kaysılı (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Akın Keklik (Çağdaş Drama Derneği)
Ayben Kaynar Tanır (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Ayşe Okvuran (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Ayşem Yanar (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Bengü Batu Ertung (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Beril Öztan (Çağdaş Drama Derneği)
Ceren Güneröz (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Deniz Kesmez Karaşın (Çağdaş Drama Derneği)
Elif Özcan Aykanat (Başkent Üniversitesi)
Elif Özke (Çağdaş Drama Derneği)
Erdem Erem (Ege Üniversitesi)
Esra Özperçin Darka (Çağdaş Drama Derneği)
Evren Baştürk (Çağdaş Drama Derneği)
Funda Toksoy (Çağdaş Drama Derneği)
Gizem Sivrikaya (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Gökhan Karaosmanoğlu (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Hatice Temiz (Çağdaş Drama Derneği)
Hazal Evruk (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Hülya Gök (Çağdaş Drama Derneği)
İhsan Metinnam (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Kadir Demiryürek (Çağdaş Drama Derneği)
Kafiye Özlem Alp (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Metin Kartal (Kafkas Üniversitesi)
Muradiye Yardımcı (Çağdaş Drama Derneği)
Müjdat Özbahçıvanoğlu (Çağdaş Drama Derneği)
Nami Eren Beştepe (A.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi) (Düzenleme Kurulu Başkanı)
Nurhan Aleçakır (Çağdaş Drama Derneği)
Ömer Adıgüzel (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Sema Baş (Çağdaş Drama Derneği)
Serkan Keleşoğlu (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Sevinç Çelik (Çağdaş Drama Derneği)
Sibel Kış Altıparmak (Çağdaş Drama Derneği)
Songül Başbuğ (Çağdaş Drama Derneği)
Tanju Kanbertay (Çağdaş Drama Derneği)
Zeki Özen (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Ayşe Okvuran
Prof. Dr. Güzin Yamaner
Prof. Dr. Necdet Aykaç
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel
Prof. Dr. Pınar Özdemir Şimşek
Prof. Dr. Salim Sever
Prof. Dr. Tuncer Bülbül
Prof. Dr. Yaşare Aktaş
Doç. Dr. Ayben Kaynar Tanır
Doç. Dr. Erkan Çer
Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel
Doç. Dr. Kenan Demir
Doç. Dr. Murtaza Aykaç
Doç. Dr. Ömer Nayci
Doç. Dr. Özkan Çelik
Doç. Dr. Selen Korad Birkiye
Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu
Doç. Dr. Zekiye Çıldır
Dr. Öğr. Üyesi İhsan Metinnam
Dr. Öğr. Üyesi İnanç Eti
Dr. Öğr. Üyesi Raziye Günay Bilaloğlu
Dr. Öğr. Üyesi Zeki Özen
Dr. Serhan Sarıkaya
Dr. Gökhan Karaosmanoğlu

ÖNSÖZ

Yılda en az bir kez yapılacak şekilde gelenekselleşen Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongrelerine küresel salgın, salgın sonrası bir araya gelme konusundaki tedirginlikler ve Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat 2023 depremi nedeniyle dört yıl ara vermek durumunda kalınmıştır. Dört yıl aradan sonra 31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi 25 – 29 Ekim 2023 tarihleri arasında Ankara’da Çağdaş Drama Derneği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinin iş birliğiyle Ankara’da gerçekleştirilmiştir. Kongrenin teması “Değişim / Dönüşüm” olarak belirlenmiştir. Küresel salgın döneminde insanın kendisiyle, toplumla, yaşama, doğayla ve diğer canlılarla ilişkilerinin yoğun bir biçimde tartışıldığı görülür. Salgın döneminde yaşananlar ve deneyimler insan, diğer canlılar ve doğa odaklı evrensel değerleri öne çıkardığı söylenebilir. Bu durumun insanın belirtilen ilişkilerinde bir değişim/dönüşümü ya da değişim/dönüşüm beklentisini doğurduğu düşünülebilir. Bu çerçevede kongrede de değişim / dönüşüm çeşitli yönleriyle eğitimde yaratıcı drama bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Kongrede iki davetli konuşmacı sunumlarını gerçekleştirmiştir. İlk konuşmacı Almanya’dan Ute Handweg “Almanya’da Tiyatro Pedagojisindeki Son Yıllardaki Değişimler Dönüşümler”; ikinci konuşmacı Prof. Dr. Ömer Adıgüzel de “Yaratıcı Dramada Az Gittik Uz Gittik Bir Arpa Boyu Aldık mı?” başlıklı konuşmalarını yapmışlardır.

Kongreye, Robin Pascoe (Avustralya), Patrice Baldwin (İngiltere), David Allen (İngiltere), Christina Zoniou (Yunanistan), Juliane Lensen (Almanya) ve Adam Bethlenfalvy (Macaristan) olmak üzere yurt dışından altı; Burhan Akçin, Ömer Adıgüzel ve Selen Korad Birkiye olmak üzere Türkiye’den üç drama eğitmeni davet edilmiştir. Dokuz eğitmen, davetli eğitmen başlığı altında altı saatlik on iki atölye gerçekleştirmiştir.

Türkiye’de ilk kez bu kongrede hakemli atölyelere yer verilmiştir. Tıpkı bildiri değerlendirme sürecinde olduğu gibi üç saatlik planlanan on altı atölye taslağı alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve on ikisi kongrede uygulamaya değer bulunmuştur.

Kongrede eğitimde yaratıcı drama ile ilişkili otuz dört bildiri sunulmuştur. Kongrenin başında, Bildiri Özetleri Kitabı kongre web sayfasında yayımlanmıştır. 31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi Bildiri Kitabında da on dört bildiri ve davetli konuşmacıların sunuları yer almaktadır.

Kongre atölyeler kitabının ise 2024 yılının ilk çeyreğinde yayımlanması planlanmaktadır.

Tüm atölye eğitmenlerine, davetli konuşmacılara, bildiri sahiplerine, katılımcılara ve kongrenin düzenlenmesinde emeği geçen herkese teşekkür eder, 31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi Bildiri Kitabının yaratıcı drama alanına katkı getirmesini dileriz.

Nami Eren Beştepe

Düzenleme Kurulu Adına

31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi

“Değişim / Dönüşüm”

Ülkemizdeki ve farklı ülkelerden gelen yaratıcı drama eğitimcilerinin bilgilerinin ve deneyimlerinin alan uzmanlarıyla paylaşılmasının sağlanması; ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların yaygınlaşması, önemli birikimlerin oluşması ve bu birikimlerin akademik ortamlarda da tartışılması ve aktarılması amacıyla 1985 yılında başladığımız kongrelerimizden “31. Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresini” 1 – 5 Mart 2023 tarihleri arasında Ankara’da gerçekleştireceğiz.

Kongremizin yaratıcı drama eğitimcilerini, sanat eğitimcilerini, tiyatrocuları, tiyatro bilimcileri, eğitim bilimcileri, yaratıcı drama uygulamaları yapan öğretmenleri, yaratıcı drama alanıyla ilgilenenleri ya da yaratıcı dramaya giriş yapacakları bir araya getirmesini umuyoruz.

Kongremizin teması “**Değişim / Dönüşüm**” olarak belirlenmiştir. Yakın geçmişte yaşanan küresel salgın dönemi, insanın kendisiyle, diğer insanlarla ve doğayla ilişkisinin farklı yönleriyle bir kez daha gözden geçirilme olanağı bulduğu bir dönem oldu. Bu sürecin, insanın bildiği ama farkında ya da farkında olmadan kimi zaman göz ardı ettiği diğer insanlara olan gereksinimini, denetimi altına almaya çalıştığı doğanın deyiş yerindeyse doğallığına dönmesini ve insanın bir kez daha ilişkilerini gözden geçirmesine yönelttiği düşünülebilir. Dünya genelinde evlere kapanıldığında, karşılaşılan güçlüklerle diğer insanların kültürel, sanatsal, bilimsel, düşünsel ve teknolojik üretimlerinden destek alınarak baş edilmeye çalışıldığı izlenmiştir.

Küresel salgın döneminde sıkça dillendirilen “artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” ifadesinin, içinde değişimi/dönüşümü ya da değişim/dönüşüm isteğini barındırıyor diyebiliriz. Değişimin/dönüşümün geçmişten günümüze insan ilişkilerinin görünümünde farklı düzey, temel ve sonuçlarla gerçekleştiği görülebilir. Küresel salgın sonrası normalleşirken bu değişim/dönüşüm isteği ne kadar gerçekleşiyor ya da gerçekleşecek? Yaklaşık iki yıl boyunca dünya genelinde tartışılanlar ne kadar insan, doğa ve insan odaklı gereksinimlerin yanıtına evrilebilecek? “Artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” ifadesinden çıkarabileceğimiz değişim /dönüşüm isteğinde en doğal ve samimi haliyle insanın ve doğanın ortak gereksinimleri ne kadar göz önünde bulundurulabilecek?

Değişim/dönüşümün hem kaynağı hem de sonucu olarak görülebilecek insanın kendisiyle, diğer insanlarla ve doğayla ilişkisi bilindiği gibi yaratıcı dramanın da genel olarak temellendiği ilişkilerdir. Bu temelde bakıldığında yaratıcı dramanın bu değişim/dönüşümde nasıl bir rolü bulunur? Biz yaratıcı dramayla ilgilenenler bu değişim/dönüşümde ya da isteğine nasıl bakıyoruz? Değişim/dönüşüm yaratıcı dramanın kendi alanında nasıl bir karşılık buluyor ya da bulabilir?

Sizi, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile birlikte düzenlediğimiz 31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde bu ve benzeri sorulara birlikte yanıt aramaya davet ediyoruz.

Kongremizde bildiriler, atölye çalışmaları, sanatsal etkinlikler vd. aracılığıyla “Değişim / Dönüşüm” teması yaratıcı drama bağlamında irdelenecektir.

31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi’nde sizi görmek için Ankara’ya bekler, kongremizde buluşmak dileğiyle sevgi ve saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Dekani

Prof. Dr. Zeynep ERDOĞAN
Ankara Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi
Dekani

Doç. Dr. Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK
Çağdaş Drama Derneği
Genel Başkanı

İÇİNDEKİLER

“Almanya’da Tiyatro Pedagojisindeki Son Yıllardaki Değişimler Dönüşümler” Ute Handwerg (Davetli Konuşmacı)	10
“Yaratıcı Dramada Az Gittik Uz Gittik Bir Arpa Boyu Yol Aldık mı?” Ömer Adıgüzel (Davetli Konuşmacı).....	14
“Başlangıçtan Günümüze Türkiye’de Yapılan Okul Öncesinde Drama Konulu Tezlerin İçerik Analizi: Bir Eğilim Çalışması“, Emine İnci.....	18
“Bir Tutam Baharat: Yaratıcı Drama ile Göçmen Kadınların Sosyal Uyum Süreçlerinin İncelenmesi”, Rojda Şükran KARAŞ.....	40
“Brian Way ve Dorothy Heathcote'un Tiyatro Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Stanislawski ve Brecht”, İhsan Metinnam.....	58
“Çağdaş Drama Derneği Paydaşlarının Demografik Özelliklerinin Alansal Analizi (2020-2021)”, Onur Çalışkan.....	69
“Ders Kitaplarında Dönüşüm: Dramatik Çatışma Bağlamında Türkçe Ders Kitapları”, Muammer Kartal.....	88
“Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkisinin Değerlendirilmesi”, Gamze Esener Kutlu, Nami Eren Beştepe.....	102
“Eleştirel Pedagoji Zemininde Yaratıcı Drama Yoluyla Eğitimde Dönüşüm Olanığı Üzerine Bir Değerlendirme”, Ebru Eren.....	118
“İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Yaratıcı Drama Programının Etkililiği “, Kadir Demiryürek, Hasan Atak.....	129
“Müzik Eğitimine Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi”, Hazal Evruk, Nami Eren Beştepe.....	142
“Nesneden Sanata: Yaratıcı Drama Yoluyla Gündelik Malzemelerle Yaratıcı İfade Becerisi”, Şevval Nur Şen, Esin Güneş Şahin.....	155
“Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığını Artırmaya Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Bir Psikoeğitim Tasarısı”, Birsen Gökçen, Yusuf Özlük, İlbilge Kutluer.....	167
“Ortaokul 8. Sınıf Teknoloji Ve Tasarım Dersi’nde Yer Alan “Doğadan Tasarıma (Biyotaklit)” Ünitesinin Yaratıcı Drama İle İşlenmesi”, Sayime Arıkız.....	176
“Yaratıcı Drama Alanında Yapılan Projelerin Sistematik Betimsel Analizi; Dün’den Bugüne Proje İçerikleri...”, Fatıma Büşra Cengiz, Pınar Özdemir Şimşek.....	186
“Yaratıcı Drama, Müze-Toplum İlişkisini Değiştirebilir mi?: Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinde Kullanılan Soruların Yönü”, Gökhan Karaosmanoğlu, Gizem Sivrikaya.....	208

Davetli Konuşmacı

“Almanya’da Tiyatro Pedagojisindeki Son Yıllardaki Değişimler Dönüşümler”

Ute Handwerg

“Almanya Federal Drama ve Tiyatro Birliği”

Dört yıl gibi uzun bir aradan sonra yeniden Türkiye’de bir CDD drama kongresinde bulunmaktan büyük mutluluk duyuyorum. Son kongre 2019 yılında Adana’da yapılmıştı. Bu yıl Şubat ayında meydana gelen ve çok sayıda insanın hayatını kaybettiği ve yaralandığı yıkıcı depremden ağır hasar gören çok sayıda şehirden biri. Ömer Adıgüzel ve İhsan Metinnam, bu yıl Nisan ayında Almanya’da düzenlenen "Tiyatro ve Geçiş" konulu kongrede CDD'nin deprem bölgesindeki faaliyetlerini aktardılar. Etkinliğe katılan bizler, Türkiye’deki pek çok drama pedagogunun bu sivil ve örnek teşkil eden kararlılığından çok etkilendik ve duygulandık ve katılanların birçoğunun rapordan kendi çalışmalarını için motivasyon ve ilham aldıklarına kesinlikle inanıyorum.

Almanya’daki güncel tiyatro pedagojisi çalışmalarındaki gelişmelere kısa bir genel bakış sunmak üzere Ankara’ya davet edildim. Ve bu ancak 15/20 dakika içinde hazırlanmış eksik bir taslak olabilir. Referans çerçevem, çeşitli ağları, aktivistleri, konferansları, projeleri ve işbirlikleri ile bir şemsiye kuruluş olarak Federal Drama ve Tiyatro Birliği (BAG) ve ulusal ve uluslararası düzeyde tiyatro pratiği ve teorisi arasında transfer iddiasıdır. Bu koordinatlar dahilinde, tiyatro pedagogları için güncel zorluklar, sorunlar ve gelişmeler ortaya çıkmakta olup, kongre konusu olan değişim/dönüşüm ile ilgili olarak üç konuya odaklanmak istiyorum.

1. Konu: Pandemi sonrası tiyatro pedagojisi:

Dünya Sağlık Örgütü, bu yılın Mayıs ayı başında Korona pandemisinin artık küresel bir sağlık acil durumu olmadığını açıkladığında, pandemi sonrası tiyatro terimi Almanya’daki tartışmalara çoktan yerleşmişti ve birçok şekilde tartışıldı ve çağrışım yaptı. İşte bazı örnekler:

Pandemi sonrası tiyatro, topluluk krizidir,

Post-pandemi şu anlama gelir: Artık daha önce olduğu gibi olmayacak veya işaret edilmeyecek: Ne zaman daha önce hiç olmadığı gibi olacak?

Berlin’deki Gorki Tiyatrosu’nun sanat yönetmeni Shermin Langhoff, pandemi döneminde tiyatronun tamamen oyunculuktan yoksun bir şekilde toplumun aynası olduğuna ve ülkenin büyük tiyatrolarının tiyatronun dayanıklılığı sayesinde krizden sağ çıkacağına erkenden ikna olmuştu. Sonuç olarak, federal hükümetin sanatçıları ve genel olarak kültürü desteklemek için büyük ölçekte başlattığı özel programlar sayesinde, bağımsız sahne ve serbest tiyatrocular da pandemiye oldukça iyi atlandı.

Mevcudiyet kavramını yeniden düşünmek (izleyicileri referans olarak).

Karantina sırasında, Zoom performansları, canlı sohbetlerle akış ve çok daha fazlası gibi dijital mekanlar denendi. Kısa süre içinde tiyatroların performans serileri dijital olarak sunuldu.

Bu network tiyatrosu deneyimlerinden geriye ne kalacak? Teatral alanın hangi uzantıları ve değişimleri umut verici? Bir bütün olarak tiyatro ne gibi dönüşümler geçiriyor? Pandeminin sona ermesinden sonra,

yeniden tiyatro yapabilmenin verdiği hazzın, tiyatro alanındaki sürdürülebilir değişimler hakkındaki tartışmaları gölgede bıraktığı izlenimi edinilebilir. Ve bu durum devam ediyor.

Postpandemi projesi: Oyun üzerine uzman metinler yeniden keşfedildi ve sorgulandı. 2021 yılında, Almanya'daki ikinci tecrit sırasında, uzun vadeli proje Theater - Aufs Spiel setzen (Tiyatroyu Riske Atmak) başlatıldı. Başlıktaki çift anlam kasıtlı olarak ima edilmiştir. Proje, oyun ve tiyatro arasındaki ilişkiyi ve oyunun potansiyelini ve tiyatro ve tiyatro pedagojisi için terminolojisini farklı şekillerde ele almaktadır. Proje, BAG (Federal Drama ve Tiyatro Derneği) ve Dortmund Uygulamalı Bilimler ve Sanatlar Üniversitesi Sosyal Sanat Olarak Tiyatro Bölümü tarafından başlatılmıştır.

Projenin başlatılmasındaki temel nokta, oyun ve tiyatronun özellikle sosyal zorluklar, krizler ve bunlara bağlı değişim dönemlerinde önemini arttığı deneyimidir. Bu bağlamda, oyun ve performans biçimleri sıklıkla değişime uğramaktadır. Buna ek olarak, son yıllarda tiyatro pedagojik söylemi, oyunu, terminolojisini ve teorik referanslarını vurgulamamış ve derinleştirmemiştir. Bu nedenle, mevcut sosyal ve profesyonel parametreler altında, proje özellikle oyunla ilgili söylem hatlarını yeniden kurmayı amaçlamaktadır.

Geleceğe bakmak

Batı Almanya Federal Cumhuriyeti'nde drama ve tiyatro eğitiminin kurucularından Hans-Wolfgang Nickel ve sanat tarihçisi Christian Schneegass'ın editörlüğünü yaptığı Spieltheorie (Oyun Teorisi) antolojisi, Theater - Auf(s) Spiel setzen projesinin ilk modülünün metinsel temelini oluşturmaktadır. Bu kitap, 1995 yılında Akademie der Künste Berlin'de düzenlenen ve BAG Spiel & Theater, LAG Spiel & Theater Berlin, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der Hochschule der Künste (şimdi UdK) Berlin ve Akademie der Künste tarafından organize edilen aynı adlı sempozyumdan 1998 yılında yayınlanmıştır.

Uzmanların görevi, kendi seçtikleri bir metni kullanarak - başka kaynaklara erişim açıkça mümkündür - tiyatro pedagojisine ilişkin güncel söylemde oyunun/dramanın önemini, on yıllar boyunca hangi kavramsal ve uygulamaya ilişkin değişimlerin gözlemlenebileceğini ve hangi potansiyellerin ve gelişim olanaklarının temelinde oyunun doğasında olduğunu araştırmak ve tasvir etmektir.

Uyaran bir bakış ve güncel bağlamsallaştırma ile yazarlar bağımsız bir pozisyon formüle etmektedir. Yaklaşım açık bir şekilde formüle edilmiştir. Bu nedenle amaçlanan tartışma, metnin değerlendirilmesi ve sınıflandırılmasından ziyade, bir yanıt için bir uyarıcı bulmaktan ibarettir. Metne ve bir düşünce dizisine ya da ayırt edici bir metin modülüne atıfta bulunarak, amaç oyun(lar)ın özelliklerini mevcut ve gelecekteki tiyatro eğitimi bağlamına yerleştirmektir. Söylem için perspektifler ve uyarıcılar uygulamalı, praksiyolojik, teorik ve disiplinler arasıdır.

Tüm metinler (eski ve yeni olanlar) kubionline.de adresinde yayınlanmaktadır.

"Aktivist dönüş" - Yeni bir gelişmenin tanımı

Sanatçı ve öğretim görevlisi Frank Oberhäußer, tiyatro projelerinde kesinlikle politik bir ifadeyi tanımlamak için "aktivist dönüş" terimini kullanıyor. Sanat, sosyal meseleler ve politika giderek birbirine karışıyor ve birbirine bağımlı hale geliyor. Bu arada tiyatro çalışmaları da "aktivist dönüş" terimini kabul etmiş ve araştırılması gereken yeni tiyatro yaklaşımları listesine dahil etmiştir.

Sanatçılar ve kültürel araçlar, sanatsal çalışmalarını sosyal uygunluğuyla ölçen kararlı insanlar haline geliyor. Çoklu kriz zamanlarında, sosyal mesafe, sosyal parçalanma ve varoluşsal güvensizliğe yanıt olarak sanatsal bir tavır ya da konum bulmak istiyorlar. Topluluk, değişim ve diyalog en yüksek sosyal ve sanatsal öneme sahiptir. Tiyatro pedagojisi bu konularda güçlü ve etkilidir

- Katılım ve temsil: "marjinalleştirilmiş perspektifleri" sahneye taşımak.

- Erişim ve iktidar eleştirisi: İnsanların "kendi dışlama mekanizmalarının" farkına varmalarını sağlamak ve bunları tartışmak: "Seyirci kim ve daha da fazlası: sahnede aslında kim var?"

- İlişkiler ve kurumlar: içeriğin, sanatsal biçimlerin ve aynı zamanda (kurumsal) biçimlerin katı bir ayrımcılık-eleştirel incelemesi.

Bu, yeni tiyatro formlarını ve yaklaşımlarını, sosyal gelişimin estetik bir yansıması için yenilikçi yansıtma formatlarını, katılım için genişletilmiş fırsatları içerir.

2. Konu: Pandemi sonrası bağlamda gençler

BAG'ın Misyon Bildirgesinde, derneğin çocukların ve gençlerin ulusal ve uluslararası düzeyde bir dizi farklı formatta sanatsal, estetik tiyatro uygulamalarına katılmalarını sağladığı ve aynı zamanda düşünme, örgütlenme ve yeniliği teşvik ettiği belirtilmektedir. Tiyatro çalışmaları için bir şemsiye kuruluş olarak, sosyal bağlamlardaki mevcut zorluklardan beslenir ve çeşitli düzeylerde aktifir: yapı, konu, toplum.

BAG, çocuklar ve gençler için üç açıdan kampanya yürütmektedir. Kendi ifade yeteneklerini deneyimleyebilecekleri ve çevrelerini şekillendirebilecekleri alanlar yaratır. Bir topluluk içinde diğerleriyle buluşmaları ve üretken işbirliklerini destekler ve hem seyirci önünde hem de seyirciyle birlikte sosyal-sanatsal konumlanmayı sağlar.

Oyunculuk sevgisini teşvik etmek, kültürel ve estetik eğitimi mümkün kılmak ve yaygınlaştırmak ve toplumda oyunculuk için özgür alanlar yaratmak, şemsiye kuruluş için gerekli, karşılıklı bir koşullar yapısını temsil eder.

Pandemi sırasında bu nasıl işledi?

Almanya'daki çocuklar ve gençler için, ama kesinlikle sadece orada değil, Korona pandemisi kesinlikle istisnai bir durumdu ve birçoğunu sosyal, metinsel olarak açıkça etkiledi...

Korona, pandemi öncesinde zaten var olan sosyal eşitsizlikleri ve sosyo-ekonomik sorunları daha da ön plana çıkarmış ve yoğunlaştırmıştır. Salgın sırasında ve sonrasında gençlerin durumuna ilişkin araştırmalar, özellikle okulların uzun süre kapalı kalmasından etkilenen ve aile ve öğretmenler gibi vazgeçilmez destek yapılarından yoksun olan düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocuklar ve gençler üzerinde genel olarak orantısız olumsuz etkiyi ortaya koymaktadır.

Salgınla mücadele sırasında temel hakların geçici olarak kısıtlanması, halk arasında ve toplumda geniş bir onay görmüştür. Pandemi sırasında çocuklar ve gençlerle ilgili kararlar öncelikle virüs taşıyıcıları, öğrenciler veya bakıcılar olarak rollerine göre alındı. Uzun bir süre boyunca, kamusal söylemde ve kamusal sorumlulukta onların çıkarları, ihtiyaçları ve yaşam durumları dikkate alınmadı. Genellikle eğitim programlarına ve ortamlarına katılımı ilişkilendirilen katılım haklarının krize dayanıklı olduğu kanıtlanamadı.

Peki bunun tiyatro eğitimi çalışmalarıyla ne ilgisi var? Tiyatro çalışmaları alanında katılım kavramı önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel katılım arasında yakın bir bağlantı olduğunun farkına varmak gerekir, bu nedenle kişi kendini kültürel katılımın azalmasıyla ilgili sorunlarla sınırlayamaz. Bu anlamda kültürel eğitim aynı zamanda politik eğitimidir. Bunu tiyatro pedagojisine uygulamalıyız.

3. Konu: Uluslararası işbirliği - yeni bir bakış açısıyla

Son olarak, tiyatro pedagojisine etkileri olan üçüncü bir konuya odaklanılmalıdır. Uluslararası işbirliği birçok tiyatro inisiyatifi ve derneği için önemlidir. İnsan kaynaklı iklim değişikliği zamanlarında, bu krizin teatral olarak nasıl ortaya konabileceği, estetik olarak nasıl tematize edilebileceği üzerine düşünmek gerekir.

İklim ve iklim değışikliği konusunu ele alan ve bunu bir tema haline getiren çok sayıda tiyatro projesi var. Konunun seyahatler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, olması gerektiği sorusu daha az göz önünde bulunduruluyor.

Hildesheim Üniversitesi (Almanya) tarafından yürütölen "İklim Değişikliği ve Seyahat" anketine yedi ölkeden 15-30 yaş arası yaklaşık 700 genç katılmıştır. Onlara bağlam içindeki tutumları soruldu. Araştırmanın sonuçlarından biri konunun ne kadar karmaşık olduğunu göstermektedir.

Tüm katılımcıların büyük bir kısmı iklim değışikliğini ciddi bir mesele olarak görmekte ve bu bağlamda katılımın önemli olduğunu düşünmektedir, ancak aynı zamanda tüm gençler arasında iklim değışikliği konularıyla ilgilenen gruplara, kulüplere veya derneklere katılım şeklinde nispeten daha düşük bir katılım düzeyi vardır. Kışkırtıcı bir şekilde ifade etmek gerekirse: 'Konuşma ve eylem arasında bir boşluk' ile mi karşı karşıyayız?

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, insanların sürdürülebilir bir şekilde düşünmelerini ve hareket etmelerini sağlar. Odak noktası çeşitli sorulardır. Örneğin: Bugün verdiğim kararlar gelecek nesilleri, toplumumu veya dünyanın diğer bölgelerindeki insanları nasıl etkiliyor? Örneğin, nasıl tükettiğimin, hangi ulaşım araçlarını kullandığımın veya ne kadar enerji tükettiğimin nasıl bir etkisi var? Hangi küresel mekanizmalar çatışmalara, yoksulluğa, teröre ve kaçışya yol açıyor ve bu bağlantıları anlamak neden faydalı?

Gençler tarafından ve gençlerle birlikte gerçekleştirilen çok sayıda tiyatro projesi bu ve benzeri soruları ele almakta ve sanatsal yollarla cevaplar aramakta, yeni sorular üretmekte ve alışılmadık olanı denemektedir. Kültürel eğitim ve sürdürülebilir kalkınma kavramları, uygulamada karşılıklı zenginleşme anlamında nasıl verimli bir şekilde bir araya getirilebilecekleri konusunda bilinir ve ele alınır. Buna ek olarak, tiyatro projeleri BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini ele almakta, kalkınma kavramını eleştirel bir şekilde sorgulamakta ve tiyatro eğitimi bağlamında SKH'nin önemini inceleyen güncel bir envanter sunmaktadır.

Tiyatro pedagojisi, uluslararası formu da dahil olmak üzere, iklim değışikliği ve ekonomi ile ekoloji arasındaki bağlantıları estetik bir şekilde ele almak için daha fazla konseptte ihtiyaç duymaktadır. CDD ve BAG, bahsedilen hususları dikkate alarak uluslararası faaliyetlerin gelecekte nasıl şekillendirilebileceğini de birlikte düşünmelidir. Ben burada, Ankara'da da uluslararası işbirliğinin gerekliliğini ve keyfini görüyorum. Somut projelerin yanı sıra, şu anda zor koşullar altında tiyatro yapma konusunda karşılıklı desteğe özel bir ihtiyaç var.

Bu beni doğrudan Bertolt Brecht'e getiriyor ve Brecht'in bir sözüyle bitirmek istiyorum: "Bugün umudumuz krizdir".

Teşekkür ederim.

Davetli Konuşmacı

“Az Gittik Uz Gittik Bir Arpa Boyu Yol Aldık mı?”

“Eğitimde Drama’da Gelişim/Gerileme ve Dönüşümler”

Prof. Dr. Ömer Adıgüzel

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

2009 yılına yilinda yaptığım bir metafor araştırmasında (bu araştırmayı daha geniş kapsamda yeniden yapmayı planlıyorum) Almanya ve Türkiye’de lisans üstü eğitim yapan öğrencilere ve tiyatro pedagoglarına sorduğum sorunun yanıtında aldığım en çok yanıt Bukelemun’du (Adıgüzel, 2009). Sonuç ilginçti. Zira Çağdaş Drama Derneği’nin yaratıcı drama eğitimlerine devam eden yaklaşık 500 kişiye de aynı soruyu sormuştum:

“Dramayı bir hayvan, nesne ya da bir kahramana benzetmeniz neye benzetirdiniz? Niçin?” Yanıtların büyük bir çoğunluğu Bukalemun olarak yer almıştır. Bukalemun’un özelliklerini hatırlamakta yarar var. Türkiye’de eğitimde drama alanındaki değişim, dönüşüm ve gelişimler Bukalemun’un özellikleri üzerinden yapılabilir mi? Bu bildiride bu soruya yanıtlar aranmıştır.

Bukalemun adı Arapça’dan gelmektedir ve "yutan" anlamındadır. Bukalemunun en önemli özelliği renk değiştirmesidir. Dilleri boylarının yaklaşık 1-1,5 katı uzunluğundadır. Hareketli, çok hızlı ve yapışkandır.

Bukalemunun gözleri biri yukarı bakarken diğeri aşağıya bakabilir. Bu özellik onların bağımsızlığını da işaret eder. Bulduğu her ortamda rahatlıkla renk değiştirirler. Derilerini sarı, siyah, kestane rengi ile yeşil ve kırmızının değişik tonlarına çevirebilirler. Uzunlukları 8–60 cm arasında değişse de genellikle 30 cm civarındadır (Edmond, 2015).

Çok yavaş yürürler. Ayakları ve kuyrukları dalları kavrayabilir. Bazı bukalemun türleri deri renklerini değiştirebilir. Farklı bukalemun türleri kendi renklenmelerini ve modellerini pembe, mavi, kırmızı, turuncu, yeşil, siyah, kahverengi, açık mavi, sarı, turkuaz ve mor renk birleşimleri yoluyla değiştirebilirler. Bukalemun derisi pigmentler içeren bir yüzeysel tabakaya sahiptir ve tabakanın altı guanine kristalli hücrelerdir. Bukalemunlar deri rengini değiştiren kristallerden yansıyan ışığın dalga boyunu değiştiren guanine kristalleri arasındaki boşluğu değiştirerek renk değiştirirler (Edmonds, 2015).

“Bukalemunlar renk değiştirerek iletişim kurar, avını şimşek hızındaki diliyle yakalar ve yeryüzünün tehdit altındaki doğal ortamlarında yaşar...” (Edmonds, 2015). Bukalemunlardaki renk değişimi saklanma, korunma işlevine sahiptir ama en yaygın olarak sosyal sinyalizasyonda ve sıcaklık ile ışık gibi çevresel şartlara karşı tepkilerde görülür.

Çok kısa bir zaman dilimi içerisinde dışarı fırlayıp böcek avlayan, kendi bedenlerinden daha uzun bir dile sahip olan bukalemunları en iyi tanımlayan özellik renk değiştiren derisidir. Bukalemunların derisinin değişik rengi, aslında iletişim amacı taşıyan fizyolojik bir tepkidir. Bukalemunlar en çok da çevresel baskı gibi kendisini etkileyen unsurları renkli bir dil kullanarak ifade etmektedirler.

Özetle pek çok kültürde yaygın olarak bilinen “omurgasız” bir duruşu temsil eden Bukalemunların bu özelliği bir duruşları olmamasından kaynaklanmamaktadır. Tam tersi Bukalemunlar öncelikle kendini korur ve kendi özelliklerini yeni koşullara hızlı bir zamanda uydurur. Ya da sahip olduğu özellikleri yeni ortamlara aktarır. Bu özellikleri Bukalemunların en doğal hallerini de oluşturur.

Eğitimde drama yöntem ve alanı da Bukalemunların bu özelliğine benzerlikler gösterir. Eğitimde drama, hem yöntem açısından hem de bağımsız bir ders olması açısından yenidir. Daha çok yöntem boyutu ile eğitim sistemlerinde yer almakta bu nedenle de dramanın bir dersten daha çok bir yöntem olduğu konusunda eksik ve yanlış algılar oluşabilmektedir.

Eğitimde drama durağan olmayan, çok dinamik bir sürece sahiptir. Sürekli bir gelişme ve yenilenme halindedir. Bu nedenle her eğitim sisteminde ya da kültürel yaşamda çocuk, genç ya da yetişkinin yaşam biçimlerine, onların yaş grubunun özelliklerine ve her grubun ayrı ayrı amaçlarına göre planlanabilir, uygulanabilir. Başka bir deyişle eğitimde drama, çemberin içine aldığı her katılımcının sahip olduğu özelliklere göre biçimlenebilir, değişim ve gelişim gösterebilir. Elbette bu özelliklerle drama çalışmasının amacı için de geçerlidir.

Değişim ve dönüşümün en uygun özelliklerinden biri çağın, dönemin özelliklerine göre uyum göstermesidir. Uyum bir uygu değildir. Kendi öz ve özelliklerini bozmadan belirli kurullarla birlikte yaşayabilme ve değişme becerisini gösterebilmektir.

Değişim, belli bir süreç içinde yer alan değişikliklerin tümünü kapsar. Dönüşüm ise olduğundan başka bir biçime ya da duruma girme anlamlarını taşır. Bu nedenle Bukalemun'un koşullara göre değişim özelliği; eğitimde drama alanında değişimi, gelişimi, uyumu ve dönüşümü temsil edebilir.

Bir eğitim sisteminde bu üç eylemin olması o eğitim sisteminin de önemli ölçüde yenilenmesini ve devrim niteliğindeki farklılaşmayı beraberinde getirir. Değiştirmek daha kolayken gelişimi ve dönüşümün sonucunu elde etmek kolay görünmez. Her ikisi de belirli bir sürece bağlıdır ve tüm davranışlar bu durumu belirler.

Türkiye'de eğitimde dramanın değişimi, gelişimi ve dönüşümünde ilk evre dramatizasyon-rol yapma dönemi olarak adlandırılabilir. Dramatizasyon daha çok metin odaklı canlandırmaları esas alırken aynı zamanda pek çok öğretim ilke ve yöntemler kitabında rol yapma tekniği (kimi kaynaklarda yöntem) ile aynı anlamda kullanılmıştır. Bu durum daha başlangıçtan önemli bir kavram karmaşasına neden olmuştur. Daha sonra eğitimde dramatizasyon evresine geçilmiş ve bu evrede metin odaklı olmanın dışına çıkılarak, daha çok doğaçlama anlamına gelebilecek bağımsız dramatizasyon anlayışına doğru bir dönüşüm başlamıştır. Bunda elbette Harriet Finlay-Johnson ile başlayan bir öğretim yöntemi olarak drama veya dramatizasyonun etkisi bulunmaktadır.

Zamanla 1945'li yıllardan sonra eğitimdeki insancıl anlayışın da gelişmesiyle Eğitimde Drama gibi yöntemden çok daha kapsayıcı bir alanın gelişimi söz konusu olmuştur. Eğitimde drama, sadece herhangi bir dersin amaçlarına ulaşmak için kullanılan bir yöntem değil, kendine özgü amaçları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımı olan bağımsız bir ders olarak önemli dönüşümü yaşamıştır.

Drama, eğitimde drama veya yaratıcı drama olarak adlandırılan bu çalışmaların Türkiye'de özellikle akademik ortamda ele alınmaya başlaması 1980'li yıllara kadar uzanır. Bu yıllar Türkiye'de drama alanındaki yeni bilimsel bakış ve araştırmaların yoğunlaştığı, dramanın bir yöntem, başlı başına bir ders olarak sistemde yer aramaya başladığı dönem olarak anılmaktadır (Adıgüzel, 2019).

Bu başlangıçta eğitim bilimleri-sanat eğitimi alanından İnci San ile tiyatro alanından Tamer Levent'in ortak çalışmalarının önemli bir rolü olmuştur. Bu çalışmalar eğitimde dramanın (Yaratıcı Drama) Türkiye'deki gelişimi adına önemli adımların atılmasını da sağlamıştır. Öncelikle özel okullarda drama, bir ders olarak yer almaya başlarken kısa bir süre sonra da bu başlangıç, MEB'de bazı eğitim kademelerinde seçimsel olarak drama derslerinin programlarda yer almasıyla önemli bir ivme kazanmıştır (MEB, 1995).

1990 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Yaratıcı Drama" adıyla ilk yüksek lisans dersi açılmış ve ders Prof. Dr. İnci San ve Tamer Levent tarafından yürütülmüştür.

1997 yılında YÖK Eğitim Fakülteleri'nin Yeniden Yapılandırılması programında sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni yetiştiren bölümlere “İlköğretimde Drama” ve “Okulöncesinde Drama” derslerine zorunlu olarak yer vermiştir. 2007 yılında yapılan düzenleme ile de bu program yenilenmiş ve çoğunluğu drama adıyla bu bölümlere ek olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği gibi alanlarda da zorunlu tutmuştur.

1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı olarak “Tezsiz Yaratıcı Drama Yüksek Lisans” programı açılmıştır. Bu program bugüne pek çok mezun vermiş, program 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında İlköğretim Anabilim Dalı altında tezli yüksek lisans programına da başlamıştır. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitimde Yaratıcı Drama Anabilim Dalı kurulmuş ve tezsiz yüksek lisans programını yürütmeye başlamıştır. Bu programın açılması ve yürütülmesinde Ali Öztürk öncülük etmiştir.

1983 yılında MEB Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri içeren bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda oyun, dramatisasyon ya da dramatik etkinlikler adıyla çeşitli öneriler de yer almıştır (MEB, 1983, s. 1).

1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eylül 1998'de İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programını yayınlamıştır. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bu programa paralel olarak öğretmenlere yönelik Drama 1 başlıklı kitap yayınlamıştır.

MEB'in 2005 yılındaki ve sonraki yıllarda yapılan değişikliklerde tüm ilköğretim ve ortaöğretim programlarında Yaratıcı dramanın bir yöntem ve ders olarak büyük bir oranda yer aldığı görülebilir.

2018 yılında uygulamaya konulan Drama Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu'nun kararı ile onaylanmış ve uygulamaya sunulmuştur. Bu program ile ilköğretim 5. ve 6. sınıflarda drama seçimli bir ders olarak yer almaktadır. Ortaöğretim programlarında ise drama dersi Anadolu Liselerinin 9-12 sınıflarında birer saat olmak üzere seçimli, Sosyal Bilimler Liselerinde 9. sınıflarda ve Fen Liselerinde 9-12. sınıflarda seçimli olarak yer almaktadır. Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Ağırlıklı Programda 12. sınıfta ortak ders, Görsel Sanatlar Programında 12. sınıf, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Programlarında 11. sınıf, Spor Liselerinde 11 ve 12. sınıflarda, İmam Hatip Liselerinde 10. 11. ve 12. sınıflarda 1 veya 2 saat ve seçimli olarak, özel temel liselerin 12. sınıflarında ise bir saat ve seçimli olarak drama dersleri yer almaktadır.

Bu önemli bir gelişmeler ne yazık ki siyasi anlayışların etkisi ile farklı bir yola, olumsuz bir değişime doğru yönelim göstermiştir. Eğitim Fakültelerindeki 4 saatlik zorunlu dersler 2 saate indirilmiş ve seçimli derslerde azaltılmaya gidilmiştir. 2022 yılına geldiğimizde ise MEB İlkokulların 5. Ve 6. Sınıflarında yer alan Drama dersini Oyun ve Oyun Etkinlikleri adı altındaki seçimli dersin bir alt modülüne dönüştürmüştür. Bu dönüşüm dramanın özelliği açısından uygun değildir. Drama bir oyun değildir ve pek çok araştırma bu görüşü de doğrulamaktadır.

Bunların yanında Talim Terbiye Kurulu'nun Drama derslerini verme yetkisini eğitimde drama doğrultusunda doğrudan bir eğitim almayan Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerine yasal bir yetki olarak vermesi çok yanlış bir karardır. Bu durum drama dersleri konusunda ayrı eğitimler almayan, pedagojik donanımı olmayan tiyatro alanından mezun olan kişiler için de söz konusudur. Ayrıca aynı MEB kendi onayladığı ve belgesini dağıttığı yaratıcı drama eğitimliği belgesine sahip kişilere de zaman zaman zorluklar çıkarmakta, bu kişilerin drama derslerini yürütmelerine izin vermemektedir.

Sonuç olarak kendini koruma odaklı bulunduğu her ortama renk değiştirerek uyum gösteren eğitimde drama alanı MEB’de bu olumsuz dönüşümlere inat bu kez rengini değiştirmeme konusunda da kararlı olmalıdır.

Öğretmen yetiştiren veya farklı alanlara uzman yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında eğitimde drama 3’er saatlik zorunlu ders olarak yer almalıdır.

MEB’de drama derslerinin yasal olarak Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerine ve tiyatro mezunlarına verilmesi genelgesi bir an önce kaldırılmalı, MEB onaylı belgeye sahip olanlar veya eğitimde drama alanında lisansüstü çalışmalar yürüten eğitmen ya da öğretmenler tarafından verilmesinin önü açılmalıdır.

Bukalemun olmak tehlikelere karşı kendini koruyabilmek, yeni ortamlara uyum gösterebilmek için de hızla hareket edebilmek demektir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2008) Türkiye’de EğitimdeYaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. Yaratıcı Drama Dergisi. 1 (5) 7-28.

Adıgüzel, Ö. (2009). Determination and Comparison of German and Turkish Participants’ Perceptions of Creative Drama Through the Metaphor (Simile) Method. Eğitim ve Bilim Dergisi. 34(153) 25-37.

Edmonds, P. (2015). Renklerin Dili. National Geographic. Eylül. 84-95.

MEB. (1983).Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. MEB Yük.Dan. Kur. Baş. Ankara.

MEB. (1991).Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Komisyon Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB. Yayını. Ankara.

MEB. (1995). İlkokul programı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB. (1999). İlköğretim Drama 1. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB. (2004). Drama. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

San, İ.(Edt.). (1990). Ankara’da Yaratıcı Drama. Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

Başlangıçtan Günümüze Türkiye’de Yapılan Okul Öncesinde Drama Konulu Tezlerin İçerik Analizi: Bir Eğilim Çalışması

Emine İnci, Dr. Öğt. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, einci@adu.edu.tr

Başlangıçtan Günümüze Türkiye’de Yapılan Okul Öncesinde Drama Konulu Tezlerin İçerik Analizi: Bir Eğilim Çalışması

Öz

Bu çalışmanın amacı, başlangıçtan günümüze kadar geçen zaman diliminde Türkiye’de yapılmış olan okul öncesi eğitimde yaratıcı drama konulu tezlerin yıllara, üniversitelere, tez türüne, gelişim alanlarına, ölçme araçlarına, araştırma türlerine ve çalışma gurubu özellikleri ve literatürde drama ile ilişkilendirilen değişkenlere göre inceleyerek tezlerdeki genel eğilimi belirlemektir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, veri kaynağı olarak dokümanlardan (tezlerden) yararlanılmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler kategoriler, temalar ve kodlar olarak işlenmiştir. Dokümanlara ulaşırken Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı tez çalışmalarında “drama” kelimesi taratılmış ve bütün alanlarda, 1969-2023 yılları arasında yayınlanmış 1107 teze ulaşılmıştır. Bu çalışmanın evrenini oluşturan 1107 tezte “okul öncesi” kelimeleri taratılmış ve bunun sonucunda 110 tez saptanmıştır. Bu tezlerin içinden konu alanı eğitim ve öğretim olan; okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, eğitim programları ve öğretim, sınıf eğitimi, drama ve eğitimi bilim dallarında yapılmış 90 tez örnekleme dahil edilmiştir. Yapılan analizlerle ulaşılan sonuçlara göre; bütün alanlar da yapılmış 1107 tez içinden okul öncesi alanında drama konulu tez yapılma eğilimi 90 tez (%8) oranındadır. Türkiye’de okul öncesi konulu tezler için başlangıç olarak kabul edilebilecek ilk tez 1990 yılında Hacettepe Üniversitesinde yapılan doktora tezidir. En yüksek tez yapılma eğilimi görülen 11 (%11,96) tez ile 2019 yılıdır. Üniversiteler genelinde en yüksek eğilimin 10 (%11,11) tez ile Ankara ve Gazi Üniversitelerinin olduğu saptanmış. Drama ile en fazla ilişkilendirilen değişkenin 4 tez ile (%4,44) sosyal beceri düzeyi olduğu incelenmiştir. Gelişim alanları değişkenine göre 40 tez ile (%44,44) en yüksek eğilim sosyal-duygusal gelişim alanına aittir. Değerlendirme aracı olarak kullanılan ölçeklerde eğilime bakıldığında 4 tezte (%4,44) oranda Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde yaratıcı drama, Okul öncesi eğitim, Lisansüstü tezler, İçerik analizi, Eğilim

Content Analysis of Theses on Preschool Drama Made in Turkey from the Beginning to the Present: A Tendency Study

Abstract

The aim of this study is to examine the theses on creative drama in pre-school education conducted in Turkey from the beginning to the present according to years, universities, thesis type, development areas, measurement tools, research types and study group characteristics and variables associated with drama in the literature. to determine the general tendency. The study was designed in a qualitative research pattern, documents (theses) were used as data sources and the data were analyzed with content analysis. In content analysis, data were processed as categories, themes and codes. While accessing the documents, the word "drama" was scanned in the theses registered in the Higher Education Institution Thesis Center database and 1107 theses published between 1969-2023 in all fields were found. The words "preschool" were scanned in 1107 theses that constitute the population

of this study, and as a result, 110 theses were identified. Among these theses, the subject area is education and training; 90 theses in the fields of pre-school education, child development and education, educational programs and teaching, classroom education, drama and education were included in the sample. The results obtained from the analysis; Among the 1107 theses written in all fields, the tendency to write drama-themed theses in the field of pre-school is 90 theses (8%). The first thesis that can be considered as a starting point for pre-school theses in Turkey is the doctoral thesis done at Hacettepe University in 1990. The highest thesis tendency was seen in 2019 with 11 (11.96%) theses. It was determined that the highest tendency among universities was Ankara and Gazi Universities with 10 (11.11%) theses. The variable most associated with drama was social skill level, which was examined in 4 theses (4.44%). According to the development areas variable, the highest tendency with 40 theses (44.44%) belongs to the field of social-emotional development. Looking at the tendency in the scales used as evaluation tools, the Wally Social Problem Solving Test was used in 4 theses (4.44%).

Keywords: Creative drama in education, Pre-school education, Postgraduate theses, Content analysis, Tendency

Giriş

Okul öncesi, öğrenmenin ve gelişimin hızlı olduğu yaşamın temeli olan bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013). Okul Öncesi eğitim programında yer alan , okul öncesi eğitime yön veren temel ilkeler ele alındığında eğitimin çocuğun; gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmasına, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişiminin desteklemesine, gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamına, çocuğun bildiklerinden başlanmasına ve deneyerek öğrenmesine, Türkçeyi doğru kullanmasına, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışlarına, çocuğun kendine saygı ve güven duymasına, öz denetim kazandırmasına, oyunun en uygun öğrenme yöntemi olduğu ve bütün etkinlikler oyun temelli olmasına. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesinin desteklenmesine, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesine, hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmesinin ilke olarak yer aldığı görülmektedir (MEB OÖEP,2013).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimde yaratıcı drama; öğreneni merkeze alarak, çocukların gelişimine uygun tekniklerden yararlanarak bir grubun üyesi olarak, bireysel özellikleri ve farklılıklarıyla birlikte var olabildiği, tüm grup üyelerinin yaşantı deneyimleri işe koşularak, gerçek yaşam durumlarını, bir olayı, olguyu, kavramı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla, çeşitli roller üslenerek deneyimlemesi, öğrenenin kendisini, yakın çevresini, yaşamı doğal ve aktif bir yöntemle tanımasını ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan, oyunsu süreçlerle yaşanan anlamlandırma ve canlandırmalardır (Heathcote ve Bolton, 1995; San, 2002; Adıgüzel, 2017). Üstündağ (2002) ‘a göre eğitimde yaratıcı drama; duyumsamak, denemek ve yapmak demektir.

Brian Way (1967) eğitimde yaratıcı dramayı “yaşamın pratiği” olarak tanımlamıştır. Birçok sorunun yanıtını öğrenmenin iki yolu olduğunu; birincisi ya o konudaki bilgiye ulaşmak ya da o konunun

doğrudan “tecrübe” edilerek yanıtların elde edilebileceğidir. Sorgulayanın doğrudan deneyimleyerek, duyuları aracılığı ile öğrenebileceği saf bilginin varlığını hissettiren alanın drama olduğunu vurgulamaktadır. Brain Way (1967) göre dramanın; iyi insanı yetiştirmek, geliştirmek ve kişilikleri zenginleştirmenin bir aracı olduğunu belirtmektedir. Bireylerin doğuştan getirdikleri (Bilişsel, sosyal-duygusal, duygusal, dilsel, motor vb.) potansiyellerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmak, kaynaklarının farkına varmalarını sağlamak ve bu özellikleri ile çevresindeki topluma daha bilinçli ve duyarlı katılmasını ve aynı zamanda birey olma bilincini kaybetmeden bütünleşmesi amaçlanmaktadır (Metinnam ve Adıgüzel, 2016).

Günümüz okul öncesi eğitimin temellendirildiği çağdaş eğitim kuramlarının (sosyal bilişsel öğrenme kuramı (Bandura,1976), bilişsel öğrenme kuramları, bilgi işleme kuramları, nöro-biyolojik kuramlar vb.) temel görüşlerine dayanarak öğrenme ele alındığında, bireyi merkeze alarak (duyguları, düşünceleri, algıları, inançları, değerleri, amaçları ve beklentileri vb.), sahip olduğu edinimleri ile etkileşimli bir ortamda kendi düşünce ve deneyimlerini paylaşarak ve aktif katılımı olayların anlam değiştirmesi ve bireyin kendine özgü belleğini oluşturmaya dayanmaktadır (Demirel, 2004; Bayrakçı, 2007; Bodrova ve Leong, 2010; Morgan, 2013; Schunk, 2014, Korkmaz, 2018).

Bu veriler doğrultusunda okul öncesi eğitimin ilkelerinin, günümüz eğitimine yön veren kuramların varsayımlarının okul öncesi eğitim ve öğretim ortamlarında uygulamaya aktarılmasını sağlayacak olan alan ve yöntemin eğitimde yaratıcı drama ve uygulamalarının olduğunu vurgulamak gerekliliktir. Bu doğrultuda bireyin gelişim ve öğrenme kazanımlarına yönelik çeşitli varsayımlar sunan kuramların eğitim ortamında işe vuruş olup olmadığının test edilmesine aracılık eden bilimsel çalışmalar ise tezlerdir. Kimi zaman kuramsal çalışmalar uygulamaları yönlendirirken kimi zaman da uygulamalar kuramı doğrular, zenginleştirir ya da sorgular. Bu doğrultuda büyük çaba ve emeğin ürünü olan ve teori ile uygulama arasında köprü kuran tezlerin incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bu açıdan eğitimde yaratıcı drama konulu Türkiye’de yapılmış tezlerin incelenmesi ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar ele alındığında; farklı yılları içeren farklı alanlarda yapılmış lisans üstü tezlerin incelendiği çalışmalar; 2015-2019 yılları arasındaki eğitimde yaratıcı drama tez çalışmalarının incelendiği (Gündüz ve Okvuran, 2022); ilkökul derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı drama ile ilgili tezlerin incelendiği (Elver ve Yılmaz, 2023) çalışma, dramanın akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışma (Ulubey ve Toraman, 2015); 2006-2016 yılları arasında drama yönteminin etkililiğini inceleyen çalışma (Özbey ve Sarıkaya, 2019); 2003-2021 yılları arasındaki fen eğitiminde dramanın kullanılması (Gürkan ve Çınar, 2023), drama alanında yapılan tezlerin incelenmesi (Calp ve Seçgin, 2019); sınıf eğitimi alanında yapılan tezlerin incelendiği çalışma (Özdemir, 2023), geçmişten günümüze yapılan tezlerin incelendiği (Samsa, 2020; Kurnaz; 2021) tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi alanına yönelik yapılmış eğitimde yaratıcı drama konulu tezlerin incelenmesi ile ilgili çalışmalar ise; 1990-2010 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi alanında yapılan

lisansüstü tezlerin incelenmesi (Can Yaşar ve Aral, 2011) isimli çalışmada 1990 ve 2010 yılları arasındaki tezleri içeren 10 yıllık süre incelenmiştir. 2016- 2020 yılları arasında yapılan tezlerin incelendiği (Koçak Tümer ve Tanju Ashşen, 2022) çalışmalarında beş yıllık tez çalışmalarının incelenmiş olduğu görülmektedir. 2010-2016 ve 2020-2023 yılları arasında yapılan tez çalışmalarının incelenmediği saptanmıştır. Bu gerekçe ile planlanan çalışmadaki bakış açısı ile başlangıçtan günümüze (1990-2023) bu konu alanında yapılmış tezlerin bazı değişkenlere göre gösterdiği genel eğilimin resmi çizilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan kapsayıcılığı ile araştırmanın ileride yapılacak araştırmalar için rehber olabileceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, başlangıçtan günümüze kadar geçen zaman diliminde Türkiye’de yapılmış olan okul öncesi eğitimde yaratıcı drama konulu tezlerdeki genel eğilimi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Okul öncesinde drama alanında yapılmış eğitimde yaratıcı drama ile ilgili lisans üstü tezlerin;

Yıllara göre gösterdiği eğilim nedir?

Yıllara göre tez türü eğilimi nedir?

Üniversitelere göre tez yapılma eğilimi nedir?

Drama ile ilişkilendirilen değişkenlerin eğilimi nedir?

Tezlerin gelişim alanlarına göre eğilimi nedir?

Tezlerde kullanılan ölçme araçlarının göstermiş olduğu eğilim nedir?

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin eğilim nedir?

Tezlerin çalışma grubu özelliklerine göre gösterdiği eğilim nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı “okul öncesinde eğitimde yaratıcı drama” ile ilgili yapılmış tezlerin genel eğilimlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; etkinlikler, durumlar ya da materyallerin niteliği hakkında derinlemesine bilgi sağlayan araştırma yöntemidir. Bu araştırma deseninde veri toplama yöntemlerinden biri de doküman analizi tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi, basılı (tezler vb.) ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemi ifade eder (Karasar, 2023). Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi; yazılı doküman (tezler) de öne çıkan belirgin anlamların, eğilimlerin, tekrar eden konuların,

kavramların, ayrıştırılması, gruplandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Creswell, 2019; Saldana, 2011).

Çalışma Evreni ve Grubu

Çalışma evreni, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı drama alanında yapılmış bütün tezlerdir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı tez çalışmalarında “drama” kelimesi taratılmış ve bütün alanlarda, 1969-2023 yılları arasında ulaşılan 1107 tez çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemedeki temel dayanak, önceden belirlenmiş kriterleri taşıyan çalışmaların araştırmaya dahil edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2002). Çalışma evrenini oluşturan tezlerin içinden, konu alanı eğitim ve öğretim olan; okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, eğitim programları ve öğretim, sınıf eğitimi, drama ve eğitimi bilim dallarında yapılmış 90 tez çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda verileri elde etmek için; Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Yayın sınıflama formu”; Orakçioğlu (2019) “Demografik inceleme formu” nu referans alarak araştırmacı tarafından “Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama alanına yönelik lisans üstü tez inceleme formu” geliştirilmiştir. Veri toplamı aracı, başlangıçtan günümüze kadar geçen zaman diliminde Türkiye’de yapılmış olan okul öncesinde eğitimde yaratıcı drama konulu tezlerdeki genel eğilimi belirlemek amacıyla, 90 tezin yıllara, tez türüne, üniversitelere, drama ile ilişkilendirilen değişkenlere, gelişim alanlarına, kullanılan ölçme araçlarına, araştırma yöntemlerine ve çalışma grubu özellikleri ile ilgili değişkenlere ait bilgilerin analiz edilmesine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı çalışma grubunu oluşturan “90 tez” “Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama alanına yönelik lisansüstü tez inceleme formu’ na göre, MS Word programında; araştırma soruları; tezlerin yıllara, tez türüne, üniversitelere, drama ile ilişkilendirilen değişkenlere, gelişim alanlarına, kullanılan ölçme araçlarına, araştırma yöntemlerine ve çalışma grubu özellikleri ile ilgili değişkenler kategori olarak kabul edilerek, tema ve alt tema ve kodlar olarak düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, yanıtı aranan soruların cevapları için verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak doküman (tezler) den yararlanılmıştır. Çalışmada doküman analizi aşamaları için Merriam (2009) referans alınmıştır. Bu aşamalar için; amaca uygun dokümanlara ulaşılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan tezler veri kaynağı olması nedeniyle dokümanların orijinal olduğu varsayılmıştır. Kategoriler, tema ve kodlar konusunda bir sistematik oluşturmak için; “Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama alanına yönelik lisans üstü tez inceleme formu” düzenlenmiştir. Son aşamada ise verilerin analizinin yapılması (içerik analizi yapma) önerilmektedir. İçerik analizi; yazılı doküman (tezler) de öne çıkan belirgin anlamların,

tekrar eden konuların, kavramların ayrıştırılması, sayılması, gruplandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Creswell, 2019; Saldana, 2011). Kategorilere göre gruplandırılan veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma, kategoriler altında gruplandırılmış özelliklerin ne ölçüde yer aldığını belirlemek amacıyla yapılmış ve veriler nicelleştirilerek sunulmuştur. MS Word programında frekansları ile kayıt altına alınan veriler MS Excel programına aktarılarak yüzdelik değerleri elde edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi alana yönelik yapılan eğitimde yaratıcı drama konulu “90” lisans üstü tezin içerik analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenmiş sorulara göre sırayla sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesinde dramaya yönelik tezlerin yıllara göre eğilimi kategorisine ait tema ve kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Yıllar	2023	3	3,26
	2022	7	7,61
	2021	6	6,52
	2020	6	6,52
	2019	11	11,96
	2018	7	7,61
	2017	5	5,43
	2016	4	4,35
	2015	2	2,17
	2014	4	4,35
	2012	1	1,09
	2011	2	2,17
	2010	1	1,09
	2009	6	6,52
	2008	6	6,52
	2007	1	1,09
	2006	4	4,35
	2005	1	1,09
	2004	3	3,26
	2002	1	2,17
	2001	1	1,09
	1999	2	2,17
	1997	1	1,09
	1996	2	3,26
	1995	1	1,09
	1991	1	1,09
	1990	1	1,09
Toplam		90	100,00

Tablo 1’ de görüldüğü gibi okul öncesi konulu tezler için başlangıç olarak kabul edilebilecek ilk tez 1990 yılında Hacettepe Üniversitesinde yapılan doktora tezidir. 1990 ve 2023 yılları arasındaki 27 yılda n= 90 tez yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Tez yapılma eğilimi yıllara göre ele alındığında 2019 yılı n=11 tez (%11,96) oranı ile en yüksek, 2022 ve 2018 yıllarında 7 şer tez (%7,61) oranında, 2021- 2020-2009-2008 yıllarında 6 şar tez (%6,52), 2017 yılında 5 tez (%5,43), 2016-2014-2006 yıllarında 4 er tez

(%4,35), 2023 ilk yarısında ve 2004 de 3 er tez (%3,26), 2015-2011, 1999- 1996 2 şer tez (%2,17), 2012-2010-2007-2005-2002-2001-1997-1995-1991 ve 1990 yılında 1 er (%1,09) olmak üzere en az tez yapılmış olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2. Yıllara göre tez türü eğilimi kategorisine ait tema, alt tema ve kodlar

Tema	Kodlar	Alt Tema (Yüksek Lisans)		Alt Tema (Doktora)		
		f	%	f	%	
Yıllar		Kodlar		Kodlar		
		f	%	f	%	
		2023	2	2,60	1	7,69
		2022	7	9,09	0	0,00
		2021	5	6,49	1	7,69
		2020	5	6,49	1	7,69
		2019	11	14,29	0	0,00
		2018	6	7,79	1	7,69
		2017	4	5,19	1	7,69
		2016	4	5,19	0	0,00
		2015	2	2,60	0	0,00
		2014	4	5,19	0	0,00
		2012	1	1,30	0	0,00
		2011	2	2,60	0	0,00
		2010	1	1,30	0	0,00
		2009	6	7,79	3	23,08
		2008	6	7,79	0	0,00
		2007	1	1,30	0	0,00
		2006	4	5,19	1	7,69
		2005	1	1,30	0	0,00
	2004	3	3,90	1	7,69	
	2002	1	1,30	1	7,69	
	2001	1	1,30	0	0,00	
	1999	2	2,60	1	7,69	
	1997	1	1,30	0	0,00	
	1996	2	2,60	0	0,00	
	1995	1	1,30	0	0,00	
	1991	1	1,30	0	0,00	
	1990	1	1,30	1	7,69	
Toplam		77(%85,5)	100,00	13(%14,4)	100,00	

Tablo 2' de görüldüğü gibi tez türünün yıllara göre eğilimi ele alındığında, n=77 tez (%85,5) oranında yüksek lisans, n=13tez (%14,4) oranında doktora tezi yapılmış olduğu söylenebilir. Yüksek lisans tezleri için 2019 yılında n= 11 tez (% 14,29) oran ile en yüksek eğilime sahip olduğu ve doktora tezleri için n= 3 tez (%23,08) oran ile 2009 yılında en yüksek eğilim gösterdiği söylenebilir.

Tablo3. Üniversitelere göre tez yapılma eğilimi kategorisine ilişkin tema, alt temalar ve kodlar

Tema Üniversiteler	Kodlar	Alt Tema (Yüksek Lisans)		Alt Tema (Doktora)		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	Fırat	0	0,00	2	15,38	2	2,22
	Çankırı Karatekin	1	1,30	0	0,00	1	1,11
	İstanbul Aydın	2	2,60	0	0,00	2	2,22
	Atatürk	1	1,30	0	0,00	1	1,11

Yozgat Bozok	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Gazi	9	11,69	1	7,69	10	11,11	
Maltepe	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Kırşehir Ahi Evran	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Akdeniz	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Bolu Abant İzzet Baysal	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Yıldız Teknik	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Trabzon	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Kastamonu	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Hacettepe	1	1,30	4	30,77	5	5,56	
Üsküdar	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Pamukkale	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Selçuk	5	6,49	1	7,69	6	6,67	
Çukurova	3	3,90	0	0,00	3	3,33	
Ankara	8	10,3	2	15,38	10	11,11	
Recep Tayyip Erdoğan	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
İstanbul Okan	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Anadolu	3	3,90	0	0,00	3	3,33	
Ankara Yıldırım Beyazıt	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Aydın Adnan Menderes	3	3,90	0	0,00	3	3,33	
Marmara	5	6,49	2	15,38	7	7,78	
İstanbul Sabahattin Zaim	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Yeditepe	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
İnönü	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Muğla Sıtkı Koçman	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Uludağ	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Anadolu	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Trakya	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Dokuz Eylül	2	2,60	0	0,00	2	2,22	
Kırklareli	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Bartın	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Erciyes	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
On dokuz	1	1,30	0	7,69	2	2,22	
Kafkas	1	1,30	0	0,00	1	1,11	
Toplam	38	77	100,00	13	100,00	90	100,00

Tablo3' de görüleceği gibi 38 üniversitede tez yapılmış olduğu görülmektedir. Türkiye'de toplamda 208 (Yüksek Öğretim Kurulu, 2023) üniversite içinde %18,26'sında konu ile ilgili tez yazılmıştır. Bu bağlamda üniversitelere göre tez yapılma eğilimine bakıldığında, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde n= 10' ar tez (%11,11) oran ile en yüksek eğilim olduğu tespit edilmiştir. Gazi üniversitesinde n= 9 tez (%11,69) oranında yüksek lisans, n= 1 tez (%7,69) oranı ile doktora tezi ve Ankara Üniversitesinde n=8 tez (%10,3) yüksek lisans, n=2 tez (%15,38) doktora tezi yapılmıştır. Sıra ile Marmara üniversitesi n=7 tez (%7,78) yapılmış olduğu, yüksek lisans, n=5 (%6,49) ve n=2 (%15,38) doktora ve Selçuk Üniversitesi toplam n=6 tez (%6,67), (n=5 (%6,49) yüksek lisans, n=1(%7,69) doktora), Hacettepe üniversitesinde toplam n=5 tez (%5,56) yapılmış olduğu, yüksek lisans n=1 tez (%1,30) ve doktora n=4 tez (%30,77) oran ile doktora tezi yapılma eğiliminin en yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Eğitimde yaratıcı drama ile ilişkilendirilen değişkenlerin eğilimi kategorisine ait tema ve kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Değişkenler	Zorbalık davranışları	1	1,11

Problem çözme becerileri	3	3,33
Karakter güçleri	1	1,11
Rakam kavramını öğrenme	1	1,11
Öğretmen yeterlilikleri	3	3,33
Davranışlara etkisi	1	1,11
Erken okuryazarlık becerilerine etkisi	1	1,11
Toplama ve çıkarma işlemi öğretimi	1	1,11
Sosyal beceri	4	4,44
Yaşam becerileri	1	1,11
Öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlikleri	1	1,11
Prososyal davranışlar	1	1,11
Ses farkındalığı becerileri	1	1,11
Öğrenmenin kalıcılığı	1	1,11
Sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerileri	1	1,11
Öğretmenlerin yeterlilik algıları ve uygulama düzeyleri	1	1,11
Zihin kuramı ve empatik beceriler	1	1,11
Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri	2	2,22
Öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun	1	1,11
Dikkat gelişimi	1	1,11
Öğretmenlerin uygulama yeterlik algıları ile dramaya yönelik tutumlarını	1	1,11
Duygu düzenleme becerileri	1	1,11
Öz düzenleme becerileri	2	2,22
Bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerileri	1	1,11
Çocuklar üzerine etkileri	1	1,11
Yaratıcı düşünme becerileri	2	2,22
Sanat etkinlikleri	1	1,11
Sosyal problem çözme beceri	1	1,11
Farklılıklara saygı	1	1,11
Zihinsel düşünme becerileri	1	1,11
Besinleri öğrenme ve sosyal uyum becerileri	1	1,11
Etkinlik planlarının incelenmesi	1	1,11
Psikolojik dayanıklılık programı	1	1,11
Değerler edinimi	4	4,44
Çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme süreci	1	1,11
Matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiği	1	1,11
Öğrenci başarısına etkisi	1	1,11
Sosyal gelişim ve yaratıcılık	1	1,11
Okula uyum programı	1	1,11
Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumları	1	1,11
Sosyal-duygusal gelişim	2	2,22
Değerlendirme çalışmalarının duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi	1	1,11
Çevre farkındalığı	1	1,11
Drama yöntemi (oyun) yeterliliklerinin değerlendirilmesi	1	1,11
Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumları	1	1,11
Sosyal-duygusal davranışlar	1	1,11
İletişim becerileri	1	1,11
Dil gelişimi	2	2,22
İşitsel muhakeme ve işlem becerileri	1	1,11
Matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişimi	1	1,11
Sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışları	1	1,11
Fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden-sonuç ilişkileri	1	1,11
Sosyal-duygusal uyum	1	1,11
Sayı ve işlem kavramları	1	1,11
Bakış açısı kazanımı	1	1,11
Türkçe dil etkinlikleri	1	1,11
İletişim becerilerinin gelişimi	1	1,11
Matematik yeteneği	1	1,11
Öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları	1	1,11
Beslenme alışkanlıkları	1	1,11

Yaratıcılık	1	1,11
Öğretmen tutumları	1	1,11
Öğretmenlerin drama etkinliklerdeki yeterlikleri	1	1,11
Atılganlık sosyal becerisi	1	1,11
Başkasının bakış açısını alma yetisi	1	1,11
Öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini yeterli bulma düzeyi	1	1,11
Drama liderlerinin anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde	1	1,11
Drama çalışmaları hakkında görüşleri		
Yaratıcı drama etkinlikleri	1	1,11
Alıcı ve ifade edici dil gelişi	1	1,11
Dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi	1	1,11
Müzik eğitiminde dramanın kullanımının etkililiği	1	1,11
Sosyal gelişim alanına	1	1,11
Dil gelişimine etkisi	1	1,11
Dramatizasyon yönteminin kullanımı	1	1,11
Sözel yaratıcılık	1	1,11
Toplam	90	100,00

Tablo 4 'de eğitimde yaratıcı drama ile ilişkilendirilen değişkenlerin eğilimi kategorisine ait tema ve kodlara göre tezlerde n=90 (%100) değişkenin drama ile ilişkisi incelenmiştir. En yüksek eğilime sahip olan değişkenlerin sıralaması; sosyal beceri ve değerler edinimi n=4'er tezde (%4,44) oranında, problem çözme ve öğretmen yeterlilikleri n=3'er tezde (%3,33) oranında, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri, öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal gelişim, yaratıcı düşünme becerileri, dil gelişimi n=2'ser tez (%2,22) oranında eğitimde drama ile ilişkilendirilen değişkenlerdir. Bunun yanı sıra n= 66 (%73,33) oranında değişkenin 1'er (%1,11) tezde drama ile ilişkisi incelenmiştir.

27

Tablo 5. Tezlerin gelişim alanlarına, beceri ve konu alanlarına göre eğilimi kategorisine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Gelişim Alanları	Dil Gelişim Alanı	Erken okuryazarlık becerilerine etkisi		
		Çocukların ses farkındalığı becerilerine etkisi		
		Çocukların iletişim becerilerine etkisi		
		Çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi		
		Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği		
		İletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi		
		Çocukların dil edinimine etkisi		
		Alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisi		
		Çocukların dil gelişimine etkisi		
		Sözel yaratıcılıklarının gelişimine etkisi		
		Toplam	n=10	%11,11

Bilişsel Gelişim Alanı	Rakam kavramını öğrenmelerine etkisi
	Toplama ve çıkarma işlemi öğretimine etkisi
	Çocukların dikkat gelişimine etkisi
	Bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerileri
	Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi
	Zihinsel düşünme becerilerine etkisi
	Matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiği
	Yaratıcı düşünme becerilerin etkisi
	İşitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisi
	Matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişimine etkisi
	Sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisi
	Matematik yeteneğine etkisi
	Toplam

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı	Zorbalık davranışlarına etkisi
	Karakter güçlerine etkisi
	Davranışlara etkisi
	Sosyal beceri düzeyleri
	Prososyal davranışlar üzerine etkisi
	Sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi
	Zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi
	Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi
	Öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişki
	Duygu düzenleme becerilerine etkisi
	Öz düzenleme becerilerine etkisi
	Sosyal problem çözme becerileri
	Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi
	Çocuklar üzerine etkileri
	Sosyal problem çözme beceri
	Farklılıklara saygı kazanımına etkisi
	Drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisi
	Çocukların değerler edinimine etkisi
	Çocuklara değer kazandırılmasında etkisi
	Bazı sosyal becerilerinin gelişimi
	Çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiği
	Sosyal becerilerinin gelişimine etkisi
	Öz düzenleme becerisi üzerinde
	Sosyal problem çözme becerileri
	Değerler eğitimine etkisi
	Sosyal gelişime ve yaratıcılığa etkisi
	Okula uyum programının değerlendirilmesi
	Çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi
	Çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi
	60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmalarını üzerinde etkisi
	Sosyal-duygusal davranışlarına dramanın eğitiminin etkisi
	Sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi
	Sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin
	Bakış açısı kazanımlarına etkisi
Atılganlık sosyal becerisini kazanmalarına etkisi	
Başkasının bakış açısını alma yetisi üzerine etkisi	
Sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi	
Dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi	
Sosyal gelişim alanına olan etkisinin	
Sosyal problem çözme becerileri	
Toplam	n=40 %44,44

Beceri Alanı	Öz Bakım Becerileri	Yaşam becerileri düzeylerine etkisi Beslenme alışkanlıklarına etkisi		
		Toplam	n=2	%2,22
Konu Alanı	Sanat	Yaratıcı dramaya dayalı sanat etkinlikleri Müzik eğitiminde dramanın kullanımının etkinliği Çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi		
		Toplam	n=3	%3,33
	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Yeterlilikleri	Öğretmenlerin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi Öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliği Öğretmenlerin yaratıcı drama tabanlı etkinliklere yönelik yeterlilik algıları ve uygulama düzeyleri Öğretmenlerin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi Öğretmenlerin drama uygulama yeterlik algıları ile dramaya yönelik tutumları Öğretmenlerin yeterlilikleri Yöneticilerin Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumları Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumları Öğretmenlerin drama etkinliklerini kullanmaları Öğretmenlerin tutumları Öğretmenlerin drama etkinliklerdeki yeterlikleri Öğretmenler ile öğretmen adaylarının kendilerini yeterli bulma düzeyleri Drama liderlerinin anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkında görüşleri		
		Toplam	n=13	%14,44
	Öğrenme ve Öğretme	Kalıcılığa etkisi Besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyuma etkisi Etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Öğrenci başarısına etkisi İngilizce öğretmek Çevre farkındalığına etkisi Fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden-sonuç ilişkilerini belirlemede etkililiği Öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı drama etkinlikleri Dramatizasyon yönteminin okul öncesi eğitimde kullanımı		
		Toplam	n=10	11,11
		Genel Toplam	n=90	%100

Tablo 5’te tezlerin gelişim alanlarına, beceri ve konu alanlarına göre eğilimi kategorisine ait temalar, alt temalar ve kodlar görülmektedir. Tezlerin gruplandırılmasında üç ana temaya (Gelişim alanı, beceri alanı ve konu alanı) göre alt temalar belirlenmiştir. Gelişim alanı teması altında alt temalar (Sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim), beceri alanı temasının alt teması öz bakım becerileri, konu alanı temasının alt temaları ise; sanat alanı, öğretmen ve öğretmen adayı yeterlilikleri, öğrenme ve öğretme olarak belirlenmiştir.

Tezlerin bu doğrultuda eğilimi ele alındığında; en yüksek eğilimin, sosyal duygusal gelişim alanında n= 40 tez (%44,44) oran, öğretmen ve öğretmen adayı yeterlilikleri alanında n=13 tez (%14,44), bilişsel gelişim alanında n=12 (%13,33), dil gelişimi ve Öğrenme ve öğretme alanında n=10 ‘ar tez (%11,11), sanat alanı n=3tez (%3,33), öz bakım becerileri n=2 tezde (%2,22) oran ile en düşük eğilime doğru sıralanmaktadır.

Tablo 6. Tezlerde kullanılan ölçme araçlarının eğilimin kategorisine ait tema ve kodlar

Tema	Kodlar (Ölçeğin adı, orijinal ölçek geliştiren/uyarlama yapan)	f	%
Ölçekler	Okul Öncesi Problem Çözme Testi/ Wally Sosyal Problem Çözme Testi (sosyal- duygusal), Rubin-Krasnor, 1986 ve Spivak-Shure 1985/ Dereli, 2008; Dereli-İman, 2013; Yılmaz, 2012; Giren, 2013; Kayılı, 2015	5	5,05
	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Avcıoğlu, 2007	4	4,04
	48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi, Arnas, Gül ve Sığırtmaç, 2003	3	3,03
	Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi, Dunn, 1959/ Katz ve arkadaşları 1974	3	3,03
	Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Adıgüzel, 2006	2	2,02
	Çocuk Prososyallik Ölçeği, Bower, 2012/ Bağcı, 2015	2	2,02
	Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS_2), Kenneth W. Merrill, 1994/ Alisinanoğlu ve Özbek, 2009	2	2,02
	Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti, 1997/ Öztürk, 2018	2	2,02
	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ), Smith-Donald, 2007/ Tanrıbuyurdu, 2012	2	2,02
	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), Torrance, 1966/ Aslan, 2001	2	2,02
	Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği, Önder, Güven, Sevinç, Aydın ve diğ., 2004; Işık, 2006	2	2,02
	Bakış Açısı Alma Testi, Onur ve Şener, 1996	2	2,02
	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu (OÖAZÖÖF), Besnili, 2019	1	1,01
	Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu (ZKÇDDF), Özyürek ve Kurnaz, 2019	1	1,01
	Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu, Shoshani, 2018/ Özdemir-Bişkin ve Sop, 2021	1	1,01
	Drama Yeterlilik Anketi, Çıtak, 2022	1	1,01
	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, Sezgin ve Demiriz, 2016	1	1,01
	Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Kargın vd., 2015	1	1,01
	Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği, Topçu Bilir, 2019	1	1,01
	Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları, Can, B. ve Cantürk-Günhan, B., 2009	1	1,01
	Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2010	1	1,01
	Dolaşım Sistemi Resim Analizi Formu/Dolaşım Sistemi Bilgi Testi Formu, Aydın, 2021	1	1,01
	Drama Tabanlı Etkinlik Ölçeği, Yıldırım, 2008	1	1,01
	Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ), Wellman ve Liu, 2004/ Gözün-Kahraman, 2012	1	1,01
	Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ), Köksal-Akyol ve Aslan, 2014	1	1,01
	Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Görüşme Formu, Musser ve Malkus, 1994/ Kahriman-Öztürk, 2010	1	1,01
	Drama Yeterlilik Anketi, Nakaş, 2020	1	1,01
	4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu, İvrendi ve Erol, 2018	1	1,01

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu, İvrendi ve Erol, 2018	1	1,01
Sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği, Hanline, Milton ve Phelps, 2008/ Karaman, 2012	1	1,01
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Frostig, 1963/ Yüksel ve Kılıçgün, 2012; Aral ve Bütün, 2016	1	1,01
Frankfurter Konsantrasyon Testi (FTF-K), Raatz ve Möhling, 1971/ Gözüm ve Kandır, 2018	1	1,01
Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), Oğuz ve Köksal Akyol, 2015	1	1,01
Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel, 2008	1	1,01
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği, Okvuran, 2000	1	1,01
Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (DDSÖ), Gust ,2014/ Ogelman ve İncirli, 2015	1	1,01
Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Büyüktaşkapu, 2010	1	1,01
Yaratıcı Düşünme Testi-Çizim Ürünü (The Test for Creative Thinking–Drawing Production/TCT-DP), Urban ve Jellen, 1996/ Toğrol, 1999; Özalp, 2005	1	1,01
Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Aydoğan, 2011	1	1,01
Farklılıklara Saygı Ölçeği, Ekmişoğlu, 2007	1	1,01
Drama Yeterlilik Anketi, Yapalı, 2018	1	1,01
Okul Öncesi Besinler Öğretimi Testi (OÖBÖT), Avcıoğlu, 2007	1	1,01
Drama Etkinliği Değerlendirme Formu (DEDEF), Türkmen, 2018	1	1,01
48-72 aylık çocuklar için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Şahan Aktar ve Önder, 2018	1	1,01
Değer Kontrol Ölçeği, Akgün, 2018	1	1,01
Zihin Kuramı Ölçeği, Wellman ve Liu, 2004/ Kahraman, 2011	1	1,01
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu, Okul Öncesi Değerler Ölçeği, Neslitürk ve Çeliköz, 2015	1	1,01
Çocuklarda Etkileşim Derecelendirme Ölçeği (ÇEDÖ), Anme ve arkadaşları, 2014/ Şenol, 2017	1	1,01
Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST), Ziv ve Sorongon, 2011/ Şenol, 2017	1	1,01
İş birliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF), Metin ve Şenol, 2017	1	1,01
Veri Toplama Anketi, Taş, 2009	1	1,01
Başarı Testi, Koşucu, 2016	1	1,01
Değer Kontrol Rubriği, Ada, 2016	1	1,01
4-6 Yaş Sosyal Beceri Ölçeği, İvrendi ve Adak, 2006	1	1,01
5-6 Yaş Çocukları için Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Önder ve Gülay, 2010	1	1,01
Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (EYDEYTÖ), Çöme ve Otrar, 2011	1	1,01
Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracı, Gültekin, 2014	1	1,01
Kavram Gelişim Ölçeği içerisinde Duygu Kavramları Alt Ölçeği, Avşalak, 2007	1	1,01
Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği, Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel, 2008	1	1,01
İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Sosyal Becerisi Veli Anketi, Akkök, 1996;	1	1,01
Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ), Sparrow, Balla ve Cicchetti,1998/ Ceylan, 2009	1	1,01
Sosyal Beceri Tarama Ölçeğinin iletişim becerileri alt ölçeği, Kapıkıran, 2005	1	1,01
İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi -İMİBT, Gardner, 1992/ Erbay, 2009	1	1,01
Piaget Sayı Korunum Testi, Piaget, 1965/ Coşkun, 1990; Aydoğan, 2007	1	1,01
Geometrik Şekilleri Tanıma Testi, Aktaş ve Aslan, 2004	1	1,01
Davranış Derecelendirme Ölçeği, Arı ve Çağdaş,1999	1	1,01
Bakış Açısı Alma Testi, Şener, 1996; Akın, 2002	1	1,01
Eşleştirme Testi, Çakır, 2008	1	1,01
Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerini Gelişmesi Üzerindeki Etkisi Anketi, Bayrakçı, 2007	1	1,01
Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3), Ginsburg ve Baroody, 1983/ Erdogan, 2006	1	1,01
Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi, Dalbudak, 2006	1	1,01
Beslenme Tutum Ölçeği, Sütçü, 2006	1	1,01
Yaratıcı Dramam Tutum Ölçeği (YDTÖ), Okvuran, 1996; Yönel, 2004	1	1,01
Öğretmenlerin Drama Etkinliklerindeki Yeterlikleri Anketi, Aydın, 2004	1	1,01
Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formu, Kamaraj, 2004	1	1,01
Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği, Schaefer ve Bell, 1958/ Küçük, 1982	1	1,01

Okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmeni adaylarının eğitimde dramaya ilişkin görüş ve niteliklerinin düzeyi ölçeği, Gürol, 2002	1	1,01
Yaratıcı Drama Etkinlikleri Kurum Anketleri ve Drama Lideri Anketleri, Girgin, 1999	1	1,01
Denver Gelişimsel Tarama Testi, Seattle Testi 5, Erken Çocukluk Gelişimi Ölçeği, 1959, Frankenburg ve Dodds/, Anlar, B. ve Yalaz, K., 1996	1	1,01
Portage Early Childhood Education Program's Social Development Control List, Uysal, Dunn, 1959, Frankenburg ve Dodds, 1967/ Uysal, 1996	1	1,01
Toplam	99	100,00

Tablo 6 'da tezlerde kullanılan ölçme araçlarının eğilimi kategorisine ilişkin tema ve kodlar yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda tezlerde n=99 (%100) ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının kullanılma eğilimi ise; Okul Öncesi Problem Çözme Testi/ Wally Sosyal Problem Çözme Testi (sosyal- duygusal) (Rubin-Krasnor, 1986 ve Spivak-Shure 1985/ Dereli, 2008; Yılmaz, 2012; Dereli-İman, 2013; Giren, 2013; Kayılı, 2015); n=5 tezde (%5, 05) oranında, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007); n=4 tezde (%4,04) oranında yer verilmiştir. N=3'er tezde (%3,03) oranında 48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi, (Arnas, Gül ve Sığırtmaç, 2003); Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi, (Dunn, 1959/ Katz ve arkadaşları 1974) kullanılan ölçme araçlarıdır. N=2' şer tezde (%2,02) oranında Bakış Açısı Alma Testi (Onur ve Şener, 1996), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) (Torrance,1966; Aslan, 2001), Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (Önder, Güven, Sevinç, Aydın ve diğ., 2004; Işık, 2006), Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Adıgüzel, 2006), Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS_2) (Kenneth W. Merrill,1994; Alisinanoğlu ve Özbey, 2009), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" (OÖDÖ) (Smith-Donald, 2007; Tanrıbuyurdu, 2012), Çocuk Prososyallik Ölçeği (Bower, 2012; Bağcı, 2015), Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1997; Öztürk, 2018) faydalanılmıştır. N= 68 (%68,6) oranında diğer ölçme araçlarına n=1 'er tezde (% 1,01) oranında yer verilmiş olduğu gözlenmektedir.

Tablo 7. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin eğilimi kategorisine ait tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Araştırma Modeli	Karma desen	Açımlayıcı Ardışık Karma Desen	2	2,22
		İç İçer Karma Desen	1	1,11
	Toplam		3	3,33
	Nicel Desen	Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	60	66,67
		Tek gruplu öntest-sontest deneysel desen	4	4,44
		Ön test – son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu model	1	1,11
		Tarama modeli	13	14,44
		İlişkisel Tarama	5	5,56
	Toplam		83	92,22
	Nitel desen	Eylem araştırması	2	2,22
		Durum çalışması	2	2,22
	Toplam		4	4,44
	Genel Toplam		90	100,00

Tablo 7’de tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin gösterdiği eğilim ele alındığında, en fazla eğilimden en aza doğru bir sıralama yapıldığında en fazla n=83 (%92,22) oranında nicel desende çalışıldığı gözlenmektedir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen n=60 (%66,67) oranında, tek gruplu öntest-sontest deneysel desen n=4 (%4,44), öntest-sontest ve kalıcılık testi kontrol gruplu desenin n=1 (%1,11), tarama modelinin kullanımı ise n=13 (%14,44), ilişkisel taramaya ise n=5 tez (% 5,56) oranında yer verilmiş olduğu saptanmıştır.

Nitel desen ile gerçekleştirilen tezlerin toplamı n= 4 (%4,44) olduğu, bu tezlerin n=2 (%2,22) oranında eylem araştırması deseninin uygulandığı, n=2 (%2,22) oranında tez çalışmasının durum çalışması ile yapılmış olduğu tespit edilmiştir.

En az eğilim görülen desen ise, karma desendir. Açıklayıcı/açıklayıcı ardışık desende çalışılmış tez n=2 (%2,22) ve n=1 (%1,11) oranında ise iç içe karma desene göre tezin gerçekleştirildiği görülebilir.

Tablo 8. Tezlerin çalışma grubu özelliklerine göre eğilimi kategorisine ait tema ve kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Çalışma grubu	Çocuk	71	78,89
	Öğretmen	12	13,33
	Yönetici	1	1,11
	Öğretmen adayı	2	2,22
	Anne-baba	1	1,11
	Dokümanlar(planlar)	1	1,11
	Öğrenme ortamı	2	2,22
	Toplam	90	100,00

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubu çocuk olan tezlerin sayısı n= 71 tez (%78,89) oranında, öğretmenler n=12 tez (%13,33) oranında, öğretmen adayları ile n= 2tez (%2,22) oranında olduğu ve n=1’ er tezde ise (% 1,11) oranında yönetici, anne- baba, dokümanlar (planlar), öğrenme ortamları ile çalışılmış olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, başlangıçtan günümüze Türkiye’de yapılan okul öncesinde eğitimde yaratıcı drama konulu tezlerin; yıllara, tez türüne, üniversitelere, drama ile ilişkilendirilen değişkenlere, gelişim alanlarına, kullanılan ölçme araçlarına, araştırma yöntemlerine ve çalışma grubu özellikleri değişkenlerine göre, içerik analizi yapılmış ve tezlerin belirtilen değişkenlere göre göstermiş olduğu eğilim saptanmıştır. Bu kısımdaki bilgiler, genel amaç doğrultusunda belirlenen soruların sırasına göre yapılandırılmıştır.

Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramaya yönelik tezlerin yıllara göre eğilimi ele alındığında, 1990 yılı başlangıç olarak kabul edildiğinde, 1990 ve 2023 yılları arasında bazı yıllarda tez yapılmadığı göz önüne alındığında, 27 yıl sürecinde “90” tez yapılmış olduğu, 2004 yılından bu yana sayıca değişmekle birlikte her yıl alanla ilgili tez çalışmasının yapılmış olduğu Tablo 1’de görülebilir. Yıllara göre en

yüksek eğilimin 11 tezle (%11,96) oranında 2019 yılına ait olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Koçak Tümer ve Tanju Aslışen (2022) yapmış oldukları çalışmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, ikinci soru kapsamında tez türünün yıllara göre eğilimi ele alındığında, n=77 tez (%85,5) oranında yüksek lisans, n=13 tez (%14,4) oranında doktora tezi yapılmış olduğu bu sonuç, Koçak Tümer ve Tanju Aslışen (2022), Can Yaşar ve Aral (2011) tarafından yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bunun yanı sıra n=13 tez (%14,4) oranında doktora tezini yapılma nedeni olarak, Türkiye’ de doktora öğrenci sayısı 114508 iken yüksek lisans öğrenci sayısı 434485 dir (YÖK, 2023). Sayılar kıyaslandığında doktora öğrenci sayısı, yüksek lisans öğrenci sayısının 4/1 oranında olduğu söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda yüksek lisans tezlerin doktora tezlerine göre sayıca fazla olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitime yönelik yapılan tezlerin üniversitelere göre eğilimi ele alındığında, 38 üniversitede tez yapılmış olduğu görülmektedir. Türkiye’de toplamda n= 208 (Yüksek Öğretim Kurulu, 2023) üniversite içinde %18,26’sında konu ile ilgili tez yazılmıştır. Öte yandan n=170 (% 81,74) üniversitede konu ile çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Bu bağlamda üniversitelere göre tez yapılma eğilimine bakıldığında, Ankara ve Gazi Üniversitelerinde = 10’ ar tez (%11,11) oran ile en yüksek eğilim olduğu tespit edilmiştir. Ankara Üniversitesinde n=8 tez (%10,3) yüksek lisans, n=2 tez (%15,38) oran ile doktora tezi, Gazi üniversitesinde n= 9 tez (%11,69) oranında yüksek lisans, n= 1 tez (%7,69) doktora tezi yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçla (Can Yaşar ve Aral, 2011) yılındaki çalışmalarının sonuçlarının paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Her iki üniversitede diğer üniversitelere göre tezlerin sayıca fazla olmasının nedeni olarak, Türkiye’ nin ilk yaratıcı drama yüksek lisans programı 1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’na bağlı olarak “Tezsiz Yaratıcı Drama Yüksek Lisans” adı altında açılmıştır. Program 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında İlköğretim Anabilim Dalı altında tezli yüksek lisans programına başlamıştır. Günümüzde hem tezsiz hem de tezli yüksek lisans programı İlköğretim Anabilim Dalı’na bağlı olarak sürdürülmektedir. Gazi Üniversitesinde ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim Bilim dalına bağlı Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı tezli/tezsiz yüksek lisans programlarının olması düşünülebilir (<https://egtbil.gazi.edu.tr/view/page/78689/yuksek-lisans-programi>; Çakır İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2023, <https://www.ankara.edu.tr/programlar/3/899/4162-1774/>).

Okul öncesinde eğitimde yaratıcı drama ile ilişkilendirilen değişkenlerin eğilimi nedir? Sorusunun yanıtı ise, en yüksek eğilime sahip olan değişkenlerin sıralaması; sosyal beceri ve değerler edinimi n=4’er tezde (% 4,44) oranında, problem çözme ve öğretmen yeterlilikleri n=3’ er tez (%3,33) oranında, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri, öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal gelişim, yaratıcı düşünme becerileri, dil gelişimi n=2’şer tez (%2,22) oranında eğitimde drama ile ilişkilendirilen değişkenlerdir. Koçak Tümer ve Tanju Aslışen (2022) yapmış oldukları çalışmada ele

alınan konu alanı olarak “sosyal beceriler (f=6)” mevcut araştırmanın sonucu ile aynı doğrultudadır. Bunun yanı sıra n= 66 (%73,33) oranında değişkenin 1’er (%1,11) tezde drama ile ilişkilendirildiği incelenmiştir. Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, öz yönetim ve bütün bu işlevleri yerine getirirken temellendirilen değerler, akranları ve diğerleriyle olumlu ilişkileri başlatma, sürdürmeye imkân tanıyan becerilerdir. Bu beceriler çocuğun yaşama uyumunu sağlarken aynı zamanda toplumun beklentilerini de karşılaması için ihtiyaç duyduğu davranışları içermektedir (Kapıkıran ve diğerleri, 2006, Avcıoğlu, 2009). San’ın (2002) belirttiği gibi, etkileşim pedagojisi, insanlar arası karşılıklı davranışların öğrenilebilirliği ve öğretilerine yönelmiştir. Öğrenen ile öğrenme materyali arasında başka herhangi bir unsur olmadan, yaşayarak öğrenilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. İnsanın insanla, doğrudan etki- tepki alışverişine girdiği başlıca alanlardan biri olan dramada çocukların eğlenerek ve zevk alarak, düşünerek, sorgulayarak, gelişim ve öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle tezlerde dramanın ilişkilendirildiği değişkenlerin çocukların kazanımları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tezlerin gelişim alanlarına göre gösterdiği eğilim ele alındığında; en yüksek eğilimin, sosyal duygusal gelişim alanında n= 40 tez (%44,44) oran, öğretmen ve öğretmen adayı yeterlilikleri alanında n=13 tez (%14,44), bilişsel gelişim alanında n=12 (%13,33), dil gelişimi ve Öğrenme ve öğretme alanında n=10 ‘ar tez (%11,11), sanat alanı n=3tez (%3,33), öz bakım becerileri n=2 tezde (%2,22) oran ile en düşük eğilime doğru sıralanabilir. Sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun yaşadığı grubun kurallarına karşı farkındalık, duyarlılık geliştirmesi ve etkileşim içinde olduğu bireyler ve fizik çevre ile uyumlu ve olumlu duygular içinde yaşayabilmesidir (Atay, 2011). Somers (1994) ın belirttiği gibi Dramada, düşüncelerimizi, duygularımızı, bakış açımızı, inançlarımızı, değerlerimizi gerçek bir problem karşısında deneme olanağına sahip oluruz. Bu nedenle eğitimde drama “toplumsal laboratuvar” olarak nitelendirilir ve “çoklu öğrenmeler” e olanak tanır. Eğitimde yaratıcı drama yapısı ve uygulama şekli ile bütüncül bir öğrenme ve gelişime kaynaklık edecek özelliklere sahiptir. Öğrenmede bütün gelişim (sosyal- duygusal, bilişsel dil, motor) alanlarının bir etkileşim içinde ve birlikte ilerlemesi değişimi kolaylaştırır ve öğrenmenin kaynağı yaşantılara dayanan uygulamalardan oluşmaktadır (Adıgüzel, 2017).

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda altıncı sorunun cevabı olan verilere bakıldığında, tezlerde n=99 ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının kullanılma eğilimi ise; Tablo’6 da görülebileceği gibi, Okul Öncesi Problem Çözme Testi/ Wally Sosyal Problem Çözme Testi (sosyal-duygusal) (Rubin-Krasnor, 1986 ve Spivak-Shure 1985/ Dereli, 2008; Yılmaz, 2012; Dereli-İman, 2013; Giren, 2013; Kayılı, 2015); n=5 tezde (%5, 05) oran ile en yüksek eğilime sahip olduğu söylenebilir. Sonuçla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada olduğu gibi standart testlere yer verildiği (Kılıç ve Erdoğan, 2021; Koçak Tümer ve Tanju Aslışen, 2022; Gündüz ve Okvuran, 2022, calp ve Seçgin,2019) görülmektedir. Araştırmada tezlerdeki genel eğilimin, dramanın sosyal beceri ve problem çözme becerileri vb. değişkenlerle ilişkilendirilmesi ve sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik tezlerin

daha fazla olması, ele alınan yeterliliklerin değerlendirilmesinde ilgili ölçme aracının kullanılmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin gösterdiği eğilim ele alındığında, en fazla n=83 (%92,22) oranında nicel desende çalışıldığı gözlenmektedir. Nitel desen ile gerçekleştirilen tezlerin toplamı n= 4 (%4,44) olduğu, en az çalışma yapılan araştırma modelinin n=3 tez (% 3,33) oranında karma desen olduğu tespit edilmiştir. Bu konu özelinde yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Koçak Tümer ve Tanju Aslışen, 2022; Can Yaşar ve Aral, 2011, Calp ve Seçgin, 2019).

Tezlerin çalışma grubu özelliklerine göre eğilimi incelendiğinde çocuklarla çalışılan tezlerin sayısı n= 71 tez (%78,89) oranında, öğretmenler n=12 tez (%13,33) oranında, öğretmen adayları ile n= 2tez (%2,22) oranında olduğu ve n=1' er tezde ise (% 1,11) oranında yönetici, anne- baba, dokümanlar (planlar), öğrenme ortamları ile çalışılmış olduğu görülmektedir. Okul Öncesi eğitim programının özelliklerinden biri de çocuk merkezli olmasıdır (MEB OÖEP, 2013) ve diğer taraftan eğitimde yaratıcı dramayı yapısı ve uygulama şekli de göz önünde bulundurulduğunda çocukların bütün duyu organlarına hitap eden yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencileri daha aktif kıldığı ve öğrenmenin kalıcılığı arttığı için, hedef kitlesi çocuklar olan çalışmaların değerli olduğu söylenebilir.

Araştırma ile ulaşılan en yüksek eğilime sahip değişkenler ise; yıllara göre; 2019 yılı, tez türüne göre; yüksek lisans, üniversitelere göre; Ankara ve Gazi Üniversitesi, en fazla doktora tezinin Hacettepe Üniversitesinde yapılmış olduğu, drama ile ilişkilendirilen değişkene göre, sosyal beceri ve değerler, gelişim alanlarına göre; sosyal- duygusal gelişim alanı, hiç çalışma yapılmayan gelişim alanının motor alan olduğu, ölçme araçlarına göre; Okul Öncesi Problem Çözme Testi/ Wally Sosyal Problem Çözme Testi (sosyal- duygusal), araştırma yöntemlerine göre; nicel desen ve çalışma grubuna göre ise çocukların olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; üniversitelerde drama ile ilgili lisansüstü tezlerin yapılmasının yaygınlaştırılması. Araştırma yöntemi olarak, karma araştırma yönteminin kullanılması, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının daha derin veriler elde dilmesini sağlayacağı için önerilebilir. Çalışma grubu olarak, çocukların mikro sisteminde yer alan ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların sayısının artırılması, dolaylı olarak çocukların bundan olumlu etkileyeceği düşüncesiyle önerilmektedir. Motor gelişim alanını konu alan tez çalışmalarının yapılması çocukların bütünsel gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bütün gelişim alanlarını ve gelişim alanlarının yansımaları olan öğrenmeleri destekleyecek bütüncül gelişimsel bakış açısına uygun tez çalışmalarının çocukların yararına olacağı için önerilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2017), *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Adıgüzel, Ö. (2023). Eğitimde drama anlayışı. *Ayşe Çakır İlhan, Ayşe Okvuran, Ömer Adıgüze, Prof. Dr. İnci San Anısına*. Ö. Işıttan (Ed.). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Albayrak, E. (2017). Türkiye'deki matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 0 (14) , 198-210 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11210/133874>.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (G. Haktanır, T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan (Çev. Eds.), Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Basım). Pegem Yayıncılık.
- Calp, Ş. & Seçgin, M. G. (2019). Türkiye' de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 23 (2), 365-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/537112>.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (22), 70-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/205990>.
- Crewell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed). EDAM.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Pegem Yayıncılık.
- Elver, K. & Yılmaz, M. F. (2023). İlkokul derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı drama ile ilgili tezlerin incelemesi: bibliyografik bir çalışma. *Temel Eğitim*, (19), 16-34. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/76882/1230669>.

- Gündüz, N ve Okvuran, A. (2022). *2015-2019 yılları arası Türkiye de lisansüstü yaratıcı drama çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Gürkan, K ve Çınar, D. (2023). *Türkiye 2003- 2021 yılları arasında fen bilimleri alanında yaratıcı drama yöntemi kullanarak yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Heathcote, D., ve Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann Drama.
- <https://egtbil.gazi.edu.tr/view/page/78689/yukseklisansprogrami>.Adresinden 18.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.ankara.edu.tr/programlar/3/899/4162-1774/>.Adresinden 18.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Z ve Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında ilköğrencileri ile yapılan makalelerin eğilimlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 2021, 16(2), 261-280.
- Koçak Tümer, N.B. ve Tanju Aslışen, E.H. (2022). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 2(501-516).
- Korkmaz, İ. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss.245-269). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurnaz, D. (2021). *Türkiye’de ilköğretim düzeyinde kullanılan yaratıcı drama üzerine yapılmış tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://www.scirp.org/pdf> adresinden 20.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Metinnam, İ ve Adıgüzel, Ö. (2016). “Bireyin bireyselliği” odağında brian way’in drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 11(2), 1-28.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okulöncesi eğitim programı (pre-school educational programı)*. Ankara.
- Morgan, C. T. (2013). *Psikolojiye giriş*. Eğitim Kitabevi.

- Orakcioğlu, E. (2019). *Türkiye 'de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbey, Ö. F. & Sarıkaya, R. (2019). Türkiye 'de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5 Sayı: Özel Sayı , 231-253 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/49407/582340>.
- Özdemir, C. (2023). Türkiye' de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18 (1). 1-20 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/76136/1160164>.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye 'de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.Rize,
- San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı drama, 1985-1995 Yazılar. Prof. Dr. İnci San'a Armağan*. Ö. Adıgüzel (Ed.), (Ss.57-69). Naturel Kitap Yayıncılık.
- Schunk,D.H.(2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bakışla*. M. Şahin (Çev.Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. Cassell Educational Limited.
- Ulubey, Ö. & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması / The Effect of Creative Drama on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (32), 195-220 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/209027>.
- Üstündağ, T. (2002). *Günümüz eğitiminde dramanın yeri*. *Yaratıcı drama, 1985-1995 Yazılar. Prof. Dr. İnci San'a Armağan*. Ö. Adıgüzel (Ed.), (Ss.200-207). Naturel Kitap Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2023). Tüm üniversite iletişim bilgileri.pdf. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> adresinden 22.11.2023 tarihinde alınmıştır.

Bir Tutam Baharat: Yaratıcı Drama ile Göçmen Kadınların Sosyal Uyum Süreçlerinin İncelenmesi

A Pinch of Spice: Investigating the Social Adaptation Processes of Immigrant Women through Creative Drama

Dr. Rojda Şükran KARAŞ, rojda.karas@gmail.com

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci kadınların değişim, dönüşüm ve sosyal uyum süreçlerine odaklanmaktadır. "Bir Tutam Baharat" adı verilen tematik bir yaklaşım ile dört tane yaratıcı drama atölyesi planlanmış ve yürütülmüştür. Bu atölyelerde, çeşitli baharatlar metafor olarak kullanılarak, katılımcı kadınların kültürel çeşitliliği, zenginliği ve yaşadıkları değişim ve dönüşüm süreçleri ele alınmıştır. Araştırma, katılımcıların yeni bir hayat kurma ve kimlik edinme deneyimlerini yaratıcı drama teknikleriyle ifade etmelerine olanak tanımıştır.

14 Suriyeli kadının katıldığı bu atölyelerde, katılımcılar yaşam deneyimlerini drama aracılığıyla canlandırmış ve baharat metaforu ile ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrenilen her bilginin değişim ve dönüşüm süreçlerine katkıda bulunan araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma, göçmen kadınların sosyal uyum süreçlerinde karşılaştıkları risk ve koruyucu faktörleri de ele almıştır. İçerik analizi sonucunda, göçmen kadınların deneyimlerini temsil eden temalar oluşturulmuş, bu temalar onların sosyal uyum süreçlerindeki zorlukları ve başa çıkma stratejilerini ifade eden ana başlıkları temsil etmiştir.

Her tema altında yer alan kodlar, daha spesifik ve detaylı açıklamaları içermekte, bu sayede kadınların deneyimlerinin çeşitli yönleri anlaşılır ve analiz edilebilir hale getirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, baharatın yaratıcı drama içinde metafor olarak kullanılmasının, kadınların duygusal ifade kapasitelerini artırarak değişim ve dönüşüm süreçlerine katkı sağladığı görülmüştür. Katılımcılar, baharatı kullanma, tatları paylaşma ve baharata ilişkin anıları canlandırma sürecinde kendi kimliklerini keşfetmiş, farklı bakış açılarına açık olmayı öğrenmiş ve insan ilişkilerinde daha anlayışlı hale gelmişlerdir. Bu çalışma, yaratıcı dramayı duygusal ifade, kimlik dönüşümü ve farklılıklara saygı gibi önemli konularda güçlü bir araç olarak tanımlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Yemek Metaforu, Kimlik Dönüşümü, Yaratıcı Drama, Sosyal Uyum

ABSTRACT

This study focuses on the processes of change, transformation, and social integration of Syrian refugee women living in Turkey. Four creative drama workshops were planned and conducted under the thematic approach named "A Pinch of Spice". In these workshops, various spices were used metaphorically to address the cultural diversity, richness, and the processes of change and transformation experienced by the participant women. The research provided an opportunity for the participants to express their experiences of building a new life and acquiring a new identity through creative drama techniques.

14 Syrian women participated in these workshops, where they re-enacted their life experiences through drama and expressed them using the metaphor of spices. This approach emphasizes that every piece of learned knowledge contributes to the processes of change and transformation. Conducted with a qualitative research method, this study also addresses the risk and protective factors encountered by migrant women in their social integration processes. Content analysis resulted in the creation of themes representing the experiences of the migrant women, which depict the main headlines expressing the challenges they face in their social integration processes and their coping strategies.

The codes under each theme provide more specific and detailed explanations, making various aspects of women's experiences understandable and analyzable. The study concludes that the use of spices as a metaphor in creative drama enhances women's emotional expression capabilities, contributing to their processes of change and transformation. Participants have discovered their identities through the process of using spices, sharing tastes, and reviving memories related to spices. They have also learned to be open to different perspectives and become more understanding in human relationships. The study defines creative drama as a powerful tool in important areas such as emotional expression, identity transformation, and respect for diversity.

Keywords: Migration, Food Metaphor, Identity Transformation, Creative Drama, Social Adaptation

Giriş

Dünya genelinde, ülkeler ve insanlar sürekli bir değişim içinde bulunmaktadır. Bu değişim, küresel ısınma, hava kirliliği gibi insan kaynaklı nedenlerden kaynaklanabileceği gibi, sel, depresyon, tsunami gibi doğal olaylardan da kaynaklanan fiziksel değişimleri içermektedir. Fiziksel değişimlerin yanı sıra, ülkelerde sosyal faktörlere bağlı olarak ekonomik, eğitim, ticaret ve kültürel anlamda da değişim ve dönüşümler yaşanabilmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin nedenlerinden biri de göç olgusudur.

Küreselleşme ile birlikte daha belirgin hale gelen ve olumlu bir ivme kazanan göç olgusu, önceleri daha çok kıtlık, iklim koşulları ve coğrafi faktörlere dayanırken, 20. yüzyılın ikinci yarısında daha çok ekonomik, siyasi, dini, kültürel ve eğitim gibi nedenlere dayanmaya başlamıştır (Eryılmaz Herdem, 2019). Günümüzde insanlar, savaş, politik istikrarsızlık, işkence, etnik ve dini çatışmalar, ekolojik krizler, yaşamı tehdit eden ekonomik gerileme gibi sebeplerle zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmaktadırlar.

Toplumsal dönüşümün temel unsurlarından biri olan göç, göçmenler için yeni yerlerde karşılaştıkları sorunları ve aynı zamanda fırsatları beraberinde getirir. Bu sorunlar genellikle ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve diğer alanlarda ortaya çıkabilir (Özyakışır, 2013). Göçmenler, yer değiştirdikleri konumlarda çeşitli ekonomik zorluklarla karşılaşabilirler. Bunlar arasında emek sömürsü, ücret alamama, zorlu çalışma saatleri, vatandaşlara tanınan haklardan yoksun kalma, işçi haklarının ihlali, iş kazaları ve kolayca işten çıkarılma gibi ekonomik sorunlar yer alabilir (Anderson, 2019).

Sosyal ve kültürel açıdan incelendiğinde, göçmenler ötekileştirme, dışlanma, etiketlenme, sınır dışı edilme tehditleri, kültürel farklılıklara uyum sağlamada zorlanma, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi sorunlarla karşılaşabilirler (Sayan, 2018).

Politik açıdan bakıldığında ise, göç edilen ülkenin politik tutumu, kurumlar arası koordinasyon eksikliği, çok kültürlü politikalara yeterli odaklanamama ve yeterli kaynak ayırlamama gibi politik sorunlar, göçmenlerin ileriki yaşantılarında giderek büyüyen sorunlara neden olabilir (Yılmaz & Günay, 2022).

Cinsiyet farklılığı konusunda, tarih boyunca kadınların dezavantajlı bir grup olarak görülmesi uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Örneğin, antik Yunan'da oy hakkına sahip olmayan, deliler ve kölelerle aynı seviyede tutulan kadınlar, Orta Çağ Batı dünyasında adeta bir mal gibi alınıp satılan varlıklar olarak değerlendirilmiştir (Ersoy, 2009). Toplumsal yapı ve kültürel algıların zamanla değişmesi, kadınlar lehine olumlu gelişmelere yol açmış olsa da, günümüzde bile kadın ve erkek arasında adeta bir sınıf ayrımının devam ettiği görülmektedir.

Kadınlar, eğitim, bilgiye erişim, şiddet, çalışma koşulları, taciz gibi konularda hala dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır. Günümüzde birçok kadın, sağlık, şiddet, iş, evlilik veya toplumsal baskılardan kaçmak amacıyla, aile üyeleriyle ya da bireysel olarak göç sürecini yaşamak zorunda kalmıştır (Küçük, 2022). Son araştırmalar, dünya genelinde zorla yerinden edilen 25 milyon göçmenin %70'inin kadınlardan oluştuğunu tahmin etmektedir (Karadağ Çaman & Bahar-Özvarış, 2010). Göç, kadınları, geleneksel yaşam düzenleri ve toplumsal statüleri nedeniyle erkeklere göre daha fazla etkilemekte ve dezavantajlı bir duruma düşürmektedir.

Suriye iç savaşı, 2011 yılından bu yana devam etmekte olup, bu süre zarfında yaklaşık 5,6 milyon insan zorunlu olarak yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) verilerine göre, bu mültecilerin çoğu Suriye'nin komşu ülkeleri olan Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır ve Türkiye'ye sığınmıştır (UNHCR, 2020). Bu kitlesel yer değiştirme, Suriyeli mülteci krizini günümüzün en yıkıcı insani krizlerinden biri haline getirmiştir. Suriyeli mültecilerin bu ülkelere göç etmeleri, kabul eden ülkelerin demografik yapılarında önemli değişikliklere neden olmuştur.

Suriye iç savaşının tetiklediği mülteci kriziyle karşı karşıya kalarak, son on yılda milyonlarca Suriyeli mülteciyi kabul etmiştir. Bu göç dalgası, özellikle mülteci kadınlar için, yeni bir topluma uyum sağlama ve kişisel ile kültürel kimliklerini koruma arasında zorlu bir dengeyi gerekli kılmıştır. Bu süreç, yerel toplulukların da yeni demografik yapıya adaptasyonunu zorunlu kılmıştır, bu durum ise sosyal uyum ve kimlik değişimleri gibi çok yönlü zorlukları beraberinde getirmiştir (Altıntaş, 2018; Gencer, 2017).

Suriye'den Türkiye'ye yönelen göç hareketi, ülkedeki sosyal ve kültürel yapıları önemli ölçüde etkilemiştir. Mülteciler, ekonomik sıkıntılar, psikolojik baskılar ve barınma sorunlarıyla mücadele ederken, dil engelleri ve sosyo-kültürel farklılıklar da uyum süreçlerini zorlaştırmıştır. Özellikle cinsiyet temelli zorluklar ve aile içi şiddet riskleri, bu süreçleri daha da karmaşık bir hale getirmiştir (Erdoğan, 2014; Önal ve Keklik, 2016; Mütevellioğlu, 2006; Tuzcu ve Ilgaz, 2015; Gkouti, 2015).

Bu araştırmanın odak noktası, Suriyeli mülteci kadınların Türkiye'deki sosyal uyum süreçleri ve kimlik değişimleridir. Araştırma, yaratıcı drama yönteminin bu süreçlere olan etkisini incelemektedir. Bu

metodoloji, katılımcıların sosyal farkındalıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, özsaygılarını da artırmakta etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Yaratıcı drama, kadınların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları ve deneyimleri daha bilinçli ve etkili bir şekilde ele almalarına olanak tanımaktadır.

Yaratıcı drama alanında son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır. Yaratıcı drama, özellikle eğitim ve öğretim alanında sıkça kullanılan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ancak, literatür incelendiğinde Suriyeli göçmen kadınlarla veya göçmen kadınlarla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, özellikle Suriyeli mülteci kadınların sosyal uyum ve kültürel olarak yaşadıkları değişim ve dönüşümde yaratıcı dramının etkili bir yöntem olabileceğini vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, yaratıcı dramının toplumsallaşma konusunda işbirliği ve dayanışmanın anlamını anlamalarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Pehlivan ve Gökbulut, 2015). Ayrıca, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağladığı, işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediği (Mantaş, 2014), problem davranışlarının azalmasına ve sosyal becerilerin gelişmesine olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir (Freeman). Aynı zamanda, konuşma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin sosyal yeteneklerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Öztürk, 2017). Bu bulgular, yaratıcı dramının çeşitli sosyal ve eğitimsel alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Yaratıcı drama, bireyin kendini geliştirmesine yardımcı olan canlı ve etkili bir yöntem olarak öne çıkar. Bu alanda özellikle anlık doğaçlamalar, farklı roller üstlenme ve hikayeler yaratma gibi etkinliklere odaklanılır. Geleneksel tiyatro çalışmalarının aksine, yaratıcı drama katılımcıların yaratıcılıklarını serbest bırakarak, katı senaryolardan uzaklaşır ve bireyin kişisel büyüme ve öğrenme sürecine odaklanır. Bu süreçte, kişisel gelişim yalnızca teşvik edilmez, aynı zamanda kutlanır. Yaratıcı drama, bireylerin sosyal farkındalıklarını artırmak, iletişim yeteneklerini güçlendirmek ve özgüvenlerini yükseltmek için önemli bir araç olarak değerlendirilir.

Bu araştırmanın temel amacı, Suriyeli mülteci kadınların sosyal uyum süreçlerini ve kimlik evrimlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Özellikle, yaratıcı drama metodunu kullanarak gerçekleştirilecek atölye çalışmaları aracılığıyla bunu ortaya koyabilmektir. Araştırma aynı zamanda, toplumsal cinsiyet rolleri ve kişisel kimlikler üzerine derinlemesine düşünme ve diyalog fırsatları yaratmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı drama atölyelerinin, Suriyeli mülteci kadınların sosyal uyum süreçleri ve kimlik gelişimlerine sağladığı katkılar, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, göçmen kadınların sosyal uyumlarına odaklanarak yaşantılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Nitel araştırmalar, bir konuyu, olayı veya olguyu derinlemesine analiz etme fırsatı sunar (Creswell, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmaların, bir olguyu, kişilerin bakış açılarından anlamayı ve bu bağlamda var olan sosyal yapıyı ve süreci ortaya koymayı sağladığını ifade etmektedirler.

Bu araştırmada, eylem araştırması ve yaratıcı drama yöntemlerinin bütünleştirilmesi, katılımcıların deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini kapsamlı ve etkili bir biçimde ifade etmelerini sağlayan yenilikçi bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bütünleşme, katılımcıların yaşam hikayelerini ve tecrübelerini aktif bir şekilde paylaşmalarını teşvik ederken, yaratıcı drama, eylem araştırmasının ana hedefi olan gerçek dünya sorunlarına çözüm bulmayı desteklemektedir. Ayrıca, katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan ev ziyaretlerinde sorulan "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" sorularına verilen cevaplar sonucunda şekillenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında, her biri altı saat süren dört yaratıcı drama atölyesi tasarlanmış ve toplamda 24 saatlik yoğun bir etkileşim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelerden önce, atölyelerin konusunu belirlemek amacıyla, katılımcılarla bir araya gelinmiş ve yemek hazırlama ile yeme etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlik sırasında yapılan tartışmalar ve konuşmalar, atölyelerin içeriğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Araştırma süreci, potansiyel katılımcılarla yapılan başlangıç toplantısında, araştırmanın amaçları, süreçleri ve katılımcı hakları hakkında bilgi verilerek başlamıştır. Katılımcılar, Suriyeli Kürt kadınlardan oluşmakta ve bu kadınlar, dört farklı yaratıcı drama atölyesine tam katılım göstermişlerdir. Araştırmada dikkate alınan önemli bir husus, katılımcı kadınların ekonomik olarak aktif, mutfakta çalışan ve gelir elde eden bireyler olmalarıdır.

"Atölyelerin "Bir Tutam Baharat" teması altında düzenlenmesi, bu etkinlikte ele alınan konuların ilham kaynağı olmuştur.

Araştırmanın merkezini oluşturan yaratıcı drama atölyeleri, dört ana temaya ayrılmıştır. Her bir atölye, katılımcıların kültürel etkileşimlerini ve sosyal uyum süreçlerini keşfetmeye yönelik tasarlanmıştır.

1. **Atölye 1: "Baharatların Hikayesi- Kültürlerarası Köprüler"**: Bu atölyede, her baharatın kendine has öyküsü, kökeni ve kullanımı, katılımcıların kültürel geçmişleri ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar, kendi kültürlerinin zenginliğini ve özelliklerini baharat metaforları aracılığıyla paylaşmışlardır.
2. **Atölye 2: "Yeni Tatlar- Yeni Başlangıçlar"**: Katılımcılar, yeni bir ülkeye taşınmanın getirdiği deneyimleri, yeni bir yemek denemenin heyecanı ile özdeşleştirmişlerdir. Bu atölyede,

göçmenlerin yeni topluma katkıları, baharatların bir yemeğe nasıl yeni tatlar kattığı metaforu üzerinden ele alınmıştır.

3. **Atölye 3: "Empati ve İletişim- Baharatların Uyumunu"**: Farklı baharatların bir araya gelerek uyumlu bir tat oluşturması gibi, katılımcılar da empati ve etkili iletişim yoluyla birbirleriyle uyum sağlamayı öğrenmişlerdir. Bu atölyede, katılımcılar birbirlerinin deneyimlerine empatiyle yaklaşmanın yollarını keşfetmişlerdir.
4. **Atölye 4: "Ortak Yemek- Ortak Geleceğimizi Yaratmak"**: Bu atölye, birlikte çalışmanın ve ortak bir hedefe ulaşmanın önemini vurgulamıştır. Katılımcılar, farklı baharatları kullanarak ortak bir yemek yapmış ve bu süreç, topluluk içinde iş birliğinin değerini göstermiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022 yılında İstanbul'un Şişli ve Okmeydanı ilçelerinde yaşayan toplam 14 kadın üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arasında 14 Suriyeli Kürt kadın bulunmaktadır. Katılımcıların seçilmesindeki ana neden, bu kadınların gönüllü olarak çalışmaya katılmasının yanı sıra mutfakta çalışan kadınlar olmalarıdır. Çalışmaya katılan kadınların yaşları 21 ile 50 arasında değişmektedir. Toplamda 14 kadının katıldığı atölyeler, 6 saatlik süreyi kapsayan 4 atölyeden oluşmaktadır. Katılımcı kadınların eğitim seviyeleri şu şekildedir: İlkokul mezunu 3 kadın, düz lise mezunu 4 kadın ve 7 kadın ise üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama yöntemleri, katılımcı eylem araştırması ve yaratıcı drama metodolojisinin bütünlük bir yaklaşımını benimsemektedir. Araştırmacı, katılımcıların sosyal ve kültürel etkileşimlerini derinlemesine incelemek ve bu etkileşimlerin bireysel kimlikler üzerindeki etkisini anlamak için çok boyutlu nitel veri toplama yöntemleri kullanmıştır. Bu amaçla, katılımcı gözlem, yapılandırılmamış görüşmeler, video ve ses kayıtları ile birlikte yaratıcı drama atölyeleri, temel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde kullanılan temel araçlar:

1. **Katılımcı Gözlem**: Araştırmacı, katılımcıların günlük etkileşimlerini ve sosyal dinamiklerini doğal ortamlarında gözlemleyerek, sosyal uyum süreçlerini ve grup içi ilişkileri anlama imkanına sahip olmuştur. Bu katılımcı gözlem, dışsal gözlemlerin ötesine geçerek katılımcıların iç dünyalarına ve etkileşimlerine daha yakından bakma fırsatı sağlamıştır.
2. **Yapılandırılmamış Görüşmeler**: Araştırmacı, ev ziyaretleri sırasında katılımcılarla yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirerek onların deneyimleri, duyguları ve sosyal uyum süreçleri hakkında derinlemesine bilgi toplamıştır. Bu görüşmeler, esnek bir yapıda gerçekleştirilmiş ve katılımcılara düşüncelerini serbestçe ifade etme fırsatı sunmuştur.
3. **Yaratıcı Drama Atölyeleri**: Araştırmada yaratıcı drama atölyeleri, temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu atölyelerdeki etkinlikler ve çalışmalar sırasında çekilen video ve ses kayıtları, katılımcıların etkileşimlerini ve duygusal tepkilerini ayrıntılı bir şekilde belgelemiştir.

Bu kayıtlar, katılımcıların ifadelerini ve etkileşimlerini zaman içinde incelemek için önemli bir araç olmuştur.

4. Değerlendirme notları: Atölyelerin sonunda yapılan katılımcı değerlendirmeleri, katılımcıların o anki düşüncelerini ve atölyeye verdikleri tepkileri doğrudan ve tarafsız bir şekilde yansıtmıştır. Bu değerlendirme notları, katılımcılardan alınan geribildirimleri sistematik bir şekilde toplamak için kullanılmıştır.
5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

Bu veri toplama yöntemleri, araştırmanın temel amacına ulaşmak için kullanılmış ve katılımcıların sosyal ve kültürel etkileşimlerini derinlemesine anlamayı sağlamıştır. Bu forumdaki sorular yüz yüze mülakat şeklinde yapılmayıp, ev ziyaretlerinde sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma, İstanbul'un Şişli ve Okmeydanı ilçelerinde yaşayan Suriyeli Kürt kadınların sosyal ve kültürel etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin bireysel kimlikleri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı, katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlerin bireysel kimlikleri üzerindeki etkisini anlamaktır.

Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcılarla yapılan başlangıç toplantısının ardından, katılımcıların evlerine yapılan ziyaretlerde yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, kadınların deneyimleri, duyguları ve sosyal uyum süreçleri hakkında kapsamlı bilgi toplama fırsatı sunmuştur. Ayrıca, bu ev ziyaretleri sırasında yapılan katılımcı gözlemleri, kadınların günlük etkileşimlerini ve sosyal dinamiklerini doğal ortamlarında gözleme imkânı sağlamıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Uluslararası Göçmen Kadınlar Dayanışma Derneği'nde gerçekleştirilen yemek yapma etkinliği düzenlenmiş ve bu etkinlik sırasında elde edilen bilgiler, yaratıcı drama atölyelerinin konusunu ve içeriğini belirlemede önemli bir rol oynamıştır. Bu etkinlik, kadınların birbirleriyle etkileşimini artırmış ve araştırma sorusunu netleştirmeye yardımcı olmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşaması olarak ele alınan yaratıcı drama atölyeleri, her biri yaklaşık altı saat süren ve toplamda 24 saatlik etkileşimi içeren dört oturumdan oluşmuştur. Bu atölyelerde kullanılan drama teknikleri, katılımcıların kendi hikayelerini ve deneyimlerini ifade etmelerine yardımcı olmuştur. Teknikler arasında hikâye anlatıcılığı, mektup yazma, röportaj, doğaçlama, rol oynama, sessiz drama, sıcak sandalye, düşünsel yolculuk, ayna egzersizi, gölge oyunu ve görüntü tiyatrosu bulunmaktadır. Atölyeler sırasında çekilen video ve ses kayıtları, katılımcıların etkileşimlerini ve duygusal tepkilerini ayrıntılı bir şekilde belgelemiştir ve bu kayıtlar, katılımcıların ifadelerini ve etkileşimlerini zaman içinde incelemek için kritik bir araç olmuştur.

Her atölye sonrasında, katılımcılarla birlikte yemek hazırlanmış ve bu yemekler, atölye katılımcıları tarafından birlikte tüketilmiştir. Bu sosyal etkinlikler, katılımcıların birbirleriyle olan bağlarını güçlendirmiş ve topluluk duygusunu pekiştirmiştir. Ayrıca, her atölye sonrasında alınan detaylı

değerlendirme raporları, katılımcıların geri bildirimlerini ve tepkilerini kapsamlı bir şekilde yansıtmıştır. Özellikle yaratıcı drama atölyelerinin değerlendirme safhasında, katılımcıların kendilerini çok iyi ifade ettikleri gözlemlenmiştir, bu da araştırmanın teorik derinliğini ve pratik uygulanabilirliğini güçlendiren bir unsur olmuştur.

Bu çeşitlendirilmiş veri toplama yöntemleri sayesinde, araştırmacılar katılımcıların deneyimlerini kapsamlı bir şekilde anlama ve sosyal uyum ile kimlik değişimi süreçlerindeki gelişmeleri belgeleme fırsatı bulmuştur. Eylem araştırması olarak, bu çalışma katılımcıların gerçek dünya deneyimlerini dikkate alan, uygulanabilir ve etkili çözümler üreten bir araştırma yöntemi olarak kendini göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, katılımcılardan gelen verileri açıklayan kavramlara ve ilişki ağlarına ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, verilerin analizine başlamadan önce, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin kayıtları MS Word belgelerine aktarılmıştır. Ardından, bu bireysel görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde çözümlenmiştir.

Bu süreçte, katılımcıların kimlik bilgileri güvenilirlik açısından gizlenerek, katılımcılar SK (Suriyeli Kadın) olarak kodlanmıştır. K1, K2... şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizi, görüşme yoluyla elde edilen verilerin dört aşamada incelenmesini içermiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles & Huberman, 1994).

İlk aşamada, araştırmacılar tarafından toplanan ham veriler, tek tek okunarak katılımcıların cümlelerinde öne çıkan ifadeler ve kavramlar bir araya getirilmiş ve kodlanmıştır. İkinci aşamada, katılımcıların ifadelerine dayalı olarak oluşturulan kodlar, ortak ifadeler ve birbirleriyle ilişkili örüntüler göz önüne alınarak, tekrar eden kodlara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiş, derinlemesine incelenmiş ve kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Dördüncü aşamada, araştırmacılar tarafından oluşturulan *kod listesi, temalar ve alt temalar içerik açısından anlaşılır olup olmadığı değerlendirildikten sonra, kodlar, temalar ve alt temalar gözden geçirilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara dair incelenen durum yorumlanmıştır.*

Araştırmada, Türkçe ve Kürtçe konuşup anlayabilen göçmen kadınlarla araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde tercümana ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca, bulguların raporlanmasında, katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına bir uzman incelemesine başvurulmuş, kullanılan görüşme formu ve veri analizi kısmının uygunluğu ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmamızın bulgular bölümünde veriler, içerik analizi yöntemiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde, katılımcıların ifadeleri, deneyimleri ve sosyal etkileşimleri üzerinden detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, her bir atölye, kültürel etkileşim ve toplumsal entegrasyon süreçlerini anlamada kilit rol oynamıştır. Katılımcıların söylemleri, baharatlar ve yemek yapma süreçleri üzerinden metaforik bir dille ifade edilmiş, bu da sosyal uyum ve kimlik değişim süreçlerine ışık tutmuştur. Bulgular bölümünde, bu metaforik anlatımlar detaylı olarak incelenmiş ve katılımcıların deneyimlerinin çeşitliliği ve derinliği ortaya konulmuştur. Bu bölümde, atölyelerdeki etkileşimler ve katılımcıların ifadeleri, Suriyeli Kürt kadınların sosyal uyum süreçlerine dair önemli bulgular sunmaktadır.

1. Atölye: Baharatların Hikayesi- Kültürlerarası Köprüler Adlı Atölyede Elde Edilen Bulgular

1) Kendinizi hangi baharat gibi hissediyorsunuz ve bu uyumu nasıl sağlıyorsunuz?

K1: Ben kendimi nane gibi hissediyorum. Nane, ferahlığı ve canlılığı temsil eder. Yeni ülkede başlangıçta yabancılık çektim, ama zamanla insanlarla iletişim kurarak ve Suriye mutfağından yemekler yaparak uyumu sağladım. Nane gibi, tazeliğimi ve kültürümü koruyarak yeni toplumla bütünleştim.

K5: Ben kendimi kimyon gibi hissediyorum. Kimyon, hem güçlü hem de belirgin bir tada sahiptir. Yeni toplumda bazen farklılığım çok belirgin oluyor, ama bu beni özgün kılıyor. Kimyon gibi, kendi özgünlüğümü koruyarak ve diğer kültürlerle etkileşime girerek bu yeni hayata uyum sağlıyorum.

K10: Ben kendimi sumak gibi hissediyorum; hafif ekşi ama aynı zamanda tatlı. İlk geldiğimde yaşadığım zorluklar ve özlem, hayatımın ekşi tarafıydı. Ancak, buradaki toplulukla ilişkiler kurarak ve dil öğrenerek bu yeni yaşama uyum sağladım. Sumak gibi, hayatın hem tatlı hem de ekşi yönlerini dengelemeyi öğrendim.

K12: Ben kendimi safran gibi hissediyorum, nadir ve değerli. Yeni ülkedeki deneyimlerim beni daha güçlü ve özgüvenli kıldı. Safran gibi, az ama öz varlığımı hissettirerek ve Suriyeli kadınların sesini duyurarak uyumu sağladım."

K14: Ben kendimi kekik gibi hissediyorum. Kekik, her yerde bulunabilir ama her yere özgü bir lezzet katar. Yeni ülkede, hem Suriye kültürünü temsil ediyorum hem de yeni kültürün bir parçası olmaya çalışıyorum. Kekik gibi, esnekliğim ve uyum yeteneğim sayesinde iki kültür arasında köprü kuruyorum."

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, farklı kültürlerin uyum sürecindeki zorlukları ve anlaşmazlıkları katılımcılarda görülmektedir. Bunun yanında kültürel entegrasyon sürecindeki uyumsuzlukları ve kabul edilme zorlukları ifade edilmiş olup, farklı kültürel arka planların anlaşılması

ve uyum içinde yaşanmasındaki zorlukları vurgulanmıştır. Toplumsal çeşitliliğin getirdiği uyum zorluklarını ve farklı kültürel özelliklerin bir arada yaşamasının karmaşıklığını dile getirilmiştir.

2) Bir kadın olarak gücünüzü hangi baharatla tanımlarsınız ve bu baharat yeni toplumunuzda nasıl bir etki yaratıyor?

K1: Ben kendimi zencefil gibi güçlü ve canlandırıcı hissediyorum. Zencefil gibi, yeni toplumumda enerji ve canlılık katıyorum. Zorluklara karşı direnç gösteriyor ve etrafımdakilere ilham veriyorum."

K9: Benim gücüm tarçın gibidir. Tarçın sıcak ve rahatlatıcıdır. Yeni toplumumda, insanlara sıcaklık ve konfor hissi veriyorum ve bu da bana yeni dostluklar kazandırıyor."

K10: Ben kendimi safran gibi nadir ve değerli hissediyorum. Safran gibi, küçük bir miktar bile büyük bir etki yaratır. Yeni toplumumda, kültürümü ve değerlerimi paylaşarak etrafımdakiler üzerinde olumlu bir etki bırakıyorum."

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre her bir katılımcı kendisini bir baharatla özdeşleştirerek duygusal durumunu, kişisel gücünü ve toplumlarına olan etkisini ifade etmeye çalışmış. Kendisini zencefil gibi güçlü ve canlandırıcı hissettiğini belirtiyor. Bu, yeni toplumunda enerjik ve ilham verici bir figür olduğunu düşündüğünü gösteriyor. Kendisini tarçın gibi sıcak ve rahatlatıcı hissediyor. Bu, çevresindekilere sıcaklık ve konfor hissi verdiğini ve bu sayede yeni dostluklar kurduğunu ifade ediyor. Kendisini safran gibi nadir ve değerli hissettiğini söylüyor. Kültürünü ve değerlerini paylaşarak etrafındakilere olumlu bir etki bıraktığını ifade ediyor. Bu ifadeler, katılımcıların kendilerini güçlü, etkili ve toplumlarına pozitif bir şekilde katkıda bulunan bireyler olarak gördüklerini yansıtıyor. Aynı zamanda, bu metaforlar, kültürel öğelerin ve baharatların katılımcıların kimlikleri üzerindeki önemli etkilerini vurguluyor. Bu ifadeler, katılımcıların kendilerini güçlü, etkili ve toplumlarına pozitif bir şekilde katkıda bulunan bireyler olarak gördüklerini yansıtıyor. Aynı zamanda, bu metaforlar, kültürel öğelerin ve baharatların katılımcıların kimlikleri üzerindeki önemli etkilerini belirtmektedirler.

3) Farklı kültürlerden insanlarla ilişkilerinizi bir baharat karışımı olarak düşünürseniz, bu karışım nasıl bir tat verir?

K3: Bu karışım, karabiber ve tarçın gibi zıt ama birbirini tamamlayan lezzetler gibi olurdu. Karabiber, güçlü ve cesur, tarçın ise tatlı ve sıcak. Farklı kültürlerin getirdiği zorluklar ve güzellikler bu iki baharat gibi bir arada var oluyor. Bazen zorlayıcı, bazen ise hoş bir tat bırakıyor.

K8: Benim ilişkilerimi bir baharat karışımı olarak düşünürsem, bu çok renkli bir köri karışımı olurdu. Köri, birçok farklı baharatın birleşimi gibidir; her biri kendi karakterini korurken, bir araya geldiklerinde eşsiz bir tat yaratırlar. İnsanlarla ilişkilerim de böyle, herkes kendi kültüründen tatlar getiriyor ve güzel bir topluluk oluşturuyoruz.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, ilişkilerini ve farklı kültürlerle etkileşimlerini birbirinden farklı baharat karışımlarıyla benzeterek anlattıkları görülmektedir. Katılımcılar farklı kültürlerin getirdiği zorlukların ve güzelliklerin bir arada var olduğunu, bazen zorlayıcı, bazen hoş bir tat bıraktığını ifade ediyor. İlişkilerin çeşitlilikten güç aldığını ve zıtlıkların bir araya gelerek uyum sağladığını belirtmektedirler. Bu metaforlar, katılımcıların ilişkilerindeki çeşitliliği, zıtlıkları ve her bireyin özgünlüğünü önemsediklerini gösteriyor. Aynı zamanda, farklı kültürlerden gelen insanlarla kurulan ilişkilerin, bir araya geldiklerinde uyumlu ve tatmin edici bir bütün oluşturduğunu vurgulamaktadır.

2. Atölye: Yeni Tatlar Başlangıçlar Adlı Atölyede Elde Edilen Bulgular

1) Yeni ülkede yaşamaya başlamak, bir mutfakta yeni baharatlar keşfetmek gibi olabilir. Sizin için bu yeni başlangıçta hangi baharatlar ön plana çıkıyor ve bu baharatlar yeni hayatınızdaki değişimleri ve uyumu nasıl temsil ediyor?

K2: Benim için bu yeni hayatta kişniş önemli. Kişniş, farklı mutfak kültürlerinde kullanılıyor ve her yemeğe farklı bir lezzet katıyor. Ben de yeni ülkemde farklı insanlarla etkileşim kurarak ve kültürlerarası anlayışı benimseyerek uyumu sağlıyorum."

K4: Bu yeni başlangıçta benim için en önemli baharat safran. Safran, az miktarda bile büyük bir etki yaratıyor. Ben de yeni toplumunda küçük adımlar atarak, büyük değişimler yapmaya çalışıyorum."

K6: Benim için bu yeni başlangıçta kekik öne çıkıyor. Kekik, zor koşullarda bile büyüyeabilen bir bitki. Ben de yeni ülkemde, kekik gibi, zorluklara rağmen güçlü kalmaya ve büyümeye çalışıyorum."

K7: Bu yeni hayatta benim için lavanta önemli. Lavanta, huzur ve sakinliği temsil eder. Yeni ülkemde lavanta gibi, huzur bulmaya ve sakin bir yaşam kurmaya çalışıyorum."

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, duygusal bağlamda baharatları kullanarak yaşadıkları değişimleri ve uyumu nasıl ifade ettiklerini gösterilmektedir. Her biri, kendi hayatlarına özgü deneyimleri baharatlar aracılığıyla anlatarak, duygusal bir derinlik kazandırmaktadır. Kişniş olarak ifade eden katılımcı, yeni ülkede farklı insanlarla etkileşim kurarak ve kültürlerarası anlayışı benimseyerek uyumu temsil ettiğini belirtirken, safranı ifade eden katılımcı ise, yeni toplumunda küçük adımlar atarak, büyük değişimlere katkıda bulunmaya çalıştığını ifade etmiştir. Kekik metaforu ise, çeşitli zorluklar karşısında direnç gösterme ve güçlü kalma anlamını taşıdığını ifade etmektedir.

2. Yeni bir ülkeye taşınmak, hayatınızda yeni bir tarif yaratmaya benzer. Bu yeni tarifin oluşturulmasında, sizin hayatınıza hangi özgün 'malzemeler' (deneyimler,

beceriler, değerler) katılıyor ve bu malzemeler yeni başlangıcınızı nasıl şekillendiriyor?

K11:Yeni tarifime katılan en önemli malzeme, dayanıklılığım. Yıllar süren savaş ve zorluklar, beni güçlü kıldı. Bu güç, yeni ülkemde karşılaştığım zorluklarla başa çıkmama yardımcı oluyor ve hayatımı cesaretle şekillendiriyor."

K13:Benim tarifimde esneklik önemli bir malzeme. Savaştan kaçarken sürekli adaptasyon gerekti ve bu beceri, yeni toplumuma uyum sağlamamda kritik bir rol oynuyor. Değişikliklere hızlıca adapte olabiliyorum ve bu da hayatımı daha kolay hale getiriyor.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, yeni bir ülkeye taşınmayı hayatlarında yeni bir tarif yaratmaya benzetmekte ve bu tarifin oluşturulmasında katkı sağlayan özgün malzemeleri ifade ettikleri görülmektedir. Kişisel deneyimlerini ve sahip oldukları özellikleri, yeni bir ülkeye taşınma sürecinde değerli malzemeler olarak gördüklerini belirtmişler. Dayanıklılık ve esneklik gibi özellikler, adaptasyon ve zorluklarla başa çıkma sürecinde önemli bir rol oynadığı, bu da yeni bir hayatın şekillendirilmesinde kilit faktörler olduğu belirtilmektedir.

3. Atölye: Empati ve İletişim - Baharatların Uyumu Adlı Atölyede Elde Edilen Bulgular

1) Farklı baharatların bir araya gelerek uyumlu bir tat oluşturması gibi, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken hangi baharatlar sizin için önemli oluyor? Bu baharatlar, iletişimdeki empati ve anlayışınızı nasıl temsil ediyor?

K9:İletişimde benim için kekik önemli bir baharat. Kekik, dayanıklılığı ve güçlü tadı ile bilinir. Kekik gibi, zorluklara karşı dirençli olmaya ve güçlü bir iletişim kurmaya çalışıyorum. Bu, karşıdaki insanla derin bir anlayış ve empati oluşturuyor."

K10:Benim için karabiber temel bir baharat. Karabiber, her yemeğe uyum sağlayabilen evrensel bir lezzettir. Farklı kültürlerle iletişimde karabiber gibi, esnek ve uyumlu olmaya çalışıyorum. Bu, farklı bakış açılarına empatiyle yaklaşmamı sağlıyor."

K12:Benim için tuz önemli. Tuz, yemeğe lezzet katarken fazlası zararlı olabilir. Ben de yeni kültürle iletişimde bazen fazla açık olabiliyorum, bu da bazen karşıdaki kişiyi rahatsız edebiliyor. Dengeyi bulmak zor oluyor."

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, iletişimde farklı baharatları kullanarak kendilerini ifade ederken, bu baharatlar aracılığıyla deneyimlerini ve iletişim tarzlarını anlatarak empati ve anlayışlarını

belirtmişlerdir. Baharat metaforu, farklı kültürlerle etkileşimde bulunurken ortaya çıkan çeşitlilik, esneklik, dayanıklılık ve dengenin önemini vurguladıklarını belirtmişlerdir.

4. Atölye: Ortak Yemek- Ortak Geleceğimizi Yaratmak Adlı Atölyede Elde Edilen Bulgular

1) Her kültürün kendine özgü baharatları vardır. Yeni ülkenizde tanıştığınız farklı kültürlerin baharatlarıyla kendi geleneksel yemeklerinizi nasıl yeniden yorumluyorsunuz? Bu tür mutfak buluşmaları, farklı kültürler arasında anlayış ve ortaklık oluşturmakta nasıl bir rol oynuyor?

***K8:** Farklı kültürlerin baharatlarını kullanmak bazen zor olabiliyor. Yeni lezzetlerle denemeler yapmak istesem de, geleneksel tatlarımı özliyorum eskiden bizim kültürümüze ait olan şeyleri nereden bulacağımızı bilmezdim ama şimdi Suriye bakalları, marketleri var. Kendi ülkeme, mutfağıma dair herşeyi bulabiliyorum.*

***K9:** Yeni kültürlerin baharatlarını kullanmayı seviyorum.kendi yemeğimde bazı baharatları kullanıyorum. Komşularıyla yemek yapmayı sarma sarmayı seviyorum, komşularına kendi suriye mutfağımdan yemekler tattırmayı seviyorum.Bu tür mutfak buluşmaları, kültürlerarası anlayışı ve hoşgörüyü teşvik ediyor."*

***K14:** Farklı baharatları denemek farklı yemekleri yemek güzel ama bizim dururmumuzda bazen çok acı olabiliyor. Düşündüğümde boğazım düğümleniyor, kendi kültürel kimliğimi kaybediyor gibi hissediyorum.*

***K4:** Yeni kültürlerin baharatlarını kullanmak, yemeklerime yeni bir tat katıyor, yemeklerimi zenginleştiriyor ve yeni arkadaşlıklara kapı açıyor.*

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, farklı kültürlerden gelen baharatları denemeyi, kendi geleneksel tatlarını özlemeyi, ancak aynı zamanda yeni ülkelerinde bu malzemelere ulaşarak kendi kültürlerini yaşamayı deneyimledikleri belirtilmiştir. Baharatların, yemekler aracılığıyla kültürel kimlikle nasıl bağlantılı olduğu, özelemleri ve yeni keşifleri şekillendiren önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı ve mutfak buluşmaları, katılımcılar arasında kültürlerarası anlayışı teşvik etme ve sosyal bağları güçlendirme konusunda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Katılımcılar, komşularıyla yemek yapma ve kendi mutfağından yemekleri paylaşma eylemleriyle karşılıklı anlayışın arttığını ve yeni arkadaşlıkların kurulduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bazı katılımcılar farklı baharatların acılığına karşı duyarlılık gösteriyor ve bu deneyimlerin kendi kültürel kimlikleriyle bağdaştığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen atölye çalışmaları, Suriyeli Kürt kadınların yeni ülkelerindeki sosyal uyum süreçlerini anlamak ve bu süreçte baharat metaforlarıyla ifade etmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bulgular, katılımcıların kendilerini çeşitli baharatlar aracılığıyla ifade ederek, kültürel kimliklerini, güçlerini ve sosyal ilişkilerini anlattıklarını göstermektedir.

"Baharatların Hikayesi- Kültürlerarası Köprüler" adlı ilk atölyede, katılımcılar kendilerini farklı baharatlarla özdeşleştirerek sosyal uyum süreçlerini anlatmışlardır. Bu metaforlar aracılığıyla, farklı kültürlerin bir araya gelmesinin getirdiği zorluklar ve güzellikler vurgulanmıştır. Katılımcılar, kendilerini nane, kimyon, sumak, safran ve kekik gibi baharatlarla tanımlayarak, yeni kültürdeki deneyimlerini ifade etmişlerdir. Göçmen kadınların sosyal uyum süreçlerini zorlaştıran bireysel sorunlar, literatürde sıkça dil ve ekonomik zorluklar olarak vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de göç eden bireylerin sosyal uyumlarını etkileyen temel sorunların dil konusundaki güçlükler ve ekonomik sıkıntılar olduğu belirtilmektedir (Buz, 2009). Ayrıca, göç eden kadınların karşılaştığı diğer sorunlar arasında, yaşam koşullarının uygunsuzluğu ve güvenlik problemleri de bulunmaktadır. Yalçın (2015) Türkiye'deki çalışan göçmen kadınların güvenlik sorunlarıyla karşılaştıklarını ve barındıkları yerlerin yeterince güvenli olmamasının bir diğer önemli sorun olduğunu ifade etmiştir. Bu durumlar, göçmen kadınların karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve sosyal uyum süreçlerindeki engelleri ortaya koymaktadır.

"Yeni Tatlar Başlangıçlar" adlı ikinci atölyede, katılımcılar yeni ülkelerindeki hayatlarını bir tarif gibi düşünmüş ve bu tarifin oluşturulmasında hangi malzemelerin ön planda olduğunu paylaşmışlardır. Deneyimlerini kişisel özellikler ve becerilerle benzerleştirerek, adaptasyon sürecindeki dayanıklılık ve esnekliğin önemine vurgu yapmışlardır. Toplumsal sorunlar bağlamında, göçmen kadınlar arasında karşılaşılan zorluklar arasında, toplumun tepkisi, topluma entegre olma zorluğu, güvenlik endişeleri ve iyi niyetin suiistimali gibi konular ön plana çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, Barın (2015) Türkiye'deki göçmen kadınların yaşamlarını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen nedenlerden birinin, toplumsal ayrıcalık ve güven sorunları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Granville-Chapman ve diğerleri (2004) göçmen kadınların, toplumun tepkisinden korkmaları ve adil muamele göreceğine dair güven duymamaları nedeniyle yeterince topluma entegre olamadıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü atölye, "Empati ve İletişim - Baharatların Uyumu" adını taşımaktadır. Katılımcılar, iletişimdeki farklı baharatları kullanarak empati ve anlayışlarını nasıl temsil ettiklerini paylaşmışlardır. Baharat metaforları aracılığıyla, iletişimdeki çeşitlilik, esneklik, dayanıklılık ve denge kavramları vurgulanmış, farklı kültürlerle etkileşimde bulunurken ortaya çıkan çeşitliliği ve zıtlıkları anlatmışlardır. Göçmen kadınların, göç ettikleri ülke veya şehirde sosyal ve ekonomik açıdan kolaylaştırıcı faktörlere odaklanan toplumsal katkılar alt teması, yaşamlarını iyileştiren önemli unsurları içermektedir. Çağlayan (2006),

göçmen kadınların topluma uyumunu kolaylaştıran etmenler arasında yardımlaşma ve dayanışmanın önemini vurgulamıştır. Barın (2015) ise Suriyeli göçmen kadınların sosyo-ekonomik durumlarının çeşitlilik gösterdiğini belirtmiş, ekonomik zorluklarla karşılaşan kadınlar kadar, kendi ülkelerinden getirdikleri yatırımlarla iyi yaşam şartlarına sahip olan kadınların da bulunduğu dikkat çekmiştir.

Son atölye, "Ortak Yemek - Ortak Geleceğimizi Yaratmak" adını taşımaktadır. Katılımcılar, farklı kültürlerden gelen baharatları kendi geleneksel yemeklerine nasıl entegre ettiklerini ve bu mutfak buluşmalarının kültürlerarası anlayış ve ortaklık oluşturmada nasıl bir rol oynadığını paylaşmışlardır. Mutfak buluşmalarının, yeni arkadaşlıkların kurulmasına ve karşılıklı anlayışın artmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırmalarda ortaya konan bulgulara göre, göçmenlerin sosyal uyum süreçlerinde başa çıkabilmeleri ve psikolojik dayanıklılıklarını sürdürebilmelerinde etkili olan koruyucu faktörler, çeşitli alanlarda odaklanmaktadır. Bu faktörler arasında, güçlü ilişki ağları, dil öğrenme, eğitim, sosyal destek, toplumsal ve yasal haklardan yararlanma, aidiyet duygusu gibi unsurlar vurgulanmaktadır. Göç etmiş kadınların, geldikleri ülkede dil ve kültür farklılıkları nedeniyle sosyal uyum sorunları yaşadığı belirtilmektedir (Tuzcu & Ilgaz, 2015). Bu bağlamda, göçmen kadınların sosyal uyumunu güçlendirmek amacıyla ekonomik, sosyal ve sağlık sorunlarına ek olarak dil ve eğitim alanlarında çözümler sunmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Literatürde, dil kursları ve sosyal kültürel oryantasyon eğitimleri gibi hizmetlerin, göçmen kadınların sosyal uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Çünkü göçmen kadınların dil bilmeme, okuma yazma yetersizliği ve düşük eğitim seviyesi gibi durumlarının, buldukları ülkede savunmasız ve tehlikelere açık olmalarına neden olabileceği ifade edilmiştir (Kaya, 2017).

Genel olarak, katılımcılar kendilerini baharat metaforlarıyla ifade ederek, yeni kültürdeki deneyimlerini, sosyal uyum süreçlerini ve kimlik değişimlerini anlatmışlardır. Bu bulgular, kültürel çeşitliliğin sosyal uyum süreçlerine etkilerini anlamak ve bu süreçleri desteklemek amacıyla kullanılacak yaratıcı yöntemlerin önemini vurgulamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında bazı öneriler şu şekildedir;

- Göçmen kadınların sosyal uyum süreçlerini desteklemek adına dil kursları ve sosyal kültürel oryantasyon eğitimleri gibi hizmetlerin sunulması önemlidir. Bu eğitimler, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra yerel kültürü anlama ve benimseme konusunda da yardımcı olabilir.
- Ekonomik sorunlar, sosyal uyum süreçlerini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Göçmen kadınlara ekonomik destek sağlanması ve istihdam olanaklarının artırılması, sosyal uyumlarını güçlendirebilir.

- Araştırma, güçlü ilişki ağlarının sosyal uyumu desteklediğini vurgulamaktadır. Göçmen kadınlara yönelik destek grupları, topluluk etkinlikleri ve dayanışma platformları oluşturmak, toplumsal entegrasyonu artırabilir.
- Göçmen kadınların karşılaştıkları zorluklar nedeniyle psikososyal destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak sosyal uyumu güçlendirebilir.
- Kültürlerarası etkileşimi artırmak için etkileşim ve anlayışı teşvik eden etkinliklere odaklanılmalıdır. Ortak yemek etkinlikleri gibi kültürel buluşmalar, insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir.
- Göçmenlere karşı toplum bilincini artırmak, önyargıları azaltabilir ve toplumun daha kapsayıcı bir ortam oluşturmasına katkı sağlayabilir.
- Göçmen kadınların hukuki haklarının bilincini artırmak ve güvenliklerini sağlamak adına destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Baharat metaforlarıyla yapılan atölye çalışmaları gibi yaratıcı yöntemler, sosyal uyumu anlamak ve desteklemek için etkili araçlar olabilir. Bu tür etkinliklerin devam ettirilmesi önerilir.

Bu öneriler, göçmen kadınların sosyal uyum süreçlerini desteklemek ve toplumsal entegrasyonlarını güçlendirmek adına çeşitli alanlarda müdahaleleri kapsamaktadır.

Kaynakça

Akdenizli, B. (2012). İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri yazılı metin çözümleme. Ö. Güllüoğlu (Ed.), *Gazete haberciliğinde içerik çözümleme yöntem ve tekniği: sunum ve temsil üzerine bir uygulama ve değerlendirme* (s.133-162) içinde. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.

Anderson, B. (2019). New directions in migration studies: towards methodological denationalism. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-13.

Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 10-56

Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması . *Journal of Computer and Education Research* , 1 (2) , 65-89

Buz, Ö.G.D.S. (2009). Göç ve kentleşme sürecinde kadınların "görünürlüğü". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 40-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd Press). Sage Publications.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.

Eryılmaz Herdem, Ş. (2019). Avrupa Birliği'nin yasa dışı göçle mücadelesi: Suriye Mülteci Krizi Meselesi. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54).

Gkouti A. (2015). Krizde Kadın Olmak: *Türkiye'deki Suriyeli Kadın Mültecilere Yönelik Sağlık Hizmetleri*. 29-49.

Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kurumsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karadağ Çaman Ö., & Bahar-Özvarış, Ş. (2010). Uluslararası göç ve kadın sağlığı. *Sağlık ve Toplum*, 20(4), 3-14.

Kaya, A. (2017). İstanbul, mülteciler için cennet mi cehennem mi? Suriyeli mültecilerin kentsel alandaki halleri. *Toplum ve Bilim*, 140, 42-68.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2015). Critical theory and critical participatory action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research* (3rd ed., pp. 453-464). SAGE Publications Ltd.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Küçük, H. (2022). Toplumsal cinsiyet bağlamında göç sürecinde kadın ve erkek. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 26-37.

- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. (8th Ed.). Pearson Education, Inc.
- Mütevellioglu, N. (2006), "Sosyal Devletin Meşruiyeti", *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2): 1-21.
- Neuman, W.L. (2009) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th Edition, Pearson Education, Chandler.
- Önal, A. & Keklik B.(2016). Mülteci Ve Sığınmacıların Sağlık Hizmetlerine Erişimde Yaşadığı Sorunlar: Isparta İlinde Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* . 7(15):132-48.
- Özyakışır, D. (2013). *Göç: Kuram ve Bölgesel Bir Uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Sayan, P. (2018). *Avrupa'da sağ politikalar ve göçmen karşıtlığı*. A.Ş. Öner ve S.G. İhlamurÖner (Ed). Uluslararası İlişkilerde göç: Olgular, aktörler ve politikalar (içinde) (163- 182). Der Yayınları.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tuzcu A. & Ilgaz A.(2015). Göçün Kadın Ruh Sağlığı Üzerine Etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 7(1): 56-67.
- Yıldırım, B. (2015). İçerik analizi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim araştırmalarında yöntemler uygulama ve örneklerle* (s. 105-154) içinde. İstanbul: Literatürk Academia.
- Yalçın, Ç. (2015). Türkiye'de ev hizmetlerinde çalışan göçmen kadınlar ve ekonomik şiddet. *Fe Dergi*, 7(1), 50-60.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, E., & Günay, G. (2022). Göçmenler ve göçmen ailelerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir değerlendirme. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (Unıka toplum ve bilim) Dergisi*, 2(1), 1-19.

Brian Way ve Dorothy Heathcote'un Tiyatro Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Stanislavski ve Brecht

İhsan Metinnam, Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, imetinnam@ankara.edu.tr

Comparison of Brian Way and Dorothy Heathcote's Approaches to Theater: Stanislavski vs Brecht

İhsan Metinnam, Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, imetinnam@ankara.edu.tr

Öz

Dünyada eğitimde drama, yaratıcı drama ya da drama olarak adlandırılan alanın tarihsel gelişim süreci içerisinde yöntem-disiplin, ürün-süreç gibi birçok farklı tartışma gerçekleşmiştir. Bu tartışmaların odağında yer alan iki öncünün Brian Way ve Dorothy Heathcote olduğu ifade edilebilir. Her iki öncü İngiltere'den çıkmış olsalar da ünlüleri ve çalışma anlayışları adanın dışına taşmıştır. Bu çalışmada, Way ve Heathcote'un drama anlayışlarının tiyatro yaklaşımları odağında karşılaştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma olarak tasarlanan çalışmada doküman incelemesi yoluyla veri toplanmıştır. İncelenen dokümanların drama alanı açısından referans niteliğinde kaynaklar olması, içeriğinde drama alanının tarihsel gelişimine, farklı öncülerin yaklaşımlarına ilişkin bilgiler içermeleri ölçüt olarak alınmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın veri analizi için halihazırda bir tema olarak iki öncünün tiyatro yaklaşımları belirlendiği için, dokümanlardan toplanan veriler bu temaya göre kodlanmış, kodlar arası benzerlikler ve farklılıklar gözetilerek kategoriler altında toplanarak sunulmuştur. Çalışmada iki öncünün tiyatro yaklaşımlarının sanatsal, politik, katılımcının süreçteki rolü gibi açılardan belirgin farklılıklar içerdiği, her iki öncünün tiyatro yaklaşımlarının drama konusundaki dünya görüşlerinden, eğitsel yaklaşımlarından bağımsız düşünülmemeyeceği, hepsi beraber değerlendirildiğinde daha doğru bir yargıya varılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Drama tarihinin karşılaştırmalı ve ilişkisel olarak çözümleneceği çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylelikle ülkemizde drama araştırmalarının, eğitmen yetiştirme, planlama, uygulama ve program geliştirme çalışmalarının niteliğinin artabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Brian Way, Dorothy Heathcote, Dramada tiyatro yaklaşımları, Bertolt Brecht, Konstantin Stanislavski

Abstract

In the historical development process of the field called drama in education, creative drama or drama in the world, many different discussions such as method-discipline, product-process have taken place. It can be stated that the two pioneers at the centre of these discussions are Brian Way and Dorothy Heathcote. Although both pioneers originated from England, their fame and understanding of work have spread beyond the island. In this study, it is aimed to compare Way's and Heathcote's understanding of drama in the focus of theatre approaches. In the study designed as qualitative research, data were collected through document analysis. It was taken as a criterion that the documents analysed were reference sources in terms of the field of drama, and that they contained information about the historical development of the field of drama and the approaches of different pioneers. The data collected through document analysis were analysed with descriptive analysis technique. Since the theatre

approaches of two pioneers were already determined as a theme for the data analysis of the study, the data collected from the documents were coded according to this theme, and the similarities and differences between the codes were collected under categories and presented. In the study, it was concluded that the theatre approaches of the two pioneers had significant differences in terms of artistic, political and the role of the participant in the process, that the theatre approaches of both pioneers could not be considered independent of their world views on drama and their educational approaches, and that a more accurate judgement could be reached when they were evaluated together. Thus, it is thought that the quality of drama research, teacher training, planning, implementation and curriculum studies in our country can increase.

Keywords: *Brian Way, Dorothy Heathcote, Theatre approaches to drama, Bertolt Brecht, Konstantin Stanislavski*

Giriş

Eğitimde drama, yaratıcı drama ya da drama olarak adlandırılan alanın tarihsel gelişim sürecinin ortaya çıkışı, bir köy öğretmeni olan Harriet-Finlay Johnson'un Sompting adlı köy okulunda gerçekleştirdiği çalışmalara dayandırılır. (Adıgüzel, 2019). Bu çalışmalar, Johnson'un dramatik yöntem olarak adlandırdığı yöntemle eğitim programındaki konuların öğretilmesine dayalı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Benzer dönemdeki bir başka öncü olan Caldwell Cook da bir öğretmendir. Ancak Cook'un çalıştığı eğitim ortamı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan Johnson'un çalıştığı ortamdan farklıdır. Cook, bir kolejde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Cook da Johnson gibi dramayı öğretim amaçlı kullanmıştır. Bu dönemlerde, Johnson ve Cook'un yenilikçi yaklaşımları birçok öğretmen tarafından gözlemlenmiş ancak bu öğretmenler kendi sınıflarına dönüp gördüklerini uygulamaya çalışıp başarısız olduklarında, Cook ve Johnson'un yaptıkları onların üstün öğretmenlik becerilerine atfedilmiştir (Bolton, 2007). Diğer bir deyişle, Cook ve Johnson'un yaklaşımlarının başkaları tarafından uygulanabilir olmadığı görüşü hakim olmuştur. Bunun yanında, Johnson ve Cook'un yaklaşımlarının yeterince yaygınlaşmamasının bir nedeni olarak o dönem drama derslerine yönelik geliştirilmiş önyargılar gösterilebilir. Drama dersi kaotik ve sınıf yönetiminden yoksun bir ortam olarak değerlendirilmekteydi (Taylor, 2020). İngiltere'de sınıf içi dramatizasyonun ilk öncüleri olarak Johnson ve Cook'un, dramanın eğitimdeki değeri hakkında yazdıklarının tutkulu, iyimser, romantik ve çoğu zaman duygusal olması şaşırtıcı değildir. Eğitimdeki tüm ilerici hareketin dönem koşulları içerisinde, 'özgürlük' ve 'bireysellik' çağrısından daha derin bir arayışla karakterize olduğu, çirkinliğe, ahlaki yozlaşmaya ve endüstriyalizme bir alternatif, savaş gerçeğinden kaçmak için bir araç arayışını temsil ettiği öne sürülmektedir (Bolton, 1997).

Bu ilk dönem, drama öncülerinin dramayı öğretim için bir araç olarak kullandıkları, dramatizasyon odaklı çalışmalar yaptıkları, henüz olgunlaşmamış bir tiyatral yaklaşımları olduğu ifade edilebilir. Johnson ve Cook'un yenilikçi öğretim yaklaşımlarından sonra iki dünya savaşı, dramanın gelişim sürecini hem farklı hem benzer yönlerde etkilemiştir. Benzer yönde etkilemiştir, çünkü iki dünya savaşının sonucunda gerçekleşen büyük yıkım, Avrupa'da aydınlanmacı pozitifizmin diğer bir deyişle aklın radikal bir eleştirisinin yapılmasına (Frankfurt Okulu) neden olmuştur. Aydınlanmacılık düşüncesi, insanlığın ve uygarlığın bir önceki tarihsel sürece göre sürekli daha iyiye ve ileriye gittiği görüşünü savunmakta, ilerlemecilik odağında daha doğrusal bir zaman ve tarih anlayışı sunmaktadır. Ancak özellikle Frankfurt Okulu'nun modernite ve akıl eleştirisi bağlamında bilimsel ve teknik ilerlemeyi uygarlığımızın entelektüel temellerinin çöküşüyle ilişkilendirildiği görülür (Horkheimer, 1993). Horkheimer'a (1993) göre; felsefeden keskin bir şekilde ayrılmış, iyi tanımlanmış bir uzmanlık alanı olarak bilim, insan varoluşunun en belirleyici sorunlarının üstesinden gelme ayrıcalığından neredeyse vazgeçmiştir.

İki dünya savaşıdan sonra yapılan eleştirilerden bir tanesi, kitle ideolojilerinin yaşanan büyük yıkımın bir nedeni olduğu yönündedir. Bu yüzden, dönemin eğitim paradigmasının daha çok özgürlükçü, bireyselci insanlar yetiştirmeye odaklandığı söylenebilir. Bu dönemin en etkin ve yaygın biçimde takip edilen eğitim bilimcisi olarak John Dewey gösterilebilir. Dewey, 20. yüzyıla damgasını vuran ve Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra Avrupa ve Asya'daki ilkokullarda eğitim reformu sürecini önemli ölçüde şekillendiren özgün, kapsamlı ve tutarlı bir eğitim teorisi oluşturmuştur. Eğitimde çocuk merkezli bir yaklaşımı teşvik eden bu teori, eğitimin bireysel deneyimi yeniden inşa eden, sürekliliğini sağlayan yaşamsal bir gereklilik olduğu, okulun toplum yaşamının bir embriyonik bir formu, sosyal değişim ve ilerleme için bir araç olduğu, etkinliğin ise çocuğun doğasının en temel özelliği olarak onun içgüdülerinin, deneyiminin, bireyselliğinin bir ifade olduğu gibi birkaç temel ilke üzerine kurulmuştur (Leshkovska & Suzana, 2016). Dewey'in eğitim için önerdiği, özgürlük, bireysellik, etkinlik gibi kavramlar dönemin öncü drama öğretmenleri olan Peter Slade ve Brian Way'in yaklaşımlarında da yankısını bulmuştur. Drama alanında, özellikle ikinci dünya savaşının bittiği yıllardan başlayarak 1970'lerin sonuna kadar Peter Slade ile başlayıp Brian Way'le devam eden bir etki görülür. Bu süreç, drama yoluyla kişisel ya da bireysel gelişim olarak adlandırılabilir. Bu durum, Way'in kitabı olan "Drama Yoluyla Gelişim (Development Through Drama)"in isminden de rahatlıkla anlaşılabilir. Way'in kendi drama anlayışında, psikoloji, eğitim ve tiyatrodan yararlandığı görülmektedir. Psikoloji alanından özellikle dönemin popüler akımı olan Hümanistik Psikolojiden (Rogers ve Maslow), eğitimde Dewey'den, tiyatrodan ise Stanislavski'den yararlanıp etkilendiği görülmektedir. Yaklaşımının anahtar sözcükleri olarak "akademik eğitime karşı deneyim, yaparak yaşayarak öğrenme", "topluluğa karşı birey", hatta "bireyin bireyselliği", "biriciklik", "özgürlük", "kişisel gelişim", "tüm insanın yetiştirilmesi", "kendini gerçekleştiren insan"ın öne çıktığı görülmektedir. Way'in Stanislavski'nin duyuşal coşku belleği odaklı oyuncu yetiştirme yaklaşımını alarak "Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi" olarak uyarlayarak drama yoluyla gelişim odaklı bir anlayış geliştirdiği ifade edilebilir.

Way, bireyin biricikliği ve bireyselliği üzerine inşa ettiği drama anlayışı içerisinde (Metinnam ve Adıgüzel, 2016) katılımcıyı harekete geçirmek, özgür hissettirmek, spontane davranma ve yaratıcılık becerisini geliştirmek için bu teknikleri kullanmıştır. 1970'lerin sonunda giderek etkinliğini artıran ve drama alanına yaptığı çalışmalar, kazandığı yaklaşımlarla damga vuracak olan Dorothy Heathcote ise bu teknikleri role girmek ve katılımcıya özgürlük vermeden önce sorumluluk duygusu geliştirmek için kullanmıştır. Drama alanında Bolton'a göre; Harriet Finlay-Johnson'un çalışmaları zamanının ötesindedir. Bolton, Heathcote'un eğitim ve dramaya ilişkin yazılarının toplu halde yayımlandığı "Collected Writings on Education and Drama (Eğitim ve Drama Üzerine Toplu Yazılar)" başlıklı kitaba yazdığı önsözde, Heathcote'un ve kitaptaki yazıların önemini daha iyi anlatmak adına, Heathcote'un kısaca kendinden öncekilerle farkı üzerinde durur. Bunu yaparken, Cook, Slade ve özellikle Way'le Heathcote'un drama anlayışları arasındaki farkı çok keskin bir biçimde ortaya koyarken, Finlay-Johnson'un çalışmalarından övgüyle söz eder. Johnson'un çalışmalarıyla Heathcote'un çalışmaları arasındaki ortak noktaların altını çizer. Johnson'un dönemin Romantik ve ilerlemeci eğitim anlayışlarının tersine sınıf içi dramatik etkinliklerde çocukların birbirinden öğrenmelerini amaçladığı anlayışı (Bolton, 1997) özellikle çağının ötesinde bir bakış açısı olarak görülür. Heathcote'un başlattığı drama anlayışı, bir anlamda, Johnson ve Cook'un başlattığı drama yoluyla öğrenme (drama for learning) anlayışına bir geri dönüş niteliğini taşır.

Drama alanının öğretim yöntemi olarak öncelikle güçlü bir uygulama geleneği geliştirmekle meşgul olması teorik ve eleştirel yaklaşımın eksikliklerinin nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Bu durum, eğitim ortamlarında drama yönetiminin, geleneklerinin, bilgisinin ve işleyişinin çoğunu destekleyen bir dizi sorgulanmamış inanç ve

uygulamanın varlığına yol açmıştır (Finneran, 2008). Bunu önlemek ise dramanın tarihsel gelişim sürecine yönelik eleştirel ve karşılaştırmalı çalışmalar yapmakla mümkün olabilir. Bu çalışmanın problemini, drama tarihi içerisindeki yerleri bakımından, Way ve Heathcote'un drama yaklaşımları içerisinde kullandıkları tiyatro yaklaşımlarıyla ilgili var olan kimi belirsizliklere yönelik alanyazından yararlanarak kimi açıklamalar bulmak oluşturmaktadır. Bu amaçla, Way ve Heathcote'un yaklaşımları başta iki öncünün tiyatro yaklaşımları olmak üzere eğitsel ve felsefi yaklaşımları da işin içine katılarak karşılaştırılmıştır. Bunun için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Brian Way ve Dorothy Heathcote'un drama anlayışlarının bir parçası olan tiyatro yaklaşımları arasındaki ilişki nedir?
- 2- Brian Way ve Dorothy Heathcote'un tiyatro yaklaşımlarının eğitsel ve felsefi yaklaşımlarıyla nasıl bir ilişkisi bulunmaktadır?

Yöntem

Yöntem kısmında aşağıdaki alt başlıklar kullanılmalıdır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, dramanın öncülerinden Brian Way ve Dorothy Heathcote'un tiyatro anlayışları odağa alınarak, bu iki farklı drama geleneğinin felsefi ve eğitsel temellerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, doküman incelemesine dayalı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik sistematik bir prosedürdür. Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007'den akt; Bowen, 2009). Bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılacak belgeler çeşitli şekillerde olabilir. Bunlar arasında reklamlar; gündemler, katılım kayıtları ve toplantı tutanakları; el kitapları; arka plan belgeleri; kitaplar ve broşürler; günlükler ve dergiler; etkinlik programları (basılı ana hatlar); mektuplar ve memorandumlar; haritalar ve çizelgeler; gazeteler (kupürler/makaleler); basın bültenleri; program teklifleri, başvuru formları ve özetleri; radyo ve televizyon program senaryoları; örgütsel veya kurumsal raporlar; anket verileri ve çeşitli kamu kayıtları yer alır. Karalama defterleri ve fotoğraf albümleri de araştırma amaçlı belgesel malzeme sağlayabilir. Bu tür belgeler kütüphanelerde, gazete arşivlerinde, tarihi dernek ofislerinde ve kurumsal dosyalarda bulunur. Alanyazındaki geçmiş çalışmalar da doküman incelemesi çalışmalarına dahil edilebilirler (Bowen, 2009). Bu çalışmada, iki öncünün tiyatro yaklaşımlarının kendileriyle ilgili yazılmış kitap, makale, tezler incelenerek, hazırlanmış işitsel ve görsel dokümanlardan yararlanarak daha etkili biçimde karşılaştırılabileceği düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Way ve Heathcote'la ilgili basılı, işitsel ve görsel dokümanlar başta tiyatro yaklaşımlarını karşılaştırmak, özelde ise yaklaşımlarının tiyatro yaklaşımlarıyla ilişkili kısımlarını ele almak için incelenmiştir. İncelenen dokümanların geçerli ve güvenilir kaynaklar olmasına dikkat edilmiştir. Sözgelimi, bilimsel denetimden geçmiş hakemli dergi makaleleri ya da kabul edilmiş lisansüstü tezler bu kapsama dahil edilebilir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın veri analizi için halihazırda bir tema olarak iki öncünün tiyatro yaklaşımları belirlendiği için,

dokümanlardan toplanan veriler bu temaya göre kodlanmış, kodlar arası benzerlikler ve farklılıklar gözetilerek kategoriler altında toplanarak sunulmuştur.

Bulgular

Way ve Heathcote'un Drama Anlayışlarının Parçası Olarak Tiyatro Yaklaşımları

Drama süreçlerinde, özellikle içerik ve bağlam önemli bir yer tutar. Ancak içerik ve bağlam, drama tarihinin farklı dönemlerinde farklı anlamlara gelecek biçimde kullanılmıştır. Taylor (2020), "Drama Sınıfı" kitabında, 1970'li yıllarda drama öğretmeni betimlediği bölümde, bu öğretmenin çocuklara daha çok duygu ve kontrasyon egzersizleri (içerik) yaptırdığı, bu egzersizleri sürecin sonraki aşamasındaki canlandırmalara (içerik) temel olması için gerçekleştirdiği ifadeleri yer alır. Süreçte genel olarak gündelik yaşam (bağlam) deneyimiyle (Dewey) ilişkilendirilen canlandırmalar yapıldığını belirtir. Yaptırılan egzersizler, çoğunlukla bireyin duyuşal belleğini harekete geçirecek, oradaki anıları çağırarak bireyin drama atölyesindeki hareketlerine yansıtacağı biçimde tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle, Stanislavski'nin oyunculuk yaklaşımının ilk dönemindeki iç aksiyon ve dış aksiyon temelli görüşe uygun olarak tasarlandığı ifade edilebilir Taylor'un (2020) örnek gösterdiği etkinlikler aşağıdaki gibidir:

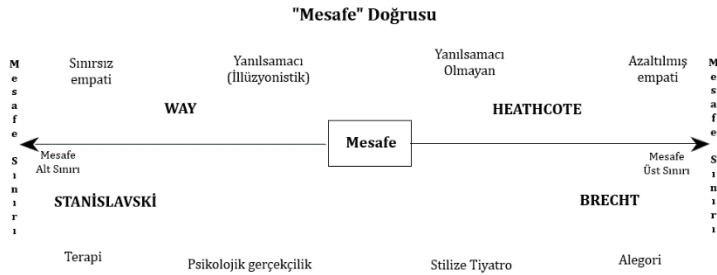
"Tamam, şimdi nefesinize odaklanın. Nefesinizi vücudunuzun merkezine gönderin. Ellerinizi diyaframın üstünde. Gözlerinizi kapatın, rahatlayın. Konsantre olun. Şimdi, sahilde uzandığınızı hayal edin. Bedeninize masaj yapan Güneş iyi hissettiriyor, değil mi? Kumlar sizi içine doğru çekiyormuş gibi hissediyorsunuz, çok rahatsızsınız. Güneş sıcaklığını arttırıyor ve terlemeye başladığınızı hissediyorsunuz. Sıcaktan gittikçe bunalyorsunuz, rahatsız oluyorsunuz ve kurtulmaya çalışıyorsunuz. Ama, o da ne? Birisi kollarınızı ve ayaklarınızı zincirledi. Hareket edemiyorsunuz. Yardım istemek için bağıyorsunuz ama sesiniz çıkmıyor. Ve zincirler kırıldı. Rahatlayın. Yeniden kumların üstünde olduğunuzu hissedin. Nefesinizin, vücudunuza giriş ve çıkışını kontrol edin. Birkaç dakika sonra kendimize ait bir alan belirleyip oturmamız istenirdi. 'Kendinize ait bir alan belirleyin.' de sık karşılaştığımız öğretmen yönergelerinden biriydi."

Bu tür bir uygulama anlayışı, Way'in uygulama anlayışına yakın görünmektedir. Way'in (1967) mekan farkındalığına ilişkin bir egzersiz örneği aşağıdaki gibidir:

"Her biriniz ters çevrilmiş bir kavanoz içerisindediniz. Kavanoz sizi her yandan kapatıyor, kavanozun camları o kadar yakınlıkta vücudlarınızın en küçük bir hareketinde veya ayak ucunuzda yükseldiğinizde sizi sıkıştırarak ve bedenleriniz cama değecek; gözlerinizi kapatın ve hafif bir hareketle kavanozun farkına varın. Şimdi, kavanozdaki herhangi bir noktaya biraz güçlü bir baskıyla yukarıya ve her tarafa bu baskıyı sürdürebilecek kadar serbest kalıncaya dek ileri, daha ileri itin. Zamanla o kadar ileri iteceksiniz ki herhangi bir kenara ulaşmak ve daha da ileri itebilmek için birkaç adım atmaları ve kavanozun üst kısmına ulaşabilmek için sıçramanız gerekecek."

Way'in geliştirdiği drama yaklaşımının temelinde tiyatro anlayışı olarak Stanislavski'nin yoğun izleri görülebilir. Özellikle ısınma sürecinde kullanılan egzersizler, duyuşal belleği harekete geçirerek iç aksiyon yaratma ve bu iç aksiyonu bir dış aksiyona dönüştürme amacındadır. Sözelimi, kumsaldaki kumların sıcaklığı vurgulanırken katılımcının bunu kendi duyuşal belleğinden çağırarak hissetmesi amaçlanır. Kumların aşırı sıcak olması ve katılımcıların kumlar üzerinde sıçrama hareketi yapması ise iç aksiyonun dış aksiyona dönüşmesi olarak düşünülebilir. Bunun yanında, Stanislavski'nin oyunculuk yaklaşımında ikinci dönemi olarak görülebilecek fiziksel aksiyon analizi de Way'in uygulamalarında görülebilir. Özellikle "sihirli eğer" kavramının gündelik yaşamla ilişkili canlandırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bolton (2007) da Way'in yaklaşımını duyuşal belleği

harekete geçirerek, Dewey'in eğitsel anlayışına uygun olarak gündelik yaşam deneyimlerini mimetik etkinliklerle yeniden üretilmesi olarak tanımlamaktadır. Genel anlamda, Way'in Stanislavski'nin oyunculuk modelini uyarlayarak "Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi" modelini oluşturduğu söylenebilir. Böylece oyuncu yetiştirmek için kullanılan bir modeli bireyi geliştirmek için dramada kullanmış olur. Bolton (1997), Way'in etkilendiği kaynaklar olarak St. Denis, Viola Spolin ve Konstantin Stanislavski'nin altını çizer. Özellikle Stanislavski'nin yaklaşımını "eğitsel bir kalıba döktüğünü" ifade eder. Dorothy Heathcote ise kendi yaklaşımını geliştirirken Bertolt Brecht'ten etkilenmiştir. Heathcote'un süreçlerinde "yabancılaştırma" ve "mesafe" kavramlarından beslendiği açıktır. Bu kavramlar, Brecht'in yarattığı önce "Epik Tiyatro" ardından "Diyalektik Tiyatro" olarak adlandırdığı yeni tiyatro estetiğinin temel kavramlarıdır. Brecht'in oluşturmaya çalıştığı yeni tiyatro estetiği, dramatik tiyatroya bir alternatif olarak tasarlanmıştır. Brecht, dramatik tiyatronun seyircide yarattığı illüzyon duygusunu kırarak oyunun mesajına odaklanacağı eleştirel bir bakış açısı geliştirmek amacındadır. Bunun için de Benjamin'in (2014) ifade ettiği gibi dramatik tiyatronun akışını yavaşlatmaya gereksinim duymuştur. Bunun için yabancılaştırma teknikleri geliştirmiş, bu yabancılaştırma teknikleri yoluyla seyircinin oyuna belli bir mesafeden bakmasını sağlamaya çalışmıştır. Szögelimi, Brecht'in oyunlarında anlatıcı kullanılması, dramatik tiyatronun diyaloga dayalı sen-ben dili yerine onlar-orada dilini kullanarak illüzyonu kırma çabası olarak görülebilir. Böylece oyuncu sahnede olanı göstererek, seyircinin verilmek istenen mesaj üzerine odaklanmasını sağlamaya çalışmıştır. Heathcote'un yaklaşımı drama yoluyla öğrenme, drama yoluyla kişisel gelişimin yanına drama yoluyla yaşama kavramını kazandırmıştır. Heathcote, ele alınan içeriği kurgusal bir bağlamda role girerek rolden çıkarak ele alır. Diğer bir deyişle, hem kendisi hem katılımcıları rol içerisine alır. Bu durum, konuyu kurgusal dünyada şimdi ve burada doğaçlamaya dayalı olarak yaşamak anlamına gelir. Bu süreçte, katılımcıların ele alınan içeriğe belli bir mesafeden eleştirel bakmasını hedefler. Bu yüzden, öğretmenin role girmesi, katılımcıların kurgusal dünyaya geçişini kolaylaştırmakta, rolden çıkarak yapılanlara belli bir mesafeden bakmayı sağlayan tartışmalar da katılımcıların rolde yaptıklarını yabancılaştıkları bir mesafeden kendileri olarak değerlendirmelerine yardımcı olur. Heathcote'un tiyatro yaklaşımı, tıpkı Brian Way'de olduğu gibi kendi drama anlayışının eğitsel ve felsefi temellerinden etkilenmiştir. Özellikle sosyal değişim ve dönüşümü hedefleyen, katılımcıların bireysel olduğu kadar yoğun bir etkileşime geçerek birbirlerinden öğrendikleri bir ortam oluşturmayı hedefleyen Heathcote'un pedagojik olarak eleştirel bir yerde durduğu, drama sürecini ise psikolojik olandan sosyolojik ve antropolojik olana doğru dönüştürdüğü söylenebilir. Aşağıdaki şekilde Way ve Heathcote'un yaklaşımlarının "mesafe" kavramı odağında karşılaştırılması görülebilir:



Şekil 1. Way ve Heathcote'un Brecht'iye "Mesafe" Kavramına Bakışları (Eriksson, 2009)

Way ve Heathcote'un drama anlayışlarının bir parçası olan tiyatro yaklaşımları tek başına yapılmış bir seçim olarak görülmemelidir. Özellikle drama anlayışlarını oluşturan eğitsel ve felsefi yaklaşımları da bu tiyatro yaklaşımlarının kendi drama anlayışlarının bir parçası olmasını doğrudan etkilediği ifade edilebilir.

Eriksson'un (2007) Norveçli drama öncüsü John Lilletvedt (1970) ve Alman araştırmacı Ute Pinkert'in (2007) çalışmalarından esinlenerek oluşturduğunu belirttiği farklı eğitim programı yaklaşımı felsefelerini drama geleneklerine uyarladığı bir sınıflama öncülerin tiyatro yaklaşımlarının nerelerden beslendiğini göstermek açısından yararlı olabilir:

Gelişim Odaklı Model	Diyalog Odaklı Model
Kişisel Gelişim Yönelimli	Kişisel İlgi Yönelimli, Özgünlük
Etkinlik Temelli Deneyime Dayalı Yetiştirme	Diyalog Temelli, Problem Çözme
Yaparak Yaşayarak Öğrenme Temelli	Bilginin Keşfedilmesi Temelli
"Bahçıvan" Olarak Öğretmen	"Katılımcı" Olarak Öğretmen
Romantizm/Çocuk Merkezilik	Varoluşçuluk/Değerler Merkezli
Özgürlükçü	Etkileşimli
Dünya Keşfedilmeyi Bekleyen Bir Şey	Dünya Sorgulanması Gereken Bir Yer
Öncüleri: Ward, McCaslin, Slade, Way	Öncüleri: Heathcote, Bolton, O'Toole

Tablo 1. *Way ve Heathcote'un Program Geliştirme Modelleri*

Bu sınıflamada da öncülerin önce yaşamı algılamadaki farklılıkları, bu farklılığı kendi işlerine yansıtma biçimi görülebilir. Gelişim odaklı model daha romantik, içe dönük, farklılıkları önceleyen bir bakış açısını yansıtırken, diyalog odaklı model daha dışa dönük, toplumcu ve dış dünyayı algılamadaki ortak noktalara vurgu yapan bir bakış açısını yansıtmaktadır. Gelişim odaklı model, bireysel gelişimi, özgürlüğü, orijinallik ve yaratıcılığı ortaya çıkartma kaygısındadır. Ayrıca öğrencinin kendi kendine etkinlik yapmasını, öğretmenin eğitsel süreç içerisinde sınırlı bir rol oynamasını savunur. "Bahçıvan" ise Amerikalı düşünür John Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme" sloganlı anlayışının revaçta olan bir metaforudur. Gelişim odaklı modelin kökleri, çocuğu kalıcı becerilerle uygulamalı biçimde donatan bir anlayışla Romantizmin birleşimine dayanır (Eriksson, 2007). Way'in de dahil edildiği gelişim odaklı modelin özü katılımcının özgür bırakıldığı, drama eğitmeninin sürece müdahalesinin sınırlı olmasına dayanır. Bunun anlamı, katılımcının kendisine verilen yönergeler yoluyla kendisinin bir sonuca varmasının beklenmesidir. Bu süreçte, eğitmen katılımcının bilgi edinme sürecine müdahalede bulunmamalıdır. Eğitmen, daha çok bahçesinde bitkilerini yetiştirmek için gerekli koşulları ve altyapıyı sağlamakla yükümlü olan bir bahçıvana benzetilmektedir. Taylor'a (2000) göre; "Ward ve Way, öğretmenin drama deneyimine rehberlik etmesini ya da bu deneyimi dışarıdan yönlendirmesini önermişlerdi. Slade ise öğretmeni daha çok çocukların oyun oynadığı bir toplantının kolaylaştırıcısı olarak görmekteydi. Bu süreçte, öğretmen yine katılımcı olmayan bir bakış açısıyla kolaylaştırıcılık rolünü üstlenecekti. Slade, herhangi bir biçimde çocuğun oyununa müdahale etmenin, oyunlarını durdurmanın çocuğun yaratıcılığını berbat edeceğini, bozacağını savunuyordu". Dramanın "bir yaşam biçimi" (s.7'den akt; Eriksson, 2007) olduğunu söyleyen Brian Way uygulama odaklı bu anlayışı şöyle ifade eder: "Drama, herhangi birinin gündelik yaşam pratiklerini basit bir

biçimde ve kendine güvenerek kullanabilmesini sağlama konusunda önemli bir rol oynar. Çünkü kendisi doğrudan deneyim ve uygulamaya dayanır.” (s. 287’den akt; Eriksson, 2007)

Bir diğer deyişle, Way dramayı “yaşamın bir provası” olarak tanımlayan görüşlerini ifade etmektedir. Çünkü Way dramanın yaşamda karşılaşılabilecek olası gündelik durumların canlandırılması yoluyla, bireye gündelik yaşamında daha etkili hareket etme olanağı sağladığını savunmaktadır. Taylor’a (2020) göre; dramanın soyağacında başka dallar bulunsa da Ward, Slade ve Way’in bıraktıkları etki göz önünde bulundurulduğunda, bu öncülerin katkıları yollardaki trafik levhaları kadar önemli ve yol göstericidir. Sözü edilen yazarların her biri, dramaya ilişkin bir bakış açısı ortaya koymuş, dramaya tam da Dorothy Heathcote’un önerdiklerinin karşısında konumlanan pedagojik işlevler yüklemişlerdir.

Gelişim odaklı bir modeli savunan drama öncülerinin eğitmenin süreç içerisindeki rolüne ilişkin düşünceleri Heathcote’un yaklaşımını oluşturmasında büyük bir dayanak noktası olmuştur. Çünkü o, müdahale edilemez, kesintisiz, özgür ve spontane gelişen oyun düşüncesiyle kurgulanmış bir anlayışa karşı çıkarak, drama süreçlerinde derinlemesine düşünmeyi sağlayacak bir planlamanın savunuculuğunu yapmıştır (Taylor, 2020). Drama dersi, öğrencinin sorumluluk alma konusunda bir karar mekanizması oluşturması ve geliştirmesi bağlamında yapılandırılır (Hesten, 1993’ten akt; Özen, 2018).

Heathcote, kendinden önce gelen öncülerin katılımcıyı merkeze almalarını, ona sınırsız bir özgürlük vermelerini eğitsel açıdan hatalı bulmuştur. Bu öncüler, çeşitli drama tekniklerini katılımcıların hizmetine sunarak, katılımcıların kendi yaratıcılıklarını kendilerinin ortaya çıkartabileceklerine ilişkin bir anlayışa sahiptirler. Bu yüzden, Heathcote, öğretmenlerin kullandıkları teknikleri drama süreçlerinde deneyimleri sorgulatacak biçimde yapılandırmaları gerektiği konusunda ısrarcıydı: Bunu gerçekleştirmede kilit rol oynayan tekniklerden biri de “Öğretmenin Rolde Olması” tekniğiydi (Taylor, 2020). Bu tekniğin ortaya çıkması ve yaygınlaşması, Heathcote’un kendinden önceki drama anlayışını kökünden değiştirmeye başladığı önemli bir andır. Çünkü bu teknik, dramanın en önemli iki bileşeni katılımcı ve eğitmenin geçmişteki drama anlayışlarının öngördüğü rollerini tartışmaya açmıştır. Bolton’a (1984) göre; Way’in bireyler arasındaki farklara vurgu yapan ve sıkça alıntılanan “bireyin bireyselliği” anlayışı karşısına Heathcote dramanın özünü daha iyi yansıttığını düşündüğü için “benzerlikleri”, “ortak yönleri” koymuştur. Ayrıca Heathcote, dramayı sembolik psikolojinin etkisinden kurtararak antropoloji temelli bir perspektife doğru çekmiştir. Norris’e (1993) göre; Heathcote’u çocukların merkezde konumlandırıldığı İngiltere’deki erken dönem romantik çocuk draması hareketinden ayıran şey, Heathcote’un çalışmalarını çocukların birbirlerinden öğrenebilmelerini amaçlayan diyalektik bir çerçeveye oturtmuş olmasıdır. “Anlamın karşılıklı müzakere edilmesi” süreklilik arz edecek biçimde onun çalışmalarının çoğunluğunda karşımıza çıkan bir motiftir. Sözelimi, toplumsal cinsiyetle ilgili bir drama atölyesi yapılıyor olsun. Romantik anlayışa göre; çemberdeki herkesin konuyla ilgili kendini drama tekniklerini kullanarak yaratıcı bir biçimde ifade etmeleri yeterlidir. Herkesin bireysel söylemi kendi bireysel aydınlanması için önemlidir. Eğer aynı konu Heathcote’un atölyesinde ele alınıyor olsaydı toplumsal cinsiyetin anlamının gruptaki insanlar arasında tartışılması, müzakere edilmesi gerekirdi. Çünkü Bolton’a (1984) göre; erken dönem romantik çocuk draması çemberin sembolik anlamları üzerine çeşitlemelere (eşitlik, özgürlük, bütünlük gibi) dayanan bir gelenektir. Çember, bir grup insanın paylaştığı bir bağ olarak görülür. Slade için çember, her çocuğun merkezinde olduğu bir semboldür. Her çocuk süreçte kendi bireysel çemberine sahiptir. Çember sembolizminin Way’in yaklaşımında da devam ettiği görülür. Way de yaklaşımını bir tür çember sembolizmi üzerine kurar

Buradan hareketle, tek tek bireylerin gelişimi ve biricikliğiyle ilgilenen, psikolojik sembolizm temelli gelişim odaklı model, sosyolojik ve antropolojik nitelik taşıyan sosyal etkileşimin, dramada ele alınan konudan çıkarılacak anlamın karşılıklı tartışıldığı bir modele doğru evrilmiştir. Adım adım planlanan, derinlemesine ve eleştirel düşünmeyi, süreç sonunda mutlaka toplumsal bir öğrenme bağlamı yaratmayı amaçlayan yeni model diyalog temelli model olarak adlandırılmıştır. Bu modelin kökenleri ise Antik Yunan Filozofu Sokrates'in "Sokratik Yöntemi"ne dayandırılabilir. Sokratik yöntem, genellikle diyaloga dayalı bir sorgulama yöntemi olarak ele alınır. Yöntemin bu özelliği ise onu önceliği bilgiye keşfederek ulaşmak olan drama yaklaşımlarıyla ilgili kılar (Eriksson, 2007). Yukarıdaki tabloda da görüleceği gibi gelişim odaklı model dünyayı keşfedilecek gizemli, sürprizlerle dolu bir yer olarak ele almaktadır. Diyalog temelli model ise dünyayı sorgulanarak değiştirilmesi gereken bir yer olarak ele almaktadır.

İngiliz drama öncüleri Gavin Bolton ve Dorothy Heathcote'un sahip oldukları anlayış da buna yakındır. Bolton'un 1981 tarihli "Drama Yoluyla Anlamak (Understanding Through Drama)" kitabının ismi Way'in "Drama Yoluyla Gelişim" adlı kitabına bir göndermedir. Bolton, kitaba bu ismi vererek drama alanında anlayışın kökten değiştiğini ima etmektedir (Eriksson, 2007). Drama, artık gelişimden çok anlamaya, psikolojik tabanlı bir öğrenme ortamından çok dramada ele alınan konuyla ilgili anlamın karşılıklı tartışılmasına hizmet edecektir.

Diyalog temelli modelde diğer modelin aksine öğretmen ve öğrenci süreçle ilgili eşit karar verme hakkına sahiptir. Bu modelde, insan kendi karmaşası içerisinde (karmaşa içindeki insan) daha gerçekçi bir biçimde ele alınır. Süreçteki güç ilişkileri, kişilere değil konuya bağlıdır. Bir diğer deyişle, süreçteki hiyerarşi katılımcının ve eğitmenin merkezde olması biçiminde değil, ele alınan konunun tartışılma biçimine bağlı hale gelmiştir. Sözelimi, ayrımcılık konulu bir drama atölyesinde, katılımcılar konuya ilişkin yeterli bilgi sahibi değilse, bu durumda eğitmenin role girerek katılımcıları konuyu sorgulayabilecekleri bir noktaya çekmesi beklenir. Çünkü sürecin amacı ele aldığı konuya ilişkin eleştirel ve derinlemesine ortak bir anlayış oluşturmak, bu anlayışın oluşturulması için katılımcıları teşvik etmektir (Eriksson, 2007). Taylor'a (2020) göre; Heathcote da dramanın insanın içine düştüğü çıkmazlarla, ikilemlerle ilgili olduğunu savunduğu için çalışmanın da insanların eylemlerinin sonuçlarının tam olarak araştırılabileceği biçimde yapılandırılması gerektiğini iddia eder.

Brian Way, hümanistik psikolojiden, özellikle Rogers ve Maslow'un görüşlerinden etkilenmiş bir drama öncüsüdür. Bolton ve Heathcote ise özellikle 1970'li yıllarda yeni tartışılmaya başlanan yorumlamacı paradigmayı, sosyal bilimler alanında yeni yeni tartışılmaya başlanan sembolik etkileşimcilik gibi konuları dramayla bütünleştirmişlerdir. Drama süreçlerinde gündelik yaşantının katılımcılar arası etkileşimle nasıl anlamlandırıldığına ilişkin sosyolojik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bunu yaparken, Erving Goffman'ın (1956) "Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu" kitabında ortaya koyduğu "dramaturjik analiz yaklaşım"dan yararlanmışlardır. Goffman, bu kitapta sosyolojideki rol kuramları geleneğinin bir devamı olarak gündelik yaşamdaki etkileşimleri bir tür "performans" olarak tanımlarken, bu performanslara bir dramaturg, bir sosyolog, araştırmacı gözüyle bakılmasını savunur. Bu iki farklı paradigmanın, iki öncünün tiyatral yaklaşımlarının seçimindeki etkisi açıkça görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Way ve Heathcote'un drama anlayışlarının eğitsel, sanatsal ve felsefi olarak farklılaştığı, bir drama anlayışını incelerken sanatsal, eğitsel ve felsefi temellerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çünkü Heathcote'un kendi yaklaşımının temellerini eleştirel pedagojiye dayandırması (diyalog, dünyayı sorgulamak ve değiştirmek gibi kaygılardan kaynaklı), kendi tiyatral yaklaşımı için sosyal değişim ve dönüşümü amaçlayan

Brechtîyen yaklaşıımı seçmesinde etkili olmuştur. Way'in ise dönemin ruhuna uygun olarak, kitle ideolojileri yerine bireyselliği önceleyen, bireyin gelişimini amaçlayan bir drama anlayışını inşa ederken Stanislavski'yi işe koşması da aynı biçimde tutarlı görünmektedir. Bu yüzden, drama tarihi içerisinde öncülerin yaklaşımları incelenirken, eğitsel, felsefi ve sanatsal bakış açılarının birbirine entegre olmalarından dolayı bir bütün olarak ilişkişel biçimde incelenmeleri gerekmektedir. Bunun yanında, bir öncünün anlayışının anlaşılması için bir başka öncünün anlayışıyla ilişkişine bakılması gerekmektedir. Böyle yapılırsa, yani öncülerin tarihsel konumları ilişkişel bir analizle ortaya konulursa, bu durum drama alanında çalışan uygulamacı ve araştırmacıların çalışmalarını daha sağlam temellere daha bilinçli bir biçimde oturtmalarını sağlayacaktır.

Günümüzde, Türkiye'deki yaygın drama anlayışının her iki kaynaktan beslendiği söylenebilir. Bir yandan, etkinliklerin, kişisel gelişimin önemsendiği bir sürecin varlığından söz edilebilir. Bu süreçlerde, eğitmenin hareket etme tarzı daha çok Way'in yaklaşımına yakın durmaktadır. Bu yüzden, drama oturumlarının sanatsal niteliği daha çok yansıtmacı bir tiyatro anlayışını içerirken, Stanislavski tarzı bir oyunculuk anlayışıyla sürdürüldüğü ifade edilebilir. Diğer yandan, sosyal değişim ve dönüşümü amaçlayan çalışmaların ortaya çıkmasıyla (Metinnam ve Adıgüzel, 2019; Özen ve Adıgüzel, 2018; Karaosmanoğlu, Adıgüzel ve Özdemir-Şimşek, 2022) farklı eğitsel, felsefi ve sanatsal yaklaşımlara duyulan gereksinimin arttığı söylenebilir. Diğer yandan, drama öncülerinin yaklaşımlarının geliştirilmesinde dönemin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik gereksinimlerinin etkisinin olduğu açıktır. Bu yüzden, zamanının ruhunun bir drama anlayışı geliştirmek üzerindeki etkisi gözden kaçırılmamalıdır. Genelde drama tarihinin, özelde bu tarihi yazmış olan öncü yaklaşımların eğitsel, sanatsal ve felsefi açıdan doğru anlaşılmasının gelecekteki çalışmaların doğru bir yapıyla kurulması açısından önem taşıdığı açıktır. Drama tarihinin karşılaştırmalı ve ilişkişel olarak çözümleneceği çalışmaların yanında uygulamalı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylelikle ülkemizde drama araştırmalarının, eğitmen yetiştirme, planlama, uygulama ve program geliştirme çalışmalarının niteliğinin artabileceği düşünölmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Benjamin, W. (2014). *Epik Tiyatro üzerine üç metin* (Çev. A. Cemal). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bolton, G. (1984). Foreword. In: *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Johnson, L. and O'Neill, C. ed. Evanston: Northwestern University Press, pp. 7-8.
- Bolton, G. M. (1997). *A conceptual framework for classroom acting behaviour* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bowen, G.A. (2009), "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Elena, A. L., & Suzana, M. S. (2016). John Dewey's educational theory and educational implications of Howard Gardner's multiple intelligences theory. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2), 57-66.

- Eriksson, S., A. (2007). Looking at the past from stepping into the Future: background reflections for drama in the curriculum of the 21st century. In J, Shu & P., Chan (Eds.), *Planting trees of drama with global vision in local Knowledge: IDEA 2007 Dialogues* (pp. 371-384). IDEA Publications, Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum, Hong Kong.
- Eriksson, S., A. (2009). *Distancing at close range investigating the significance on distancing in drama education*. Vasa: Åbo Akademi
- Finneran, M. J. (2008). *Critical myths in drama as education* (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- Horkheimer, M. (1993). Reason against itself: Some remarks on enlightenment. *Theory, Culture & Society*, 10(2), 79-88.
- Karaosmanoğlu, G., Adıgüzel, Ö., & Şimşek, P. Ö. (2022). Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerini Yaratıcı Drama ile Anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 47(209).
- Metinnam, İ., & Adıgüzel, Ö. (2016). "Bireyin Bireyselliği" Odağında Brian Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 1-28.
- Metinnam, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2019). *Establishing cultural contact zones through creative drama*. Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis (Eds.), *Theatre/Drama and Performing Arts in Education: 304 Utopia or Necessity?* içinde (s. 303-314). Atina.
- Norris, J. (1993, April). Special Issue: A Bucket of Words: Creative Writing about Teaching and Learning [Review of the book Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama, by L. Jonhson and C. O'Neill]. *The Journal of Educational Thought*, 27 (1), pp.103-108.
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2018). Okul- gerçek yaşam ve sorumluluk üstlenme ilişkisini sorgulayan yeni bir drama yaklaşımı: Komisyon Modeli. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Penguin Publishing.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çağdaş Drama Derneği Paydaşlarının Demografik Özelliklerinin Alansal Analizi (2020-2021)

Onur Çalışkan, Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Spatial Analysis of Stakeholder Demographic Characteristics of Contemporary Drama Association (2020-2021)

Onur Çalışkan, Associate Professor, Ankara University Faculty of Educational Sciences

Öz

Bu araştırma Çağdaş Drama Derneği (ÇDD) paydaşlarından elde edilen verilerin çeşitli istatistik ve coğrafi bilgi sistemleri (CBS) yazılımları aracılığıyla gerçekleştirilen alansal analizini konu edinmektedir. Bahsi geçen verilerin toplanması için bir çevrimiçi sormaca tasarlanmıştır. ÇDD paydaşlarının genel demografik özelliklerinin analizi amacıyla oluşturulan bu sormacanın geçerliliği, yaratıcı drama alanında uzman 3 bilim insanından görüş sağlanmıştır. Bu ölçme aracında katılımcılara 3'ü isteğe bağlı, 16 zorunlu, toplam 19 soru yöneltilmiştir. Sormaca bağlantısı 2764 kişiye kısa mesaj aracılığıyla ulaştırılmış, yaklaşık 2 aylık süreç sonunda 604 yanıt erişilmiştir. Verilen yanıtlardan 585 tanesinin analiz için uygun olduğu görülmüş ve IBM SPSS 21 istatistik, ArcGIS 10.2.2. CBS yazılımları aracılığıyla alansal analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yüzde 85'i XX (kadın) ve yüzde 15'i XY (erkek) kromozomları taşımaktadır. %53'ü evlidir. %54'ünün çocuksuz ve neredeyse tamamı üniversite ve/veya lisansüstü eğitim mezunudur. Hiyerarşik olarak sıralandıklarında ilk üçe giren bölümler sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberliktir. Katılımcıların yaş aralığı incelendiğinde %75'i 30-39 arasındadır. Her 100 katılımcıdan 53'ü öğretmendir ve 38'i drama lideri/egitmenidir. Katılımcıların %98'i drama eğitimini başkalarına da önerdiklerini ifade ederken, aylık gelirleri incelendiğinde %44'ü 570 Amerikan dolarından daha az kazanmakta ve on katılımcıdan üçü açlık sınırının altında gelir elde etmektedir. Yaşanılan yerler frekans büyüklüğüne göre sıralandığında ilk üçe giren iller; sırasıyla Ankara (%33,3), İstanbul (%12,7) ve İzmir'dir (%12,7).

69

Anahtar Sözcükler: Çağdaş Drama Derneği, Alansal analiz, Demografi, Coğrafi bilgi sistemleri, İçerik analizi.

Abstract

This research includes the analysis of the answers given to the survey results sent to the Contemporary Drama Association stakeholders through various statistical and geographic information systems programs. In order to analyse the general demographic characteristics of the Contemporary Drama Association stakeholders, the validity of the measurement tool was ensured by taking the opinions of 3 scientists who are experts in the field of creative drama. In the measurement tool, which was designed as an online questionnaire, total 19 questions (3 optional and 16 compulsory) were directed to the participants. The survey was sent to 2764 people via SMS, and 604 responses were received at the end of a period of approximately 2 months. Of the answers given, 585 were found to be suitable for analysis and IBM SPSS 21 software was used for statistical and spatial analysis was carried out using ArcGIS 10.2.2. software. 85 percent of the participants carry XX (female) and 15 percent XY (male) chromosomes. 53% are married. 54% of them are childless and almost all of them are undergraduates or graduates. When they are listed in hierarchical order, the first three departments are elementary school teachers, pre-school teachers, psychological counseling and guidance. Examining the age range of the participants, 75% of them are between 30-39, 53 out of every 100 participants are teachers and 38 are drama leaders/trainers. While 98% of the participants stated that they recommend drama education to others, when their monthly income is examined, 44% earn less than 570 USD and three out of 10 people earn below the hunger limit. When the places of residence are ranked according to frequency size, the first three provinces are; Ankara (33.3%), İstanbul (12.7%) and İzmir (12.7%), respectively.

Keywords: Contemporary Drama Association, Spatial analysis, Demography, Geographic information systems, Content analysis.

Giriş

Gerek bir sanat gerekse bir eğitim alanı olarak dramanın kullanılması Antik Yunan uygarlığına kadar geriye götürülebilir¹. Osmanlı'nın son döneminde kayda değer gelişmeler başlamakla birlikte, Cumhuriyetin kuruluşu, bütün bilim ve sanat alanlarında olduğu gibi, drama alanında da bir Rönesans'ı ortaya çıkarmıştır (San, 2021). Uzun ve meşakkatli uğraşların sonunda 1980'li yıllarla birlikte hızlanan yaratıcı drama çalışmaları, hem sanat hem de eğitim alanında da önemli gelişmeler yaratmıştır. Bu gelişmelerin en önemli sonuçlarından biri 5 Mart 1990 tarihinde Çağdaş Drama Derneğinin (ÇDD) kuruluşudur. ÇDD, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent, eğitim, eğitim bilimleri, sanat, sanat eğitimi alanlarında çalışan insanlar tarafından kurulmuştur. Kuruluşuyla birlikte yaratıcı dramayı tiyatro, eğitim, sosyal yaşamda bir disiplin ve yöntem olarak geliştirmeye, yaygınlaştırmaya başlamıştır. Çoğunlukla eğitim ve tiyatro ilişkisine odaklanan ÇDD, seminer, kurs, yayın, konferans, danışmanlık hizmetleriyle öne çıkmakta, akademik düzeyde bilimsel araştırma ve projeler gibi ulusal ve uluslararası etkinlikler yapmakta, üniversite dâhil hemen her eğitim basamağında bulunan öğretmen ve öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimler vererek alana yaratıcı drama eğitmeni/lideri yetiştirmektedir. Bütün bunların yanı sıra her yaşta insana yönelik olarak da yaratıcı drama atölyeleri organize eden ÇDD, eğitimci, öğretmen, polis, ev kadınları, mühendis, avukat, sağlık çalışanları, çeşitli sendika üyeleri, turizm alanında çalışanlar gibi pek çok farklı grup ile de yaratıcı drama eğitim ve kurslarını düzenlemektedir. 33 yıldan uzun bir süredir drama eğitiminin önemli bileşenlerinden biri olan ÇDD on binlerce insana drama eğitimi vermiş ve binlerce drama eğitmeni/lideri yetiştirmiştir. Bu eğitimlerle yaratıcı drama yoluyla daha yaratıcı, çağdaş, demokratik, empati becerisi gelişmiş, kendi ile başkaları ile barışık, eleştirel düşünebilen, paylaşımcı bireyleri estetik bir kaygı bütünlüğünde yetiştirmiş ve katkı sağlamıştır (ÇDD, 2023).

ÇDD'nin merkezi Ankara'dadır ve Türkiye çapında şube ve temsilciliklere sahiptir. İstanbul, İzmir, Eskişehir'de şubeler; Adana, Aksaray, Amasya, Antalya, Artvin, Burdur, Bursa, Denizli, Edirne, Erzincan, Hatay, Karabük, Kayseri, KKTC, Kocaeli, Konya, Muğla, Mersin, Muğla, Niğde, Samsun, Şanlıurfa ve Trabzon'da da temsilcilikler bulunmaktadır. Bu araştırmayla ÇDD içinde eğitim almış drama eğitmeni/liderlerin demografik özelliklerinin alansal dağılımı mercek altına alınmaktadır (ÇDD, 2023).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma için frekans ve içerik analiz yöntemi hem nicel hem de nitel özellikleri dikkate alınarak kullanılmıştır. Bunların dışında demografik verilerin alansal dağılışı üzerine de odaklanılmıştır. Bu haliyle araştırmanın karma bir araştırma modeli bulunmaktadır. Ölçme aracına verilen yanıtlardan elde edilen

¹ Etimolojik kökeni kesin olmamakla birlikte modern anlamda dramanın kullanımı 1510'lara kadar geri götürülebilmektedir. Drama, "diyalog içinde insan eylemi seyrini sunan bir kompozisyon, bir öykünün oyuna, aksiyonuna dönüştürülen tanımı anlamında kullanılmaktadır". Geç Latin tiyatrosundan "oyun, drama" anlamında kullanılan ve kökenini Yunan dramasından (yaratıcı dramatos) "eylem, eylemek; oyun, gösteri" anlamında kullanılan drāo'dan almaktadır. Antik Yunanca bir kelime olan "Drāo" eylemek, yapmak, hareket etmek, icra etmek (özellikle iyi ya da kötü ayrımı olmaksızın büyük işler icra etmek) anlamına gelmektedir. "Genel olarak tiyatro edebiyatı, sanat olarak drama" anlamına gelen 1660'lardan kalmaz. "Bir doruğa varan olaylar veya eylemler dizisi" anlamında kullanıma 1714'te karşılaşılmıştır (Etymonline, 2023; Partridge, 1966, s. 875-876).

veriler IBM SPSS 21 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yanıtlar tekrarlanma sıklıklarına göre analiz edildiği gibi coğrafi dağılımları da değerlendirilmiştir. Coğrafi özelliklerinin değerlendirilmesi için bahsi geçen yazılımın çapraz tablo analizi ve benzerlik analizi kullanılmıştır (Campbell, 2007). Verilerin birer harita haline getirilmesi ArcGIS 10.2.2 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken olarak bireylerin yaşadığı il alınmış ve buna göre hazırlanan bağımsız değişkenlerin çapraz tablolarından elde edilen verilerin coğrafi olarak dağıtılmıştır. Bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, aylık gelir, mezun olunan üniversite ve bölümdür.

İçerik analizi birçok kelimedenden oluşan metinlerin, resimlerin, videoların belirli kurallara dayalı olarak, standart kategorilerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik ve tekrar edilebilir bir yöntemdir (Bell, Bryman ve Harley, 2018; Stemler, 2000). Araştırmacılar, bir dizi metnin içeriğini sistematik olarak etiketleyerek, istatistiksel yöntemler kullanarak içerik modellerini nicel olarak analiz edebilir veya metinler içindeki içeriğin anlamlarını analiz etmek için nitel yöntemler kullanabilir (Hodder, 1994; Neuendorf ve Kumar, 2015). Krippendorff (2004) göre içerik analizi, deneysel tabanlı, süreç içerisinde açıklayıcı olan, sonuç olarak da çıkarsama yapmayı ve tahmin edebilmeyi hedefleyen bir yöntemdir. İçerik analizi, araştırmacılara büyük hacimdeki verilerin sistematik bir yolla elenerek sadeleştirilmesine olanak sağlar (Stemler, 2001). Bu araştırmada içerik analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çağdaş Drama Derneği Yönetim kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra dernek bünyesinde iletişim bilgileri bulunan herkese ulaşılmaya çalışılmıştır. Kısa mesaj aracılığıyla 2764 bireye iletilen ölçme aracına 604 yanıt verilmiştir. Yanıtların 19 tanesinin mükerrer gönderimler olduğu anlaşılmış ve veriler düzenlenirken görmezden gelinmiştir. 585 yanıt üzerinden değerlendirmeler ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı, yaratıcı drama alanında önemli yayınlara imza atmış üç bilim insanının uzman görüşleri doğrultusunda biçimlendirilmiş bir sormacadır. Sorular belirlenirken temel demografik özellikler yanı sıra mekânsal analizin de gerçekleştirilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Yeni tip koronavirüs (SARS-CoV-2) pandemi koşullarının ruhuna uygun olarak çevrimiçi şekilde hazırlanmış sormacada toplam 19 soru bulunmaktadır. Bu soruların 16'sına yanıt vermek zorunlu, 3'üne ise isteğe bağlıdır.

Sormacada en fazla eleştiri alan durum, cinsiyet sorusunun yanıtının iki seçeneğe olmasıdır. Katılımcıların yoğun eleştirisine maruz kalan bir diğer soru 'hangi takımı tutuyorsunuz' sorusudur.

Verilerin Toplanması

Çevrimiçi form olarak düzenlenen sormacaya yanıtlar 12/12/2020-24/03/2021 arasında gelmiştir. Google form şeklindeki sormacaya verilen yanıtlar Google drive uygulamasına kaydedilmekte ve buradan Excel formatında indirilebilmektedir. Birçok istatistik yazılımının da olduğu gibi IBM SPSS 21 altyapısı Excel formatındaki verilerle çalışmak için uygundur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için frekans, içerik analizi ve çapraz tablolama işlemleri IBM SPSS 21 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yazılım içinde hazır komutlar şeklinde bulunan bu analizler sonucu elde edilen sonuçlar ArcMap 10.2.2 yazılımı kullanılarak haritalandırılmıştır. İçerik analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların yüzde 85'i XX (kadın) ve yüzde 15'i XY (erkek) kromozomları taşımaktadır. Katılımcıların %47'si bekâr, %53'ü evlidir. %54'ünün çocuğu bulunmazken, %27'si bir, %17'si 2 ve %2'sinin 3 çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamı lisans ve lisansüstü eğitim mezunudur. Lisans mezunu olmayanlar ise yine çeşitli üniversitelerde öğrencidir. Sormacaya yanıt verenlerin %66'sı üniversite, %25'i yüksek lisans, %7'si doktora mezunudur. Katılımcılara açık uçlu olarak sorulan mezun oldukları üniversitesi sorusuna 75 farklı yanıt alınmıştır. Yanıtlarda en fazla anılan ilk on üniversite; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesidir. Mezun oldukları bölüm sorusuna ise 120 farklı yanıt alınmıştır. Hiyerarşik olarak sıralandıklarında ilk ona giren bölümler sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, işletme, Türkçe öğretmenliği, iktisat, İngilizce öğretmenliği, sosyoloji ve eğitim bilimleri bölümleridir (Ek 1).

Katılımcıların yaş aralığı incelendiğinde %75'i 30-39, %14'ü 25-29, %9'u 45-49, %7'si 20-24, %4'ü 50-54, %1'i 55-59 ve 60-64 yaş aralığındadır. Katılımcılara açık uçlu olarak sorulan meslek sorusunun yanıtları 212 farklı mesleğe işaret etmektedir. Bu yanıtlar benzerlik analizi ile dönüştürüldüğünde her 100 katılımcıdan 53'ünün öğretmen, 7'si eğitmen ve akademisyen, 6'sı danışman, 5'i sanat insanı, 4'ü öğrenci, 2'si çocuk gelişimci ve mühendistir. %3'ü de işsiz olduğunu ifade etmiştir (Ek 1).

Sormacaya yanıt veren katılımcıları drama eğitimi düzeyleri incelendiğinde %38'inin drama lideri/eğitmeni, %34'ünün 6. aşamada, %7'si 3. aşamada, %5'i 2. ve 1. aşamada, %3'ü 4. aşamada ve %1'i de gönüllü çalışma ve raportörlük yapma aşamasındadır. Katılımcıların %98'i drama eğitimini başkalarına da önerdiklerini ifade ederken, %2'si önermediklerini bildirmişlerdir.

Katılımcıların aylık geliri incelendiğinde %56'sı 570 \$'dan fazla bir aylık gelir elde ederken ve %44'ü 570 \$'dan² daha az gelir elde etmektedir. Katılımcıların %29'u aylık sınırının altında, %94'ü de fakirlik sınırının altında bir gelir elde etmektedir³.

Drama eğitimi alma gerekçesine verilen yanıtlardan 585'i geçerli sayılmaktadır. İçerik analizine bağlı olarak yanıtlar beş farklı kategoride derlenebilmektedir. Katılımcıların %40'ı mesleki gelişimleri için drama eğitimi aldıklarını ifade etmiştir. Hem kişisel hem de mesleki gelişim amacıyla drama eğitimi aldıklarını ifade edenlerin oranı %21, kişisel gelişim gerekçesiyle alanların oranı ise %17'dir.

² Sorular TL olarak sorulmuştur verinin toplanması ve analizi sırasında yaşanan ekonomik gelişmeler enflasyonu ciddi oranlarda yükseltmiş ve katılımcıların gelir sorusuna verdikleri yanıtları daha az enflasyona sahip bir para birimine çevirmek zorunluluğu doğmuştur. TCMB (2023) verilerine göre 2020 Aralık 2021 Şubat arasındaki döviz kuru yaklaşık 1 \$ =7 TL şeklindedir.

³ TÜRK-İŞ Araştırmasına göre 2021 Ocak ayında; dört kişilik bir ailenin sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenebilmesi için yapması gereken aylık gıda harcaması tutarı (açlık sınırı) 2.651,87 TL (379 \$), gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer aylık harcamalarının toplam tutarı ise (yoksulluk sınırı) 8.638,02 TL (1,234 \$), bekâr bir çalışanın 'yaşama maliyeti' ise aylık 3.222,48 TL'dir (460 \$) (TÜRK-İŞ, 2021).

Katılımcıların %12'si sevgi, ilgi, merak kategorisi altında toplanabilecek gerekçelerle drama eğitimi alırken, %10'u da drama lideri/eğitmeni olmak amacıyla eğitim aldıklarını ifade etmektedirler (Ek 1).

Çağdaş Drama Derneğinden haberdar olma yolları analiz edildiği maddeye verilen yanıtların 562'si geçerli kabul edilmiştir ve toplam sekiz kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların %37'si arkadaş/meslektaş/tanıdıklarından duyup öğrendiklerini, %31'i üniversite eğitimi sırasında haberdar olduklarını beyan etmişlerdir. %9'u kişisel araştırma olarak bildirirken, bir diğer %9'luk bölüm sosyal medya/internet olarak araştırdıkları mecraayı vurgulamışlardır. Bu ikisi birleştirildiğinde katılımcıların %18'i kişisel araştırmaları sonucunda ÇDD'ye ulaştıklarını açıklamaktadır. %4'ü aile/akrabalardan, %3'ü MEB'in hizmet içi eğitimleri sırasında, %2'si ÇDD'nin merkez ve şubeleri aracılığıyla ve bir başka %2 de başka sivil toplum örgütleriyle gerçekleştirilen işbirlikli eğitimler sırasında ÇDD'den haberdar oldukları yanıtını vermişlerdir (Ek 1).

Bilinçli olarak bağlamsız bir şekilde sorulan 'hangi takımı tutuyorsunuz?' sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların %28'i 'tutmuyorum' yanıtı vermişlerdir. %18 Beşiktaş, %17'si Galatasaray, %15'i Fenerbahçe, %2'si Trabzonspor ve %1'i 'milli takım' olarak yanıtlamışlardır. %17'lik bir bölüm sorunun anlamsız olduğunu ifade etmiş ya da boş bırakmıştır (Ek 1).

Katılımcıların Alansal Analizi

Sormacaya yanıt verenlerin %98'i Türkiye doğumludur. 4 insan Almanya doğumluyken, Avustralya, Azerbaycan, Bulgaristan, Fransa, KKTC ve Suudi Arabistan da birer birey dünyaya gelmiştir. Doğduğunuz il sorusuna 84 farklı il ismi verilmiştir. Bunlardan 73'ü Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırları içindedir. İlk ona giren iller Ankara (%23), İstanbul (%6,5), İzmir (%6,3), Mersin (%3,9), Bursa (%3,4), Trabzon (%3,1), Hatay (%2,9), Adana (%2,4), Balıkesir (%1,9), Konya ve Malatya (her ikisi de %1,9) olarak sıralanabilir (Şekil 1). Katılımcıların yaşadıkları il sayısı ise toplam 61'dir. Bunlardan 59'u Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde, 2'si yurtdışındadır. Yaşanılan yerler frekans büyüklüğüne göre sıralandığında ilk ona giren iller; sırasıyla Ankara (%33,3), İstanbul (%12,7), İzmir (%12,7), Bursa (%5,7), Hatay (%3,1), Kocaeli (%2,9), Mersin (%2,9), Antalya (%2,7), Muğla (%1,9), Gaziantep ve Trabzon'dur (her ikisi de %1,7). Katılımcıların yaklaşık %78'i yukarıda sayılan 11 il sınırları içinde yaşamaktadır (Şekil 2).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan istatistiki hesaplamalar katılımcıların yaşadıkları yer ve birtakım değişkenler arasında anlamlı bağıllık derecelerinin olduğunu göstermektedir. Bu değişkenler gelir durumu, mezun olunan üniversite, yaş ve meslek olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, çocuk sayısı ve drama eğitiminde bitirdiği aşama gibi değişkenlerde anlamlı bir serbestlik derecesi olduğu hesaplanmıştır.

Katılımcıların doğum yerleri Türkiye'ye görece heterojen dağılırken, yaşanılan yerlerin daha homojen bir dağılıma sahip olduğu gözlenmektedir (Şekil 1-2). Sormacaya yanıt veren bireylerin toplam 11 ilde yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Bu Türkiye'nin genel nüfus dağılımıyla da büyük bir benzerlik göstermektedir (TÜİK, 2023). Katılımcıların yaşadıkları il ile ÇDD merkez, şube ve temsilcilikleri doğrudan bağlantılıdır. Çağdaş Drama Derneği Merkezinin Ankara'da olmasına bağlı olarak; ülkenin genel nüfus dağılımından farklı olarak; Ankara, İstanbul ve İzmir'deki katılımcıların toplamı %59'a yaklaşmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir diğer konu Türkiye'de nüfusun dağılımının genel durumudur. Ülke nüfusunun dağılımıyla dramacıların dağılımı arasında da doğrusal bir orantı bulunmaktadır. Buradaki istisnai durum nüfusun hiyerarşik sıralaması İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya iken (TÜİK, 2023), ÇDD'nin sıralaması Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa ve Hatay'dır.

Aksaray, Ardahan, Artvin, Bilecik, Bingöl, Bitlis, Gümüşhane, Iğdır, Karaman, Kilis, Kırklareli, Kırşehir, Malatya, Muş, Osmaniye, Siirt, Sinop, Sivas, Tunceli, Uşak, Van ve Yalova il sınırları içinde yaşayan katılımcı bulunmamaktadır (Şekil 2).

Sormacada en çok eleştiri alan soru cinsiyet sorusudur. Yanıt olarak iki seçenek verilmesi sayısız itiraza neden olmuştur. Toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde, 'cinsiyetiniz nedir?' sorusunun doğru cevabı "duruma göre değişir" şeklinde özetlenebilir (Richards ve Barker, 2015). Diğer bir söyleyişle bu sorunun en iyi ihtimalle dokuz farklı seçeneğin olabileceği ileri sürülebilir (Barker ve Richards, 2015; Richards, 2015). Elbette başka bir çalışmada dramacıların hem biyolojik hem de toplumsal cinsiyetlerinin dağılımı ya da yaklaşımlarının araştırılması da anlamlı sonuçlar ortaya koyabilecektir. Bu çalışmanın bu tip bir derdi, muradı bulunmamaktadır. Bu tartışmalardan bağımsız olarak eğitim alanındaki çoğu kurumda olduğu gibi (Weiler, 1989), dramacılar da XX kromozomları taşıyan bireylerin (kadınların) çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir, katılımcıların %85 bu bireylerden oluşmaktadır (Şekil 1-2). Evlilerin oranı neredeyse yarı yarıyadır (Şekil 3) ve 3'ten fazla çocuğu olan dramacı varsa bile sormacaya yanıt ver(e)memiştir, bu da çok doğaldır. Katılımcıların çocuk sayılarının alansal dağılımı incelendiğinde Türkiye genelinde çocuksuz katılımcıların ağırlıkta olduğu gözlenmektedir. Üç çocuklu katılımcıların en yüksek olduğu il Hatay ve Şanlıurfa'dır (Şekil 4). Ailedeki çocuk sayısı belirleyen temel faktör doğurabilen bireylerin (kadınların) nitelikleri ve öncelikleridir. Bu konuda üzerinde durulması gereken ise çocuk sayısının bu bireylere bağlı olduğudur. XX kromozomu taşıyan bireylerin (kadınların) eğitim seviyesi, yaşam kalitesi, statüsü, geliri, yaşadığı toplumun ve yerin niteliği arttıkça nüfusun doğurganlığı azalmaktadır (Bongaarts, 2015; Cohen ve Richards, 1994; Gu vd., 2021; O'Sullivan, 2020; TÜİK, 2022).

Drama eğitiminin aşamaları incelendiğinde sormacaya katılan kişiler arasında en yüksek oranların bulunduğu altıncı aşama ve sonrasının alansal dağılım üzerinde de etkili olduğu gözlenmektedir. İstanbul, Ankara İzmir ve Bursa'daki katılımcıların önemli bir çoğunluğu altıncı aşama ve sonrasındaki eğitim düzeyindedir. Bahsi geçen iller arasında eğitimini tamamlayarak drama eğitmeni lideri olmuş katılımcı oranının diğer aşamalardan daha yüksek paylara sahip olduğu iller sırasıyla İzmir, İstanbul, Bursa ve Ankara'dır (Şekil 5).

Sormacaya yanıt veren insanların eğitim düzeylerinin ülke genelindeki dağılımı incelendiğinde, Türkiye genelinde doktoralı katılımcıların en fazla olduğu iller Ankara, İstanbul, İzmir Balıkesir Adıyaman olarak haritada görülmektedir. Lise mezunu katılımcıların da Ankara İstanbul Çanakkale Ordu'da yaşadıkları gözlenmektedir (Şekil 6).

Gelir durumuna bağlı olarak katılımcıların yaşadıkları illere göre dağılımları incelendiğinde 5.000 TL ve üzerinde gelir elde edenlerin Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa, Denizli, Antalya, Adana, Mersin, Hatay'da yaşadıkları dikkati çekmektedir. Görece yüksek gelir grubundan katılımcıların bulunduğu illerin Denizli ve Manisa olduğu belirtilmektedir. Görece düşük ücretli katılımcıların ise Kırıkkale Kayseri ve Trabzon'da yaşadıkları göze çarpmaktadır (Şekil 7).

Katılımcıların tamamına yakını drama eğitimini diğer insanlara önermektedir, bu haritada dikkat çeken Kars'ın yarı yarıya bölünmüş olmasıdır. Kars ili demokratik mücadelenin en önemli merkezlerinden biri olduğunu bu araştırmada da göstermektedir (Şekil 8).

Hangi takım sorusuna verilen ağırlıklı yanıt cevapsızlık ya da takım tutmuyorumdur. Yanıtlandırılması isteğe bağlı olan bu soru bilinçli olarak bağlamsızlaştırılmıştır. Buna karşın sınırlı da olsa dramacıların bir kısmı yanıtlamış ve verilen yanıtlar bulgular bölümünde açıklanmıştır. Trabzon ve Ağrı'daki Trabzonspor yanıtının ağırlığı dışında, İstanbul oligarşisini oluşturan takımlar Beşiktaş, Fenerbahçe ve Galatasaray'ın (alfabetik sırayla) neredeyse benzer oranlarda yanıtladıkları gözlenmektedir (Şekil 9). Diğer olarak sınıflandırılan cevaplar arasında dikkat çekici olanları; Adanademir Spor, Amedspor,

Bayern Mönich, Göztepe, Gryffindor, Hatay Spor, Karşıyaka, Kocaeli Spor, Leeds United, Liverpool, Menemenspor, Mersin Eskrim S.K., Samsun Spor ve U19 Genç kız voleybol milli takımı bulunmaktadır (takımlar alfabetik sırayla verilmiştir).

Çoğunluğu üniversite mezunu olan katılımcıların bitirdikleri üniversitelerin bulunduğu iller analiz edildiğinde her 10 katılımcıdan sekizinin yaşadığı il sınırları dışında bir üniversiteden mezun olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ya da tersine 10 insandan ikisinin de yaşadığı ilde üniversiteye gittiği anlaşılmaktadır. Elbette bu durumun en önemli gerekçesi Türkiye’de nüfusta olduğu gibi üniversitelerin de belli başlı il sınırları içinde bulunmasıdır. Haritada dikkati çeken Ankara, Bartın, Karabük, Çankırı, Trabzon, Giresun, Nevşehir, Mersin, Diyarbakır, Batman, Siirt, Şırnak, Hakkâri, Kayseri, Muş, Kars ve Afyonkarahisar illerinde Ankara’daki üniversitelerin ağırlığının bulunmasıdır. ÇDD’nin Ankara Üniversitesi akademisyenleri tarafından kurulması ve güçlendirilmesi yanı sıra merkezinde Ankara’da olması bu duruma etki eden belli başlı faktörlerdir. Bu illerin dışında kalan pek çok ilimizde daha heterojen bir dağılım görülmektedir (Şekil 10).

Katılımcıların mezun oldukları bölümlerin alansal dağılımı gösteren haritada dikkati çeken sonuçlar bulunmaktadır. Genellikle eğitim fakülteleri mezunu olan katılımcılarda ülkenin doğusuna doğru gidildikçe okul öncesi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinin pastadan aldıkları payın arttığı görülmektedir. Türkiye’nin batısına doğru bakıldığında ise eğitim bilimleri bölümlerinden mezun olanların toplam içindeki aldıkları payın gözle görünür bir şekilde arttığı ortaya konulmaktadır (Şekil 11).

Katılımcıların mesleklerinin alansal dağılımı incelendiğinde diğer başlığı altında sınıflandırılan mesleklerin kalabalık illere doğru gidildikçe arttığı, nüfusu az olan alanlarda öğretmen-öğretmen oranının hâkim olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde işsiz olan katılımcıların da ağırlıklı olarak kalabalık illerde yoğunlaştıklarından bahsedilebilir. Adıyaman, Samsun, Muş, Tokat, Rize, Isparta, Karabük, Kars ve Erzurum akademisyenlerin öğretmenlerden daha fazla olduğu illerdir. (Şekil 12).

Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri ÇDD tarafından yönlendirilen bir SMS araştırma davetine verilen yanıtların beklenen büyüklükte olmamasıdır. SMS ile ulaşılan her 10 kişiden sadece 2’si sormacayı yanıtlamıştır. Bunun gerekçeleri de ayrı bir çalışmada ele alınabilir. ÇDD paydaşlarının önemli bir kısmı XY kromozomuna sahiptir ve yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Türkiye’de nüfusun yoğunlaştığı büyük kentlerde yaşayan katılımcıların, neredeyse tamamı yüksek öğretim ve üzeri bir eğitim düzeyine sahiptir. Dikkate değer bir kısmı eğitimci olan ÇDD paydaşlarının yarısına yakını evli ve çocuksuzdur. Çocuk sayısının güneydoğuya gidildikçe arttığı gözlenmektedir. Önemli bir kısmı “takım tutmamakta”, takım tutma kavramını anlamsız bulmaktadır. Daha ayrıntılı demografik çalışmalar için bir altlık ve öncülük eden çalışmada son olarak katılımcıların önemli bir kısmının drama lideri/öğretmeni ya da eğitiminin son aşamalarında olan kişiler olduğu da vurgulanmalıdır.

Teşekkürler

Bu araştırmanın ortaya çıkışından, sonuçlanmasına kadar desteklerinin esirgemeyen başta Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL ve Doç. Dr. İhsan METİNNAM olmak üzere Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu ve paydaşlarına en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Barker, M. J. ve Richards, C. (2015). Further genders. C. Richards ve M.-J. Baker (ed) The Palgrave Handbook of The Psychology of Sexuality and Gender içinde (ss. 166-182) New York: Springer.
- Bell, E., Bryman, A. ve Harley, B. (2018). Business Research Methods. Londra: Oxford University Press.
- Bongaarts, J. (2015). Global Fertility And Population Trends. Semin Reprod Med., 33(1), 5-10.
- Campbell, I. (2007). Chi-squared and Fisher–Irwin tests of two-by-two tables with small sample recommendations. Statistics in medicine, 26(19), 3661-3675.
- Cohen, S. A. ve Richards, C. L. (1994). The Cairo consensus: population, development and women. Family planning perspectives, 26(6), 272-277.
- ÇDDD, (2023). Tarihçe. Çağdaş Drama Derneği web sayfasından 10 Mart 2023 tarihinde erişildi: , <http://yaraticidrama.org/hakkimizda/tarihce/>
- Etymonline, (2023). Drama. Etymonline web sayfasından 10 Mart 2023 tarihinde erişildi: <https://www.etymonline.com/search?q=drama>
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. Londra: Sage Biographical Research Publications.
- Gu, D., Andreev, K. ve Dupre, M. E. (2021). Major trends in population growth around the world. China CDC Weekly, 3(28), 604.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2. bs.) Londra: Sage Publications.
- Neuendorf, K. A. ve Kumar, A. (2015). Content analysis. The international encyclopedia of political communication, 34(4), 1-10.
- O'Sullivan, J. N. (2020). The social and environmental influences of population growth rate and demographic pressure deserve greater attention in ecological economics. Ecological Economics, 172(3), 106-118.
- Partridge, E. (1966). Origins: A short etymological dictionary of modern English (4. bs.). London, New York: Routledge.
- Richards, C. (2015). Further sexualities. C. Richards ve M.-J. Baker (ed) The Palgrave Handbook of The Psychology of Sexuality and Gender içinde (ss. 60-76): New York: Springer.
- Richards, C. ve Barker, M.-J. (2015). The Palgrave handbook of the psychology of sexuality and gender. New York: Springer.
- San, İ., (2021), Sanatlar Eğitimi 2. Kitap: Yaratıcı Drama ve Müze. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. Practical assessment, research, and evaluation, 7(1), 17.
- TCMB, (2023). Gösterge Niteliğindeki Merkez Bankası Kurları, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası web sayfasından 10 Mart 2023 tarihinde erişildi: https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html
- TÜİK. (2022). İstatistiklerle Kadın, 2020. Türkiye İstatistik Kurumu web sayfasından 6 Şubat 2022 tarihinde erişildi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020-37221>
- TÜİK. (2023). Yıllara göre il nüfusları. Türkiye İstatistik Kurumu web sayfasından 10 Mart 2023 tarihinde erişildi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500>

TÜRK-İŞ. (2021). Ocak 2021 Açlık ve Yoksulluk Sınırı. Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu, TÜRK-İŞ Haber Bülteni.

Weiler, K. (1989). Women'S History and the History of Women Teachers. *Journal of Education*, 171(3), 9-30.

White, D. ve Korotayev, A. (2004). *Statistical analysis of cross-tabs*. Londra: Anthrosciences.

Ekler

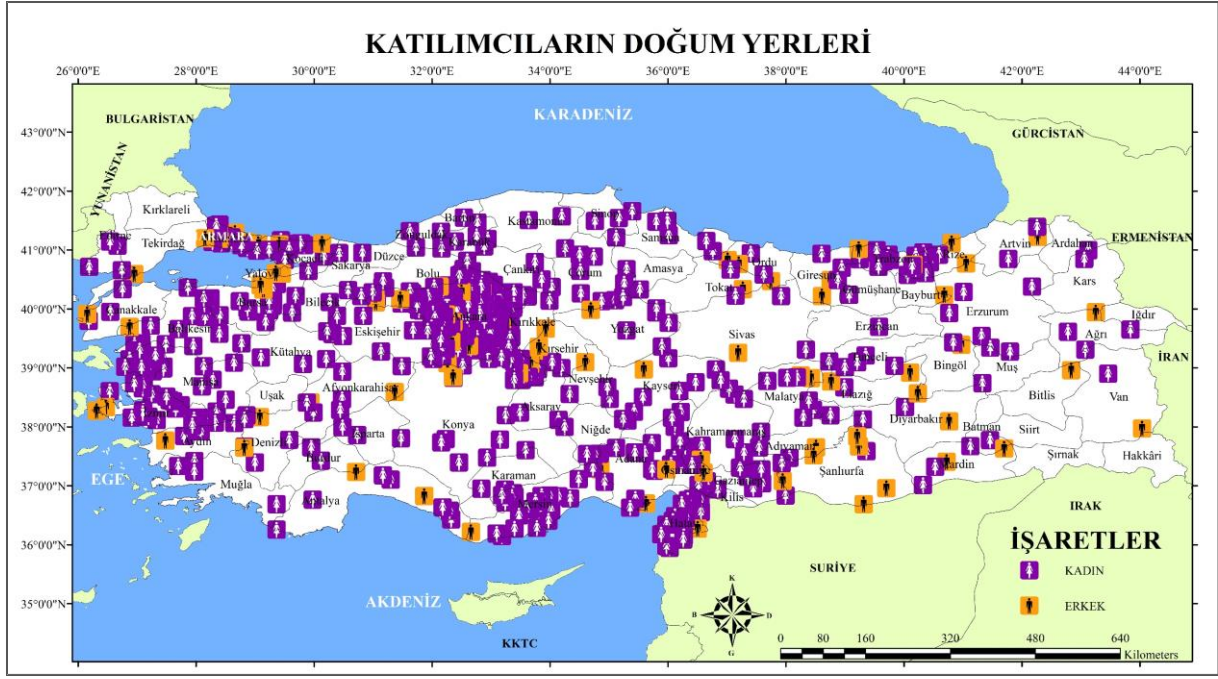
Ek 1.

Cinsiyetiniz	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Erkek	88	15,0	15,0	15,0
Kadın	497	85,0	85,0	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Medeni durumunuz	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Bekâr	276	47,2	47,2	47,2
Evli	309	52,8	52,8	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Çocuk sayınız	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
1 çocuk	158	27,0	27,0	27,0
2 çocuk	99	16,9	16,9	43,9
3 çocuk	8	1,4	1,4	45,3
Çocuğum yok	320	54,7	54,7	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Eğitim durumunuz	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Doktora	43	7,4	7,4	7,4
Lise	12	2,1	2,1	9,4
Üniversite	385	65,8	65,8	75,2
Yüksek lisans	145	24,8	24,8	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Aylık geliriniz (1\$=7₺ iken)	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
10000 TL'den fazla	18	3,1	3,1	3,1
2000 TL'den az	107	18,3	18,3	21,4
2001-3000 TL	65	11,1	11,1	32,5
3001-4000 TL	86	14,7	14,7	47,2
4001-6000 TL	223	38,1	38,1	85,3
6001-8000	68	11,6	11,6	96,9

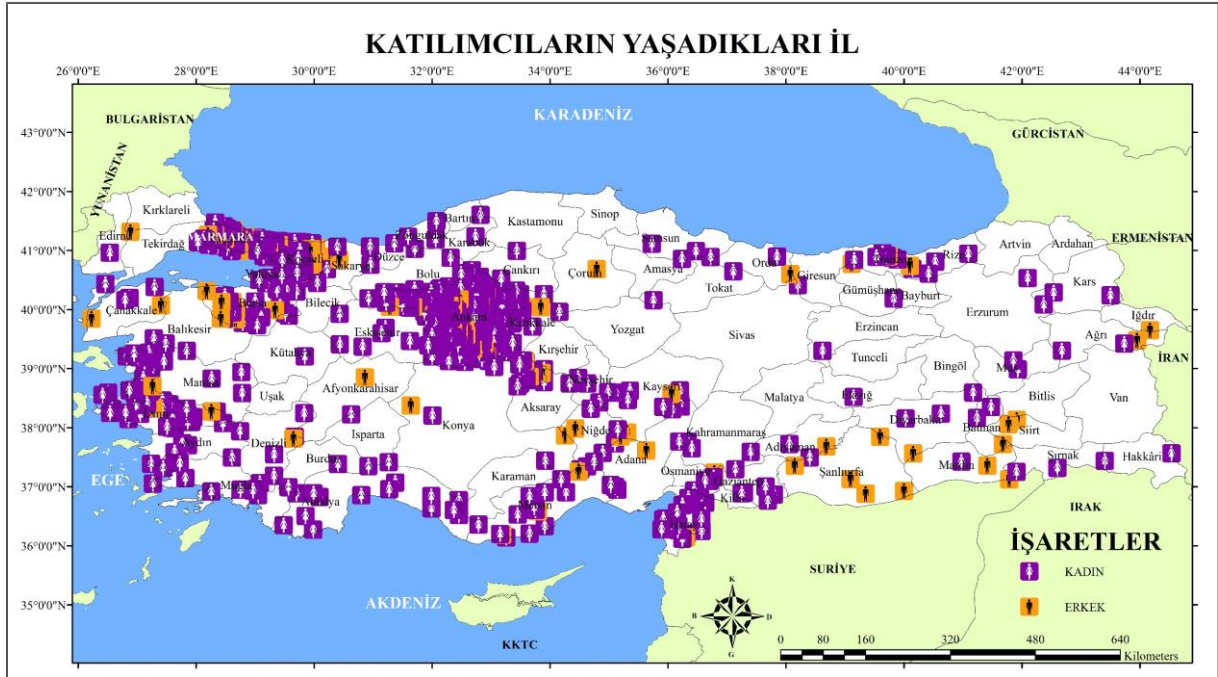
8001-10000TL	18	3,1	3,1	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Yaşınız	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
20-24	39	6,7	6,7	6,7
25-29	84	14,4	14,4	21,0
30-34	148	25,3	25,3	46,3
35-39	143	24,4	24,4	70,8
40-44	89	15,2	15,2	86,0
45-49	49	8,4	8,4	94,4
50-54	23	3,9	3,9	98,3
55-59	8	1,4	1,4	99,7
60-64	2	,3	,3	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Hangi takımı tutuyorsunuz?	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Yanıt yok/boş	100	17,1	17,1	17,1
Beşiktaş	105	17,9	17,9	35,0
Diğer	18	3,1	3,1	38,1
Fenerbahçe	85	14,5	14,5	52,6
Galatasaray	99	16,9	16,9	69,6
Milli Takım	8	1,4	1,4	70,9
Trabzonspor	9	1,5	1,5	72,5
Tutmuyorum	161	27,5	27,5	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Mezun olduğunuz bölüm	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Yanıt yok/boş	15	2,6	2,6	2,6
Diğer	253	43,2	43,2	45,8
Eğitim bilimleri	13	2,2	2,2	48,0
İktisat	19	3,2	3,2	51,3
İngilizce	18	3,1	3,1	54,4
İşletme	21	3,6	3,6	57,9

Okul öncesi öğretmenliği	65	11,1	11,1	69,1
PDR	30	5,1	5,1	74,2
Sınıf öğretmenliği	86	14,7	14,7	88,9
Sosyoloji	18	3,1	3,1	92,0
Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	27	4,6	4,6	96,6
Türkçe öğretmenliği	20	3,4	3,4	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Mesleğiniz	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Akademisyen	38	6,5	6,5	6,5
Çocuk gelişim	14	2,4	2,4	8,9
Danışman	36	6,2	6,2	15,0
Diğer	64	10,9	10,9	26,0
Eğitmen	41	7,0	7,0	33,0
İşsiz	17	2,9	2,9	35,9
Mühendis	14	2,4	2,4	38,3
Öğrenci	24	4,1	4,1	42,4
Öğretmen	309	52,8	52,8	95,2
Sanatçı	27	4,6	4,6	99,8
Serbest	1	,2	,2	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Mezun olduğunuz üniversite	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Yanıt yok/boş	14	2,4	2,4	2,4
Adana	12	2,1	2,1	4,4
Ankara	195	33,3	33,3	37,8
Bursa	11	1,9	1,9	39,7
Çanakkale	12	2,1	2,1	41,7
Denizli	8	1,4	1,4	43,1
Diğer	105	17,9	17,9	61,0
Erzurum	23	3,9	3,9	65,0
Eskişehir	61	10,4	10,4	75,4

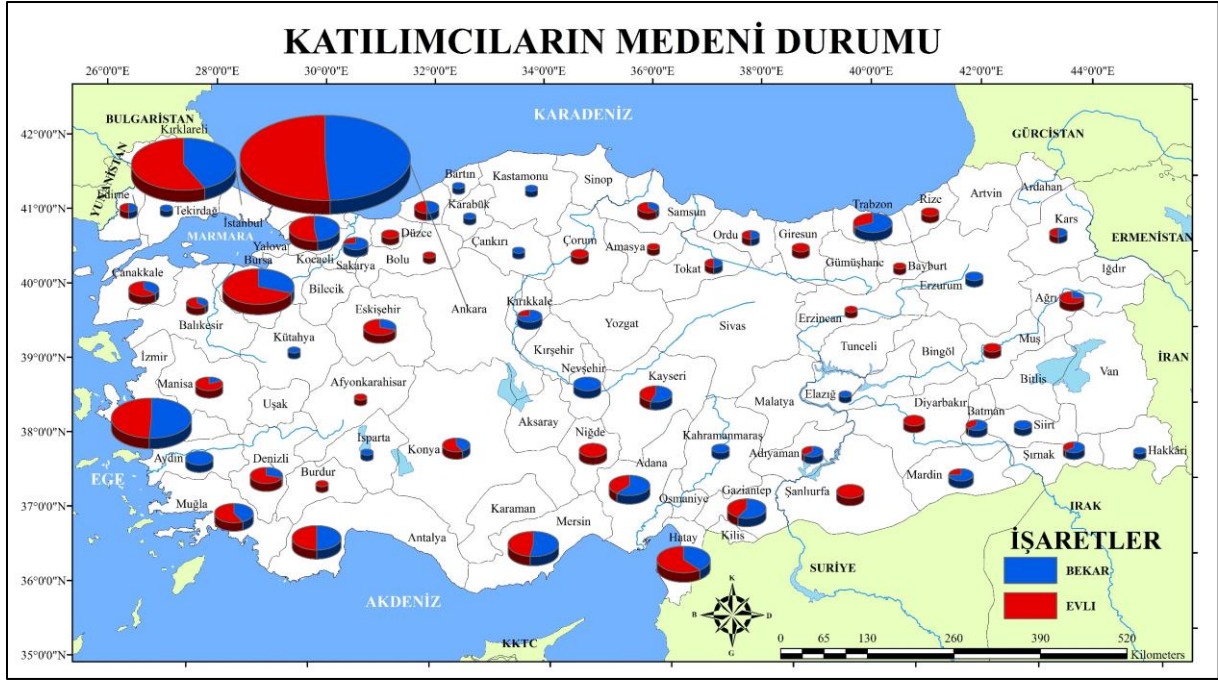
Gaziantep	1	,2	,2	75,6
Hatay	7	1,2	1,2	76,8
İstanbul	47	8,0	8,0	84,8
İzmir	37	6,3	6,3	91,1
Kırıkkale	12	2,1	2,1	93,2
Konya	7	1,2	1,2	94,4
Mersin	9	1,5	1,5	95,9
Samsun	9	1,5	1,5	97,4
Trabzon	15	2,6	2,6	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Neden drama?	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Yanıt yok/Boş	1	,2	,2	,2
Drama lideri olmak için	57	9,7	9,7	9,9
Kişisel gelişim	102	17,4	17,4	27,4
Kişisel ve mesleki gelişim	124	21,2	21,2	48,5
Mesleki gelişim	233	39,8	39,8	88,4
Sevgi ve/veya ilgi	68	11,6	11,6	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	
Kimden duydunuz?	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Yanıt yok/boş	21	3,6	3,6	3,6
Aileden	25	4,3	4,3	7,9
Akademisyen/Akademiden	180	30,8	30,8	38,6
Arkadaş	217	37,1	37,1	75,7
ÇDD	13	2,2	2,2	77,9
Halk eğitimden	2	,3	,3	78,3
Kişisel araştırma	51	8,7	8,7	87,0
MEB	15	2,6	2,6	89,6
Sosyal medya/İnternet	54	9,2	9,2	98,8
STKdan	7	1,2	1,2	100,0
Toplam	585	100,0	100,0	



Şekil 1. Katılımcıların doğdukları iller.



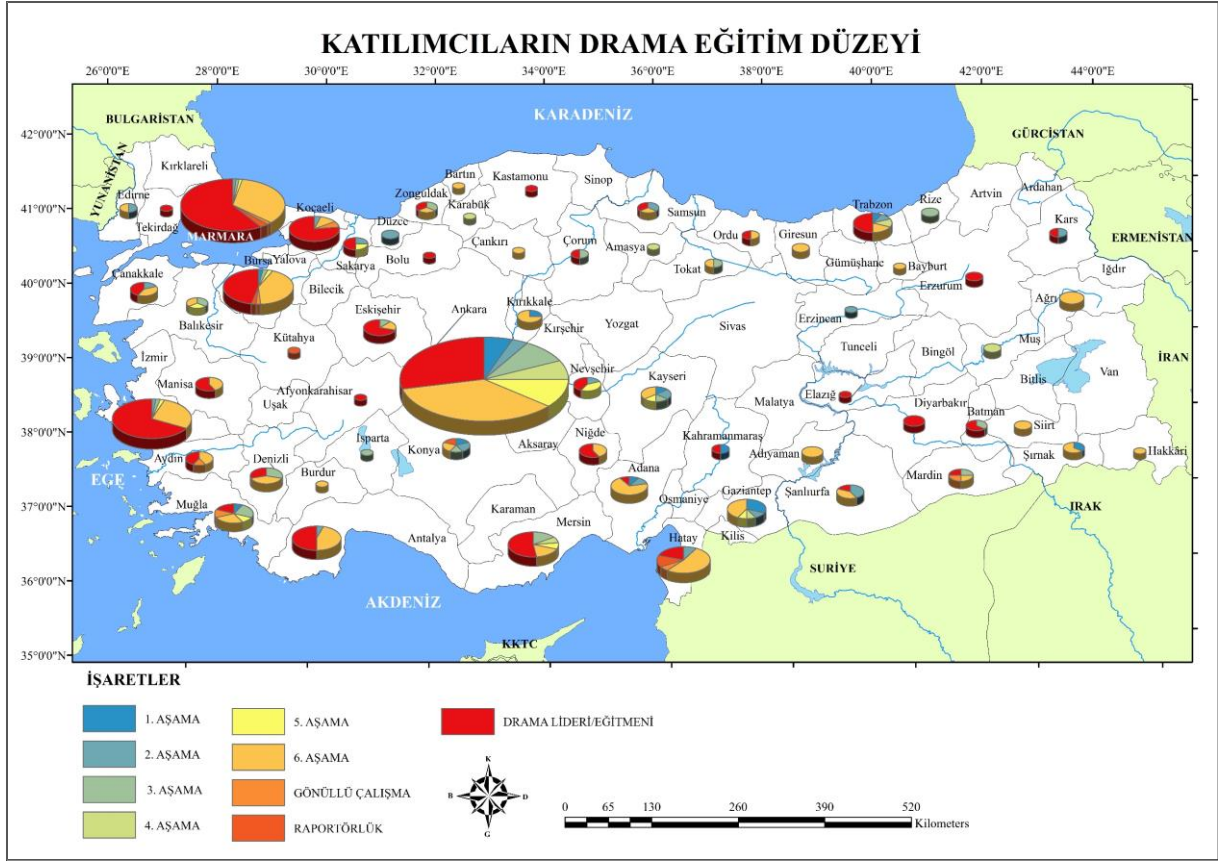
Şekil 2. Katılımcıların yaşadıkları iller.



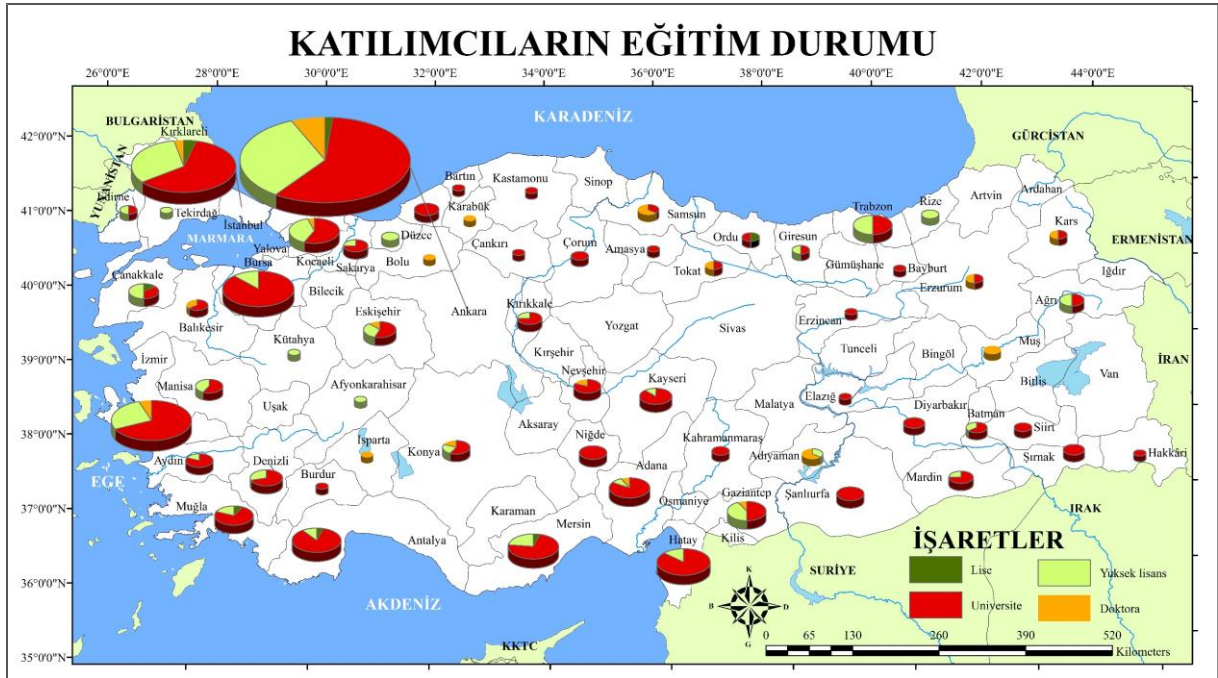
Şekil 3. Katılımcıların medeni durumu, pasta grafiğin büyüklüğü toplam kişi sayısı ile doğru orantılıdır.



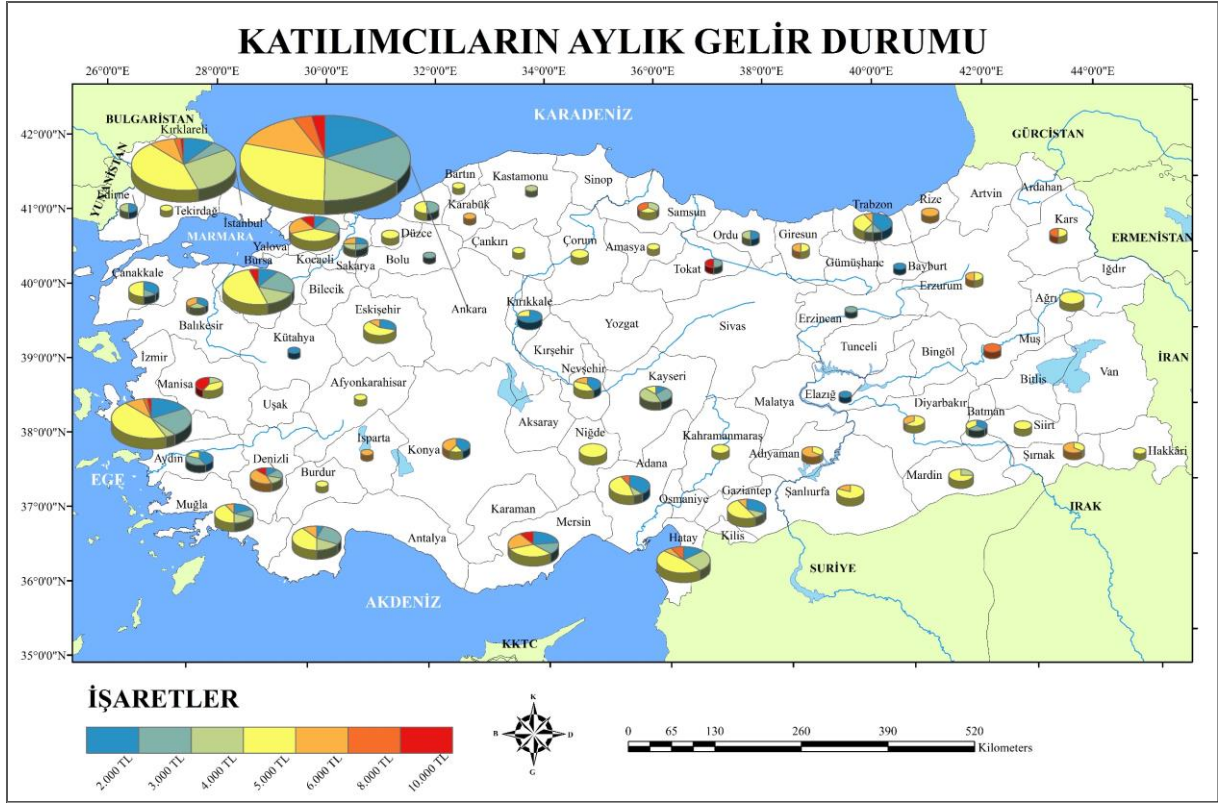
Şekil 4. Katılımcıların çocuk sayısı.



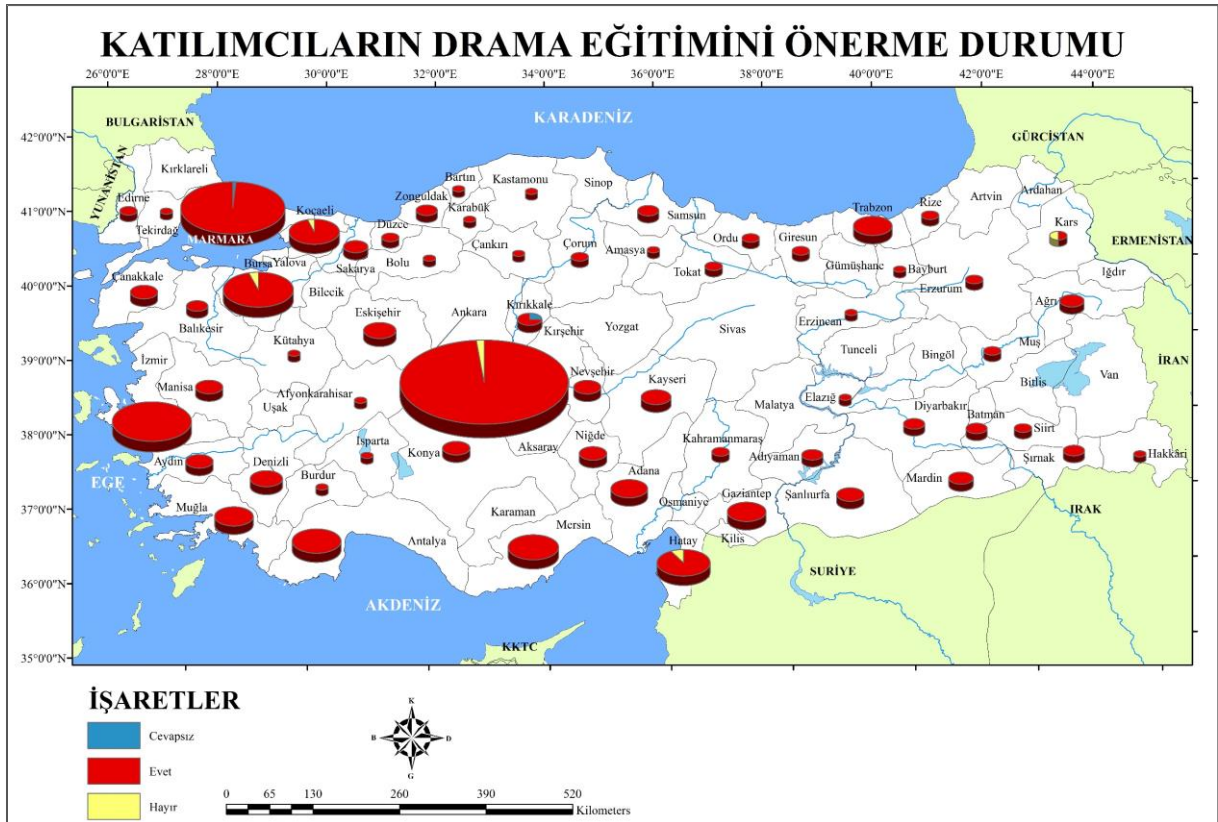
Şekil 5. Katılımcıların bitirdikleri drama eğitim aşamasının alansal dağılımı.



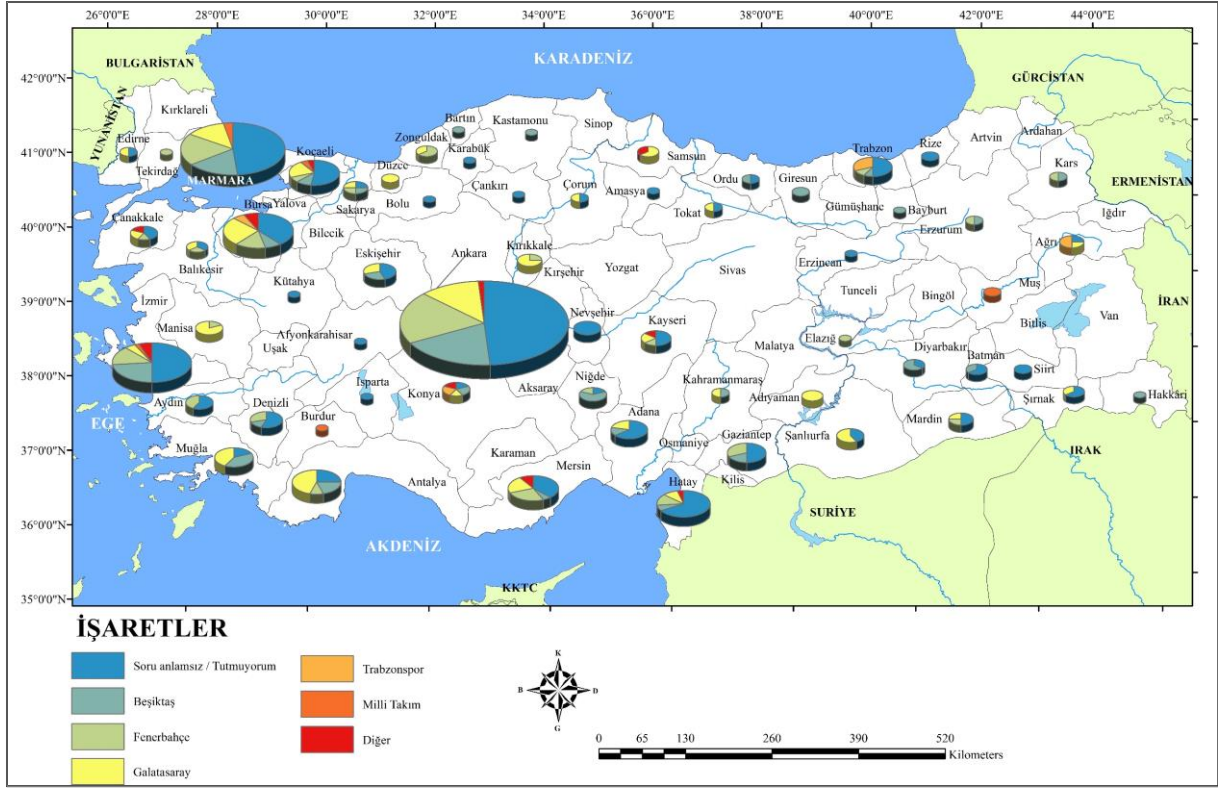
Şekil 6. Katılımcıların eğitim durumu.



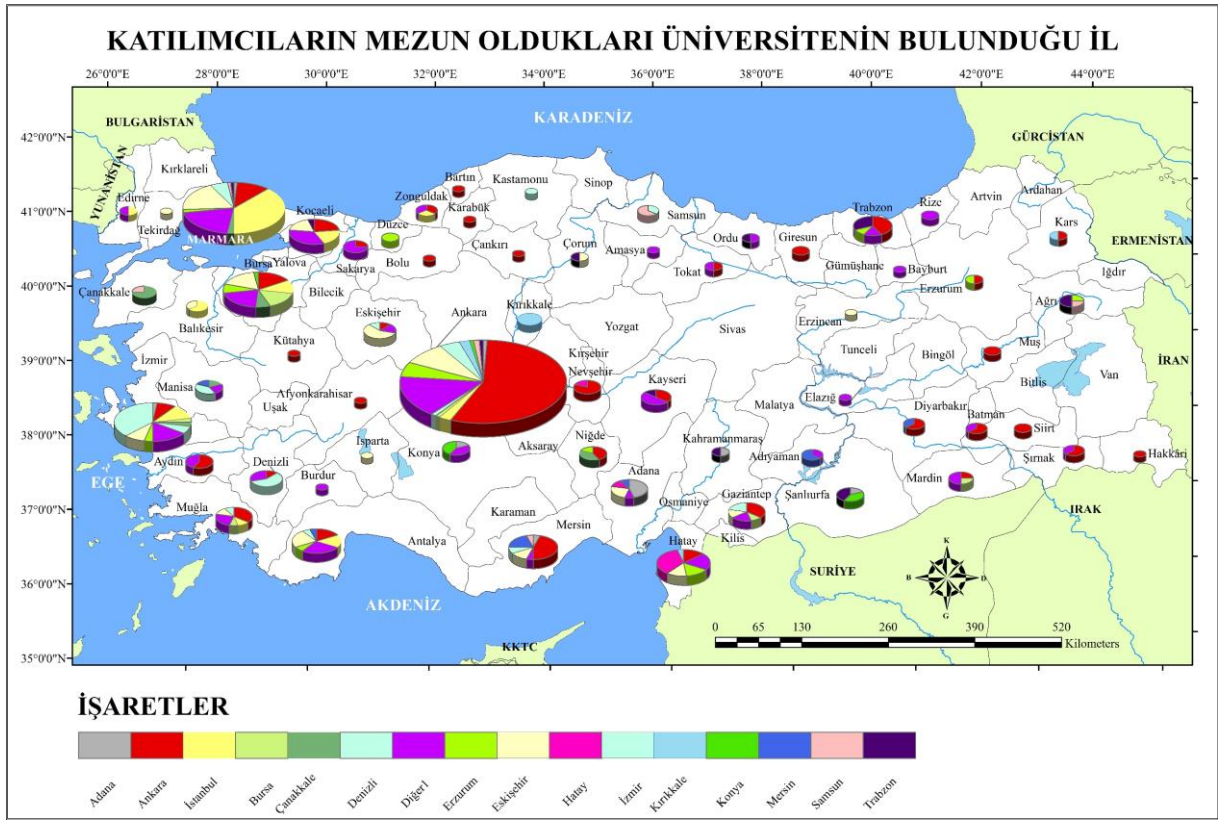
Şekil 7. Katılımcıların aylık geliri. Verilerin toplanması sırasında 1 \$ yaklaşık 7 ₺'ye eşittir.



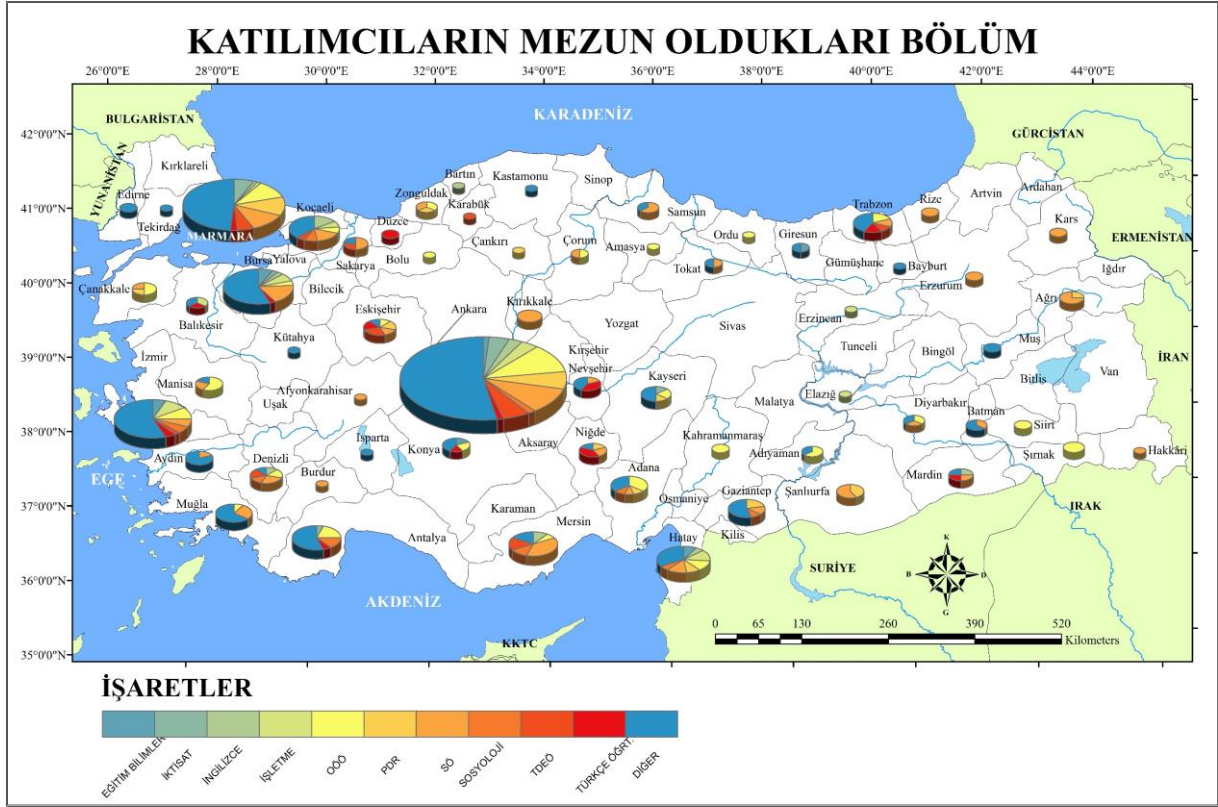
Şekil 8. "Drama eğitimi önerir misiniz?" sorusuna verilen yanıtların dağılımı.



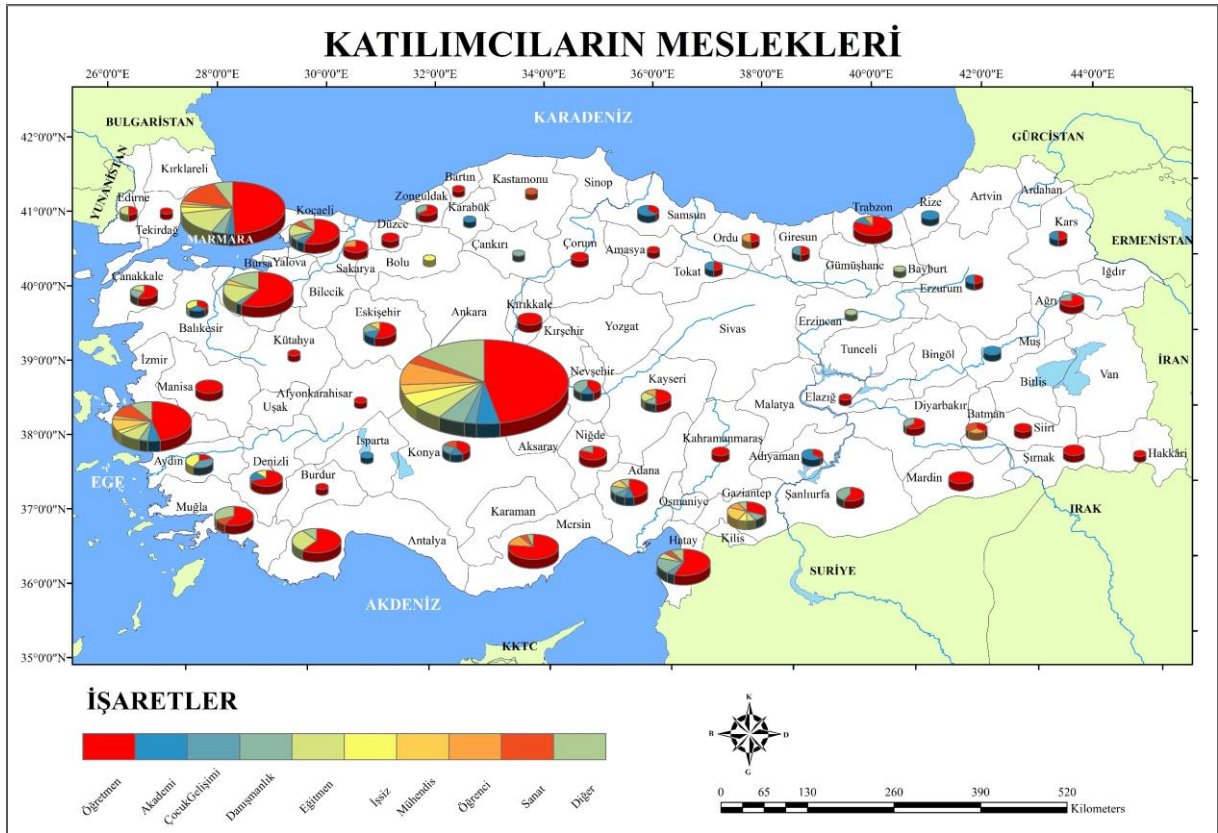
Şekil 9. Katılımcıların "hangi akımı tutuyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı.



Şekil 10. Katılımcıların mezun oldukları üniversitenin bulunduğu illerin dağılımı.



Şekil 11. Katılımcıların mezun oldukları bölümlerin dağılımı.



Şekil 12. Katılımcıların meslekleri.

Ders Kitaplarında Dönüşüm: Dramatik Çatışma Bağlamında Türkçe Ders Kitapları

Muammer Kartal, Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, muammerkartal19@gmail.com

Transformation in Textbooks: Turkish Textbooks in the Context of Dramatic Conflict

Muammer Kartal, Turkish Teacher, Republic of Turkey Ministry of National Education, muammerkartal19@gmail.com

Öz (Ders Kitaplarında Dönüşüm: Dramatik Çatışma Bağlamında Türkçe Ders Kitapları)

Huizinga, insanı "Homo Ludens", bir diğer söyleyişle "oynayan insan" olarak tanımlamış, böylece bireyin eyleme dönük yapısını vurgulamıştır. Benzer biçimde Aristo da bireyin niteliklerinden ziyade eylemlerinin esas olduğunu belirtir. Eyleme dönüklüğün metin bilimdeki karşılığı, dramatik çatışmadır. Dramatik çatışmalar, bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama uygulamalarının da temel hareket noktasıdır. Dramatik çatışmalar, birden çok amaca hizmet etmesi yönüyle yaratıcı drama atölyelerinde temel bir unsurdur. İletişim temelli yaklaşımların da eylemi esas aldığı göz önünde bulundurulduğunda yaklaşımın sınıfa uzanan eli olarak nitelendirilebilecek ders kitaplarının eylem katmanı, genelde felsefi anlayış özeldir ise drama uygulamaları açısından önem taşımaktadır. Yaratıcı drama atölyelerinde çatışmaların keşfi ve çözümlenmesi yoluyla katılımcılar, karakterleri hakkındaki anlayışlarını derinleştirme fırsatına sahip olurlar. Katılımcılar, karakterlerinin duygusal karmaşıklıklarını derinlemesine inceleyerek daha incelikli ve çok boyutlu bir canlandırma geliştirebilirler. Türkçe öğretmenleri metin temelli öğretimi esas alan program anlayışından hareketle ders kitaplarındaki metinleri kullanarak öğrencileriyle birlikte yaratıcı drama atölyeleri gerçekleştirebilmelidir. Ancak bu metinler dramatik çatışma içermeli, öğretmenlerin yaratıcı drama atölyelerindeki canlandırma kısmına hitap edebilmelidir. Buradan hareketle çalışmada "Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dramatik çatışma bağlamında dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Problem cümlesini somutlaştırabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış 5, 6, 7, 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 128 metin, dramatik çatışmanın mevcudiyeti bakımından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz temel alındığı çalışmada metinlerde var olan dramatik çatışmalar; bireyin kendisiyle olan çatışması, birey-birey çatışması, birey-topluluk çatışması ve topluluk-topluluk çatışması şeklinde sınıflandırılarak elde edilen veriler, Maxqda Pro Nitel Analiz programı aracılığıyla analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda ders kitaplarındaki metinlerde, en çok tespit edilen çatışma türü birey-birey çatışmasıdır. En az tespit edilen çatışma ise topluluk-topluluk çatışmasıdır. Dramatik çatışmaların metin oranları bakımından en çok 7.sınıf düzeyinde, en az 6. Sınıf düzeyinde yer bulduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarının ders kitabı hazırlayıcıları, yaratıcı drama eğitimleri ve dil eğitimi alanındaki disiplinler arası araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dramatik çatışma, metin, yaratıcı drama, Türkçe ders kitabı.

Abstract (Transformation in Textbooks: Turkish Textbooks in the Context of Dramatic Conflict)

Huizinga defined the human being as "Homo Ludens", in other words, "the man who plays", thus emphasizing the action-oriented structure of the individual. Dramatic conflicts are a fundamental element in creative drama workshops as they serve multiple purposes. Considering that communication-based approaches are also based on action, the action layer of textbooks, which can be described as the hand of the approach to the classroom, is important in terms of philosophical understanding in general and drama practices in particular. Through the

exploration and resolution of conflicts in creative drama workshops, participants have the opportunity to deepen their understanding of their characters. By delving deeper into the emotional complexities of their characters, participants can develop a more nuanced and multidimensional portrayal. Turkish teachers should be able to conduct creative drama workshops with their students using the texts in the textbooks based on the curriculum approach that is based on text-based teaching. However, these texts should contain dramatic conflict and be able to address the animation part of the teachers' creative drama workshops. From this point of view, the study seeks to answer the question "How is the distribution of texts in Turkish textbooks in terms of dramatic conflict?". In order to concretize the problem sentence, 128 texts in 5th, 6th, 7th, 8th grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education were examined in terms of the presence of dramatic conflict. In the study, which was based on descriptive analysis, one of the qualitative research methods, the dramatic conflicts in the texts were classified as individual-self conflict, individual-individual conflict, individual-community conflict and community-community conflict, and the data obtained were subjected to analysis through Maxqda Pro Qualitative Analysis program. As a result of the study, the most frequently identified conflict type in the texts in the textbooks is individual-individual conflict.

Keywords: Dramatic conflict, Text, Creative drama, Turkish textbook.

Giriş

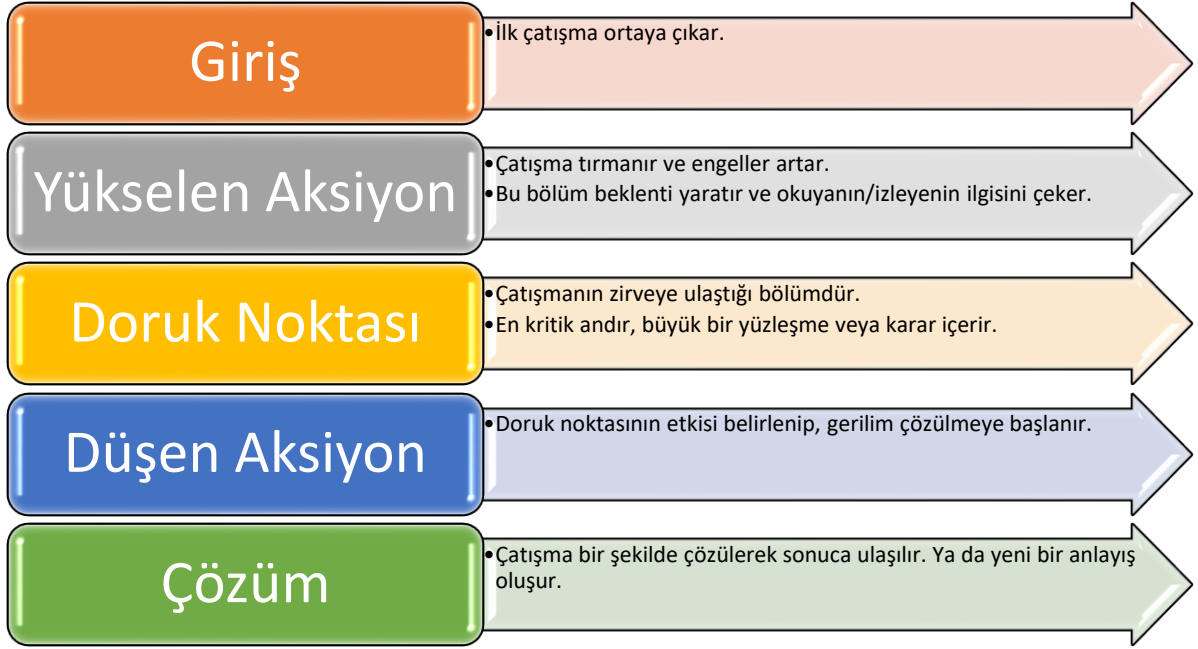
Metinlerde kurguyu yönlendiren, yaratıcı drama atölyelerinde canlandırmaları harekete geçiren dramatik çatışmalardır. Bu nedenle gerek metin bilimi gerek yaratıcı drama atölyeleri açısından dramatik çatışmalar önem arz etmektedir.

Aristoteles'e göre dramatik çatışma, karakterler arasındaki karşıt arzuların veya amaçların çarpışmasından doğar. Aristoteles çatışmanın, bu çatışmanın çözümüne ya da sonucuna tanıklık eden kişilerde duygusal bir rahatlama ya da arınma yarattığını savunur (Çeber, 2010, s.153). Herakleitos ise her şeyin içinde bir çatışma bulunduğunu, çatışmaların aynı zamanda uyumu da beraberinde getirdiğini belirtmiştir (Herakleitos, 2016, s.8). Aristoteles, katharsis kavramından hareketle izleyicilerin rahatlmasına katkıda bulunulduğunu belirtmiştir. Ancak dramatik çatışma sadece izleyicileri etkileme boyutunda kalmamaktadır. Kahramanları da olayın içinde aktif hâle getirmektedir.

Dramatik çatışma; kahramanın sorunu çözme girişiminin ciddi engellerle karşılaştığı bir durumda büyük oranlarda bir sorunla başa çıkmasına yönelik çözüm yolları üretmesini sağlamaktadır.(Brady & Lee, 2010, s.19). Bu bakımdan dramatik çatışmanın hem kahramanlar hem de izleyiciler üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Dramatik çatışma, birinin ya da bir şeyin güçlü bir isteğin, amacın, düşüncenin ya da duygunun önüne bir engel çıkartması ya da sürmekte olan ilişkiler düzenini, durumu sarsmasıdır (Özakman, 2020, s.185). Çatışma, dramatik çalışmanın ivmesini başlatır ve sürdürür. İlk anlatımdan yükselen aksiyona, doruğa, düşen aksiyona ve nihayetinde çözüme kadar olay örgüsünü oluşturan olayları başlatır. Dramatik yapının harekete geçmesini sağlayan ve olayların ilerlemesindeki ateşleyici sebebi dramatik çatışma oluşturmaktadır. Çatışma ne kadar güçlüyse olayların ilerleyişi de o denli güçlü olacaktır.

Dramatik hikâye, bir eylem içermelidir. Dramatik hikâye, kahramanın zor bir sorunun üstesinden gelmesini içeren eylemler silsilesidir. Dramatik eylemin bir yapısı vardır, kahraman için bir sorun ortaya çıkar ve bir noktaya kadar kötüleşir krize ulaşılır ve bu da doruk noktasına ulaşılmasına neden olur (Brady & Lee, 2010, s.11). Field (2013) ise çatışma yoksa eyleme geçen kimsenin olmadığını böyle bir metinde öyküden bahsedilemeyeceğini ve çatışma yoksa dramının da olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bir dramatik yapı kuruluyorsa mutlaka dramatik çatışmaya yer verilmelidir.



Şekil 13. Dramatik çatışmanın metin içindeki yapısı

Dramatik çatışmanın günlük hayattan, geçmişten gelen kaynakları bulunmaktadır. Bu noktada dramatik çatışmayı yazan, oluşturan bireyin gözlem gücü de devreye girmektedir.

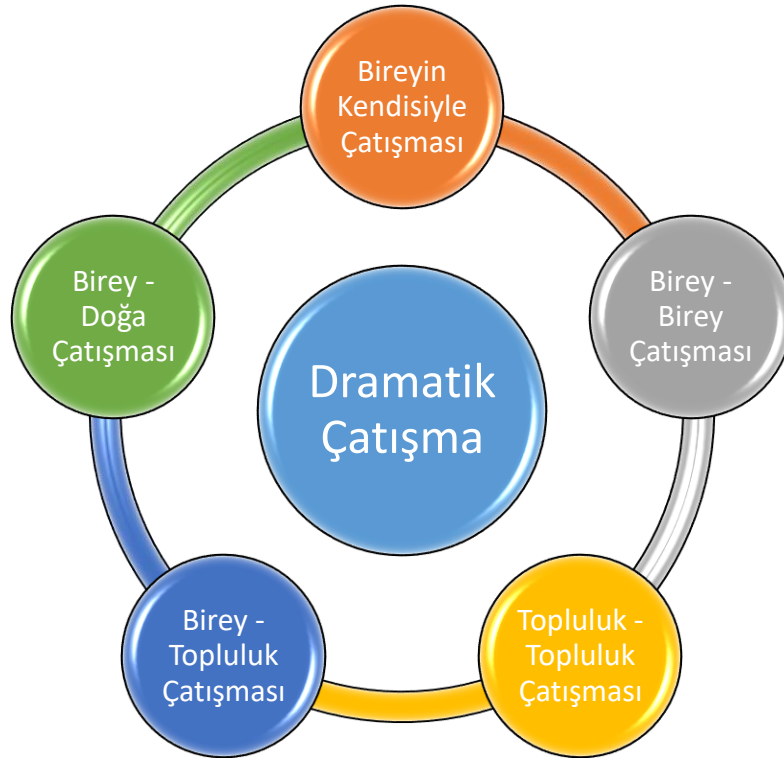


Şekil 14. Dramatik çatışmanın kaynakları (Brady & Lee, 2010).

Şekil 2’de gösterildiği üzere dramatik çatışmanın çeşitli kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklar günlük hayatta dramatik çatışmalara sebep olmaktadır. Günlük hayattan metinlere, sahnelere, yaratıcı drama oturumlarına dramatik çatışmalar taşınmaktadır.

Dramatik çatışmanın belirtilen kaynaklarından hareketle dramatik çatışma türleri ortaya çıkmıştır. Dramatik çatışma türleri geçmişten bugüne kadar çeşitli sınıflandırmalara tabi olmuştur. Geleneksel anlayışa göre dramatik çatışma türleri:

- İç çatışma
- Dış çatışma
- Kişilerarası çatışma
- Sosyal ve kültürel çatışma
- Kader odaklı çatışma olarak sınıflandırılmıştır (Brady & Lee, 2010).



Şekil 15. Dramatik çatışma türleri (Brady & Lee, 2010).

Son dönemlerde genel olarak kabul gören dramatik çatışma türleri Şekil 3’te gösterilmiştir. Ancak son yıllardaki hızlı değişimler göstermektedir ki dramatik çatışma türlerinin çeşitlenmesi de muhtemeldir. Teknolojinin hayattaki rolünün artmasıyla ve yapay zekâ uygulamalarının hızlı bir şekilde geliştirilmesiyle birlikte birey – teknoloji çatışmasının zaman içerisinde bu tabloda yerini alması beklenmektedir.

Birey-birey çatışmasına örnek olarak Shakespeare'in "Hamlet" oyununda Hamlet ve Claudius arasındaki düşmanlık verilebilir. Birey – topluluk çatışmasına George Orwell'in "1984" adlı eseri, Winston Smith'in

Büyük Birader tarafından yönetilen Okyanusya'nın baskıcı hükümetine karşı verdiği mücadele örnek verilebilir. Bireyin kendi iç dünyasıyla olan çatışmasına Yusuf Atılgan'ın "Anayurt Oteli" isimli eserinin ana kahramanı olan Zebercet'in kendisiyle yaşadığı mücadele örnek verilebilir.

Yaratıcı Drama ve Dramatik Çatışma

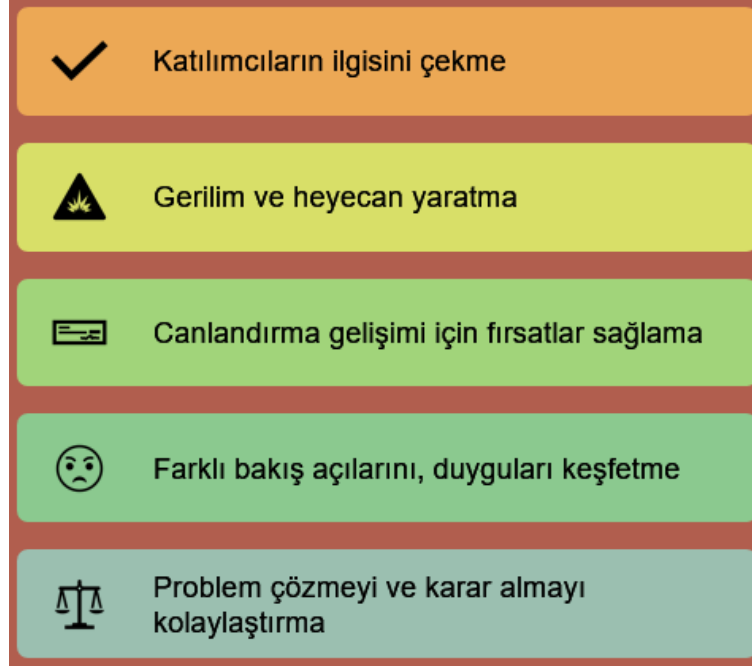
Çatışmalar, bireyin kendi iç dünyası ve dış dünyasıyla bağlantılı yaratıcı drama ortamlarında da ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2021, s.148). Bireyi merkeze alan ve hayatın provası olarak görülen yaratıcı dramada da çatışmalara yer verilmesi gayet doğal bir durumdur.

Yaratıcı drama atölyelerinde dramatik çatışmanın niteliği önem taşımaktadır. Dramatik çatışmanın var olması yeterli değildir. Dramatik çatışmanın canlandırmaya ve gelişmeye açık olması önemlidir. Verilecek dramatik çatışma; amaç taşınmalı, benimsenebilir, desteklenebilir nitelikte bulunmalıdır. Çatışma, gelişmeye, gelişmelere yol açabilecek nitelik taşınmalıdır.

Dramaturgi alanındaki "Tahterevalli Kuralı" yaratıcı drama atölyelerinde verilecek dramatik çatışmalar için de geçerlidir. Tahterevalli Kuralı'na göre; çatışmalarda her iki karakterin de dengeli şekilde üstünlüğe sahip olması gerekir. Gücün sadece bir karakterde toplanması çatışmanın ilerlemesini engelleyecektir (Özakman, 2020, s.191). Yaratıcı drama eğitmeni, canlandırma kısmında vereceği dramatik çatışmada bir tarafı baskın tutarsa canlandırma ilerlemeyecek dolayısıyla kazanıma da ulaşamayacaktır. Bir atölyenin en önemli kısmı olan canlandırma kısmının amacına ulaşması için verilecek dramatik çatışmada güç dengesinin tutulması önem arz etmektedir.

Her çatışmanın gerginlik yaratması, bağırıtı ve çılgınlıklarla doldurulması gerekmez. Bazı zamanlarda bir soğuk bakış, bağırmaktan daha etkili olabilmektedir (Özakman, 2020, s.190). Yaratıcı drama eğitmenlerinin dramatik çatışma ile ilgili dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise çatışmaların mutlaka bağırıtı, gerginlik içermesi gerekmemesidir. Bazen bir bakış, müzik, görsel dahi yeterli olacak ve canlandırmanın ilerlemesini sağlayacaktır.

Dramatik çatışmalar doğru şekilde kurulursa yaratıcı drama atölyelerine Şekil 4'te belirtilen katkıları sağlamaktadır:



Şekil 16. Dramatik Çatışmanın Yaratıcı Drama Atölyelerine Katkıları

Şekil 4’te görüldüğü üzere dramatik çatışmalar, yaratıcı drama atölyelerine birden fazla boyutta katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı Drama ve Ders Kitapları

Yaratıcı drama çalışmalarında araç gereçlerin kullanılması zorunlu değildir. Ancak araç gereçlerin amaca uygun ve etkili kullanımıyla yaratıcı drama çalışmalarında önemli yararlar sağlanmaktadır (Aykaç, 2009, s.24). Ders kitaplarındaki metinler de bu araçlardan biri olma niteliğini taşımaktadır.

İlgili araştırmalar (Altıntaş, 2010; Aykaç, 2009; Avcı, 2015; Barton, 2012; Stovall, 2018; Boyles, 2013; Chappell, 2010; Hanney, 2017; Ulutaş, 2018) göstermektedir ki ders kitaplarındaki metinlerin sınıf içi ve dışında etkinlik geliştirmede, yaratıcı dramada işlevsel bir rolü bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerin yaratıcı drama atölyelerindeki uygulamalara yönelik işlenebilir nitelik taşıması gerekmektedir.

İletişim temelli yaklaşımın eylemi esas aldığı göz önünde bulundurulduğunda yaklaşımın sınıfa uzanan eli olarak nitelendirilebilecek ders kitaplarının eylem katmanı, genelde felsefi anlayış özelde ise drama uygulamaları açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcı drama ve ders kitapları arasındaki ilişki dört boyutlu düşünülebilir. Birinci boyutta, öğretim programları ve yaklaşımları yer almaktadır. Belirlenen öğretim yaklaşımına uygun şekilde hazırlanan ders kitaplarına göre uygun yöntem ve teknikler belirlenecektir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son yıllarda hazırlanan öğretim programlarında eylem temelli yaklaşımın

benimsendiği göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı dramaya yönelik etkinliklerin ders kitaplarında bulundurulması beklenen bir durum olmaktadır.

İkinci boyutta, öğrenme hedefleri yer almaktadır. Ders kitapları öğrenme hedeflerine doğrudan hizmet etmektedir. Hedefe uygun yöntem ve teknik seçilmesi ise mecburî bir durumdur. Hedef, derslerde öğrenciyi aktif kılmak ise bu noktada da yaratıcı dramaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Üçüncü boyutta, ders planlama ve uygulama kısmı yer almaktadır. Ders öğretmenleri hazırladıkları plana göre uygulamalar gerçekleştirmektedir. Türkçe dersi başta olmak üzere dil derslerinde metinler, dersin akışında önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla ders planlarında ders kitaplarındaki metinlere yönelik etkinliklerin öğretmenin amacına hizmet etmesi gerekmektedir. Bu yönüyle yaratıcı drama etkinliklerine uygunluk da bir ölçüt olarak göz önünde bulundurulmalıdır..

Dördüncü boyutta, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Yaratıcı drama teknikleri ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de rahatlıkla kullanılabilir.

Bütün bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinlerden hareketle öğrencileriyle birlikte yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirme olanağına sahip olması beklenmektedir. Ancak bu noktada yaratıcı dramanın ruhundan çıkıp tamamen dramatisasyona geçilmemelidir. Metinlerde yer alan dramatik çatışmalar yaratıcı drama etkinliklerinde bir hareket noktası teşkil etmelidir.

Bütün bu belirtilen önem doğrultusunda araştırmanın amacı, Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerin dramatik çatışma türlerine göre dağılımını tespit etmektir.

Yöntem

Problem Durumu

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dramatik çatışma türleri bağlamında dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerin dramatik çatışma türlerine göre dağılımını tespit etmektir.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizin temel alındığı çalışmada metinlerde var olan dramatik çatışmalar; bireyin kendisiyle olan çatışması, birey-birey çatışması, birey-topluluk çatışması, birey-doğa çatışması ve topluluk-topluluk çatışması şeklinde sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama

Araştırmada,

- ❖ 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları),
- ❖ 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları),
- ❖ 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları),
- ❖ 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) içindeki etkinlik içermeyen serbest okuma metinleri dışarıda tutularak 128 metin dramatik çatışma türleri bakımından incelenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, MAXQDA Pro Nitel Analiz programı aracılığıyla analize tabi tutulmuş ve dramatik çatışma türlerine göre dağılımları belirlenmiştir.

Bulgular

1-) 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Çatışma Türleri	5. Sınıf
Birey - Birey Çatışması	6
Birey - Doğa Çatışması	3
Birey - Topluluk Çatışması	3
Bireyin Kendisiyle Olan Çatışması	3
TOPLAM	15

Tablo 1. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Tablo 1’de gösterildiği üzere, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 32 metinden 15 metinde dramatik çatışma tespit edilmiştir. Bu 15 metin içerisinde en çok birey-birey çatışma türünün yer aldığı görülmüştür.

2-) 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

96

Çatışma Çeşitleri	6. Sınıf
Topluluk - Topluluk Çatışması	1
Birey - Topluluk Çatışması	1
Birey - Doğa Çatışması	1
Birey - Birey Çatışması	7
TOPLAM	10

Tablo 2. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Tablo 2’de gösterildiği üzere, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 32 metinden 10 metinde dramatik çatışma tespit edilmiştir. Bu 10 metin içerisinde en çok birey-birey çatışma türünün yer aldığı görülmüştür.

3-) 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Çatışma Türleri	7.Sınıf
Birey - Birey Çatışması	11
Birey - Topluluk Çatışması	2
Bireyin Kendisiyle Olan Çatışması	6
Topluluk - Topluluk Çatışması	1
TOPLAM	20

Tablo 3. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

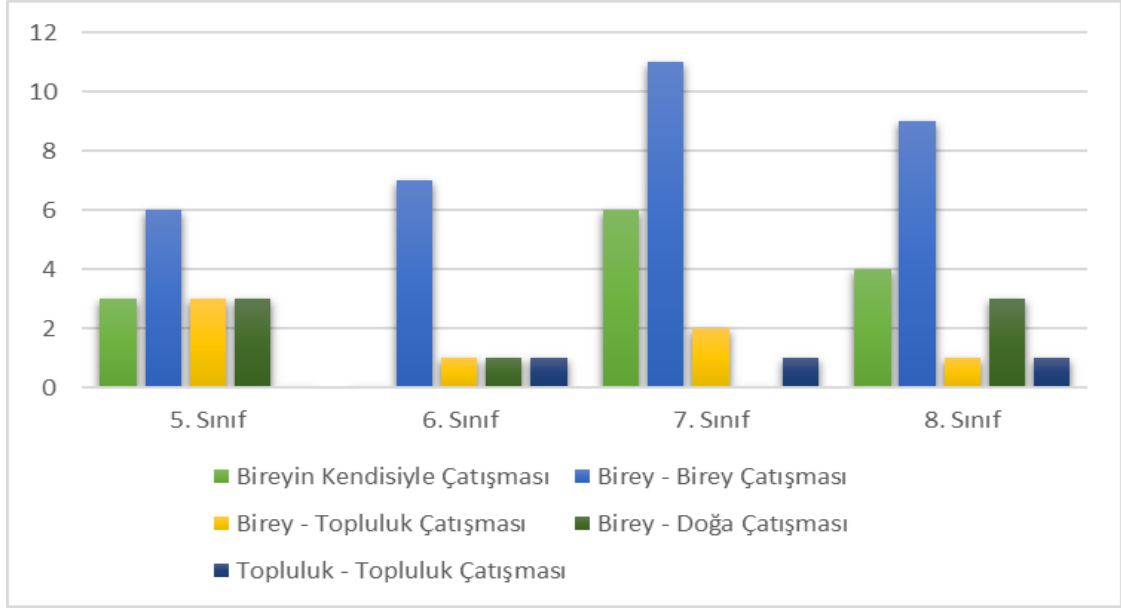
Tablo 3'te gösterildiği üzere, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 32 metinden 20 metinde dramatik çatışma tespit edilmiştir. Bu 20 metin içerisinde en çok birey-birey çatışma türünün yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu metinlerde dikkat çeken bir diğer nokta ise bireyin kendisiyle olan çatışmasına da ağırlıklı olarak yer verilmesidir.

4-) 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Çatışma Türleri	8. Sınıf
Topluluk - Topluluk Çatışması	1
Bireyin Kendisiyle Olan Çatışması	4
Birey - Topluluk Çatışması	1
Birey - Doğa Çatışması	3
Birey - Birey Çatışması	9
TOPLAM	18

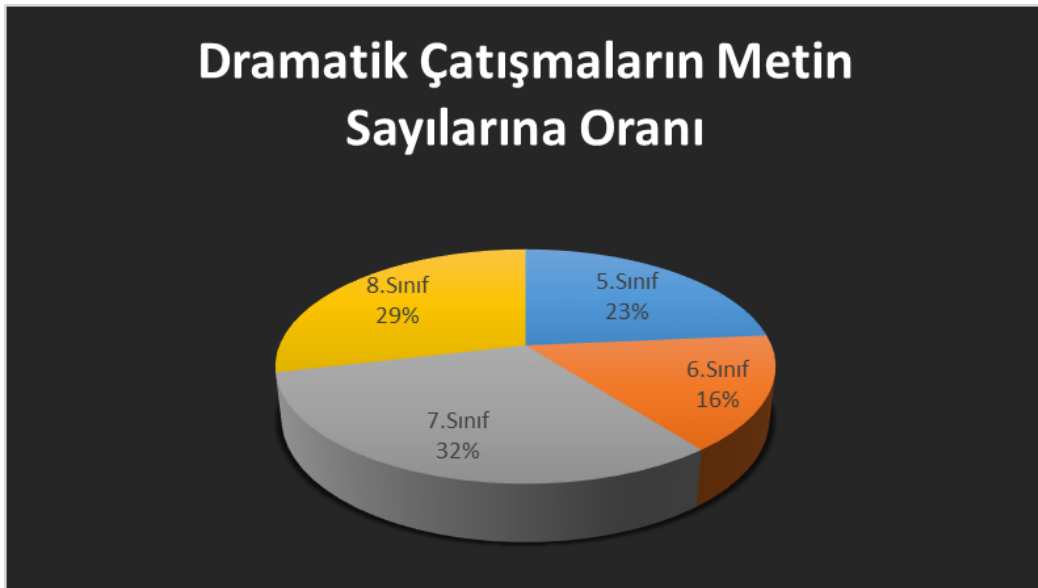
Tablo 4. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Dramatik Çatışma Türleri

Tablo 4’te gösterildiği üzere, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 32 metinden 18 metinde dramatik çatışma tespit edilmiştir. Bu 18 metin içerisinde en çok birey-birey çatışma türünün yer aldığı görülmüştür.



Şekil 17. Dramatik Çatışma Türlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Şekil 5’te gösterildiği üzere, Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre dramatik çatışma türleri incelendiğinde; en çok yer verilen dramatik çatışma türünün “Birey-Birey Çatışması” olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi olarak dramatik çatışmanın en az yer bulduğu ders kitabı 6.sınıf olmuştur. Ancak bu olumsuz bir durum değildir çünkü 6. Sınıf Ders Kitabında bilgilendirici metin türleri ağırlıklı olarak yer almıştır.



Şekil 18. Dramatik Çatışmaların Metin Sayılarına Oranı

Şekil 6’da gösterildiği üzere, dramatik çatışmaların metin oranları bakımından en çok 7.sınıf düzeyinde, en az 6. Sınıf düzeyinde yer bulduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Olaya, duyguya dayalı bir metin yazılıyorsa dramatik çatışmanın olması gerekmektedir. Bu yönüyle dramatik çatışma zaten bir metin oluştururken hareket noktasını oluşturmaktadır. Dramatik çatışma, bir eserdeki gerilimin ve duygusal etkinin arkasındaki itici güç olarak görülmelidir. Karşıt koşulların, hedeflerin ya da isteklerin çatışmasından kaynaklanmaktadır.

Dramatik çatışma, yaratıcı drama ilişkisi incelendiğinde de metin biliminde de görüldüğü gibi atölyenin hareket noktasını dramatik çatışmalar oluşturmaktadır. Dramatik çatışma ne kadar güçlü olursa atölyenin amacına ulaşması da o denli kolay olmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan metinlerin dramatik çatışma kısımlarından yaratıcı drama etkinliklerinde yararlanılması beklenmektedir. Ders kitapları, yapılandırılmış bir bilgi temeli sağlarken yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin içerikle ilgilenmelerini, aldıklarını çıktılar olarak uygulamalarını ve iletişim, yaratıcılık gibi önemli becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Çalışma sonucunda tespit edildiği üzere, Türkçe ders kitaplarında en çok tercih edilen çatışma türü “Birey-Birey” çatışmasıdır. Bunun sebebi günlük hayatta bireylerin iletişim sürecinde en çok yaşadığı çatışma türü olması şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Ders Kitabı Yazarlarına Yönelik: Ders kitaplarındaki öyküleyici metin yapısı ağırlığı artırılarak dramatik çatışma türlerinin dağılımı çeşitlendirilebilir. Özellikle 5. Sınıf düzeyinde bu durum rahatlıkla sağlanabilir. Böylece hem öğrenciler öyküleyici metin yapısını okuma becerisinde kavrayacak, yazma becerisinde yazarken de çıktılar olarak sunma imkânı bulacaktır. Ders kitaplarındaki metinlerin yaratıcı drama atölyelerindeki uygulamalara yönelik işlenebilir nitelik taşıması gerekmektedir. Örneğin; etkinlik kısmında okuduğunuz metni canlandırınız gibi sınırı ve hangi kısmının canlandırılacağı dahi belli olmayan etkinlikler yerine metindeki olayın, dramatik çatışmanın niteliğine uygun etkinlikler yazılmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik: Türkçe öğretmenleri bir metnin yapısını gösterirken o metnin kurgusal kısmına da mutlaka değinmelidir. Bu bakımdan dramatik çatışmanın metnin yapısındaki önemi üzerinde durulurken, gerek ders kitabındaki metinlerden gerek öğretmen olarak kendileri kademeli sorumluluk devrinden hareketle öğrencilerle dramatik çatışma yazma, okuma ve bulma üzerine etkinliklerde bulunmalıdır.

Yaratıcı drama etkinlikleri yapılırken ders kitabındaki metnin aynı şekilde canlandırılmasının dramatizasyon olduğu göz ardı edilmemelidir.

Yaratıcı drama eğitmenlerine yönelik: Yaratıcı drama eğitmenleri verecekleri dramatik çatışmanın uygulanabilir olmasına dikkat etmekle birlikte, denge unsurunu da göz önünde bulundurmalıdır.

Dramatik çatışma türlerinin çeşitliliğinden faydalanarak hedef kitleye uygun dramatik çatışma türleri verilmelidir. Sürekli aynı dramatik çatışma türünün verilmesi hedef kitle için sıkıcı hâle gelebilir dolayısıyla yaratıcı dramanın eylem boyutu göz ardı edilmeden verilen dramatik çatışma türleri çeşitlendirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik: Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik çatışma türlerinin dağılımı tespit edilmiştir. Ancak bu tespit edilen dramatik çatışmaların hedef kitleye uygunluğu, etkinliğe çevrilip çevrilmeyeceği üzerine bir incelemede bulunulmamıştır. Yapılacak çalışmalarda ders kitaplarında yer alan dramatik çatışma türlerinin niteliğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitimde Yaratıcı Drama. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine göre hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Avcı, Y. (2015). Türkçe ders kitaplarında drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (2), 201-210.

Aykaç, M. (2009). Türkçe ders kitaplarında önerilen yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanabilirliği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (8), 19-34.

Barton, K. (2012). Research on textbooks: Current findings and future directions. *Educational Psychologist*, 47(3), 168-186.

Boyles, S. (2013). *Teaching Primary English Through Drama: A Practical and Creative Approach*. New York: Routledge.

Brady, B., Lee, L. (2010). *The Understructure of Writing for Film and Television*. University of Texas Press.

Chappell, D. (2010). Training Americans: Ideology, performance, and social studies textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 38(2), 248-269.

Çeber, D. (2010). Dramatik yapıda çatışma. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 147-163.

Field, S. (2013). *Senaryo-Senaryo Yazımının Temelleri*. Çev. Şerif Erol. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Hanney, R. (2017). Throwing away the textbook: a process drama approach to teaching ESL in China. *Dialogue: Journal of Learning and Teaching*, 1(1), 4-20.

Herakleitos. (2016). Fragmanlar. Çev. Arzu Akgün. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Özakman, T. (2020). Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Stovall, D. (2018). Critiquing textbooks: Defining responsibilities for teachers and learners. *Theory Into Practice*, 57(3), 194-201.

Ulutaş, M. (2018). Dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103.

Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkinin Değerlendirilmesi

Gamze Esener Kutlu, Blm. Uzm, gamzeesener@gmail.com
Nami Eren Beştepe, Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi,
nbestepe@gmail.com

The Evaluation of the Relationship Between Ecological Literacy and Creative Drama

Gamze Esener Kutlu, gamzeesener@gmail.com
Nami Eren Beştepe, Assistant Professor, nbestepe@gmail.com

Öz

Ekolojik okuryazar nesillerin nasıl yetiştirileceği yıllardır önemle tartışılan bir konudur. Geleneksel eğitim sisteminin ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmede eksik kaldığı birçok araştırmada vurgulanmış, alternatif olarak birçok yöntem ve yaklaşım geliştirilmiştir. Dünyadaki yaşamı mümkün kılan doğal sistemleri anlama becerisine sahip ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek; bilinç, bilgi, tutum, beceri, katılım, yeni davranış ve anlayış biçimi oluşturma, oyunu öğrenme aracı olarak kullanma, yaşayarak anlama, sosyal etkileşim ve iş birliği anahtar sözcükleri ile vurgulanmıştır. Bu anahtar kelimelerin doğrudan karşılığı olan yöntemse yaratıcı drama yöntemidir. Bu tez çalışması kapsamında da Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler ve Çağdaş Drama Derneği tarafından yayımlanan bitirme projeleri çerçevesinde yaratıcı drama yönteminin çevre eğitime katkısının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında, yaratıcı drama yöntemi ile çocukların ekolojik sorunları içselleştirebilmelerinin, kaygı duymadan empati odaklı düşünebilmelerinin, kelebek etkilerini fark etmelerinin ve ekosistemin bir parçası olarak bu denge için kendilerine düşeni kavramalarının mümkün olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı drama, Çevre eğitimi, Ekolojik okuryazarlık, İnteraktif eğitim yöntemleri.

Abstract

How to raise ecologically literate generations is an issue that has been discussed for years. It has been emphasized in many studies that the traditional education system is inadequate in raising ecologically literate individuals. As an alternative, many methods and approaches have been developed. Raising ecologically literate individuals who have the ability to understand the natural systems that make life possible in the world are emphasized with the following keywords: consciousness, knowledge, attitude, skill, participation, creating new behavior and understanding, learning through play, understanding by experience, social interaction and cooperation. The direct equivalent of these keywords is the creative drama method. Within the scope of this thesis, it has been tried to determine whether the creative drama method contributes to environmental education within the framework of theses built using the creative drama method and the graduation projects published by the Contemporary Drama Association between the years 2000-2020 in primary education in Turkey. Within the scope of this research, it has been revealed that with the creative drama method, it is possible for children to internalize ecological problems, to think with empathy without worry, to realize the butterfly effects and to grasp their part for this balance as a part of the ecosystem.

Keywords: Creative drama, Environmental education, Ecological literacy, Interactive education methods.

Giriş

Yüzyıllarca doğa ile uyum içerisinde yaşayan insan, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte doğaya olan müdahalesini artırmış, doğa üzerinde yıkıcı etkiler bırakarak kendini ekolojik bir krizin ortasında bulmuştur. David Orr (1990), insan topluluklarının sosyal ve kültürel yapılarının zayıflaması, ekonomiye verilen önemin artması ve topraktan fiziksel olarak uzaklaşma nedeniyle ekolojik bozulmanın gerçekleştiğini belirtmiştir (Mitchell ve Mueller, 2010. Akt. Pamuk ve ark, 2019). Bu ekolojik krizin her bakımdan bir eğitim krizi olduğunu, sürdürülebilir toplumların yaratılması için endüstriyel eğitim sisteminin dönüştürücü bir şekilde yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğini ileri sürmüştür (McBride ve ark, 2013) ve bu eğitim sistemini “ekolojik okuryazarlık” olarak kavramsallaştırmıştır. Nasıl ekolojik okuryazar nesillerin yetiştirileceği ise yıllardır tartışılan bir konu olup, Belgrad Sözleşmesi (1975)’nde çevre eğitiminin amaçları “farkındalık, bilgi, tutum, beceri, değerlendirme yeteneği ve katılım” anahtar kelimeleri ile başlıklandırılmıştır. Fakat günümüzde geleneksel çevre eğitimi, bu anahtar kelimelerden uzak ve çoğunlukla afet temelli verilmektedir. Kocalar’a göre Türkiye’de okul müfredatları doğadaki tahribatı anlatmakta çok erkenci davranmakta, çocukların zihinlerinde korkutucu olmaktadır. Örneğin, yağmur ormanları konusunun ilkokullarda erken soyutlama sorununa yol açtığını belirtmektedir (Kocalar, 2015). Bir diğer örnek, Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesinden ulaşılan Hayat Bilgisi dersi içeriğinde ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğal afetler ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler başlıklandırılmıştır. Çocukların doğa sevgisi ve empatiden önce afetlerle karşılaştığı, doğayı tehdit olarak algılamasının önü açıldığı görülmektedir. İlkokulun diğer kademelerinde de müfredatın aynı yaklaşımda olduğu gözlemlenmiştir. Buzulların erimesi, yağmur ormanlarının yok olması gibi küresel ölçekteki büyük felaketlerle çocuğa farkındalık kazandırmaya çalışmak, yalnızca kaygı seviyesini yükseltmekte ve çocuğun bu sorunlarla mücadele edemeyeceğini düşünmesine, bu yüzden de sorunlara karşı kayıtsızlık geliştirmesine neden olmaktadır (Sobel, 2019, s.29). Son 30 yıldaki en önemli hedefinin çocuklar ile doğa arasındaki ilişkiyi incelemek olduğunu vurgulayan Sobel, “yağmur ormanları yok oluyor, o halde çocuklara yağmur ormanlarının yok edilmesinin dehşetini öğretelim ki onu kurtarmak için harekete geçsinler” anlayışını eleştirir. Bunun yerine, çocuklar ve ağaç arasındaki ilişkileri kendi arka bahçelerinde nasıl geliştireceklerini bulmakla daha çok ilgilendiğini belirtir (Sobel, 2008, s. 19). Bu anlayışına uygun olarak, çocuklarla çevre eğitime yönelik olarak oyunlaştırma, simülasyonlar, hayvan rolüne girme ve hayal etme olarak özetlenebilecek prensipler geliştirmiştir. Sobel’in bu anlayışı doğrudan yaratıcı drama yönteminde karşımıza çıkar. Yaratıcı drama, çevre eğitimi için belirlenen bilinç, bilgi, tutum, beceri, katılım, yeni davranış ve anlayış biçimi oluşturma, oyunu öğrenme aracı olarak kullanma, yaşayarak öğrenme, sosyal etkileşim ve iş birliği anahtar kelimelerinin doğrudan karşılığıdır. Bu anlamda, yaratıcı drama yöntemi ekolojik okuryazar bireylerin yetiştirilmesi açısından anahtardır. Çünkü yaratıcı drama,

Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde

yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır (Adıgüzel, 2019, s.73).

Yaratıcı drama çalışmalarında, katılımcıların daha önce sadece gözlemlediği bir kimliğin rolüne girmesi, kendini onunla özdeşleştirmesi, onda kendini bulması yaratıcı drama süreçlerinde yaşanan doğal anlardan biridir (Adıgüzel, 2019, s.50). Sobel'in bahsettiği içselleştirme de tam olarak budur. Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitiminin çocuklara ekolojik okuryazarlık kazandırılması için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, bu araştırmanın problemi Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde çevre eğitimine ilişkin yaratıcı drama yöntemiyle yapılan tezler ile Çağdaş Drama Derneği bitirme projelerinin incelenmesi ve yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazarlığa katkısının olup olmadığının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Yaratıcı drama alanındaki çalışmaların amaç, kapsam ve sonuçları analiz edilmeye çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya mevcut bir durumu, herhangi bir şekilde değiştirmeden ve etkilemeden, var olduğu şekliyle gözleyip, betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009, s. 77)..

Örneklem/

Ulusal tez merkezi veri tabanında tarama yapmak için 'yaratıcı drama', 'çevre eğitiminde yaratıcı drama', 'ekolojik okuryazarlık ve drama' 'çevre eğitiminde drama' anahtar kelimeleri yazıldığında 8 teze, Çağdaş Drama Merkezi merkez ofisi arşivinde ise 19 projeye ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma örneğini, 2000–2020 yılları arasında yazılan ve erişime açık olan Türkiye'de İlköğretim kademesinde Çevre Eğitiminde Yaratıcı Drama temalı toplam 6 yüksek lisans ve 2 doktora tezi ile 19 bitirme projesi oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında şu yollar izlenmiştir:

1. Çevre eğitimi ve yaratıcı drama alan yazını taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.
2. YÖK'e ait web sitesinde bulunan tezlerin ve Çağdaş Drama Derneği resmi web sitesinde yayınlanan bitirme projelerinin incelenmesi ile elde edilen veriler temel alınmıştır. Her bir tez incelenerek, çalışma konusu, çalışma grubu, amacı, yöntemi, uygulamaları ve sonuçları çerçevesinde gerekli veriler elde edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde belirlenen başlıklar altında bir araya getirilip, betimsel analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Öncelikle, incelenen tezler ve bitirme projeleri; çalışma konusu, çalışma grubu, amacı, yöntemi, uygulamaları ve sonuçları çerçevesinde özetlenmiştir.

Yaratıcı Drama ile İlgili Tezler TD1, TD2; Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projeleri de P1, P2 şekilde kodlandırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, tezler ve projeler, ortak yönler ve farklılıklar temaları altında karşılaştırılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Tüm bulguların ve yorumların doğrultusunda da Yaratıcı Drama Yönteminin Ekolojik Okuryazarlığa Katkısının olup olmadığı yorumlanarak sonuca varılmıştır.

Bulgular

Yaratıcı drama yöntemiyle çevre eğitimi temalı tezler kapsamında ikisi doktora olmak üzere 8 tez incelenmiştir. Tezler yaratıcı drama yönteminin “ders başarısı üzerindeki etkisi, çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisi, drama temelli çevre eğitiminin etkisi, bilimsel yaratıcılığa ve akademik başarıya etkisi, çevreye ilişkin problem durumlarına etkisi, başarısına, ilgilerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına olan etkisi, akademik başarılarına etkisi, 21. Yüzyıl öğrenme becerileri üzerindeki etkisi” şeklinde etki odaklı olarak araştırılmıştır. Çağdaş Drama Derneği bitirme projelerinde ise, somut ve ölçülebilir bir kazanım belirlenmeye çalışılmış, doğrudan kazanıma yönelik atölyeler geliştirilmiştir. İncelenen tüm tezlerde ve projelerde, deney gruplarına yaratıcı drama yöntemiyle etkin çevre eğitimi verilmeye çalışılmıştır.

Uygulamalar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

Araştırma kapsamına dahil edilen tüm çalışmalardaki uygulamaların en belirgin ortak özelliği, deney gruplarında yaratıcı drama yöntemi kullanılırken, kontrol gruplarının geleneksel eğitimle devam etmesidir. Bir diğeri ise, tüm deney gruplarında grup çalışması yoluyla ve akran öğrenmesi sağlanmasıdır. Bu iki özellik yaratıcı drama atölyelerinin doğası gereği tüm atölyelerde gözlemlenmektedir. Ek olarak, geleneksel eğitimin aksine, hem tezlerde hem de projelerde deney grupları için araçlar kaldırılarak öğrencilerin merkeze konulması, deneyimleyerek, yaşantıya dayalı bir öğrenme süreci amaçlanmıştır. San'a göre geleneksel eğitimde, çocuğun çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde arada öğretmen, ders kitabı yazarı veya bir kitle iletişim aracı gibi bir araç bulunmakta ve böylece duyuşsal alanı ile bilişsel alanı ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp bilişsel olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuğun bilgiyi yararlı ve işlevsel kılmasına çok az olanak sağlamaktadır. Aradaki araçları olabildiğince azaltarak, öğrenciyi merkeze alan uygulamalar birçok ek kazanıma hizmet etmektedir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerde de bu durum gözlemlenmiştir. Fakat incelenen tezler kapsamında, yaratıcı drama alan yazınına dair yapısal bir problem tespit edilmiştir. Tezlerin birçoğunda yaratıcı drama atölyeleri doğru şekilde yapılandırılmadan kullanılmış, drama olmayan çalışmalar drama olarak adlandırılabilmiştir. Tezlerdeki drama atölyesi yapılandırılmalarının zayıflığı sebebiyle; doğru yapılandırılmış, güçlü atölye örnekleri sunmak adına Çağdaş Drama Derneği ilkökul düzeyinde çevre eğitimi temalı 19 bitirme projesi araştırmaya dahil edilmiştir. Bu anlamda, TD1'de, jüri üyelerinin yaratıcı drama alanında deneyimi olup olmadığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Ocak 2020 yılında yazılan tezde, yaratıcı drama yönteminin “hazırlık, canlandırma ve değerlendirme” aşamaları; “hazırlanmak, kimliğe bürünmek ve değerlendirme-tartışma olarak” şeklinde 2006 yılında tanımlanan bir şekli ile yer almaktadır. Bu durum jüri ve atölye

uygulayıcısının yaratıcı drama alan yazınına uzak olduğunu düşündürmektedir. Drama atölyelerine de tez içerisinde yer verilmediğinden uygulama örnekleri incelenememiştir. Uygulamaların yapıldığı deney grubunun, yaratıcı drama ile ilgili yaşantılarının olmadığı varsayılmış, grup ile ilgili bilgi verilmemiştir. Atölye yazım aşamasında, grubun hazır bulunuşluğu, yaratıcı drama geçmişi olup olmaması kritik önemdedir. Bu nedenle, kazanımlara ulaşabilmek için yaratıcı drama alanında çalışma yaparken grubun yaratıcı drama geçmişinin olup olmadığı bir varsayım konusu olmamalıdır. TD2’de, tezin 2012 yılında gerçekleştirilmiş olduğu ve araştırmacının sınırlı bir yaratıcı drama eğitimi olduğu görülmüştür. Araştırmacının atölye yazımında kazanım belirtmediği ve dolayısıyla değerlendirmede kazanım sorgulanamadığı tespit edilmiştir. Dramatik durumlar, odak problemi yaşatabilecek şekilde verilmiştir. TD3 kapsamında, 2019 yılında sunulan doktora tezinin araştırmacısının yaratıcı drama eğitimi aldığı belirtilmiştir. Araştırmacı, uygulamalı çalışma kapsamında uzman görüşü aldığı belirtmiş olup, uzmanlar dört çocuk gelişimi, bir okul öncesi, bir program geliştirme, bir biyoloji alanı olmak üzere yedi öğretim elemanı ile bir fen bilgisi öğretmeni ve bir sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu uzmanların drama alanında bir uzmanlıklarının olup olmadığı belirtilmemiştir. Tez kapsamında, bir atölye örneği eklenmiş olup, bu atölye de bir yaratıcı drama atölyesi değildir. TD4, 2012 yılında gerçekleşmiştir. Atölye planlarında belirlenen kazanımların sayısı fazladır. Değerlendirme aşamalarında tüm kazanımlar ölçülememektedir. TD5’teki atölyeler incelendiğinde atölye planlarının eksikler olduğu, canlandırma aşamalarında dramatik durumların olmadığı görülmektedir. Atölyeler belirlenen kazanımlara ulaşacak şekilde tasarlanmamış olup, değerlendirme aşamaları da kazanımlara yönelik değildir. TD6, uzman bir drama eğitmeni danışmanlığında yazılmıştır. Drama atölye planları gerekli niteliklere sahiptir. TD7, 2003 yılında yazılan bir tez olduğu için süreçler “Isınma ve Oyun, Doğaçlama ve Oluşum, Değerlendirme” şeklinde planlanmıştır. Drama alanında uzman bir akademisyenin danışmanlığında yazılmıştır. TD8’de dramatik durumlar ve çatışmalarda yine eksiklikler görülmektedir. Bu eksiklikler sonuçlara yansımış ve eğitmenin belirlediği kazanımlara ulaşamamasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

İncelenen tüm çalışmaların sonuçları, geleneksel eğitimin çevre eğitimi açısından yetersiz kaldığı konusunda hem fikirdir. Öğretmen merkezli, öğrenciyi pasifleştiren, düz anlatımla işlenen, monoton ve ezbere dayalı derslerle çevreye duyarlı nesiller yetiştirilememektedir. Bu durumların yanı sıra, müfredattaki eksikler ile birlikte öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki yetersizliği de çevreye karşı duyarlılık geliştirme açısından bir engel oluşturduğu çalışmalar kapsamında ortaya konmuştur. TD1’de öğrencilerin tutumlarının ve akademik başarılarının artışı, deney grubu lehinedir. TD2’de araştırmacı, deney grubunun ders işlenirken daha çok eğlendiklerini, her an etkinliklere katıldıkları için etkinlikleri daha iyi hatırladıklarını, her bir etkinlik sonrasında nasıl bir etkinliğin geleceğini heyecanla beklediklerini tespit etmiştir. Burada merak unsurunun öğrencileri derslere güdülediğini belirtmiş, öğrencilerin eğlenirken öğrendikleri de yine onlardan alınan yanıtlara dayanarak ortaya koymuştur. Öğrencilerin etkinlikler süresince birçok role girdikleri ve canlandırmalarda buldukları için

“canlandırdıkları şey” gibi olduklarını hayal ettiklerini belirttikleri, yaratıcı drama yönteminin bireylerde empati oluşturmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Bireyler arası etkileşim ve iletişim daha kaliteli bir hale geldiği ve yaratıcı drama yönteminde edinilen kazanımların yaşantılar yolu ile kazanıldığı için daha kalıcı olduğu saptanmıştır. TD3’te Çevre Bilgisi Testi, Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği ve Farkındalık İndeksi deney grubu lehinedir. Araştırmacı, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği sonucunun nötr etki verdiğini, kalıcılık testi bulgularına göre, kalıcı bilgi için daha uzun süreli program gerektiğini belirtmiştir. Bu yorum kapsamında, kazanım odağında atölye sürelerinin doğru organize edilmesinin önemi görülmektedir. TD4’te akademik başarı üzerinde olumlu etkinin eğitime bağlı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı, yöntemle ilk kez karşılaştıkları için öğrencilerin tutukluk yaşadığını ve eğlence- öğrenme dengesinin iyi kurulamadığını vurgulamıştır. Araştırmacının bu vurgusuna istinaden, doğru yapılandırılmış yaratıcı drama atölyelerinde ilk kez yöntemle karşılaşan öğrencilerin tutukluk yaşamaması adına, grubun hazır bulunuşluğuna yönelik atölyelerin tasarlanmasının ve eğlenme-öğrenme dengesinin atölye odağını kaybetmeden yapılandırılmasının önemi ortaya çıkmıştır. TD5’te öğrenci ifadelerinde “drama yöntemiyle dersi daha iyi anladıkları, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu, eğlenerek öğrendikleri, motivasyonlarının arttığı, kendilerine daha çok güven duydukları” gibi ifadelerin çok sık yer aldığı tespit edilmiştir. TD5 kapsamında, öğrenci dönüşlerine göre uygulamaların daha iyi hazırlanması ve profesyonel uygulanma gerekliliğinin önemi de vurgulanmıştır. TD6’da, yaratıcı drama yönteminin genel olarak öğrencilerin başarılarına, çevreye yönelik ilgilerine, tutumlarına ve bilgilerindeki kalıcılığa olumlu etki ettiği ortaya konmuştur. Fakat çalışma kapsamında, 4. sınıflarda not kaygısı ve önceki yıldan gelen direnç görülmüştür. Bu anlamda, yaratıcı drama yöntemiyle eğitime erken yaşta başlamanın önemi ortaya konmuştur. TD7’de, öğrencilerin akademik başarıları bakımından yaratıcı drama yöntemiyle yapılan öğretimin, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TD8’de deney grubunun yalnızca, problem çözme becerisi üzerinde olumlu etki tespit edilmiş olup, aktif öğrenme becerisi, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile iş birliği ve iletişim becerileri üzerinde nötr etki ortaya konmuştur. Araştırmacı, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin 21. yy öğrenme becerileri yeterlilik düzeyine bir etkisi olmadığını vurgulamıştır. Bu sonucu uygulama süresinin kısalığı ve ilk defa yaratıcı dramayla karşılaşan öğrencilerin bu kısa sürede yönteme adapte olamaması olarak açıklamış, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yaratıcı dramayı içselleştirecek seviyede olmadığını belirtmiştir. Fakat bu sonuçların hazırbulunuşluk, süre, organik bağ ve dramatik durumların yetersizliği nedeniyle, doğru yapılandırılmamış atölyelerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Drama atölyeleri hazırlanırken, ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları arasında kazanım ve içerik açısından bir bağ olması gerekmektedir. Kazanım ve içerikle bağlantısız etkinlikler sürecin akmasını, konu bütünlüğünü ve kazanıma ulaşmayı engeller (Erem ve Erdoğan, 2019, s.18). Aynı şekilde, Bowel ve Heap, özellikle drama alanında yeni olan eğitimcilerin dramayı dar anlamıyla ele alabildiğini ve avantajlarından yeterince yararlanmadığını vurgular (Bowel& Heap, 2019, s.5). Bu anlamda, ilgili çalışmalar incelendiğinde atölyeleri yazan ve eğitimi veren kişilerin drama alanında yeterli donanımına sahip olmadıkları; oturumlarda aşamalar, kazanım ve bağlam açısından kimi

boşlukların olduğu, bu nedenle atölyelerde hem kurgu hem de uygulama biçimi açısından eksikliklerin olduğu görülmüştür. Bu durum, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak verilen çevre eğitiminin etkililiğini ölçmede tam sonuca varmada engel oluşturabilmektedir. Bu yapısal sorun nedeniyle, Çağdaş Drama Derneği ilkökul düzeyinde çevre eğitimi temalı bitirme projeleri de araştırma kapsamına alınmıştır. Bitirme projeleri incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin çevre eğitiminde etkililiği daha iyi ortaya konmaktadır. Atölyeler nitelikli yaratıcı drama atölyeleridir. Atölye yürütücüleri yaratıcı drama alanında uzmanlaşmış olup, projeler uzman bir yaratıcı drama eğitmeninin danışmanlığında yürütülmüştür. Jüri üyeleri yaratıcı drama alanında uzman kişilerden oluşmaktadır. Bu nedenle tüm projeler belirtilen kazanımlara uygun yapılandırılmış olup, değerlendirme kısmında kazanımlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, doğru yapılandırılmış atölyelerle öğrencilerin uygulamalarla desteklendiklerinde konuları içselleştirerek kendi yaşamlarına katabildikleri, bu yolla davranış değişikliği meydana geldiği ön plana çıkan sonuçlardan olmuştur. Projelerde konular daha hayatın içinden, somut ve spesifik olarak ele alınabilmektedir. Bu durumun da sürecin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülebilmesi açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar, yaratıcı dramanın çevre eğitimi üzerindeki özellikle bilgi, tutum, davranış açısından etkililiğini ortaya koyar niteliktedir. Günlük hayattan alınmış hikayeler, haberler vb. kullanılarak bağlam kurulmasını sağlamak, öğrencilerin iş birliği ile problem çözme yoluyla, yaparak, yaşayarak ve kendilerinin keşfederek öğrenecekleri alanlar açmak ve akran öğrenmesine olanak sağlamak, çevreye yönelik tutum, davranış ve başarı düzeyleri anlamlı seviyede geliştirmiştir. Aynı şekilde, öğrencilerin uygulamalarla desteklenince daha bütüncül bakış açısı kazanabildikleri de gözlemlenmiştir. Diğer yandan, geleneksel öğretim sistemi bu anlamda yetersiz kalmıştır.

Yaratıcı Drama Yönteminin Ekolojik Okuryazarlığa Katkısı

Araştırmaya konu olan çevre eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde ortak bir sesle ortaya konulan sonuç, geleneksel eğitimin ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmede etkili olmadığıdır. Burada vurgulanması gereken, beş duyu organına da hitap edebilen, rol alma ve canlandırmayla empati sürecini deneyimleyen, günlük yaşantılara, deneyimlere, tecrübelere dair dramatik durumlarla, yaşamın bir provasına imkan sunan ve aradaki araçları kaldırarak çocuğu süreçle baş başa bırakan yaratıcı drama yönteminin etkililiğidir. Yaratıcı drama çalışmalarının eğitimde kullanılması 1890-1910 yıllarına dayanmaktadır. Bu dönemde, dünya çapında yankı uyandıran ve Edmond G. Holmes tarafından “eğitimin gerçek İncil’i” olarak nitelendirilen deneme, Harriet Finlay Johnson tarafından gerçekleştirilmiştir (Adıgüzel, 2018, s. 174-175). Johnson da drama çalışmalarını ilk olarak çevre eğitimi için kullanmış olup, doğa incelemeleri ile eğitimi sınıf dışına taşımıştır. 1967’lere gelindiğinde, Brian Way, bireyin kendi kaynaklarını keşfinden sonra çevresine duyarlı, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen bireyin ortaya çıkacağını öngörmüş (Metinnam, 2016, s. 25) ve bunun da drama yöntemiyle mümkün olduğunu ortaya koymuştur. 1970’lerde Dorothy Heathcote ile drama ve eğitim arasındaki ilişki yeniden irdelenmiş ve eğitimde drama tarihinde öğrencilere gerçek yaşantıları deneyimletme süreçleri başlamıştır (San, 1989, s. 63, ed. Adıgüzel, 2002). Heathcote’a göre, enerji, göç, çevre kirliliği

drama için olası konu başlıklarıdır. McCaslin'e göre, dramayla bir faciaya dahi çocuklar açısından anlayış kazandırmak, konunun derin anlamlarını görebilmelerini sağlamak mümkündür (McCaslin, 2019, s. 263). Çünkü yaratıcı drama atölyeleri, çocuklara güvenli sınırlar içerisinde, hazır bulunuşluklarına uygun olarak empati ve çözüm temelli süreçlerle yapılandırılır.

Yaratıcı drama yönteminin, ekolojik okuryazar nesillerin yetiştirilmesi açısından David Sobel'in prensipleriyle ilişkisi önemlidir. Sobel'in prensiplerinden üçü, kinestetik öğrenme, hayal etme ve "türlerle dönüşme" üzerinedir. İlk prensibi olan kinestetik öğrenme kapsamında, çocukların hareket içerisinde öğrenmesi ve doğa yürüyüşlerinin bile bir maceraya dönüştürülmesi vurgulanır. Yaratıcı drama süreçleri devinim ve hayal etme odaklıdır. Katılımcılar sürekli hareket halinde ve kurgulanmış bir macera içerisinde. Türlerle dönüşme kısmı ise, diğer uygulamalı çalışmalardan yaratıcı dramayı bütünüyle ayırır. Sobel bu prensipte antropomorfizme atıf yaparak, gelişimsel olarak uygun bir çevre eğitimi için ilk görevin, çocuklardan canlıları incelemelerini veya kurtarmalarını istemeden önce, hayvanlar olmak, onları içten dışa anlamalarını sağlamak gerektiğinin altını çizer. Yaratıcı drama süreçlerindeki canlandırmalarda yapılan da tam olarak budur. Bu nedenle empati merkezde durur. Sobel, çevre eğitimi için dramatik oyun gibi programlar yapılandırmamız, öğrencilerin sadece çalışmak yerine zorlukları yaşayabilecekleri simülasyonlar yaratmamız gerektiğini vurgular (Sobel, 2008, s. 24). Sobel'in çevre eğitiminde sıkça vurguladığı gibi, bir kuş gibi düşünebilmek, yağmur ormanlarını okul koridorlarına taşıyabilmek yaratıcı drama yöntemiyle mümkündür. Yaratıcı drama süreçlerinde, kurgusal ve hayali durumlar gerçek "miş gibi", öyleymiş gibi, canlandırılır. Adıgüzel tarafından, bu durum bir rol üstlenmenin, bir rolü oynamanın, onu var etmenin temel süreçlerinden biri olarak nitelendirilmiş ve -miş gibi yapmanın, oyunsu ve rolün içinde olduğu canlandırmaların temel karakterini oluşturduğu belirtilmiştir (Adıgüzel, 2019, s.56). Yaratıcı drama süreçleri, çocukların zihninde iki dünyanın aynı anda canlandırılmasını sağlar. -miş gibi yaparak kurgusal kendileriyle, gerçek olan kendilerini gözlemleme olanağı bulurlar. Sağlam'a göre, drama süreçlerinde rol almak ve "sanki" zihinsel durumu, katılımcıya kendi dışındaki dünya ile kişisel deneyim yaşama ve kişisel bir anlam yaratma olanağı veren öznel bir ilişki kurma imkanı verir. Kişisel bir ilişkilenenin mümkün olacağı sanatsal bir ortam yaratma yoluyla katılımcıların içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi, drama ortamının temelini oluşturur. (Sağlam, 2006). Bu anlamda, hayal gücü potansiyeli oldukça yüksek olan çocuklar, deneyimli bir drama eğitmeni rehberliğinde, organik bağı kurulmuş bir drama atölyesinde -miş gibi yaparak, kendilerine ait bir gerçekliği mekânsal engelleri aşarak kurabilmektedirler. Grup içerisinde kendilerinin oluşturduğu bu gerçeklikte, -miş gibi yaparak, doğayı drama sınıfına getirebilir, kendi kurgusal gerçekliklerinde yaşantıya dayalı öğrenme gerçekleştirebilirler. Çocuklar rol oynarken, dramanın gerçek yaşam olmadığını bilmelerine rağmen, "-miş gibi" ile duygusal olarak içli dışlı olur ve gerçek bir bağ kurarlar. Duygular ile drama arasındaki bağlantı, öğrenmeyi kalıcı kılar (Baldwin, 2020, s. 5). Baldwin, beynin, kurgulanmış yaşantılarla güçlü bir bağ kurarak kalıcı bir biçimde öğrenme sağlayabildiğini ve çocukların taklit ederken kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyen sinirsel yolları kullandığını; "-miş gibi" oyunlarda, role girilen etkinliklerde, aynı sinirsel yolların, ortaya çıkan durum

gerçekmişçesine aktif hale geldiğini belirtmektedir (Baldwin, 2019, s.16-17). Bu anlamda, çocuklarla ekolojik kriz tabanlı çalışmalar yapılırsa dahi güvenli bir alanda, kişisel olmayan bir zeminde çocuklar çözüm odaklı olarak iş birliğine sevk edilmekte ve ekofobinin önüne geçilmektedir. Güven'e göre, yaratıcı drama çoğunlukla, katılımcıların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumları, çözülmesi gereken çatışma anlarını içerir. Oyunsu süreçler içinde, gerçek yaşamdan birçok öge barındırdığı için, çocukların kurgusal dünya içinde bile olsa sosyal olayların ne gibi sonuçlar doğuracağını kavramalarını sağlar. (Güven, 2006, s. 107). Bunu sosyal olaylar ile birlikte, ekolojik krizlere sebep olan toplumsal davranışların sonuçlarını değerlendirebilmeleri imkanı açısından da ele almak mümkündür. Bu durumun en büyük avantajı, ekolojik krizleri çocuklarda ekofobi yaratmadan anlatabilmektir. Çünkü drama, kurgusal bir dünya olduğu için çocuk gerçek yaşamdaki gibi düş kırıklığına uğramadan olası sonraki yaşantıları için önceden tecrübe kazanır ve sorunlarla baş etmeyi öğrenir (Kömür, 2014, s.27-28). Bu anlamda, O'Neill'in de belirttiği gibi drama, roller yoluyla problemlerle yüzleşme, problemi tanımlama, problem üzerine düşünme ve problemi çözme becerileri açısından oldukça güçlü bir araçtır (O'Neill, 1995, Akt. Vural, 2006). Heathcote, dramanın yaşamın bir provası olduğunun altını önemle çizer. Drama süreçlerinde, gerçekliğin ötesine geçerek o anki problemi kabul etmemizi sağlayarak, çözmek için gerçek yaşamımıza başvurduğumuzu belirtir. Bu anlamda, canlandırmalarda düşünme ve duygunun aynı anda yer almaya başladığını vurgular (Heathcote, 2010, s.104). Çocuklar tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, yaratıcı drama etkinliklerinde problemlerle yüz yüze gelerek toplumsal konulara ilişkin yaşantılar elde edebilirler. Çocuklar, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek için plan yaparken, problem çözerken ve grupta kurduğu etkileşim sonucu verdiği doğal tepkilerle çözüme ulaşır. (Hahn, 1991; Pinciotti,1993, Akt. Güven, 2006, s. 101). Baldwin, çocukların kurgusal dünyalar vasıtasıyla güvenli bir biçimde, grup olarak problem çözmek, fikirler yaratmak, takım çalışması gerçekleştirmek gibi birçok gerçek beceri kullandıklarını vurgular. Bu becerileri kurgusal bir dünyada geliştirseler de, beceri geliştirmenin kendisi gerçek ve kalıcıdır. Bu yüzden drama süreçlerinde çocuk, kurgusal bir problemin çözümüne dahil olabilir (Baldwin, 2020, s.4). Drama süreçlerinde rol oynama yoluyla sorunu görerek, işiterek ve yaşayarak algılayan birey, öğrendikleri yardımıyla bu sorunu nasıl çözebileceğini deneme şansı kazanmaktadır. Bu deneme ile kazanılanlar, bireyin öğrendiklerini kendi yaşamında aktif olarak kullanma alışkanlığı geliştirecek, eğitim kavramına da gerçek anlamda kimliğini kazandıracaktır (Somers & Vural, 2021, s. 17).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler alt başlıklar halinde verilmektedir.

- İncelenen tüm çalışmaların sonuçları, geleneksel eğitimin çevre eğitimi açısından yetersiz kaldığı konusunda hem fikirdir.
- İlköğretim çağındaki çocuklar için, ekofobiden uzak, empati temelli bir ekolojik okuryazarlık eğitimi yaratıcı drama eğitimi ile mümkündür. Bu nedenle, Ekolojik okuryazar bireylerin yetiştirilebilmesi için yaratıcı drama, eğitimin bir parçası haline getirilmelidir.

- İlerleyen sınıflarda, öğrencilerde not kaygısı ve önceki yıldan gelen direnç görülmüştür. Bu anlamda, yaratıcı drama yöntemiyle eğitime erken yaşta başlanması oldukça önemlidir.
- Yaratıcı drama yöntemi kapsamında yapılacak araştırmalarda, alandaki uzmanlığı belgelerle ispatlanan bir uzmandan veya akademisyenlerden destek alınmalıdır.
- Yaratıcı atölyelerinde belirlenen kazanımlara ulaşılabilmesi için, ölçülebilir bir kazanım belirlenmeli, grubun hazır bulunuşluğu, süre, eğlenme-öğrenme dengesi ve organik bağ iyi kurgulanmalıdır. Aksi halde, çalışma kapsamında ortaya konan yaratıcı drama tezlerinde olduğu gibi olumsuz veya nötr etki sonucuna ulaşılması kaçınılmazdır.
- Müfredat yoğunluğu sebebiyle yaratıcı drama süreçlerine programda yer veremeyen okullar, alanında uzman kurumlarla iş birliği yaparak ders saatleri dışında eğitim imkanı sunabilir.
- İlköğretim seviyesinde yapılan bu çalışma diğer seviyeler de dahil edilerek veya diğer seviyelerde de incelenebilir.
- Ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı görev yapan öğretmenlere yaratıcı drama yöntemiyle ekolojik okuryazarlık kazandırma üzerine bir öğretmen eğitimi programı geliştirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2016). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Adıgüzel, Ö. (2002). *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık
- Adıgüzel, Ö. , Özen, Z. ve Güven, İ. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi 21-23 Kasım 2008 Dorothy Heathcote ile Ömer Adıgüzel Söyleşisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 5 (9-10), 99-110.
- Baldwin, P. (2019). *Drama Yoluyla Okul Gelişimi* (B. Akhun,, N. A. Çayır ve P. Ö. Şimşek, Çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda Drama El Kitabı* (Z. Özen, Çev). Z. Özen ve İ. Metinnam (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Bowel, P. & Heap, S. B. (2019). *Süreçsel Dramada Planlama*. (Çev. G. Sivrikaya, F. G. Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal) Ö. Adıgüzel (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Erem E. ve Erdoğan T. (2019). *Farklı Mekanlarda Drama Uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Güven, İ. (2006). Okul Öncesi Dönemde Toplumsal Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 100-111
- Heathcote, D. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi 3 Atölyenin Açıklanması ve Analizi 21-23 Kasım 2008. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5 (9-10), 37-98.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları

- Kocalar, A. O. (2015). Ekoloji Eğitiminde Yeni Sorun: Ekofobi. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı*. 21-23 Mayıs 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Kömür, A. İ. (2014). *Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade'in Drama Anlayışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama Sınıf İçinde ve Dışında*. (Ö. K. Hasırcı & Y. A. Arnas, Çev.) P. Ö. Şimşek (Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- Merriam S. B. (2018). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (S. Turan, vd, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı, *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 1, 2, 3. Sınıflar) 10.09.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326103> adresinden alınmıştır.
- Özen, Z. (2010). *Dorothy Heathcote ile ilgili Biyografik Ayrıntılar*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5(9-10), 9-20.
- Pamuk, D. K., Çabuk B., Berat A., Kalburan N. C., Güngör H. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton Drama – Sanat – Öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2) , 89-98.
- San, İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. (ss. 57-69) Ankara: Naturel Yayıncılık
- San, İ. (1991). Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. (ss. 81-86) Ankara: Naturel Yayıncılık
- Sobel, D. (2007). *Climate Change Meets Ecophobia*. 05.01.2022 tarihinde <https://static1.squarespace.com/static/5a53a29b90bade2a1ba1d0c1/t/5a7b319de4966bd8be3df05f/1518023070821/Climate+Change+meets+Ecophobia..pdf> adresinden alınmıştır.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers
- Sobel D. (2019). *Ekofobiyi Aşmak*. (U. İ. Kelso, Çev). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Somers W. J. & Vural A. R. (2021). *İlköğretimde Drama Kuram ve Uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, A. R. (2006). Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1).
- Winston, J. & Tandy, M. (2019). *Dramaya Başlamak 4-11* (P. Korkut, Çev.) Ankara: Pegem Akademi

Tez Kapsamında İncelenen Tezler:

- Açıl, E. (2012). *Fen Eğitiminde Yaratıcı drama Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ariker, H. (2020). *İnformal Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Doğaya Yönelik Algılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Armağan Öner, F. (2006). *İlköğretim 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ile İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arslan, S. (2011). *Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevresel tutum Üzerine Etkisi (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artun, H. (2013). *7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tasarlanan Modüler Öğretim Programının Etkililiğinin Araştırılması*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aysu, B. (2019). *Drama Temelli Çevre Eğitiminin Çocukların Çevre Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın Çevre Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Çevreye Yönelik Tutumuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bakkaloğlu, N. (2017). *İlkokul Çevre Konularına Uygulanan Yaratıcı drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Kalıcılığa ve İlgilerine Etkisi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çalış, D. (2019). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirilen Tarım Uygulamalı Bahçe Temelli Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanımı ve Çevre Eğitimine Yönelik Katkıları: Bir Eylem Araştırması*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dağistanlı Güney, F. (2019). *Yaşam Temeli Öğrenme Yaklaşımı ile Destekli Çevre Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum, Davranış ve Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, Z. (2019). *Çevre Eğitiminde Argümantasyon Uygulamalarıyla Zenginleştirilmiş 5E Öğrenme Metodunun 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme ve Tartışma*

- Becerilerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirdirek, M. (2019). *Ders Dışı Etkinlerle Desteklenen Öğrenci Merkezli Çevre Eğitiminin, 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlıklarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ertekin, P. (2012). *Sürdürülebilir Kaynak Kullanımına Yönelik Çevre Eğitimi Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Karbon Ayakizi Konusunda Bilinçlenmeleri Üzerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güven, E. (2012). *Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hüseyinbaş, Ö. (2019). *Canlılar ve Çevre Eğitiminde Yakın Çevreye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencileri İçin Geliştirilmesi ve Uygulanması. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mengi Us, F. (2019). *Sürdürülebilir Gelişme için Çevre Eğitimi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinde Çevre Bilinci ve Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması. (Doktora Tezi) Erişim:* <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kara, Z. M. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Çevre Eğitiminin Etkinlikler Yoluyla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasaç, E. (2019). *Mobil Uygulama Destekli Çevre Eğitiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Teknolojiye ve Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:* <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karataş, F. (2019). *Teknolojik Uygulamalarla Destekli Çevre Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum, Davranış ve Başarılarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya'da Çevre Eğitimi ve Sorunları (Doktora Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda Uygulamalı Çevre Eğitiminin Çevre Bilinci Üzerine Etkisi (Balıkesir Örneği) (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nalçacı, İ. Ö. (2012). *Çevremizdeki Kirlilik Konusunun İlköğretimde Yaratıcı drama Yöntemiyle İşlenmesi ve Öğrenci Farkındalığına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim:*
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Öner, Z. (2018). *Çevre Eğitime Yönelik Hazırlanan Formal ve İnfomal Uygulamaların Akademik Başarı, Tutum ve Öğrenci Kazanımları Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgün, D. (2019). *İnsan ve Çevre Ünitesinin Yaratıcı drama Destekli İşlenmesinin 5. Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sarıkaya, S. (2006). *Çevre Eğitiminde İnteraktif Öğretim Yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Somuncu Demir. N. (2012). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirilen Tarım Uygulamalı Bahçe Temelli Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Süer, N. B. (2010). *Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının İlköğretim Düzeyinde Gerçekleştirdiği Çevre Eğitimlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Taş, N. H. (2020). *8. Sınıf Öğrencilerinin “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilinci” Ünitesinin Akademik Başarı ve Fen’e Karşı Tutumlarına Yaratıcı drama Yönteminin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Teker, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yaratıcı drama Yönteminin Kullanılmasının İlköğretim Öğrencilerinin Fen’e Yönelik Görüşlerine ve Çevre ile İlgili Problem Durumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tırpancı, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Çevre Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ve Uygulama Hakkındaki Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tuna, D. (2019). *Ortaokul 6. Sınıflarda Uygulamalı Çevre Eğitimi: Kuşlarda Kuluçka Ekolojisinin Değerlendirilmesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yalım, N. (2003). *İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı drama Yöntemiyle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, H. (2014). *İlkokul Öğretim Programlarında Verilen Çevre Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri Isparta İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de İlkokul Programlarında Çevre Eğitimi ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tiflis Konferansı Çevre Eğitimi Amaçlarına Ulaşma Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yüksel, Y. (2009). *Klasik Okullar ile Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Tez Kapsamında İncelenen Projeler:

Akdeniz, N. (2020). *Yaratıcı Drama ile Geri Dönüşüm Konusunda Farkındalık Yaratma*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Alibeyoğlu, M. C. (2008). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Popülasyon Dinamikleri Üzerine Geliştirilmiş Bir Çevre Programı*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Altın, G. (2016). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencileriyle Yaratıcı Drama Yöntemi ile Çevre Okuryazarlık Bilincinin Oluşturulması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Çetin, N. (2019). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlkokul Öğrencilerinde Çevre Bilinci Geliştirme*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. Sınıflarda "Alacaköy Halkı ve Çevre Bilinci" Konusunun Süreçsel Drama Yaklaşımıyla İncelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Eriş, Ö. F. (2019). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Doğa ve Çocuk Arasında Bağ Kurup; Doğadaki Malzemelerle Etkinlik Yapma*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. Sınıflarda "Alacaköy Halkı ve Çevre Bilinci" Konusunun Süreçsel Drama Yaklaşımıyla İncelenmesi* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Kanber Özgümüşboğa, L. (2017). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerine Çevre Bilincinin Kazandırılması "Dünyamız Bir Tane"*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karabatak, G. (2018). *İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi "Doğada Hayat" Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaca, M. (2013). *Su ve Yaratıcı Drama*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaduman, F. (2018). *Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinin "İnsan ve Çevre" Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaduman, R. (2015). *Sevdalı Bulut Masalındaki Doğa Sevgisinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karataş, A. (2009). *Enerji Tasarrufu Bilincinin Yaratıcı Drama Yoluyla Kazandırılması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Kıstı, S. C. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencileriyle Yaratıcı Drama Yöntemiyle "Çevre Kirliliği ve İnsan" Konusunun İncelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Mert Güller, S. (2019). *Yaratıcı Dramayla Bilinçli Su Tüketimi ve Sanal Su Farkındalık Çalışması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

- Nalçacı Özgün, İ. (2014). *Çevre Okuryazarlığının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Sayılioğlu, A. (2015). *Çıtır Çıtır Felsefe Serisi Kitaplarından "Doğa ve Kirlilik" Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Tutumlu, N. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine İnsan ve Çevre Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Türkmen, B. (2020). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Çevre Bilincinin Uygulanması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Yegen Duman, Y. (2015). *Yaratıcı Drama ile Kaynakları Etkili Kullanıyorum*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Eleştirel Pedagoji Zemininde Yaratıcı Drama Yoluyla Eğitimde Dönüşüm Olanığı Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on the Possibility of Transformation in Education through Creative Drama on the Ground of Critical Pedagogy

Dr. Ebru EREN
Ankara Üniversitesi, PhD

Öz

Bu araştırma başka bir eğitimin inşa edilmesinde eleştirel pedagoji yaklaşımı ve yaratıcı dramanın eğitimin dönüşümünde nasıl bir işleve sahip olabileceğini ve bu dönüşüme sunabileceği katkılar üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın eleştirel pedagoji anlayışı zemininde yaratıcı drama yoluyla geleneksel eğitim anlayışında bir dönüşümün olabilirliği ve bu sürecin nasıl inşa edileceği üzerine yürüttüğü tartışma açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırma literatür taraması sonucunda literatürde konu ile ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak yürütülmüş kuramsal bir çalışmadır. Özgürleştiren ve dönüştüren boyutu öne çıkarıldığında eleştirel pedagoji yaklaşımına dayalı olarak kurgulanan yaratıcı drama çalışmaları geleneksel eğitim anlayışının dönüşümünde önemli bir role sahiptir ve etkili bir yöntem ve disiplin olarak görülebilir. Bu bağlamda drama praksişi eyleme geçmede, derinlemesine düşünüp bunu yansıtmada ve dönüşümde oldukça önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Drama praksişine dayalı gerçekleştirilen bir süreç sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ve inançlarını harekete geçirmesi, katılımcıların “şu anda ne oluyor” sorusunda yanıt bulabilmesinin sağlanması ve insanların kendi dünyalarına dönük algılarını değiştirmesinin gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla eleştirel pedagoji düşüncesinin temel iddiaları arasında yer alan dönüştürücü ve özgürleştirici eğitim anlayışının en önemli yönetsel araçlarından birinin yaratıcı drama praksişi olduğu söylenebilir. Bu dönüşümde eleştirel pedagoji anlayışı ve yaratıcı dramanın -hem sanatsal bir alan olarak hem de yöntem olarak- eğitimciler tarafından anlaşılması ve kavranmasının oldukça önemli kazanımlar yaratacağı iddia edilebilir.

118

Anahtar Kelimeler: Eleştirel pedagoji, Yaratıcı drama, Drama praksişi, Dönüşüm, Özgürleşim

Abstract

This research aims to make an evaluation on what kind of a function critical pedagogy approach and creative drama can have in the transformation of education and the contributions it can make to this transformation in the construction of another education. In this context, it can be said that this study is important in terms of its discussion on the possibility of a transformation in the traditional understanding of education through creative drama on the basis of the understanding of critical pedagogy and how to build this process.

This research is a theoretical study conducted by compiling important theoretical and research-based studies on the subject in the literature as a result of a literature review. When the liberating and transforming

dimension is highlighted, creative drama studies based on the critical pedagogy approach have an important role in the transformation of the traditional understanding of education and can be seen as an effective method and discipline. In this context, drama praxis stands out as a very important concept in taking action, reflecting and transformation. As a result of a process based on drama praxis, it is seen that teachers and students activate their self-confidence and beliefs, enable participants to find answers to the question of "what is happening now", and change people's perceptions of their own world. Therefore, it can be said that creative drama praxis is one of the most important methodological tools of the transformative and liberating education approach, which is among the basic claims of critical pedagogy thought. It can be claimed that in this transformation, the understanding and comprehension of critical pedagogy and creative drama - both as an artistic field and as a method - by educators will create very important gains.

Keywords: *Critical pedagogy, Creative drama, Drama praxis, Transformation, Liberation*

Giriş

Eğitimde dönüşüm üzerine bir tartışma yürütülecekse o zaman geleneksel eğitim tanımından başlamanın ve bunun üzerine tekrar düşünmenin önemli olduğu iddia edilebilir. Geleneksel eğitim tanımı davranışçı eğitim anlayışına dayalı olarak oluşturulmakla birlikte bu anlayışa indirgenmektedir. Eğitim bilimleri alanında genel olarak kabul gören tanıma göre; “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1984, s. 12) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama daha yakından ele alındığında “kasıtlı olmasının” ve “istendik” yönde bir davranış değiştirme hedefinin oldukça problemlili olduğu iddia edilebilir. Bu noktada bazı önemli sorular öne çıkmaktadır: Bu davranış değişikliği kimin istediği yönde yapılacak?, Bu değişiklik hedeflerini kim, neye göre belirleyecek? Hiç kuşkusuz bu sorular çoğaltılabilir. Dolayısıyla buradan hareketle geleneksel eğitim anlayışının ağırlıklı olarak eleştirellikten, sorgulayıcılıktan ve yaratıcılıktan uzaklaştığı daha çok hiyerarşik ilişkilerin hâkim olduğu bir anlayışla kurgulandığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitimin, bireyin özgürleşiminin ya da özneleşmesinin bir aracı olmak yerine bizhati bireyin kendisinin araçsallaştırıldığı bir amaca hizmet ettiği öne çıkmaktadır.

Tarihsel sürecin bizlere gösterdiği üzere geleneksel eğitim hâkim toplumsal yapı tarafından desteklenirken aynı zamanda bu yapının yeniden üretilmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Spring, 2010; Althusser, 2010; Bourdieu ve Passeron, 2015). Diğer taraftan özellikle eleştirel eğitim anlayışına dayalı olarak yapılandırılan bir eğitimin, özgürleşmenin, yetkinleşmenin, özerkleşmenin bir aracı olmasının da mümkün olduğu ortaya

konulmuştur (Spring, 2010; Milani 2012; Makarenko, 2010; 2011; Freire ve Macedo, 1998; Neill, 2000; Horton 2003; Mayo, 2012).

Geleneksel eğitim, eleştirel pedagoji yaklaşımının odağında yer alan yapısal dönüşüm ile ilgili herhangi bir eylemde bulunmazken, eleştirel pedagoji yapısal dönüşümü önceleyen bir yerde konumlanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel eğitim düşünürlerinden bazıları eğitimin kurumsal varlığını reddetmiş ve bu yaklaşım üzerinden bir eleştiri geleneği oluşturmuşlardır (Spring, 2010). William Godwin, Francisco Ferrer ve Ivan Illich bu geleneğin en güçlü savunucuları arasında yer almışlardır. Eleştirel eğitim anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan eleştirel okul deneyimleri ise başka bir eğitimin inşası konusunda bizlere önemli örnekler sunmaktadırlar (Spring, 2010; Hern, 2008; Rikowski, 2011). O halde eğitim, hem güç ilişkilerinin biçimlendirdiği hem de politik bir mücadelenin sürdürüldüğü bir alan olması bağlamında diyalektik bir yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışmada tam da buradan hareketle, yani eğitimin bu diyalektik doğasından yola çıkarak, geleneksel eğitim anlayışından sıyrılmış başka bir eğitimin mümkün olduğu gerçekliği üzerine giderek, eğitimde dönüşüm olanağı üzerine bir tartışma yürütmeyi amaçlamaktadır.

Bu tartışmanın kuramsal zemini eleştirel pedagoji ve yaratıcı drama anlayışına dayanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma eleştirel pedagoji anlayışı zemininde yaratıcı drama yoluyla geleneksel eğitim anlayışında bir dönüşümün olabilirliği ve bu sürecin nasıl inşa edileceği üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

Özgürleşimci ve Dönüşümcü Radikal Eğitim Yaklaşımı: Eleştirel Pedagoji

Eleştirel eğitimin kimi zaman eleştirel düşünme kavramı yerine kullanıldığı ya da eleştirel eğitim ve eleştirel düşünme aynı yaklaşımı temsil ediyor gibi algılandığı görülmektedir. Buna karşın eleştirel eğitim, bireyin sorgulama bilgi ve becerisini çeşitli metot ve tekniklerle geliştirip, öğrenilen konuyu derinlemesine kavratmayı amaç edinen eleştirel düşünmenin ötesinde anlam ve işleyişe sahiptir. Eleştirel eğitim kuramı ikinci Dünya savaşı öncesinde Almanya da kurulan Sosyal Araştırma Enstitüsü (Institut für Sozialforschung) ile başlayan Frankfurt Okulu düşünürlerince ortaya konulan eleştirel teori'nin kuramsal ve düşünsel anlayışına dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Wulf, 2010; Rikowski, 2011; McLaren, 2011). Özellikle 1970'lerden sonra Freire'nin *ezilenlerin pedagojisi* isimli çalışması ile oldukça önemli bir gelişme sergilemiştir. Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışına Paulo Freire öncülük ve kaynaklık ederek, özgürleştirici ve dönüştürücü eğitim teorisinin nasıl kurgulanacağı ve bu bağlamda eğitimin özgürleştirici ve dönüştüren bir kurgu ile yeniden inşa edilebilmesinin

mümkün olduğunu ortaya koymuş olması eğitim bilimleri alanına önemli katkılar sunmaya devam etmektedir. Bu katkıların yanı sıra Ivan Illich ve Paulo Allman'ın çalışmaları eleştirel eğitimin gelişiminde önemli bir rol oynarken Augusto Boal'ın *ezilenlerin tiyatrosu* bağlamında ortaya koyduğu oyunlar da bu gelişimde önemli bir etkiye sahip olmuştur (Rikowski, 2011, s. 121).

İlgili literatürde eleştirel pedagoji konusunda çeşitli tanımlamalar yapıldığı ve kesin olarak belirlenmiş genel bir tanımlama yapmanın mümkün olmadığı görülmektedir (Giroux, 2007). Eleştirel pedagojiyi ele alış biçimindeki ve adlandırılmasındaki farklılıklara rağmen egemen düzene karşı eleştirel bir duruş, eşitlikçi bir dünya için mücadele ve bu bağlamda başka bir toplumsal düzenin inşa edilmesi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması, özgürleşim ve dönüşüme dayalı bir bakış açısı eleştirel kuramcılarının ortaklaştığı ilkeler arasında yer almaktadır. Eleştirel pedagojiyi tanımlamak içerisinde belirli zorlukları taşısa da genel olarak eğitimi politik bir eylem olarak ele alan, devrimci bir yaklaşımın hâkim olduğu, bireyin kendisini ve çevresini dönüştürmesine olanak sağlayan, özgürleştirici bir bilinç geliştirmede aktif bir rol oynayarak görünenin arkasındaki gerçekliği ya da hakikati arama yolunda ve anlama çabası içerisinde olan ve sürekli devam eden bir dönüşümü destekleyen eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Shor, 1999; Freire, 2000; Giroux, 2007, Allman, 2010). Eleştirel pedagojinin ele aldığı temel meseleler arasında güç ilişkilerinin anlaşılması; eğitimin politik doğasının keşfedilerek dönüştürülmesi; eğitimde eşitlik ve adalet sağlayabilmek; öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin eşitlikçi bir yönde değişmesi ve özgürleşmesi öne çıkmaktadır (Kinholoe, 2004).

Yaratıcı Drama Yoluyla Eğitimde Dönüşüm Olanığı

Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde dönüşüm yapılması zorunluluğu göz ardı edilemeyecek kadar öne çıkmıştır. Geleneksel eğitim sürecinde eğitimin, yaşantılardan uzak, ezberciliğe dayalı, aşırı bilgi yükü ile doldurulan, estetik eğitiminin sönmüldürüldüğü, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını göz ardı ederek bilişsel yana indirgenmiş bir anlayışla sürdürüldüğü hem eleştirel pedagoji hem de yaratıcı drama yaklaşımlarının geleneksel eğitim anlayışına karşı en önemli itirazları arasında yer almaktadır (San, 2006, s. 105; Freire, 2008).

Okuldaki öğrenme süreci genel olarak eklektik, birbiri üzerine yığılan, öğretilen bilgilerin depolandığı bir öğrenme biçiminde gerçekleşmektedir (San, 2006). Eleştirel pedagojinin öncü düşünürleri arasında yer alan Freire'nin (2008) bankacı eğitim olarak adlandırdığı bu süreç, bilgilerin depolandığı bir öğrenme biçiminde gerçekleşmektedir. Eleştiri,

sorgulama ve yaratıcılıktan uzak bir şekilde yapılandırılan eğitim süreci sonunda eğitimin özneleri kendilerini gerçekleştirebilecek olanaklardan yoksun, köreltilmiş, yabancılaşmış bir eğitim süreci deneyimledikleri görülmektedir. Buna karşın drama bir tür yeniden yapılandırma olarak görülebilir. Yaratıcı drama, kazanılmış kavramların irdelendiği, yeni anlamlar yüklendiği, doğal bir öğrenmenin gerçekleştiği bir süreç olarak kurgulanmaktadır. Yaratıcı dramanın kazandırdığı nitelikler arasında edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma ve karar verebilme, yetkinleşme, demokratikleşme yer almaktadır (San, 2006, s. 55). Dolayısıyla yaratıcı drama geleneksel eğitim anlayışına karşı güçlü bir eleştiriyi de içerisinde barındırmaktadır.

Yaratıcı drama yoluyla kazanılan bilgilenme geleneksel eğitim anlayışında edinilen ezbere dayalı, kuramsal bir bilgilenme olmadığı görülmektedir. Yaratıcı drama da çeşitli disiplinlerden gelen bilgiler bütünlük bir biçimde dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içinde yapılmaktadır (San, 2006, s. 57). San'a (2006) göre mevcut eğitim kurumları sözü edilen yapılanmada bir öğrenmeyi sağlayamamaktadırlar bu nedenle San (2006) yaratıcı dramanın eğitimde kullanımını bir gereksinme olarak görmektedir. Bunun da ötesinde eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının yer alması eğitim hakkının bir parçası olarak herkes için eşit bir şekilde nitelikli eğitime erişimde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda eğitimde yaratıcı dramanın hak olması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Eğitimde yaratıcı drama yaklaşımının geleneksel eğitim anlayışında öne çıkan hiyerarşik yapılanmanın yerini daha eşitlikçi bir eğitim yapılanmasına bıraktığı iddia edilebilir. Eşitliğe dayalı eğitim kurgusu eleştirel pedagoji yaklaşımının temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu bakış açısından hareketle yaratıcı drama çalışmalarında bir çember içerisinde dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın insan merkezli bir buluşmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu buluşmada kimsenin kimseye üstünlüğü ya da ayrıcalığı bulunmamaktadır. Eşitlikçi ilişkiler içerisinde katılımcılar arasındaki öğrenme süreci katılım odaklı, demokratik, Freireci bir bakış açısı ile özneler arası diyaloga dayalı bir süreci içermektedir. Bu süreç geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi katılımcıları üzerinde edimde bulunan ve dolayısıyla nesneleştirmeye götüren bir sürecin tersine aktif bir özne olarak edimde bulunan insanların yer aldığı bir eğitim yaşantısını içermektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama eşitlik ilkesine dayanmaktadır ve süreç bu ilkeye dayalı olarak kurgulanmaktadır.

Eleştirel eğitim yaklaşımında olduğu gibi yaratıcı drama çalışmalarında gerçekliğin sorgulanması, altında yatan derin anlama ulaşma çabasının her zaman var olduğu görülmektedir. Eğitimin yaşantılara dayanması gereken bir şekilde kurgulanması gerekliliği eğitimde yaratıcı drama yönteminin temelinde yer alan ilkelere biridir. Yaratıcı drama

çalışmaları sürekli yaşantılarla bağ kuran, yaşantıları irdeleyen, altındaki derin anlamı görmeye ve dönüştürmeye çalışan bir süreci içerisinde barındırır. “Gömülü bilinç” kavramsallaştırılması ön plana çıkarıldığında dönüşüm için bu çabanın oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Freire (2008) kişinin bilincinin içinde bulunduğu gerçeklik tarafından kaplanmış olma haline karşılık gelen “gömülü bilinç” kavramsallaştırması ile kişinin gerçekliği değiştiremeyeceği bir şey olarak görmesi sonucunda ona uyum sağlamasının söz konusu olduğunu öne sürer. Bu durumu aşmanın yollarından birinin de eleştirel bir bakış açısı geliştirmek olduğunu dile getirir. Bu bağlamda yaratıcı drama çalışmaları “gömülü bilinç”imizde yer alan gerçekliğin eleştirel bir bakış açısı ile sorgulanmasına ve bunu değiştirecek gücümüzün olduğunu keşfetmeye de kapı aralamaktadır. Bunun yanı sıra bu süreç katılımcıların Freire’nin (2008) kavramsallaştırması ile “kendilik bilinci”ni edinmelerine olanak sağlayarak, diğer katılımcılarla diyalog içerisinde olmaları bağlamında kendileri ile yüzleşmelerine, kendilerine eleştirel bir gözle bakabilmelerine bu bağlamda “sessizlik kültürü”nü ortadan kaldırılmasına, kendini ve toplumu dönüştürücü bir bilinçlenme yaşanmasına da aracılık etme potansiyeli taşıması açısından da önemlidir.

Bu bağlamda yaratıcı dramının özgülleştirilen ve dönüştüren boyutu öne çıkarıldığında başka bir eğitimin inşa edilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle yaratıcı drama bu dönüşüm sürecinde kullanılacak önemli araçlardan biri olarak görülebilir. Yaratıcı drama alanının dönüşüm sürecinde etkili bir yaklaşım olarak ele alınmasında Taylor’un (2020) görüşleri önemli kaynaklar arasında öne çıkmaktadır. Taylor, yaratıcı dramayı toplumsal dönüşüm sürecinde önemli bir rol oynayan etkili bir yöntem ve disiplin olarak görmektedir. Taylor drama yoluyla değişim ve dönüşümün bütünsel bir çabanın ürünü olduğunu savunarak “drama praksi” kavramını öne çıkarmaktadır. Taylor (2020) drama praksiğini katılımcıların eyleme geçmelerine, derinlemesine düşünüp bunu yansıtma ve dönüşmelerine yardımcı olmak adına tiyatro formlarının eğitmenler tarafından ters yüz edilmesi olarak tanımlar.

Eleştirel eğitim yaklaşımının önemli kavramları arasında yer alan praksi kavramı Freire’nin (2008) tanımlaması ile teori ve pratiğin diyalektik olarak birbirlerini etkiledikleri, dünyanın dönüştürülmesini sağlayan bilinçli eylemi ifade eder. Praksi en genel anlamıyla düşünce ve eylem birliğidir. Praksi mevcut yaşam koşullarımızı değiştirmek için harekete geçmeye yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir. Yaşam pratiklerimiz üzerinde derinlemesine düşünmemize ve dönüştürmemize olanak tanır. Taylor (2020) Freire’nin eğitim anlayışına dayalı olarak ortaya çıkardığı “drama praksi” kavramının özünde insanlar, tutku ve

ikisini bir araya getiren platform (estetik uzam) arasındaki sanatsal etkileşimin yer aldığını ifade eder.

Taylor (2020) dramayı insanların gerçek yaşam durumları üzerinde derinlemesine düşünüp bunu yansıttıkları, eyleme geçtikleri ve dönüştürdükleri iş birliğine dayalı grupla gerçekleştirilen bir sanat formu olarak görür. Böylelikle drama praksisinin ilk bileşenlerinden insan boyutunu öne çıkarmış olur. Bileşenlerden bir diğeri olan tutku kavramı güçlü ve duygusal tepkiler uyandırabilecek, olduğundan daha yüksek bir coşku içinde duygu durumunda olmayı ifade eder (Taylor, 2020). Taylor (2020) tutkunun tanımını insanların üretmek, sunmak ve üzerinde derinlemesine düşünmek için tasarladıkları kurgusal dünyayı kapsayacak şekilde genişletir. Son bileşen olan uzam Boal'in "estetik uzam" olarak tanımladığı tutkuyu yaratmak için bir araya gelmiş insanların canlı kıldıkları, yaptıklarıyla işaretledikleri, farklı kıldıkları platformları ifade eder. Drama praksişi anlayışında bu estetik uzamlar ana akım tiyatro salonlarındaki platformun resmi sınırlarını sınıf, park, hastane konferans salonu gibi çeşitli mesleki, toplumsal ve eğitsel ortamlara doğru genişletir. Bu estetik uzamların ortak noktası nerede olurlarsa olsunlar üzerlerinde her zaman insanlara ve tutkulara yer olması, seyircinin bu ikisiyle etkileşim kurabilmesi hatta aralarına katılabilesidir (Taylor, 2020). Bu üç bileşenin yanı sıra Taylor'a göre drama praksisinin merkezinde on temel ilke yer almaktadır. Bu ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir.

1. Sorgulamaya dayalı olması
2. Sanatçı olarak öğretmenin kolaylaştırıcı, yönetici, sorgulayıcı, yönlendirici olması
3. Anlamak istediğini teşvik etmesi
4. İyi araştırılmış olması
5. Bilgiyi doğrudan iletmek yerine kendi kendine üretmesi
6. Hem sıkıca dengelenmiş hem esnek bir yapıda olması
7. Role girme ve rolden çıkma süreçlerinin takip edilmesi
8. Risk almanın drama sürecini güçlü kılması
9. Belli bir mantıkla birbirine bağlanmış bölümlerden oluşması
10. Sanatsal olarak zengin olması (2020, s. 22).

Bu ilkelerin yanı sıra estetik bir kavrayış geliştirme ve estetik deneyimler üretme drama praksişi yaratma bağlamında önemli bir rol oynamaktadır. Estetik bir kavrayış geliştirmenin drama praksişi ile doğrudan ilişkisi süreçte olup bitenlerin iç yüzünü anlamaya yönelik bir iç

görü kazanmaya ve gizli kalmış noktaların ifşa edilmesinden kaynaklanan aydınlanmalara sağladığı katkıdır.

Estetik deneyimler geliştirme sözü edilen üç bileşenin bir araya gelmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Taylor'a (2020) göre eğitimler güçlü estetik deneyimler ürettikçe bu bileşenler bir araya gelmeye başlar. Fakat etkili bir drama praksi için bu bileşenlerin bir araya gelmesi yetmez aynı zamanda daha geniş bir ortaklığa ihtiyaç vardır ve etkili ortaklıklar kurmak bu süreçte oldukça önemlidir. Eğitimler bu üç bileşen arasında kurdukları ortaklığı öğrencileri, okul topluluğu ve sanatı destekleyen çeşitli kurumlara doğru genişletmelidir. Eylem, yansıtma ve dönüştürme etkili ortaklıklar kurulması ile birlikte süreçte açığa çıkan ve dönüşümü gerçekleştiren kilit kavramlar arasında yer almaktadır. Etkili ortaklıklar kurmak bu süreci paylaşan ortakların sanatçı-öğretmen olarak harekete geçmesini, ortaklığa kendi katkılarını yansıtmasını ve kendileri ve yaşadıkları dünyaya olan anlayışlarını değiştirmelerini sağlamak için oldukça önemli bir yere sahiptir (Taylor, 2020, s. 107).

Etkili ortaklıklarda 1970'li yıllarda hâkim olan drama anlayışının aksine tarafların tümünün durum üzerinde kontrol sahibi olması gerekmektedir. Taylor'un deyişiyle "öğretmenler ve öğrenciler işbirliği içerisinde hareket eden yoldaşlar gibi uyumlu olmalıdırlar" (2020, s. 113). Bu bağlamda eleştirel eğitim alanında oldukça önemli bir yer tutan Freire'nin (2008) diyalog kavramı öne çıkmaktadır. Diyalog ile öğrenci ve öğretmenler bilgiyi birlikte araştırdıkları ve keşfettileri bir süreci deneyimlerler ve öğretmenin merkezde olduğu hiyerarşik bir ilişki yerine öğretmen ve öğrenci arasında daha eşitlikçi bir ilişki gelişmeye başlar. Bu süreçte klasik öğretmen ve öğrenci anlayışı yerini öğretmen rolünde olabilen öğrenci ile öğrenci rolünde olabilen öğretmene bırakmaya başlar (Freire, 2008).

Drama praksiğine dayalı gerçekleştirilen bir süreç sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ve inançlarını harekete geçirmesi, katılımcıların "şu anda ne oluyor" sorusunda yanıtlar bulabilmesinin sağlanması ve insanların kendi dünyalarına dönük algılarını değiştirmesinin gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla drama praksiği ve etkili ortaklıklar kurmak eğitimlerin kendilerini ve eğitim programlarını yeniden gözden geçirebilmelerinin yeni yollarını bulabilmeleri için onları özgür kılacak önemli bir süreç olarak görülebilir.

Sonuç Yerine

Davranışçı anlayışa ve ezbere dayalı, hâkim toplumsal ilişkilerin sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan geleneksel eğitim anlayışının dönüştürülmesi, hem bireysel hem de

toplumsal gelişme ve herkes için daha eşitlikçi bir eğitimin sağlanabilmesi açısından bir zorunluluk haline gelmiştir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının ruhuna uygun bir yöntem arayışında yaratıcı drama önemli yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgürleştirici ve dönüştüren boyutu öne çıkarıldığında eleştirel pedagoji yaklaşımı ile kurgulanan yaratıcı drama çalışmaları geleneksel eğitim anlayışının dönüşümünde önemli bir role sahiptir ve etkili bir yöntem ve disiplin olarak görülebilir. Eleştirel pedagoji düşüncesinin temel iddiaları arasında yer alan dönüştürücü ve özgürleştirici eğitim anlayışının en önemli yöntemsel araçlarından birinin yaratıcı drama praksişi olduğu iddia edilebilir. Bu bağlamda drama praksişi eyleme geçmede, derinlemesine düşünüp bunu yansıtmada ve dönüşümde oldukça önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

Başka bir eğitimin inşa edilmesi politik süreçlerle yakından ilgili olmakla birlikte eğitimcilerde de önemli sorumluluklar düşmektedir. Hiç kuşkusuz tüm sorumluluğun eğitimcilerde olmamasına rağmen eğitimin en güçlü özneleri arasında yer alan öğretmenlerin eğitimi dönüştürebilecek güçleri vardır. Eleştirel pedagoji anlayışının ve hem sanatsal bir alan olarak hem de yöntem olarak yaratıcı dramının sürecin aktif özneleri arasında yer alan öğretmenler tarafından anlaşılması ve kavranması bu dönüşümde oldukça önemli kazanımlar yaratma potansiyelini içerisinde taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde özgürleşimci, dönüştürücü ve eşitlikçi bir eğitim deneyimi sağlanmasında önemli bir role sahip olacağı iddia edilebilir. Bu anlayışa dayalı olarak öğretmenlerin kendi alanlarında yapacakları çalışmaların, geleneksel eğitimin dönüşümünde önemli katkılar sağlayacağı öngörülebilir. Yaratıcı drama çemberlerini eğitim alanında büyütme ve çoğaltma, başka bir eğitimi inşa etme yolunda çemberlerde bir araya gelmek geleneksel eğitimi dönüştürmek için atılabilecek önemli adımlardan biri olarak görülebilir.

Kaynakça

Allman, P. (2010). *Critical Education Against Global Capitalism Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Rotterdam : Sense Publisher

Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2015). *Yeniden Üretim. Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. (Çev. A. Sümer; L. Ünsaldı. Ö. Akkaya). Ankara: Heretik Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. (Çev. U. D. Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (Çev. E.Ç. Babaoğlu). İstanbul: KalkedonYayınları.
- Horton, M. (2003). *Myles Horton Reader: Education For Social Change*. D. Jacobs (Edited by). Knoxville: University of Tennessee Press.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang.
- Makarenko, A.S. (2010). *Yaşam Yolu İkinci Kitap* (Çev. Ş. Yeğın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Makarenko, A.S. (2011). *Yaşam Yolu Birinci Kitap* (Çev. Ş. Yeğın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (Çev. N.Aksoy ve H.H. Aksoy). Ankara: Dipnot Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Çev. M. Y. Eryaman, & H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milani, D. L. (2012). *Barbiana Öğrencilerinden Mektup* (Çev. Z. Yıldırım). İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Neill, A.S. (2000). *Özgürlük Okulu*. (Çev. N. Şarman). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*. (Çev. C. Atay). Kalkedon Yayınları: İstanbul.

- San, İ. (2006). Eğitimde Yaratıcı Drama., H.Ö. Adıgüzel. (Editör). *Prof. Dr İnci San'a Armağan Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. İkinci Baskı. Ankara: Naturel Yayınları, s. 46-57.
- San, İ. (2006). Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama., H.Ö. Adıgüzel. (Editör). *Prof. Dr İnci San'a Armağan Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. İkinci Baskı. Ankara: Naturel Yayınları, s. 103-112.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi). Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Shor, I. (1999). "What is Critical Literacy?" *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice* 1, 4
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi Yorumsamacı Yöntem Görgül Araştırma Eleştirel Teori*. (Çev. H.H. Aksoy, H.Ö.Aras, A.Kayahan). Dipnot Yayınları: Ankara.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Yaratıcı Drama Programının Etkililiği

Kadir DEMİRYÜREK, Öğretmen, Toki Malazgirt İlkokulu, demiryurek.kadir@gmail.com
Hasan ATAĞ, Prof. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, hasanatak@kku.edu.tr

The Effectiveness Of Human Rights, Citizenship And Democracy Creative Drama Program And Its Effect On Student Attitudes

Kadir DEMİRYUREK, Teacher, Toki Malazgirt Elementary School, demiryurek.kadir@gmail.com Hasan ATAĞ, Prof., Kırıkkale University, hasanatak@kku.edu.tr

Öz

Türk eğitim sisteminde öğrencilere insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili temel bilgileri ve becerileri kazandırmayı amaçlayan "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi yer almaktadır. Dersin yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasını ve işlenmesini öğrenmede kalıcılığın sağlanması için gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda; deneyimli bir eğitmen eşliğinde, eğitim için uygun bir mekanda, bir gruba belirlenen konuyu; en temelde rol oynama ve doğaçlama tekniklerini kullanarak aktaran etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilecek yaratıcı drama; öğrenme için bireye planlı yaşantular geçirme fırsatı sunmaktadır. İlgili dersin kazanımlarının yaratıcı drama programı şeklinde hazırlanması, programın uygulanması ve yaratıcı drama ile dersin işlenmesinin dersin başarı testi ve dersle ilişkili öğrenci tutumları üzerindeki etkisi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin; bu dersin kazanımlarını kalıcı olarak öğrenmesi, davranışa dönüştürmesi insan haklarına saygılı, demokratik tutum ve davranışlar sergileyen, özgürlüğünü kullanabilen ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmesi bakımından önemlidir. Çalışmanın temel amacı; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin kazanımlarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına ve tutumunda etkili olup olmadığını incelemektir. Bir diğer amaç öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi hakkındaki düşüncelerini hazırlanan atölye günlükleriyle açığa çıkarmaktır. Bu çalışmada deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test-son test deseni (2X2lik model) kullanılmıştır. Deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin kazanımlarının öğretimi yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilerek bulgular oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları anlamlı olarak artış gösterirken kontrol grubunun akademik başarı düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İki grubun da derse yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. İçerik analizi ile incelenen atölye günlüklerinde ise deney grubundaki öğrencilerin atölyeler süresince keyif aldığı ve yeni bilgiler öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İnsan hakları, Yurttaşlık, Demokrasi, Yaratıcı drama, Eğitim programı

Abstract

In the Turkish education system, the course "Human Rights, Citizenship and Democracy" aims to provide students with basic knowledge and skills related to human rights, citizenship and democracy. It can be said that planning and teaching the course in accordance with the constructivist approach is necessary to ensure retention in learning. In this context, creative drama, which can be defined as a set of activities that conveys the determined subject to a group in a suitable place for education, accompanied by an experienced instructor, basically using role playing and improvisation techniques, offers the individual the opportunity to have planned experiences for

learning. The subject of this study is the effect of preparing the outcomes of the related course in the form of a creative drama program, implementing the program and teaching the course with creative drama on the achievement test of the course and student attitudes related to the course. It is important for students to learn the outcomes of this course permanently and transform them into behaviors in order to raise citizens who respect human rights, exhibit democratic attitudes and behaviors, use their freedom and know their responsibilities. The main purpose of the study is to examine whether teaching the outcomes of the Human Rights, Citizenship and Democracy course with the creative drama method is effective on student achievement and attitude. Another aim is to reveal students' thoughts about the creative drama method through workshop diaries. In this study, pre-test-post-test design (2X2 model) with control group from experimental designs was used. The experimental group was taught the acquisitions of the Human Rights, Citizenship and Democracy course with creative drama method. The collected data were analyzed with the SPSS program and the findings were formed. According to the findings, while the academic achievement of the students in the experimental group increased significantly, there was no significant difference in the academic achievement level of the control group. There was no significant difference in the attitude levels of both groups towards the course. In the workshop diaries analyzed by content analysis, it was seen that the students in the experimental group enjoyed the workshops and expressed that they learned new information.

Keywords: Human rights, Citizenship, Democracy, Creative drama, Education program

Giriş

İnsan hakları bireyin doğumuyla birlikte kazandığı haklardır. Bu haklar insanca yaşamayı ve insanın tüm yönleri ile korunmasını hedefleyen haklardır. Bu haklar devredilemeyen, vazgeçilemeyen, engellenemez niteliktedir. Birey bu haklarını toplumun ya da hiçbir kurum kuruluşun engellemesi ile karşılaşmadan kullanılmalıdır. Bunun yanı sıra hukuk kurallarına dayanarak elde edilen seyahat özgürlüğü, çalışma özgürlüğü, bir takım siyasal haklar da vardır, bunlar bireyin bağımsız ve özgürce yaşaması için önemlidir (Üste, 2007). Birey doğuştan ya da devlet tarafından sağlanan haklarını bilmesi ve kullanmasıyla var olmalıdır. Yurttaşlık siyasal bir örgütlenmeye sahip devlet nüfusuna bağlı ve ait olmaktan süregelen bir takım hak ve görevler bütünüdür. Yurttaşlık kavramı bağlı olunan devletin kültürel, ekonomik, siyasal araçları ile ilişkili ve bu ilişkiden doğan birey ve devlet arasında karşılıklı sorumluluklar doğuran bir süreçtir (Güngör, 2017). Bir devlete yurttaş olmak bireyin yaşamını devam ettiren devlet tarafından hukuki süreçlerde tanınmasını sağlamakla birlikte haklarını kullanmayı da kolaylaştırır. Demokrasi ise tüm yurttaşların eşit sayıldığı, toplumsal ve ekonomik durumun ayrıcalık yaratmadığı, halkın yönetimde doğrudan ya da belli aralıklarla yetki verdiği temsilciler aracılığıyla siyasal yönetimde söz sahibi olduğu yönetim biçimidir. Bir yönetim biçimi olarak söylendiğinde halkın egemenliği hak ve özgürlüklerdir (Emini, 2014). Demokrasi öte yandan bu yönetim biçimini var olduğu toplumlarda yurttaşların demokratik tutum ve davranışlar sergilemesini de bekler. Demokrasinin bir diğer anlamı da doğrudan insan hakları denebilir (Yeşil, 2001). Farklı bakış açıları ile değişik tanımları yapılabilecek demokrasi kavramı toplum içinde pratik yaşamda farklı şekillerde yansıdığı söylenebilir. Demokrasiyi benimsemiş toplumların bir takım değerlerin sözlü ve yazılı olarak bir takım sözleşmelerinde belirtip bunları içselleştirilmesi gerekir.

Bu bağlamda ilkökul düzeyinde öğrencilerin bu kavramlarla tanıştırılması ve hayatlarına aktarabilmeleri sağlıklı bir toplumun temelleri olarak düşünülebilir. Talim ve Terbiye Kurulu

Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Karar'ı gereği, 2015-2016 öğretim yılından başlamak üzere, ilkokul 4. sınıflarda “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinin zorunlu ve 2 ders saati olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Bu ders, öğrencilere kuramsal bilgi aktarmaktan çok öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazanmalarını ve bunları bir yaşam biçimi, bir kültür haline getirmelerini amaçlamaktadır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi içeriğinde insan merkezlik, aktif yurttaşlık, barış, uzlaşma, çoğulculuk, birlikte yaşam, çeşitlilik, hukukun üstünlüğü gibi konular öne çıkmaktadır (TTKB, 2015). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi kavramları günlük yaşam pratiğinde birbiri ile ilişkili ve iç içe olması bakımından ilkokul programında yer alması ve çocuklara aktarılması önemlidir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır.

Alanyazına bakıldığında İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile yaratıcı drama yönteminin birleştiği çalışmalar görülmektedir. Alataş ve Turan (2022) “Yaratıcı Dramanın İlköğretim 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Kullanılması” isimli çalışmalarının bulgularında yaratıcı dramanın insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır, fakat başarı puanlarında artış olduğunu elde etmişlerdir. Üçel (2022), “İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi” isimli çalışmasında deney grubuna Web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama etkinlikleri yapmıştır. Grupların akademik başarı puanları arasında anlamlı fark sonucuna ulaşarak, nitel verilerin bulgularına göre deney grubu öğrencileri deneysel işlem sürecinde çok eğlendiklerini, yaratıcı drama etkinliklerini sevdiklerini, Web 2.0 araçları ile yapılan etkinlikleri yararlı bulduklarını ve insan haklarına yönelik birçok bilgi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Balbağ, Bayır, Ersoy (2017) “İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor” isimli araştırma sonucunda, öğrencilerin dersi temel demokratik değerleri çoğunlukla kazandığı için işlevsel olarak algıladığı, sadece öykülere dayalı bir öğretim modeli benimsenmesi nedeniyle Türkçe dersi gibi algıladığı, geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin demokratik değer kazanımlarını ölçmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu dersin işlevselliğinin artırılması için, dersin öğretim programı içeriğinin yenilenmesinin yanı sıra ders kitabının yenilenmesi ve ders materyallerinin geliştirilmesi, etkin öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerekliliğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulamaya yönelik etkinliklerin öğretim yöntemi olarak kullanılması gerekliliği, öğrencilere aktarılan kazanımların içselleştirilmesi ve kalıcı olması bakımından önemli olduğunu söylemişlerdir.

Yaratıcı drama, günümüzde en etkili öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yiğit (2010) bu durumu yaratıcı drama süreçleri boyunca katılımcıların etkin katılım göstermelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine bağlamaktadır. Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemi, öğrencileri geleneksel ezberci yöntemlerden uzaklaştırmakta ve aktif bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 1. ve 2. ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve yaratıcı drama yönteminin derse katılan öğrencilerin ders başarısına ve öğrencilerin derse yönelik tutumuna etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda;

1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Yaratıcı Drama Programı katılımcıların ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - a. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Yaratıcı Drama Programı katılımcıların derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - a. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Söz konusu desende katılımcıların gruplara atanmaları yansı yolla yapılmaktadır. Belirlenen iki grup için de ön test uygulanarak grupların bağımsız değişkenden aldıkları puanlar belirlenir. Daha sonra deney grubu için etkisi merak edilen uygulama gerçekleştirilir. Deney grubuna uygulanan müdahale tamamlandıktan sonra iki grup için de son test yapılır (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma Deseni

Grup	Şube	Ön Test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	3/A	1.İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi 2.Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği	Yaratıcı Drama yöntemi	1.İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi 2.Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	3/B	1.İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi 2.Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği	—	1.İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi 2.Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Ankara ili merkezinde 3. Sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiş Toki Malazgirt İlkokuluna devam eden 31 öğrenci oluşturmuştur. 17 öğrenci deney grubunda yer alırken 14 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Öğrencilerin daha önce İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersini almamış olmaları ön koşul olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ön test ve son test uygulamalarında kullanılmak üzere “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi” geliştirilmiştir. Buna ek olarak yaratıcı drama uygulamaları süresince öğrencilerden atölyeler sırasında yaptıkları ürünler ve atölye günlükleri toplanmıştır. Ayrıca Kaya (2021) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği” nin ön test ve son test uygulamalarında kullanılmıştır.

Deney grubunda olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemine ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin alınması için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sosyal geçerlilik verileri elde edilecektir.

İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Başarı Testi

Araştırmada ön test ve son test olarak uygulanacak olan bu test öğrencilerin ulaşması planlanan kazanımları edinip edinmediklerini belirlemek ve genel başarıyı ölçmek için kullanılacaktır. Test İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi içerisinde yer alan “1. Ünite: İnsan Olmak, 2. Ünite: Hak, Özgürlük, Sorumluluk” ünitelerinin kapsadığı konulardan oluşan 20 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Test geliştirilirken konu içerikleri ve kazanımlar belirlenerek her kazanım için en az 2 soru oluşturulmuştur. Başarı testinde kullanılacak olan 20 sorunun iki katı olacak şekilde 40 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için meslekte en az 5 yıllık deneyimi olan iki sınıf öğretmeninden ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler ve düzeltmeler alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılarak başarı testine son hali verilmiştir.

Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği

Kaya (2021) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği” 30 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ders kapsamındaki kavramlara paralel olmak üzere “Adalet, Eşitlik, Sevgi, Aile Birliğine Önem, Duyarlılık, Sorumluluk, Saygı ve Özgürlük” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

2022-2023 öğretim yılının bahar döneminde öğrenciler ile uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına başarı testi ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna yaratıcı drama yöntemi ile ders kazanımlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her hafta 1 atölye olmak üzere toplam 9 atölye yapılmıştır. Atölyelerin değerlendirme kısmında öğrencilerden alınan ürünler ve

öğrenciler tarafından doldurulan atölye günlükleri toplanmıştır. Uygulama sonunda iki gruba da ön test de olduğu gibi başarı testi ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen nicel verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanları karşılaştırılarak deneysel uygulamanın amacına ulaşip ulaşmadığı kontrol edilmiştir. Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS programı yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek adına betimsel istatistiklerden (çarpıklık ve basıklık katsayıları), hipotez testlerinden (Shapiro Wilk) yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma süresince alt problemlere yanıt aranırken deney ve kontrol grupları için t testi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarıyla elde edilen nitel veriler, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan bir teknik olan içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Öğrenci günlükleri çözümlenirken, öğrencilerin, araştırmanın etkisini öne çıkaracak duygu, düşünce ve önerileri alıntı yapılarak belirtilmiştir.

Bulgular

a. Betimsel İstatistikler

Araştırmada ilk olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi kazanımlarının işlenmesinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders içeriğindeki kavramlara yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

134

Tablo 2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları

Boyutlar	N	Kontrol Ön Test		Kontrol Son Test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Adalet	14	18,85	1,83	18,21	3,44
Eşitlik		19,28	1,48	19,21	2,11
Sevgi		19,00	1,66	18,42	3,10
Aile Birliği		14,21	1,47	14,14	1,65
Duyarlılık		19,35	1,86	19,50	1,87
Sorumluluk		14,21	1,88	14,00	2,18
Saygı		19,21	2,11	19,07	1,94
Özgürlük		14,64	4,18	14,35	2,97
GENEL		138,78	13,92	136,92	16,56

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun tutumlarının incelendiği Ön test - Son test puanlarında anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmamaktadır. Bu durum öğrencilerin tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları

Boyutlar	N	Deney Ön Test		Deney Son Test	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Adalet	17	17,58	3,14	18,05	3,03
Eşitlik		17,64	2,99	18,23	3,30
Sevgi		18,64	2,02	18,23	2,86
Aile Birliği		13,88	1,36	13,76	2,10
Duyarlılık		18,70	1,49	18,17	2,69
Sorumluluk		13,88	1,61	13,82	2,37
Saygı		18,52	2,15	17,82	2,72
Özgürlük		15,29	3,99	15,11	2,82
GENEL		134,17	12,35	133,23	16,97

Tabloya bakıldığında deney grubunun tutumlarının incelendiği Ön test - Son test puanlarında anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmamaktadır. Bu durum tutumların değişiminin kolaylıkla gerçekleşmeyeceğini de gösterir.

b. Müdahale Programının Etkiliğine Ait Bulgular

İkinci olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi kazanımlarının işlenmesinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcı sayısının düşük olmasından kaynaklı olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek adına normallik testleri yapılmıştır. Normallik test edilirken betimsel istatistiklerden (çarpıklık ve basıklık katsayıları) ve hipotez testlerinden (Shapiro Wilk) yararlanılmıştır.

135

Tablo 4. Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ön Test	Skewness	-,649	,550
	Kurtosis	,395	1,063
Son Test	Skewness	-,204	,550
	Kurtosis	-,726	1,063

Tablo 5. Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ön Test	Skewness	-,075	,597
	Kurtosis	-1,392	1,154
Son Test	Skewness	-,464	,597
	Kurtosis	-1,361	1,154

Yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görüldüğü için verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	x	ss	Sd	t	P
Deney Ön	17	70,1176	13,04	2	,085	,116
Kontrol Ön	14	70,5714	16,72			

Tablo incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t= ,085$; $p =0,12$). Elde edilen sonuçlara göre araştırma öncesinde kontrol ve deney gruplarının İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin ilk iki ünitesiyle ilgili bilgi düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	x	ss	Sd	t	P
Deney son	17	78,3529	10,58	2	1,285	,012
Kontrol son	14	71,8571	17,30			

Kontrol ve deney gruplarının son test puanları incelendiğinde, puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu gözlemlenmektedir ($t= 1,285$; $p=0,01$). Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun 70,1176 olan ön test ortalamasının 78,3529 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise 70,5714 olan ön test puan ortalaması 71,8571 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarındaki deney grubu lehine olan artış miktarı, araştırmada kullanılan yaratıcı drama yönteminin; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin ilk iki ünitesiyle ünitesinin öğrenilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

c. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Bu çalışmada neler hissettiniz? Size bu duyguyu hissettiren şey neydi?” sorusuna verdiği yanıtlar aşağıda tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Duygular Temasına Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans (F)
Mutluluk	16
Güzel Hissettim	14
İyi Hissetmek	7
Heyecanlı	5
Eğlenmek	3
Sevinç	3
Kötü Hissetmek	2

Duygular teması altında 7 kategori görülmüştür. Bu kategorilerden en sık görüleni %32 ile (f=16) mutluluk kategorisidir. Öğrencilerin 2'si dışında diğerleri hep olumlu duygular ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yukarıdaki tabloda ortaya çıkan duyguların sebebini bulmak için “Size bu duyguyu hissettiren şey neydi?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Duyguların Kaynağına Ait Betimsel İstatistikler

Eylemler	Frekans (F)
Oyun Oynamak	24
Drama Yapmak (Rol oynama, Doğaçlama)	18
Yeni Şeyler Öğrenmek	15
Düşünmek	2
Etkinlik yapmak	20

İfade edilen duyguları ortaya çıkaran eylemlerden en sık görüleni %30 ile (f=24) oyun oynamaktır. Öğrencilerin ilk soruda vermiş oldukları mutlu hissettim, sevinçli hissettim ve eğlendim gibi cevapların kaynağı bu soruyla birlikte oyun oynamak, etkinlik yapmak gibi etkinlikler olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalışmada neler öğrendikleri ve akıllarında kalanlara verdikleri yanıtlar tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Neler Öğrenildiği ve Akılda Kalanlara Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans
İşlenen ünitelerin kazanımlarına yönelik söylenenler	102
Yeni Oyunlar	18

Öğrenme teması 2 kategori altında incelenmiştir. Bunlar İşlenen ünitelerin kazanımlarına yönelik söylenenler ve öğrendikleri yeni oyunlar olmuştur. İşlenen ünitelerin kazanımlarına yönelik söylenen kategorisi %85 (f= 102)’tir. Bu kategoride öğrenciler ders kazanımlarına yönelik öğrendiklerine dair söylemde bulunmuşlardır. Bu bağlamda atölye kazanımlarının öğrencilerin zihinlerinde kaldığı düşünülebilir.

Katılımcılara “Çalışmada sizi en çok etkileyen şey neydi?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Neler Öğrenildiği ve Akılda Kalanlara Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans
Oyun Oynamak	37
Drama (Rol oynama, Doğaçlama) Yapmak	29
Etkinlikler (Oyunlar ve canlandırmalar dışında kalan etkinlikler)	22
Hepsi	11
Grup Çalışması yapmak	6

Etkilenme teması altında 4 kategori oluşmuştur. Bu kategorilerden en sık görüleni %36 ile (f=37) oyun oynamak kategorisidir. Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında oyun oynamanın öğrencileri etkilemesi beklenen bir sonuç olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Katılımcıların “Çalışmada hoşunuza gitmeyen bir etkinlik oldu mu?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Hoşlarına Gitmeyen Etkinliklere Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans
Bu çalışmada hoşuma gitmeyen bir şey olmadı.	96
Bu çalışmada hoşuma gitmeyen bir şey oldu.	11

Hoşlanma teması altında 2 kategori görülmüştür. Hoşuma gitmeyen bir şey olmadı ifadesi %89 (f=96). Bu çalışmada hoşuma gitmeyen bir şey oldu kategorisi için;

Ö7: *Oldu. Etiket alma. Çünkü hiç etiket alamadım.*

Ö2: *Etkinlik sırasında hakların kısıtlanması.*

Ö3: *Yazı yazmak. İfadelerini söylemişlerdir.*

Katılımcılara “Bu çalışmada öğrendiğiniz bilgilerin günlük yaşamda size katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir verdikleri cevaplar tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Bilgilerin Günlük Yaşamda Kullanılmasına Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans
Haklarımızı bilme, kullanma ve savunma	24
Katkısı olmayacağı	9
Başkalarının haklarına saygı gösterme	8
İnsan olmanın sorumluluklarına dikkat etme	7
Sevgi saygı gösterme	7
İletişim becerileri (konuşma, dinleme, yazma, beden dili)	4

Öğrencilerden bazıları;

Ö1: *Çok katkısı olabilir. Mesela bir kişi ile konuşurken saygılı olmak.*

Ö2: *Düşünüyorum. Mesela bir gün zorbalığa uğradığım zaman kendimi savunabilirim.*

Ö10: *Bir arkadaşımız okula gitmiyorsa onu okula götürebilirim. Çünkü herkesin eğitim hakkı var.*

Ö7: *Evet bundan sonra kendi haklarım arkadaşlarımın haklarına daha çok dikkat edeceğim.* Şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların “Bu çalışmanın kendinizi ifade etme becerinizi etkilediğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız hangi çalışma ifade becerinizi nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. İfade Becerilerinin Etkilenmelerine Ait Betimsel İstatistikler

İfadeler	Frekans
Evet düşünüyorum	75
Hayır düşünmüyorum	11

Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi temasında daha sık görülen kategori %75 ile evet düşünüyordur. Öğrenciler;

Ö1: *Düşünüyorum. Tahtadaki kelimeleri kendi canlı grubumuza göre özelliklerini alma oyunu. Çünkü düşüncemizi ifademizi göstermiş olduk.*

Ö12: *Düşünüyorum mesela rol oynarken eve getirilen kedi olmak geliştirdi.*

Ö9: *Düşünüyorum grup çalışmalarında daha iyi olabildiğimizi düşünüyorum. Grup çalışmaları kendimi ifade etmeyi geliştirdi.*

Ö4: *Canlandırma yaparken konuşma becerimin arttığını düşünüyorum.*

Ö5: *Rol yapma ve canlandırma etkinliği. Çünkü canlandırma yaparken içimdeki her şeyi söyleyebiliyorum. Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi kazanımlarının işlenmesinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders içeriğindeki kavramlara yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Bunun nedeni olarak da tutumların değişmesinin güç olduğu bilgisi karşımıza çıkmaktadır. Tutum değişimi genellikle zaman alıcı bir süreçtir ve bir dizi etkenin bir araya gelmesiyle gerçekleşir. Tutumlar, bireyin belli bir konu, kişi, olay veya nesne hakkındaki duygusal ve bilişsel değerlendirmelerini içerir (Krosnick ve Smith 1994). Ancak, eğitim, açık iletişim, deneyimlerin çeşitlenmesi ve yeni bilgilerin edinilmesi gibi faktörlerle tutum değişimi mümkündür. Bunun için de yapılacak olan eğitimin uzun süreli olması ve yaşantı içine genellenebilmesi önemlidir. Bu çalışma kapsamında tutumlarda bir değişiklik olmaması bu nedenlerle açıklanabilmektedir.

Akademik başarıdaki gelişim ise deney grubunda anlamlı bir artış görülmüştür. Bu durumun yaratıcı drama yöntemi ile yapılan eğitimin etkili olduğunu bize göstermektedir. Kontrol grubunda ise başarı testi puanları hemen hemen aynı kalmıştır. Bu çalışma kapsamında ileriki araştırmalara yönelik olarak şu önerilide bulunulabilir. Kontrol grubuna yaratıcı drama yönteminden farklı bir yöntem kullanarak

öğrenme düzeyleri arasındaki farklar araştırılabilir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin diğer üniteleri yaratıcı drama yöntemiyle işlenerek sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin düşünceleri araştırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.

Alataş, F., & Turan, İ. (2022). Yaratıcı Dramanın İlköğretim 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersinde Kullanılması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(2), 155-174.

Ayan, C. (2018). İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının cıpp modeli ile değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.

Emini, F. T. (2014). Türkiye'de demokratikleşme sürecinin düşünsel ve tarihsel temelleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*.

Ersoy, A. F., Balbağ, N. L., & Gündoğan Bayır, Ö. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1).

Çakmak, Z., & Akgün, İ. H. (2014). Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitiminin gerekliliği. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde* (s. 227-242). Ankara: Pegem A.

Dewey, J. (2011). *Okul ve Toplum*. (S. Kaymakçı, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2), 693-712.

Kaya, F. (2021). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Nayci, Ö., & Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).

San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 2.

TTKB. (2015). <http://ttkb.meb.gov.tr/> 10. 01. 2023. MEB Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı B.08.0.TTK.0.72.02.00 Sayı, İlk Ders Konulu Genelge.

Üçel, Z. (2022). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bozok Üniversitesi.

141

Üste, B., & Bahar, R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1).

Yeşil, R. (2001). İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit, Ç. (2010). Müzikte Yaratıcı Drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1. Bursa: 2010.

Müzik Eğitime Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinin İncelenmesi

Hazal Evruk Ar. Gör., Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, hazalevruk@gmail.com

Nami Eren Beştepe Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi,
nbestepe@gmail.com

Examination of Creative Drama Projects for Music Education

Hazal Evruk, Research Assistant, Ankara University Faculty of Fine Arts
hazalevruk@gmail.com

Nami Eren Beştepe, Assist. Prof., Ankara University Faculty of Fine Arts
nbestepe@gmail.com

Öz

Müziğin insan yaşamında bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere birçok işlevi bulunmaktadır. Kültür ögesi olarak müzik, toplumlarda “geçmiş” ile “gelecek” arasında bağ kurarak kültürel unsurların korunması ve kuşaklar arası aktarımında önemli rol oynar. Bireysel olarak ise güçlü bir ifade aracıdır, sözle anlatılmayana sesle anlatma sanatıdır. Müziğin sahip olduğu dil, kavramlar ve sözcükler kullanmadan iletişime geçer ancak yine de müziğin algılanması ve anlaşılması için kendine özgü olan dili hakkında bilgi sahibi olunması gereklidir; bu da müziğin ana öğelerini tanımak ile mümkün olmaktadır. Yaratıcı drama ile müziğin kesiştiği en önemli nokta, bu öğelerden biri olan ritimdir. Ritim, yaratıcı dramanın hareket ve doğaçlama unsurlarıyla yakın ilişki içerisindedir. Yaratıcı dramanın hareket deneyimleri aracılığıyla müzikal anlayışa doğru yönelen öğretim yöntemleri, kişinin müziği doğal yollarla kavramasına olanak sağlar.

Bu çalışmada, Türkiye’de yaratıcı drama eğitmeni yetiştirmenin yanı sıra müzik konusunda çeşitli çalışmalar yapan Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kursunda tamamlanan müzik konulu projeler incelenmiştir. 681 proje içinde müzik ile ilgili toplam 13 bitirme projesinin olduğu saptanmıştır. Müzik eğitiminde dramanın yöntem olarak kullanılabilirliğinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Projeler, verilerin toplanması adına araştırma sorularıyla paralel olacak şekilde proje konusu, amacı, atölye başlıkları, çalışma grubu, çalışma süreleri gibi kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, grafik ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre projelerde seçilen konuların yalnızca temel müzik bilgisi öğretimi ile sınırlı kalmadığı, müzik eğitiminin farklı boyutlarını içerdiği; katılımcıların sıklıkla 6-12 yaş grubu çocuklardan ve öğretmen adaylarından oluştuğu, ritim ögesinin atölye çalışmalarında en sık ele alınan konu olduğu belirlenmiştir. Son olarak yaratıcı dramanın müzik alanında etkili bir öğretim yöntemi, müziğin ise yaratıcı drama için etkili bir eğitim aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Müzik ve drama, Yaratıcı drama, Müzik eğitimi.

Abstract

Music has many functions in human life, including individual, social, cultural, economic and educational. As a cultural element, music plays an important role in the preservation and intergenerational transmission of cultural elements by establishing a link between the "past" and the "future" in societies. Individually, it is a powerful means of expression, the art of saying with the voice what cannot be said with words. The language of music communicates without the use of concepts and words, but in order to perceive and understand music, it is still necessary to have knowledge of its unique language and this is possible by being acquainted with its main elements. The most important point where creative drama and music intersect is rhythm, which is one of these elements. Rhythm is closely related to the movement and improvisation elements of creative drama. The teaching methods of creative drama, which move towards musical understanding through movement experiences, enable the participant to grasp music in a natural way.

In this study, the music-related projects completed within Doğaç Creative Drama Leadership programme, which conducts various studies on music as well as training creative drama leaderships in Turkey, were examined. It was determined that there are 16 projects related to the music among 681 projects. Document analysis method was used in this study which aimed to reveal the usability of drama as a method in music education. In order to collect data, creative drama projects analyzed in parallel with the research questions by dividing them into categories such as subject, purpose, workshop titles, participants and duration of the projects. The collected data were analyzed through content analysis and presented in graphics and tables.

According to the results of the research, it was determined that the subjects selected in the projects were not limited to teaching music, they included different dimensions of music education; the participants were mostly 6-12 year old children and teacher candidates, the rhythm element was the most frequently addressed topic in the workshops. Finally, it is possible to say that creative drama is an effective teaching method in the field of music and music is an effective educational tool for creative drama.

Keywords: *Music and drama, Creative drama, Music education.*

GİRİŞ

Demokratik toplumlarda, müzik eğitiminin amacı yalnızca müziğe yeteneği olanları ortaya çıkarmak değil aynı zamanda her bireyin müzikal algısını geliştirmektir. Müzik, insanlık tarihinin en eski çağlarından beri hem çok etkili bir eğitim aracı hem de çok önemli bir eğitim alanı olmuştur (Uçan, 1994). Müziğin insan yaşamında bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere birçok işlevi bulunmaktadır. Müzik eğitimi ile bireyler öncelikle yerel, ulusal ve evrensel müziğin ne olduğunu kavrarlar; ülkelerinde ve dünyada meydana gelen kültürel değişimleri müziğe olan yansımalarıyla fark ederek çağı kültürel açıdan da takip edebilir hale gelirler. Kültür ögesi olarak müzik, toplumlarda “geçmiş” ile “gelecek” arasında bağ kurarak geleneğin aktarımında önemli rol üstlenir. Bireysel olarak ise güçlü bir ifade aracıdır; kimi zaman sözle anlatılmayanı sesle anlatma sanatıdır. Müzik akıl ile anlaşılmanın yanı sıra duygusal olarak algılanır. Bu bütünsel kavrayış temelde seslendirme ve dinleme olarak basitçe ikiye ayrılabilir ancak duyu, algı, hareket gibi temel durumların yanı sıra öğrenme, hafıza, toplumsal yaşamdaki yer, kimlik, inanç, kişilik, kültürel sermaye ve değer gibi olgulara varıncaya kadar aslında her şeyi içinde barındırır (Kutluk, 2022, s.7). İnsan dinlediği müzik ile sürekli etkileşim halindedir, bu etkileşim süreci içerisinde müzik beğenisi ve buna bağlı olarak dinleme tercihleri oluşur. Dinleme tercihlerinin kişide yarattığı etki öyle kuvvetlidir ki, müziği üreten kişi ve tercih edilen müzik türü bir süre sonra dinleyen kişiyi temsil etmeye başlar. Temsiliyet durumu zamanla toplumsal gruplara dönüşür ve dinlenen müzik türü kişinin kendisi hakkında bilgi verir hale gelir. Müzik beğenisini oluşturan çok çeşitli etmenler olmakla birlikte *kültürel geçmiş* ve *eğitim*, en belirgin iki unsur olarak düşünülmektedir. Eğitimsiz dinleyici, eğitilmiş dinleyiciden farklı olarak müziği yalnızca duygusal kapasitesine göre duyar ve deneyimler (Turan, 2018, s.228). Kişinin kültürel geçmişinde hangi müzikler yer alıyorsa onlara aşinadır. İnsan, tanıdık, bildik olanı sevmeye ve kabul etmeye eğilimlidir. Yeni ve bilinmeyen kolaylıkla sevilmez, benimsenmez. Müzik dinleme alışkanlığı için de aynı özellikleri söylemek mümkündür.

Yaratıcı drama alanına bakıldığında müziğin ana unsurlarından biri olan ritim, yaratıcı dramanın doğaçlama ve hareket unsurlarıyla yakın ilişki içindedir. Yalnızca sözcükler içeren doğaçlamalar dışında başka ifade dillerini kullanan doğaçlamalar yapabilmek için en önemli bileşen harekettir (Adıgüzel, 2019, s.154). Özellikle çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen müzik çalışmalarının amacı da hareket deneyimleri aracılığıyla müzikal anlayışa doğru yönelen bir yapı inşa etmektir. Kimi zaman müzik dramayı kendine araç edinirken, kimi zaman ise drama müziği araç edinir. Drama çalışmalarında bir müzik eserinin kişide yarattığı çağrışımlar üzerine öykü oluşturup canlandırma yapılabileceği gibi müziğin konusuyla ilişkili somutlaştırılmış durum, olay vb. öğelerden yola çıkılarak oyunlaştırılabilir. Yaratıcı drama

yöntemleriyle soyut olarak algılanan müzik somutlaştırılarak her bireyin kişisel olarak müzikle ilişki kurması sağlanır. Dolayısıyla yaratıcı dramanın müzik alanında etkili bir öğretim yöntemi, müziğin ise yaratıcı drama için etkili bir eğitim aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramanın müzikle ilişkisini belirlemek ve drama etkinliklerini müzikle ilişkilendirmekle ilgili iki araştırmanın (Öztürk, 1996; Yiğit, 2010); 6-8 yaş gurubuna yönelik piyano eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını incelendiği bir araştırmanın (Ünal, 2006); yaratıcı dramanın müzik derslerinde kullanımının öğrencilerin müziksel becerileri ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile ilgili üç araştırmanın (Burak ve Erdoğan, 2018; Akyüzlüer, 2007; Sınıksıran ve Aykaç, 2013) bulunduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların bazı bölümlerinde değinilmekle birlikte müzik ve yaratıcı dramanın bir araya getirildiği uygulamaların genel görüntüsüne ilişkin kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada, belirtilen problem durumundan yola çıkılarak Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği bünyesinde tamamlanan, müzik ile yaratıcı dramanın birlikte ele alındığı uygulamaya dayalı çalışmaların incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırma ile yanıt aranan sorular şunlardır:

- Projelerde belirlenen konular nelerdir?
- Projelere katılan gruplar kimlerdir?
- Çalışma gruplarının yaş aralığı nedir?
- Projelerde belirlenen atölye başlıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, müzik alanında gerçekleştirilen Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği kursu bünyesinde tamamlanan yaratıcı drama projeleri incelenmiştir. Araştırmanın deseni, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan doküman analizi olarak belirlenmiştir. Doküman analizi, içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, araştırmaya konu edilen verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Labuschagne, 2003 Akt: Kırıl, 2020).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada, sınırlı sayıda olan ancak bilgi bakımından zengin kaynakların detaylı incelenmesine yönelik uygulanan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kursunda tamamlanan müzik konulu projeler arasından seçilmiştir. 681 proje başlığı “müzik”, “müzik eğitimi”, “müzik öğretimi”, “çalgı”, “besteci” ve “ritim” anahtar sözcükleriyle taranmış, müzik ile ilgili toplam 13 bitirme projesinin olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Can (2017)'ın belirttiği üzere, doküman analizinin kullanıldığı araştırmalarda veriler üzerinde işleme dayalı analizler yerine, anlamlı bağlar kurulacak ve çıkarımlarda bulunulacak tarzda düzenlemelerin yapılması söz konusudur (akt: Sak, Sak, vd; 2021). Müzik konulu yaratıcı drama projeleri, verilerin toplanması adına araştırma sorularıyla paralel olacak şekilde proje konusu, atölye başlıkları, projenin amacı, çalışma grubu, çalışma süresi gibi başlıklar ayrılarak incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Müzik alanında gerçekleştirilen yaratıcı drama projeleri üç bölüm halinde yapılandırılmıştır. Giriş bölümü; çalışmanın adı, alan yazındaki örnekleri içeren gerekçesi, projenin amacı, atölye başlıkları ve katılımcı gruba ilişkin bilgilerin sunulduğu proje tanıtımını içermektedir. Giriş bölümünün ardından yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle tasarlanmış uygulama atölyelerinin yer aldığı ikinci bölüm, ardından uygulanan atölyelerin ve atölyelerden elde edilen verilerin değerlendirildiği son bölüm yer almaktadır.

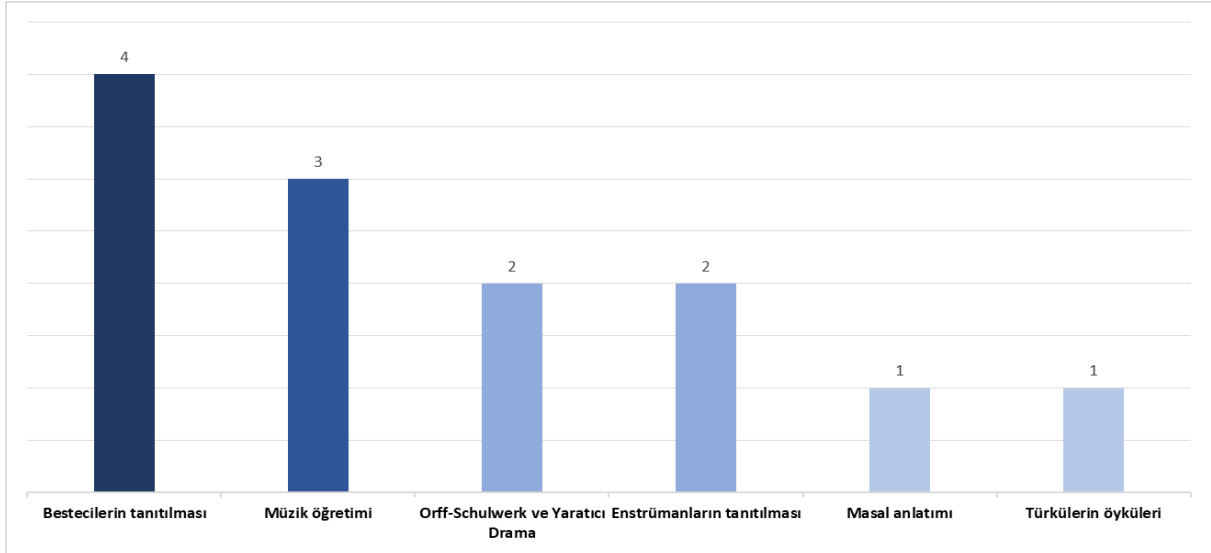
Çalışmanın bu bölümünde projelerde yer alan başlıklar kategorize edilerek analiz edilmiş, ulaşılan bulgular, alt başlıklar halinde tablolar ve şekiller ile sunulmaktadır.

Tablo 1. Projelerin konuları, katılımcılar ve yaş aralığı

Kod	Konu	Katılımcılar ve yaş aralığı
PR1	Enstrüman Tanıtımı	7-12 yaş aralığı çocuklar
PR2	Batı Müzik Tarihi Öğretimi	Lisans 1 ve 2. sınıf müzik öğretmenleri
PR3	Besteci Tanıtımı	20-60 yaş aralığındaki müzik öğretmenleri ve öğrencileri
PR4	Müzik ve Drama ile Masal Anlatımı	6 yaş grubu ana okul öğrencileri
PR5	Besteci tanıtımı	Lisans 1. Sınıf müzik öğretmenliği öğrencileri
PR6	Enstrüman tanıtımı, müzik öğretimi	6 yaş grubu ana okul öğrencileri
PR7	Türkülerin öykülerinin anlatımı	8.sınıf öğrencileri
PR8	Müzik öğretimi	5-6 yaş grubu ana okul öğrencileri
PR9	Orff-Schulwerk ve Yaratıcı Drama	Müzik öğretmenleri ve ana okul öğretmenleri
PR10	Orff-Schulwerk ve Yaratıcı Drama	Lisans 3.sınıf Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencileri
PR11	Besteci Tanıtımı	4.sınıf öğrencileri
PR12	Müzik Öğretimi	6.sınıf öğrencileri
PR13	Besteci Tanıtımı	4.sınıf öğrencileri

Projelerde belirlenen konulara ilişkin bulgular

Çalışmanın bu bölümünde projelerde belirlenen konular, amaçları ile birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Müzikle ilişki kurmanın çeşitli yolları olduğu gibi en genel şekilde sıralanacak olunursa: Müziği dinleyerek, müziği üreterek, üretilen müziği yorumlayarak -şarkı söyleyerek veya enstrüman çalarak-, müzisyen ve bestecileri tanıyarak olduğu söylenebilir. Projelerin konularına bakıldığında drama eğitmenlerinin sıralanan temel yolları projelerine konu olarak seçtiği görülmektedir.



Şekil 1: Müzik konusunda gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinin konu dağılımları

Müzik alanında gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinin konu dağılımlarına bakıldığında ağırlıklı olarak bestecilerin tanıtımına yer verildiği saptanmıştır (PR3, PR5, PR11, PR13). Yaratıcı dramayla ilişkili kavramlardan biri olan empati, karşıdaki insanla “duygudaşlık” sürecinin yaşanmasının (Adıgüzel, 2019:50); bu sayede kişinin bestecinin yaşamı ile kendi yaşantısı arasında empati kurarak eserler ile daha anlamlı ilişkiler oluşturabilmesinin yolunu açar. Müzik hem duyguların hem de fikirlerin taşıyıcısıdır; bir bestecinin müziğini anlamak aynı zamanda onun his ve düşünce dünyasını anlamak ile eş değer anlam taşımaktadır. Yapılan doğaçlama çalışmalarında kişi bestecinin rolüne girerek dünyayı bestecinin gözünden görmeye ve anlamaya çalışır. Yaratıcı dramanın sözü geçen özelliği, drama eğitmenlerinin projelerde besteci tanıtımı konusuna ağırlıklı yer vermelerinin nedeni olarak yorumlanabilir.

Müzik öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı projelerde (P2, P8, P12) temel müzikal öğeler ve Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında bulunan müzik dersi konu ve kavramları olan temel hız ve gürlük terimleri, ritim-eşlik kalıpları ve nota değerleri vb. konular yaratıcı drama yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, dinlenen müziklerin ritim aracılığıyla harekete dönüştürülmesi, dans ve oyun ile birleştirilerek sunulması, şarkı ezberlerinin yanı sıra konuların

oyunlaştırılarak -oyun içinde şarkı öğretilmesi- vb. yöntemler ile katılımcı grubun müziğe aktif katılımıyla öğrenmenin sağlanması hedeflenmiştir (P8, P12). Güzel Sanatlar Liseleri ve Müzik Eğitimi Fakülteleri'nde okutulan Batı müziği tarihi dersi konularının ele alındığı projede (P2) ise ezbere dayalı tarihin ötesine geçilerek, yaratıcı drama yöntem ve teknikleri ile kalıcı öğrenmenin elde edilmesi amaçlanmıştır.

“Orff Öğretisi” olarak anılan, müzik, dans, devinim ve söz öğelerinin bir araya geldiği eğitsel etkinlikler bütünü, temel müzik eğitimi başta olmak üzere disiplinler arası bir çalışma anlayışı ile ortaya koyan Orff-Schulwerk yaklaşımı (Öztürk, 2006, s.106); Türkiye’de ve dünyada sıklıkla tercih edilen müzik eğitimi yöntemlerinden biri olarak gösterilir. Orff Öğretisi ve yaratıcı dramanın doğaçlama, canlandırma, yaratıcılık, oyunsu süreçler, sonuç değil süreç odaklılık, grup çalışması vb. birçok ortak özelliği bulunmaktadır. P9, P10’ a bakıldığında drama eğitmenlerinin projelerinde yaratıcı drama ve Orff Öğretisinin ortak terim, kavram ve olgularından yola çıkarak müzik eğitiminde birlikte kullanılmasını hedefledikleri görülmektedir.

Müzik kültürünün kazandırılmasında kişilerin bilinçli dinleyicilere dönüşmesini sağlamak esas amaçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Temel kaynağı ses olan müzik sanatı için enstrümanların ayrı ayrı tanınması, seslerinin tınsal olarak ayırt edilebilmesi önem taşımaktadır. Kişiler enstrümanları tanıyarak beğeni oluşturabileceği gibi beğendikleri enstrümanın repertuarına özel olarak ilgi göstermeye başlayabilirler. Orkestra müziğini dinlerken teker teker hangi tınların bir araya gelip bütünü oluşturduğuna dair fikir sahibi olarak bilinçli dinleyicilere dönüşürler. Çok sesli müziği tek sesli müzikten ayırt edebilmek yine enstrümanların tınlarını tanımak yolu ile mümkün olabilmektedir. Enstrümanların tanımını konu alan projelerde eğitmenler sözü edilen amaç doğrultusunda katılımcı gruba enstrümanların seslerini, türlerini ve fiziksel özelliklerini tanıtmaya ve ayırt etmeye yönelik konular belirlemişlerdir (P1, P6). Ek olarak P6 isimli projenin sonunda katılımcıların yaratıcılıklarını kullanarak yeni bir çalgı tasarımları planlanmış, böylelikle enstrümanlara dair öğrenilenler bilgiler yaratıcılık ile birleştirilerek tasarıma dönüştürülmüştür.

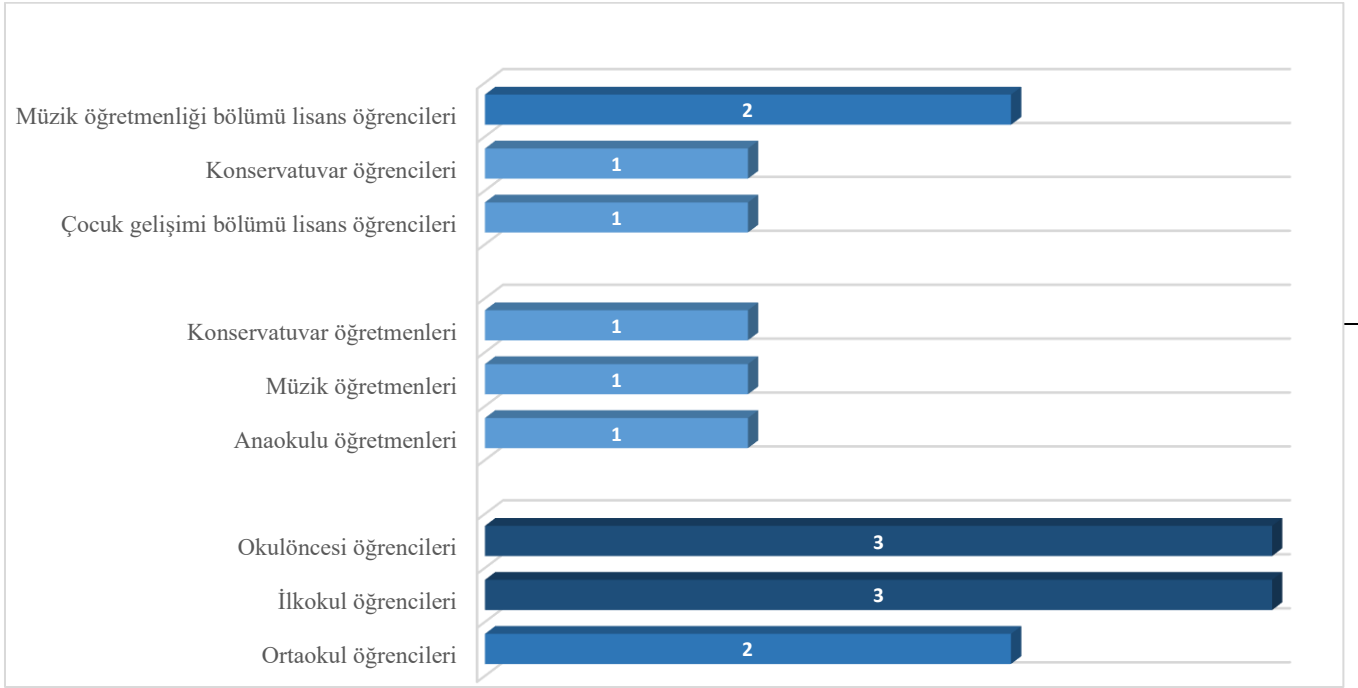
P4’ e bakıldığında şiirsel metinle yazılmış masallar ritim bağlamında ele alınmış; yaratıcı dramının müzik, yazın ve tiyatro alanlarını bir araya getiren özelliğinden yararlanılarak tasarlanmıştır. Okulöncesi yaş gurubuna yönelik hazırlanan projenin konusu, masalın anlaşılabilirliğinin kolaylaştırılmasını sağlamak amacıyla masal karakterlerinin canlandırmalarında ritim ve şarkılar kullanılarak oluşturulmuştur. P7’de Türk folklorunun özgün yapıtları olan türküler, öyküleriyle birlikte işlenmiştir. Seçilen Türk Halk Müziği örneklerinin öyküleri yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle yaşanmış gerçek olaylar üzerinden işlenerek türkülerin birer kültür ürünü olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda katılımcı grubun Türk Halk Müziği’ne olan ilgisi artırılmış ve türkü dağarcığı oluşturulmuştur.

Müzik alanında gerçekleştirilen yaratıcı drama projeleri incelendiğinde seçilen konuların yalnızca temel müzik bilgisi ile sınırlı kalmadığı, müziğin ve müzik eğitiminin farklı boyutlarını içerdiği görülmektedir.

Diğer yandan projelerin tümünde amacın müzik öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilirliğini ortaya koymak olduğu gibi katılımcı grubu yaratıcı drama ile tanıştırmak yaygınlaşmasına katkıda bulunmak olduğu söylenebilir.

Proje Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Projelerde yer alan katılımcıların üç farklı grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Bu gruplar örgün eğitime devam eden 5-14 yaş grubu çocuk grupları, lisans düzeyi üniversite öğrencileri ve yetişkin grubu öğretmenlerden oluşmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi lisans düzeyi üniversite öğrencileri çoğunlukla mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerdir; öğretmen grubu ise ağırlıklı olarak müzik öğretmenlerinden oluşmaktadır. P3’ün katılımcı grubunda konservatuvar öğretmenleri ve öğrencileri birlikte yer almışlardır. Sözü geçen projelerde (P2, P5, P3, P9) katılımcı grubun mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik müzik eğitiminde dramayı yöntem olarak nasıl kullanabileceklerini tanıtmak amacıyla oluşturulduğu söylenebilir.



Şekil 2. Müzik konusunda gerçekleştirilen yaratıcı drama projeleri katılımcıları

Müzik eğitimi çağımızda, ülkemizde ve dünyada, üç temel amaca yönelik; genel, amatör (özengen) ve profesyonel (mesleki) müzik eğitimi olarak sınıflandırılır (Uçan, 1996; Say, 2013; Tarman, 2016). Genel müzik eğitimi; okulöncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarında genellikle bir müzik öğretmeni tarafından yürütülen, müziğe yeteneği olsun olmasın herkese yönelik genel müzik bilgisi ve kültürü kazandırmayı hedefleyen müzik eğitimi türüdür. Müzik eğitiminin bel kemiğini oluşturan genel müzik eğitimi ağırlıklı olarak 5-14 yaş grubu çocukları kapsamaktadır. Say (2002:361)’in da belirttiği üzere “Kültür üreten tek varlık insandır. Kültür üretiminde en içtenlikli, yürekli davranan, yeteneğini ve yaratıcılığını çekincesizce ortaya koyan çocuklardır. Dolayısıyla müzik eğitiminin en değerli alanı çocuklara

yöneliktir". Çocukların zihinleri açık ve berraktır; sembollere, tekrar içeren ritmik öğelere ve yaratıcılık içeren aktivitelere dayalı bir eğitime yetişkinlere oranla daha çabuk yanıt verirler. Nitekim alanyazında çocuk yaş grubu öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen, yaratıcı drama yöntemiyle işlenen müzik derslerine yönelik tutumlarını ölçen çalışma sonuçları da, geleneksel yöntemlere göre yaratıcı drama ile işlenen müzik derslerinin çocukları olumlu yönde etkilendiği sonuçlarını ortaya koymuştur (Akyüzlüer, 2007; Burak ve Erdoğan, 2018). Olumlu yönde değişen tutumun nedeni ise yaratıcı drama çalışmalarının sağladığı özgür ortam sayesinde çocukların, oyun, dans ve hareket yoluyla doğaçlama olarak kendilerini müzikal yönden ifade ederken aynı zamanda eğlenmeleri olarak yorumlanabilir (Burak ve Erdoğan, 2018, s.328). Enstrüman eğitimine başlama yaşının -türüne bağlı değişkenlik göstermekle beraber-, 6-12 yaş aralığı olduğu bilinmektedir. P1, P11, P13, P4, P6, P8 isimli projelerin tümünde yer alan öğrenci gruplarına bakıldığında; 5-14 yaş grubu çocuklardan oluştuğu, ağırlıklı olarak ise okulöncesi ve ilkökul düzeyi öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. P7 ve P12'nin çalışma grubu ise 12-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Benzer biçimde çalışma gruplarının anaokulu öğretmenleri ve çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin oluşturduğu projelerin de yine aynı yaş grubu çocuklar ile çalışacak öğretmenleri hedef aldığı görülmektedir (P10, P9). Proje katılımcılarına ilişkin bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin çalışma gruplarını müzik eğitiminde ideal başlangıç yaşını gözeterek oluşturduklarını söylemek mümkündür.

Projelerde Belirlenen Atölye Başlıklarına İlişkin Bulgular

150

Yaratıcı drama projelerinin yapılandırma aşamalarını içeren atölye başlıkları, projelerin amacına uygun planlanabilmesi bakımından önem taşımaktadır. İncelenen projelerde drama eğitmenleri tarafından en sık ele alınan atölye başlıkları şekil 3'te sunulmuştur.

Temel Drama Becerilerine Yönelik	Müzikal Öğelere ve Çalışma Konularına Yönelik
Tanışma	Ritim ve Vuruşlar
İletişim	Şarkı
Uyum	Ses ve Hareket
Güven	Doğaçlama
	Besteciler
	Müzik Türleri
	Müzik Çalgılar
	Orff-Schulwerk Çalgıları
	Müzik ve Dans

Şekil 3. Yaratıcı drama projelerinde belirlenen atölye başlıklarına ilişkin bulgular

Projelerde temel drama becerilerine yönelik olarak sıklıkla tanışma, iletişim, uyum ve güven çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalar katılımcıları yaratıcı drama alanı ile tanıştırmak ve grup dinamiğini oluşturmak amacıyla gerçekleştirilir; atölye çalışmalarında da sıklıkla ilk oturumlarda yer verilmiştir. Projelerin çalışma konularına yönelik belirlenen atölye başlıklarının proje konuları ve amaçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Söz gelimi besteci tanıtımlarını konu alan projelerde atölye başlıkları bestecinin yaşadığı dönemin ve temsil ettiği müzik türünün özellikleri, bestecilerin hayat hikayeleri ve eser örneklerini içermektedir. Müzik öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı projelerde sıklıkla müzikal öğelere yönelik atölye başlıkları belirlenmiştir. Bu atölyelerde ritim konusunun sıkça işlendiği görülmektedir: Ritim-ses ilişkisi; ritim-hareket ilişkisi; ritim ve doğaçlama olarak sıralanabilecek başlıklar sıklıkla ele alınmıştır. Ayrıca müziğin temel öğelerine yönelik olarak melodi ve ritimin oluşumuna; kısa ve uzun ritimlerden yola çıkarak ritim kalıplarına; ritim, hareket ve beden ilişkisinden yola çıkarak müzik ve dansa yönelen etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Orff-Shulwerk yaklaşımı ve yaratıcı dramayı birlikte alan projelerde yine konu ile paralel şekilde ritim odaklı etkinlikler ve Orff çalgılarını içeren atölyeler tasarlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Müzik eğitime yönelik gerçekleştirilen yaratıcı drama projelerinin konuları ağırlıklı olarak bestecilerin tanıtımına odaklanmaktadır. Bestecileri eserleri ile tanımak, yaratıcı drama ile ilgili kavramlardan biri olan empati yoluyla besteciler ve eserleri ile doğrudan ilişki kurabilmenin yolunu açar. Bu nedenle, farklı müzik türleri ve dönemlere ait bestecilere yer verilen projelerin sayıca artması; besteci ve eserler özelinde düşünüldüğünde ise küçük yaş grubu çocuklara hitap etmeyi mümkün kılan konuların projelerde daha sık yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Projeler incelendiğinde enstrüman tanıtımının yaratıcı drama teknikleri ile birleştirilmek adına oldukça elverişli ve verimli bir konu olduğu gözlemlenmiştir. Enstrüman bilgisi müzik dinleme kültürünün geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Buradan hareketle eğitmen adaylarının enstrüman tanıtımına ağırlık veren konulara daha sık yer vermeleri önerilmektedir.

İncelenen projelerin tümünde proje amaçları içerisinde müzik öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilirliğini ortaya koymak yer almaktadır. Proje değerlendirme sonuçlarına göre ise müziğin yaratıcı drama için eğitim aracı, yaratıcı dramanın da müzik eğitiminde bir yöntem olarak kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Yine de projelerin değerlendirme süreçlerinin kapsamlı başka bir araştırma ile ele alınması önerilebilir.

Müzik eğitiminde yaş, önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir; her yaş grubu ile uygulanacak öğretim yöntemi, konu ve teknikler değişiklik gösterir. Projelerde yer alan katılımcıların üç farklı grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Bu gruplar 5-14 yaş grubu çocuklar, lisans düzeyi üniversite öğrencileri ve (yetişkin grubu) öğretmenlerden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak ise 5-14 yaş grubu çocukların olduğu

katılımcı grubu öne çıkmaktadır; gruplar anaokulu, ilkokul ve orta okula devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Müzik eğitimine ideal başlama yaşının 6-12 yaş aralığı olduğu göz önüne alındığında ilgili projeleri yürüten öğretmenlerin müzik eğitiminin gerekliliklerine dair bilgi sahip olduğu ve bunları gözeterek katılımcı gruplarını oluşturdukları ifade edilebilir. Katılımcılar ve projelerin gerçekleştirildiği mekanlar birlikte incelendiğinde, belirlenen çalışma gruplarının hali hazırda bulunduğu mekanların tercih edildiği fark edilmiştir. Çalışma grupları (yaşları değişmekle birlikte) örgün eğitime devam eden öğrenciler ve öğretmenlerden oluştuğu için buldukları okul veya fakültelerin derslikleri uygulama mekanları olarak belirlenmiştir.

Projelerde ele alınan atölye başlıkları incelendiğinde, drama öğretmenlerinin yaptığı çalışmalar ikiye ayrılabilir: Temel drama çalışmaları ve doğrudan projenin amacına yönelik belirlenen başlıklar. Adıgüzel (2019)' in belirttiği üzere yaratıcı drama çalışmalarının planlanmasında “izlenecek aşamalar hem yaratıcı drama hakkında hem de yaratıcı drama yoluyla öğrenmeyi içermelidir” (Adıgüzel 2019, s.135). Projelerin uygulama süreçleri incelendiğinde öğretmenlerin yalnızca müzik eğitime yönelik değil aynı zamanda dramanın amaçlarına uygun atölye başlıkları belirledikleri söylenebilir. Tanışma, iletişim, uyum ve güven başlıklı atölyelerle grup dinamiği oluşturmak, uyumlu hareket etmek ve etkili iletişim kurmak vb. amaçlara yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Katılımcı grubun bir bölümünün öğretmenler ve müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans düzeyi öğretmen adayları olduğu düşünüldüğünde; katılımcı grupların mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, dramanın müzik eğitiminde nasıl uygulanacağını tanıtmak amacıyla da atölye başlıklarının belirlendiği söylenebilir.

Son olarak, Türkiye’de müzik eğitiminin son yıllarda belirginleşen en önemli amacı müzik dinleyicisi yetiştirmektir. Müzik dinleyicisi yetiştirmek, çalışma alanı geniş olan müzik eğitiminin her uzmanını yakından ilgilendiren bir meseledir. Son yıllarda Avrupa’da birçok saygın orkestra bu amaç doğrultusunda “eğitim konserleri” gerçekleştirmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de de senfoni orkestraları ve operalar eğitim konserleri düzenlemektedir. Ancak, nüfus ve sanat kurumu sayısına bakıldığında, sanat kurumlarının sayısı her vatandaşa ulaşmak noktasında yetersiz kalmaktadır. Her şehirde bir orkestra, tiyatro veya opera bulunmamaktadır. Dolayısıyla müzik eğitimi, eğitimin diğer alanları ile iş birliği içinde olmak durumundadır. Yaratıcı drama, müzik ve müzik eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmak adına uygun bir zemin ve öğrenme ortamı sunmaktadır. Son olarak yaratıcı dramanın müzik alanında etkili bir öğretim yöntemi, müziğin ise yaratıcı drama için etkili bir eğitim aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede yaratıcı dramının etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Burak, S. ve Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı drama ve orff-schulwerk uygulamalarının müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 17 (1), 314-335. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.413775
- Duru, E. G. ve Köse, H. S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına etkisi. *Fine Arts*, 7 (2), 143-149. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19896/213072>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Kutluk, F. (2022). *Neden müzik dinleriz?* İstanbul: H2o yayıncılık.
- Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Özdemir, E. ve Coşkun, S. (2018). Müzik dinleme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 17 (1), 57-69. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.413741
- Öztürk, A. (2006). Türkiye’de orff-schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 105-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23800/253639>
- Öztürk, F. (1996). *Okul öncesi dönem (5 - 6 yaş grubu) müzik eğitiminde dramının kullanımının etkinliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A., ve Hiperlink (Firm). (2013). *Müzik nedir, nasıl bir sanattır?* Vol. 3. bs. Hiperlink.
- Sınıksıran, R. & Aykaç, M. (2013). Beethoven’in hayatı ve eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies - Language and Literature*. Volume 8/12 s. 1169-1181. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5566>
- Tarman, S. (2016). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

- Turan, A. (2018). Çok sesli batı müziğinin yaygınlaşmasında alan dışı müzik dersinin önemi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8 (1) , 226-237. DOI: 10.20488/sanattasarim.510559
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Ünal, İ. (2006). *6-8 yaş çocukları için piyano eğitimi veren kurumlarda öğretmenlerin başlangıç aşamasında, piyano öğretim yöntemlerinden biri olarak yaratıcı dramaya ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, Tülay; (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, S.107,C.22.
- Yeğen, G. Yaratıcı Drama. (online): <http://ilkogretim-online.org.tr>, Yıl 2, Sayı 2, adresinden 08.04.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yiğit, Ç. (2010). Müzikte yaratıcı drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16691/173470>

NESNEDEN SANATA: YARATICI DRAMA YOLUYLA GÜNDELİK MALZEMELERLE YARATICI İFADE BECERİSİ

Şevval Nur ŞEN, Arş. Gör. , İnönü Üniversitesi, sevvalnurozkes@gmail.com

Esin GÜNEŞ ŞAHİN, Milli Eğitim Bakanlığı, esn.gns.44@gmail.com

TITLE: CREATIVE EXPRESSION WITH EVERYDAY OBJECTS THROUGH CREATIVE DRAMA

Şevval Nur ŞEN, Res. Assist.. , Inonu University, sevvalnurozkes@gmail.com

Esin GÜNEŞ ŞAHİN, Ministry of National Education, esn.gns.44@gmail.com

Özet

Yaratıcı drama, katılımcılarına farklı bakış açıları kazandıran ve yaratıcılıklarını teşvik eden etkili bir öğretim yöntemidir. Gündelik nesnelere kullanarak sanatsal üretim yapmaya çalışma süreci, öğrencilerin hem yaratıcılıklarını hem de problem çözme yeteneklerini geliştirebilir. Bu süreç, onların yaratıcı düşüncelerini sağlamanın yanı sıra gündelik nesnelere farklı bir perspektiften değerlendirme, bu nesnelere sanatsal üretimde nasıl kullanılabileceğini, nesnenin bir ifade unsuru olarak nasıl dönüştürülebileceğini keşfetme fırsatı sunar. Gündelik nesnelere çalışmak, onlara bu nesnelere farklı ve beklenmedik şekillerde nasıl kullanılabileceğini gösterir. Gündelik nesnelere sanatsal üretim nesnesi haline dönüşümünü keşfetme amacı taşıyan bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, kibrit ve kâğıt gibi basit malzemeleri kullanarak yaratıcı drama yoluyla sanat üretimi sürecini incelemektedir. Yaratıcı drama atölyesi katılımcıların, sanat eseri oluşturma, üretim yapma sürecini anlama, gündelik nesnelere yaratıcı bir şekilde kullanarak kendini nesne üzerinden ifade edebilme becerisi kazanmalarını ve sanata olan bakış açılarında bir değişim oluşturmalarını hedeflemektedir. Bu araştırmada katılımcıların basit nesnelere ile sanatsal üretim yapma sürecindeki deneyimleri incelendiğinden nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan on altı ortaokul yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve atölye çıktılarından elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Uygulanan yaratıcı drama atölyesi basit nesnelere sanat eserine dönüştürme sürecini uygun olarak tasarlanarak tek oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların sanata olan bakış açılarında ve yaratıcı ifade

becerilerinde önemli bir değişim yaşadıkları, gündelik nesnelere sanat eserine dönüştürme sürecinde değerli öğrenme deneyimleri kazandıkları görülmüştür. Ayrıca bu tür yaratıcı drama atölye çalışmalarının gençlerin sanatsal ve yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıdığı, bu sürecin bireysel ve grup dinamikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, okullar ve diğer eğitim kurumlarında benzer yaratıcı drama atölye çalışmalarının uygulanmasının, öğrencilerin sanatsal anlayış ve bakış açısı ile birlikte yaratıcı ifade becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, yaratıcı ifade, sanatta gündelik nesne kullanımı, yaratıcı drama

Abstract

Creative drama is an effective teaching method that enables participants to gain different perspectives and encourages their creativity. The process of creating artistic expressions using everyday objects can enhance students' creativity and problem-solving skills. This process not only stimulates their creative thinking but also provides an opportunity to evaluate everyday objects from a different perspective, explore how these objects can be used in artistic production, and discover how an object can be transformed into an expressive element. Working with everyday objects demonstrates how they can be used in different and unexpected ways. This research, aimed at exploring the transformation of everyday objects into objects of artistic production, examines the process of 7th-grade middle school students using simple materials such as matches and paper through creative drama. The creative drama workshop aims to help participants understand the process of creating artworks, gain the ability to express themselves through everyday objects creatively, and change their perspective on art. Since this research examines participants' experiences in creating artistic productions with simple objects, the phenomenology design of qualitative research method was preferred. The participants of the research consist of sixteen 7th-grade middle school students attending a state school located in the Eastern Anatolia region. Interviews and documents obtained from the workshop outputs were used as data collection tools in the research. The data of the research were subjected to content analysis. The creative drama workshop was designed appropriately to transform simple objects into artworks and completed in a single session. As a result of the research, it was observed that the participants underwent a significant change in their perspective on art and creative expression skills and gained valuable learning experiences in the process of transforming everyday objects into artworks. Additionally, it was found that such creative drama workshop activities allow young people to explore and develop their artistic and creative potentials, and this process has positive effects on individual and group dynamics. In light of these findings, it is concluded that the implementation of similar creative drama workshop activities

in schools and other educational institutions is an effective method to improve students' artistic understanding, perspective, and creative expression skills.

Keywords: Art education, creative expression, use of everyday objects in art, creative drama

Giriş

Sanat eğitiminde bireylere kazandırılmak üzere çeşitli hedefler bulunmaktadır ve bunlardan birisi de algısal öğrenmeyi sağlamaktır. Kısaca sanat eğitimi programı, en basit ifade ile öğrencilere görmeyi öğretmektedir (Haanstra, 1996). Sanat eğitiminin temelinde yatan önemli bir unsur ise üretimdir. Sanat eğitimi almakta olan öğrencinin, eğitim sürecinde mutlaka deneyimlemesi gereken bir üretim aşaması bulunmaktadır. Bu üretim aşaması da sanatsal yaratım süreci olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin, teorik olarak edinmiş olduğu plastik bilgileri, pratik olarak kullanabileceği yer sanatsal yaratım alanıdır. Bu alanda, üretim aşamasında teorik bilgiler uygulamaya dökülebilmekte aynı zamanda da bilgilerin uygulama aşaması ile birlikte pekişmekte olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sanatsal yaratma, soyut ve somut işlemlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşmektedir. Sanatsal yaratma süreci, bilişsel bir altyapının çalışmakta olmasıyla birlikte soyut, bir ürüne dönüşme esnasında ve sonucunda somut işlemler olarak ele alınmaktadır (Baş & Kaptan, 2019).

Öğrenci için, özellikle sanatın bir şeyler deneme, yeni olasılıkları keşfetme (Simons & Hicks, 2006) olanağından faydalanabileceği en iyi aşama sanatsal yaratım aşamasıdır. Simons ve Hicks (2006), sanatsal yaratım sürecinin, yaratıcı seçenekleri görebilmek, yeni hedefler ve sanatsal yönelimler belirleyebilmek açısından önemini vurgulamaktadır (Simons & Hicks, 2006). Sanatsal yaratma sürecinde öğrenci, edinmiş olduğu bilgiler eşliğinde, zihnini ve yaratıcı yönünü de yoklamayı öğrenmelidir.

Huang'ın (2018) ifadesine göre “*Başarılı güzel sanatlar eğitimi, öğrencilerin içsel arayışlarını fark etmelerini ve sanat eserlerini daha iyi hale getirmek için güçlü bir istek duymalarını sağlamalıdır.*” (Huang, 2018). Bu bağlamda bir sanat eğitimi öğrencisinin içsel arayışını fark edeceği en iyi alan sanatsal yaratım sürecidir.

Sanat eğitiminde sanatsal yaratım sürecine geçmeden önce öğrencilerin teorik bilgiyi edindikleri öğrenim alanları bulunmaktadır. Bu alanlar kısaca sanat eğitimi yöntemleri başlığı altında ifade edilebilmekte ve Artut (Artut, 2013), Buyurgan (Buyurgan & Buyurgan, 2020) ve Yolcu (Yolcu, 2021) gibi çeşitli sanat eğitimcilerin çalışmalarında bu yöntemlere yer verildiği görülmektedir (Artut, 2013), (Buyurgan & Buyurgan, 2020), (Yolcu, 2021).

Sanat eğitiminde teorik bilgiyi edinme noktasında öğrencilerin aktiflikleri önemli bir unsur olarak ele alınabilmektedir. Salt klasik yöntemlerin dışında, öğrenci merkezli öğrenimlerin etkisi ile

monoton anlayışın dışına çıkılabilmekte, öğrencilerin algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerinde de gelişme sağlanabilmesi hedeflenmektedir (Buyurgan & Buyurgan, 2020). Pratik anlamda hali hazırda aktif bulunan öğrenci, teorik anlamda da bu aktifliği elde edebildiğinde, durumun sanatsal yaratım noktasında da çıktılar oluşturacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu aktiflik alanının öğrenci için bir özgürlük alanı sağladığı da düşünülebilmektedir. Herbert Read'in *Education Through Art* kitabında, sanat eğitimindeki özgür ifadeye dikkat çekmektedir (Akt. Yolcu, 2021). Bu özgür düşüncüyü engelleyecek etmenlerin ortadan kalkması gerektiği savunulmakta, öğrencinin becerilerinin ve özgür zihninin gelişip savrulması gerektiği ileri sürülmektedir (Yolcu, 2021).

Bu bağlamlar dahilinde de bu araştırmada öğrencilerin aktif bir şekilde, olayın içerisine dahil olarak teorik bilgiyi edinmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada ise yaratıcı drama tekniği kullanılmıştır. Yaratıcı drama, bireye her an aktif olma, başkaları ile etkileşim içinde bulunma, bilgiyi algılama, yorumlama ve yapılandırma olanağı sağlamakta olan bir disiplin olarak ifade edilebilmektedir (Öcal, 2014).

Yaratıcı drama ile teorik bilgiyi edinme aşaması sonrasında öğrencilerden sanatsal yaratım sürecine girmeleri istenmiş ve üretimleri için belirli bir süre verilmiştir. Öğrencilere sanatsal yaratım süreci boyunca her türlü deneyime açık olabilecekleri, istedikleri tekniği, yaklaşımı, ifade şeklini ve malzemeyi, istedikleri şekilde kullanabilecekleri, herhangi bir sınırlılıklarının bulunmadığı, kısaca serbest olacakları ifade edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin kendi içsel deneyimlerini göz önünde bulundurarak, herhangi bir sınırlılığa takılıp kalmadan rahat ve özgür düşünmelerine olanak sağlayarak sanatsal yaratım yapmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda da "Aktif teorik öğrenme ortamı sonrasında serbest bir sanatsal yaratım sürecine ilişkin sanat eğitimi öğrencilerinin düşünceleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belirli bir zaman içerisindeki durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumun betimlenmesi ya da temalarının oluşturulduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Öğrencilerin araştırma kapsamında yapmış oldukları çalışmalar ve süreçlerine ilişkin ifadelerinin bulunduğu dokümanlar inceleneceği için durum deseni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak doküman kullanılmıştır. Dokümanlar ayrıntılı bilgi içermek, çok miktarda veriye ulaşmak, gözlemlenemeyen durumlarla ilgili bilgi sağlamak, düşük

maliyetli olmak gibi avantajlar sağladığından araştırmacıların sıklıkla başvurduğu veri toplama araçları arasında yer almaktadır (Çelebi & Orman, 2021). Araştırmanın dokümanlarını öğrencilerin araştırma kapsamında yapmış olduğu çalışmalar ve süreçlerine ilişkin ifadelerinin bulunduğu dokümanlar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin araştırma kapsamında, süreç içerisinde ve sürecin sonunda yapmış olduğu çalışmalar, bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. (İncelenen dokümanlarda sunulmuş olan çalışmalar ayrıntısı verilecek.)

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen eserlerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık olarak yorumlanır, neden-sonuç ilişkisine bakılır ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan 10 lisans ve 2 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır.

Bulgular

Bulgularda öğrencilerin süreç içerisinde yapmış olduğu çalışmalardan bazılarına ve bu çalışmalara ilişkin ifadelerine, sanatsal yaratımdaki serbestlik alanına ve buna ilişkin görüşlerine, son olarak teorik bilgiyi edinmede aktif öğrenme ortamı konusundaki görüşlerine yer verilmektedir.

Öğrenci Çalışmaları

Tablo 1. *Örnek Öğrenci Çalışmaları ve Çalışmalara İlişkin İfadeleri*

Çalışmalar	İfadeler
-------------------	-----------------



Resim 1. K1 Çalışması

“Çalışmanın içinde bulunan kırmızı balon her türlü baskıyla şekillenebilen sanatı temsil etmektedir. Balonu çevreleyen dikenli teller toplumun sanata sahip çıkmasını anlatmaktadır. Dikenli teller sanatı korumak ve ulaşılmaz kılmak içindir. Fakat bu durum aynı zamanda sanatı ve sanatçıyı hapseder ve onu baskılar.”

“Çalışmamı aynı zamanda kendi kötü düşüncelerine hapsolmuş bir delinin aklına benzetmekteyim. Ortada bulunan balon ise bu kişinin benliğinin esir edilişinin simgesi olarak görüyorum.”



Resim 2. K2 Çalışması

“Çalışmaya başladığımızda Realist çalışmaların her zaman daha estetik olduğunu düşünüyorduk. Süreç içerisinde bu fikrimizin içinde bulunduğumuz dönem illa ki bir yenilik istiyorsa doğalı kaybetmeden yeniyi doğal olanla beraber yansıtmalıdır şekline dönüştü. Başta tek ürün yapacaktık, tek üründe fikrimizi anlatacaktık, ancak daha sonra iki farklı ürünü birleştirmeye karar verdik. Bu sayede daha etkileyici, düşündürücü olacağını düşündük. Ve başta post-modern eserlere doğrudan eleştiri ile yaklaştık, ancak ilerleyen süreçte daha hibrit bir anlayış benimsedik.”

“Günümüz Dünyasında hızla gelişmekte olan teknolojiyle birlikte insanların ilgi istek ve tutumları farklılaşarak değişmiştir ve bu değişimle yaptıkları çalışmalar Dünya



Resim 3. K3 Çalışması



Resim 4. K3 Çalışması

ekosistemini bozarak canlıları yok ediyor olmasının yanı sıra insanlığı da yok etmektedir. Bunu ele alarak yapmış olduğum eserde doğanın yok oluşunun betimlenişi bulunmaktadır. Daire yüzey üzerinde, orta kısma metallerin birleşimiyle kaynak yapılan çiçek şeklinde ki nesneyle günümüz binalarda kullanılan dış malzeme kötü görünümü yansıtmaya çalıştım. Daire yüzeyin yarısını betonlaştırdım diğer yarısına doğayı yansıtmaya çalıştım. Toprak üzerinde dikmiş olduğum ağaçlar meyveli ağaçtan başlayarak yavaş yavaş kurumakta olarak olay Örgüsünü ilerlettim. Ortada bulunan metal form ağaçların büyümesine engel olduğu için ağaçları eğilttim ve doğaya bu tür şeylerin zararını anlatmaya çalıştım. Doğanın estetik görüntüsü üzerinde kötü etkisi ve çok büyük zararı oluşunu betimledim. Betonlaşma olan kısımda telden yapay bir ağaç yaparak insanların asıl olan güzelliğin yerine yapay olduğu için hiçbir zaman güzel olmayan yapaylıkta kalacaklarını anlatmak istedim. Dikmiş olduğum iki beton blokta zeminle birleşerek doğa haricinde yaşam alanlarımızı farklılaştırmanın çirkinliğine değindim. Telden yaptığım insanlarda da betonlaşmayla birlikte onlarda bir tel gibi yapay ve iğrenç bir hal alıp zihinleri kuruyup gidecek olacağını anlattım.”



Resim 5. K4 Çalışması

“Çalışmamızın amacı dünya üzerinde bu kadar yoksulluk varken ve kimse bu duruma yardım etmezken futbol sektörüne herkesin ilgisinin olup milyarlarca paranın harcanması ve bunun kimsenin umurunda olmaması. Çalışmamızda kullandığımız çöp poşeti, zihnimizde çöp kutusu nesnesini çağrıştırdı. Sahte paraları da çöp kutusunun içine yerleştirmemiz kullanılan milyarlarca paranın boşa heba olduğu anlamını taşımaktadır.”



Resim 5. K5 Çalışması

“İnsanların kendi cinsinden olan şeyler insana zarar verirken aynı özelliği barındırmayan cinslerin bir sorun teşkil etmediği vurgulamaktadır. Yani kütük insan balta ise çevreyi temsil etmek amacıyla yapılmıştır. İnsanların zarar görmesi insanın elindedir, çevresine bağlı değildir. İnsanlar karşı tarafa izin verdiği sürece üzülür, mutsuz olur ve zarar görür.”

“Bu çalışmaya başlarken insanların hatalardan bahsetmek istedik. Yapılan hatalar saniyelik



Resim 6. K6 Çalışması

(anlık) gelişmektedir. Yapılan hataları henüz ışık yanarken veya yaya geçidi olmayan caddelerden karşıdan karşıya geçmeye çalışan insanlara benzettik. Aynı zamanda insanlar da hataları farkında olmadan yapar ve anlık gelişir. Bundan dolayı trafik şeritleri ve çizgilerinin dışında bir eylemde kazaların olacağı ve kanlı bir ayak izinin orada (stop) tarzında bir tabela görevi görmesi amaçlanmıştır. Trafikte hem yayaların hem de araçların karşılıklı bir şekilde dikkatli olmaları, uymadıkları taktirde oluşabilecek kazalara vurgu yapılmak istenmiştir.”

Örnek öğrenci çalışmalarına ve öğrencilerin çalışmaları için oluşturduğu yorumlamalara bakıldığında genellikle eleştirel bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Doğaya karşı oluşturulan bir tutum (K3 çalışması), birey yaşamına ve bireysel yaklaşımlara ilişkin eleştiriler (K5 ve K6 çalışması), toplumsal olaylara karşı ifadeler (K4 çalışması), sanata ve sanatın süreçlerine ilişkin eleştiriler ve yeni yaklaşımların (K1 ve K2 çalışması) olduğu dikkat çekmektedir.

Sanatsal Yaratım Sürecinde Serbestlik

Araştırmada, katılımcıların ifadelerine göre üretimlerin yapılma esnasında herhangi bir baskı hissetmemenin psikolojik olarak daha rahat hissetmelerine sebep olduğu ifadelerinin yer aldığına rastlanmaktadır. Beğenilmeme korkusu ya da ödev kaygısı olmadan üretim sürecine girdiklerinde bu durumun onların üretkenliğine olumlu anlamda etki ettiği görülmüştür. Katılımcılar, serbest üretim sürecinde olmanın yaptıkları eserleri severek yapmalarına yol açtığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. *Sanatsal Üretim Sürecinde Serbestliğe İlişkin Öğrenci İfadeleri*

-
- K1** *“Çalışmada son derece serbesttik, bu serbestlik bana işimi severek ve kendimi anlayarak yaptırdı.”*
- K2** *“Fazlasıyla özgürdük, hiçbir baskı veya müdahaleye maruz kalmadık. Bu durumdan çok memnunuz.”*
- K3** *“Evet çalışma sürecinde fazlasıyla özgürdük baştan sona istediğimiz şekilde yönlendirip şekillendirdik.”*
- K4** *“Bu çalışmayı yaparken yeterince serbest olduğumuzu düşünüyoruz. Çünkü düşündüğümüz her şeyi yapma fırsatı bulduk. Belirli bir kalıba sokulmayan ve özgünlük gerektiren bir konu olduğu için kısıtlanmadık. Aynı zamanda yüksek not alma kaygısı olmadığı için ve eğlenceli bir konu olduğu için daha rahat çalıştık.”*
- K5** *“Evet hissettirdi, sadece kendi yorumumuzla kendi fikirlerimizle dışarıdan müdahale edilmeden ürünümüzü ortaya koyduk.”*
- K6** *“Çalışmayı yapma sürecimde konuyla ilgili Şevval hocama danıştım ve konuyla ilgili destek verdiği için kendimi rahatlamış hissettim bu yüzden yaparken de rahattım”*
- K7** *“Bu çalışmayı yaparken yeterince serbest olduğumuzu düşünüyoruz. Çünkü düşündüğümüz her şeyi yapma fırsatı bulduk. Belirli bir kalıba sokulmayan ve özgünlük gerektiren bir konu olduğu için kısıtlanmadık. Aynı zamanda yüksek not alma kaygısı olmadığı için ve eğlenceli bir konu olduğu için daha rahat çalıştık.”*
- K8** *“Serbest olduğumuzu düşünüyoruz. Aynı zamanda bu serbestlikle birlikte özgür olduğumuzu fark ettik ve sınırları kaldırdık. Bir işi daha iyi yapabilmek için hevesli ve rahat olunması gerekir ve yapacağımız işten zevk almamız gerekir. Bu çalışmayı yaparken bu duyguları hissettik.”*

Sonuç

Dewey'in de ifadesine göre sanat aslında bir süreç deneyimidir (Dewey, 1934). Bu deneyimi sanat eğitimi öğrencilerinin yaşamaları ise hem sanatsal hem de eğitimsel açıdan oldukça önemlidir. Bu bağlamda da araştırma bünyesinde, sanat eğitimi öğrencilerinin bu deneyimi serbest olarak yaşamalarına odaklanılmıştır.

Araştırmanın yapılmakta olduğu süreç içerisinde genel olarak öğrenciler tarafından eleştirel bir yaklaşımın ele alındığı görülmektedir. Öğrenci yaratımlarından yola çıkılarak bakıldığında sanatın sahip olduğu ya da sanata atfedilmiş sınırlılıklar, öğrencilerin metaforik yaklaşımı ile ifade edilmiştir. Sanatın özgürlüğünün yanı sıra bireyin sahip olduğu sınırlılıklar da aynı şekilde metaforik bir şekilde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra doğal durumların da bir çalışmanın konusunu oluşturduğu görülmektedir. Doğanın insan eli ile almakta olduğu hal farklı malzemelerin kullanımı ile ifade edilmektedir.

Freedman (2007), öğrencilerin sanatsal güçlerini keşfetmelerine olanak sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Freedman, 2007). K2'nin *"Zorunluluk durumunda istemsiz çalışmak kaçınılmazdır."* şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin rahat çalışma yapabilmeleri, sanatsal doyumun farkına varabilmeleri için zorunluluk duygusundan farklı olarak keşfetme güdüsü ile çalışmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sanatsal güçlerini keşfetme aşamasına girdikten sonra, onları ifade etmelerine, geliştirmelerine de ayrıca imkân ve olanak sağlandığında, öğrencilerin bu araştırmalar yoluyla birey olarak kendilerine ve insanlık durumuna dair de yorumlamalar yapılabildiğini ifade etmektedir (Freedman, 2007).

Öğrencilerin farklı olarak *"...yüksek not alma kaygısı olmadığı için ve eğlenceli bir konu olduğu için daha rahat çalıştık."* şeklindeki ifadelerinden yola çıkarak bakıldığında öğrencilerin, yaratım süreci içerisinde ödev ya da ödev sonucundaki değerlendirmeye ilişkin kaygı mantığında düşünmedikleri görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak da sanatsal yaratım sürecini daha rahat yürüttükleri sonucuna ulaşmaktadır. Öğrenciler tarafından iletilen *"...sadece kendi yorumumuzla kendi fikirlerimizle dışarıdan müdahale edilmeden ürünümüzü ortaya koyduk."*, *"...kendimi rahatlamış hissettim bu yüzden yaparken de rahattım"*, *"...serbestlikle birlikte özgür olduğumuzu fark ettik ve sınırları kaldırdık."*, *"Serbest olma bize rahatlık ve kendimize güven duygusunu hissettirdi."* şeklindeki ifadelerin de bu durumu desteklemekte olduğu görülmektedir.

Kangas, Ojala ve Niinistö *"Sanatla uğraşırken ortaya çıkan yaratıcı harikalar, yalnızca zaman algılarımızı yerinden etmekle kalmaz, aynı zamanda kendimiz ile insandan başka ya da insandan daha fazlası arasındaki sınırları da bulanıklaştırır."* (Kangas, Ojala, & Niinistö, 2022) şeklindeki ifadesinden yola çıkarak, öğrencilerin araştırma kapsamı içerisinde yapmış oldukları çalışmalar ve *"Çalışmamı aynı zamanda kendi kötü düşüncelerine hapsolmuş bir delinin aklına benzetmekteyim. Ortada bulunan balon ise bu kişinin benliğinin esir edilişinin simgesi olarak görüyorum."*, *"Telden yaptığım insanlarda da betonlaşmayla birlikte onlarda bir tel gibi yapay ve iğrenç bir hal alıp zihinleri kuruyup gidecek."*,

“İnsanların zarar görmesi insanın elindedir, çevresine bağlı değildir.” gibi aktarımları da göz önünde bulundurularak, bireysel yaklaşımlar, psikolojik durumlar ve benzeri temaları sanatsal üretim süreçlerine konu oluşturduğu aynı zamanda da gündelik yaşamı dönüştürebilme olanaklarını “Çünkü düşündüğümüz her şeyi yapma fırsatı bulduk.” ifadeleri ile birlikte fark edebildikleri sonucuna ulaşabilmektedir.

Kaynakça

- Öcal , E. (2014). *Vücutumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde drama yönteminin ve kukla/Karagöz uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, Ş., & Kaptan, A. (2019). Resim İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Sanatsal Yaratım Süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 177-194.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2020). *Sanat Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Freedman, K. (2007). Artmaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204-217.
- Haanstra, F. (1996). Effects of Art Education on Visual-Spatial Ability and Aesthetic Perception: A Quantitative Review. *Studies in Art Education*, 34(4), 197-209.
- Huang, Y. (2018). A Discussion on the Relationship Between Fine Art Psychology and Fine Art Education From the Perspective of Modern Fine Art Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*(151).
- Kangas, R., Ojala, A., & Niinistö, H. (2022). (Re)Thinking Time: Materializing More-Than-Human Empathy in Student Teachers’ Video Artworks. 63(1), 39-54.
- Simons, H., & Hicks, J. (2006). Opening Doors: Using the creative arts in learning and teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(1), 77-90.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolcu, E. (2021). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığını Artırmaya Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Bir Psikoeğitim Tasarısı

A Creative Drama Based Psychoeducation Proposal for Increasing Psychological Resilience of Secondary School Students

*Birsen Gökçen, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
gokcenbirsenn@gmail.com , Burdur / Türkiye*

*Yusuf Özlük, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
yusufozluk474747@gmail.com , Burdur / Türkiye*

*İlbilge Kutluer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
ilbilgekutluer@gmail.com , Burdur/ Türkiye*

Öz:

Bireyler hayatın farklı dönemlerinde çeşitli stres yaratan durumlarla karşılaşır ve bu durumlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu baş etme stratejileri, psikolojik iyi oluşu belli düzeylerde etkileyebilir. Psikolojik sağlamlık ve psikolojik esneklik, baş etme stratejileri temelinde önemli bir yer tutar. Psikolojik sağlamlığın bireyin zorluklarla sağlıklı bir şekilde baş etmesindeki yeri düşünüldüğünde bu kavramı destekleyecek önleyici çalışmalar akla gelmektedir. Birey ergenlik döneminde psikolojik sağlamlığını arttıracak önleyici çalışmalara daha fazla gereksinim duyar. Ergen bireyin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği okullarda önleyici çalışmaların yapılması, psikolojik dayanıklılığı artırmak açısından önemlidir.

Psikolojik dayanıklılığı, okullarda kazandırabilmek için kullanılacak yöntemler arasında psikoeğitim programları yer almaktadır. Bununla birlikte yaratıcı drama da kişinin kendini özgün ve doğal şekilde ifade etmesine yardımcı olur ve psikoeğitime zengin bir içerik ekler. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığını arttırmaya yönelik, yaratıcı drama destekli bir psikoeğitim programı tasarlamaktır. Bu program, psikoeğitimin bilişsel yönüyle yaratıcı dramının duyuşsal ve davranışsal yetileri kazandırma potansiyelini kullanmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, Psikoeğitim, Psikolojik sağlamlık, Ergenlik

Abstract

Individuals encounter various stressful situations at different periods of life and develop various strategies to cope with these situations. These coping strategies can affect psychological well-being at certain levels. Psychological resilience and psychological flexibility have an important place in the basis of coping strategies. Considering the place of psychological resilience in the individual's ability to cope with difficulties in a healthy

way, preventive studies that will support this concept come to mind. The individual needs more preventive work that will increase his psychological resilience during adolescence. Carrying out preventive work in schools where adolescents spend most of their time is important in terms of increasing psychological resilience.

Psychoeducational programs are among the methods that can be used to impart psychological resilience in schools. In addition, creative drama helps the person express himself in an original and natural way and adds a rich content to psychoeducation. The aim of this study is to design a creative drama-supported psychoeducation program to increase the psychological resilience of secondary school students. This program aims to use the cognitive aspect of psychoeducation and the potential of creative drama to gain affective and behavioral skills.

Keywords: Creative drama, Psychoeducation, Psychological resilience , Adolescence

GİRİŞ

Birey; yaşadığı zaman dilimi boyunca birtakım sarsıcı olaylar ve olumsuz durumlarla karşılaşır. Bunların üstesinden gelebilmek amacıyla da çeşitli baş etme stratejileri geliştirir. Bu stratejiler, kişinin yaşadığı olaylar ve durumlar karşısında psikolojik olarak sağlam durmasına destek olur. Bazı insanlar zorlu olaylar karşısında baş etme stratejilerini kolayca geliştirirken bazı insanlar bu durumlarla baş etmekte güçlük yaşayabilir. Stres verici durumlar sonrasında hayatındaki rutine kolayca geri dönebilen, baş etme stratejileri geliştirebilen kişiler pozitif psikoloji yaklaşımına göre “psikolojik olarak sağlam” kişi olarak adlandırılmaktadır (Doğan,2015). Psikolojik sağlamlık kavramı yılmazlık, kendi toparlama gücü ve uyum sağlama becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Akça, 2012; Terzi, 2008; Işık, 2016; Sarıkaya, 2015). Psikolojik sağlamlık, bireyin psikolojik iyilik hâlini riske sokan durumların her biri için gerekli olup büyük bir öneme sahiptir (Selçuk, 2023). Psikolojik sağlamlığa ihtiyaç duyulan önemli dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Ergenlik, psikososyal gelişimin yanında kimlik karmaşasının yaşandığı önemli bir geçiş dönemidir (Erikson,1964). Bu değişim ve yetişkinliğe adım atma süreci; ergen bireyde toplumsal, fizyolojik ve psikolojik birtakım stres öğeleri oluşturabilmektedir (Paterson ve McCubbin, 1987). Bu stres öğeleri, ergen bireyi daha incinebilir kılmaktadır. Ergenliğin getirdiği değişimle sağlıklı bir şekilde baş edebilmek için ergenin stresle baş etmeyi bilmeye, psikolojik esneklik kazanmaya gereksinimi vardır. Ergen bireyin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği okullarda önleyici çalışmaların yapılması, bireyin psikolojik sağlamlık ve esneklik kazanması bakımından önemlidir (Gizir,2007). Psikolojik sağlamlığı kazandırmak üzere yapılacak önleyici çalışmalar kapsamında psikoeğitimler ve yaratıcı drama çalışmaları sağlam bir zemine oturmaktadır.

Bilginin önemli bir güç olduğu, teknolojinin sürekli geliştiği bir devirde yaşamak beraberinde uyum becerilerini gerekli kılar. Ergenlik dönemiyle birlikte değişimden geçen bireyin psikolojik sağlamlığı ve

iyi oluşu etkilendiği gibi eğitim ve öğretim hizmetleri de çağın değişimlerinden etkilenmiştir. Bu durum eğitimde kullanılabilir daha etkili ve kullanışlı yöntemlerin geliştirilmesini ihtiyaç haline getirmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi; tüm eğitim kademelerindeki öğrencilere uygulanabilen, öğrencileri duygusal, sosyal ve zihinsel yönlerden desteklemek adına yararlanılan işlevsel ve esnek bir yöntem olarak öne çıkar (Adıgüzel, 2019).

Araştırmalar, yaratıcı dramayı destekleyen çalışmaların olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Örneğin, ekonomik- sosyal sorunlarla mücadele eden, okul reddi, okul görevlerine odaklanamama, zorbalık, aile içi ihmal gibi problemlerle karşı karşıya kalan dezavantajlı çocuklar için 6 hafta süresince uygulanan drama ve oyun , psikolojik dayanıklılığı artırdığını göstermiştir (Folostina Agheana & Hocaoglu, 2015). Özel gereksinimli öğrenciler için yaratıcı drama çalışmalarının okuma-yazma becerilerini geliştirdiği de gözlemlenmiştir (Uğurlu, 2023).

Okuma-yazma becerilerini geliştirmekte zorluk yaşayan özel gereksinimli öğrenciler, sınıf içi faaliyetlerde pasif kalabilmektedir. Drama çalışmaları sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine karşı olumlu tutum kazandığı ve okuma çalışmalarına daha aktif katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada "dramatik olarak hikâye canlandırma, yeni öğrenilen kelimelerle hikaye oluşturma" gibi etkinliklerle öğrencilerin okuduklarını anlama ve anladıklarını içselleştirerek deneyimleme fırsatı yakaladıkları sonucuna varılmıştır.

Yaratıcı drama aynı zamanda sosyal becerilerin geliştirilmesinde de etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Kişinin hem oynayan hem gözleyen olmasını sağlayan rol oynama-doğaçlama gibi yararlı teknikleriyle yaratıcı dramanın sosyal beceri geliştirmeye olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır (Önalın, 2006). Yaratıcı dramanın yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasının bir avantaj olduğu ve bunun sosyal beceri eğitiminde işlevsel olarak kullanılabilirliği gözlemlenmiştir (San, 1996).

Aktan (2018), tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise Yaratıcı- Eğitici Drama Temelli Psikolojik Sağlık Programının etkisine bakılmıştır. Araştırmada 32 çocuk ile çalışılmış, MEB 2013 programındaki etkinlikler çocuklar üzerinde uygulanmıştır. Bulgulara göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden alınan ilk ve son puanlar arasında anlamlı farklar Yaratıcı- Eğitici Drama temelli Psikolojik Sağlık Programının etkili ve kalıcı olduğu göstermektedir. Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisinin incelendiği bir meta-analiz incelemesinde ise yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı öğrenme-öğretme sürecinden geçen öğrencilerinin başarılarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır (Ulubey & Toraman,2015).

Yaratıcı drama disiplini, öğrencilerin sanatsal yönlerini ortaya koymasına olanak sağlayarak kendini keşfetmelerine yardımcı olur. Sorgulama ve analiz yeteneğini arttırarak olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğretir. Bununla beraber öğrencilere öz yönetim becerisi kazandırır, sorumluluk alma bilinci aşılır (Tuluk, 2004). Yaratıcı dramanın mihenk taşlarından biri de rol oynamadır. Rol oynama neden her çocuk için önemlidir diye bakıldığında dünyanın birçok yerinde normal gelişim göstermekte olan bütün çocukların -mış gibi yapmakta olduğu görülmektedir. Çocuklar -mış gibi yaparlar çünkü beyin gelişimleri için hayal etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Herhangi bir rol oynama ve drama faaliyeti öğretiminin söz konusu olmadığı durumlarda da sıkça gerek kendi başlarına gerekse başkalarıyla rol oynayarak zaman geçirmektedirler. Okula başladıklarında ise gelişmekte olan beyinleri buna ihtiyaç duysa da rol oynama konusunda gerekli fırsat verilmemektedir. Bu fırsat verilmediğinde kendini ifade etme konusunda körelen çocuğun ergenlikte de bu becerisi gitgide zayıflamaktadır. Çocukların varmış gibi zihinlerinde canlandırdıkları ve yarattıkları yeni gerçeklikler, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilecekleri sınırsız bir potansiyeli onlara sunmaktadır. Yaratıcı drama ve rol oynama ile birlikte kendi gözlem ve hayal güçlerinden ortaya çıkabilecekleri her türlü insan ile iletişime geçebilir ve uygun buldukları davranışları özgürce sergileyebilmektedirler. Çocuklar yaratıcı dramaya yönelik bir yetişkin müdahalesi olmadan kendi dramatik oyunlarıyla baş başa bırakıldıklarında yeni şeyler öğrenmektense aynı oyunu tekrarlama eğilimi göstermektedirler. Ancak çocuklar öğrenme gündemine sahip ve drama tekniklerine dair temel bilgileri olan bir empatik yetişkin eşliğinde -mış gibi yaparak süreklilik gösteren öğrenmeye cesaretlendirilebilirler. Süreklilik gösteren öğrenme durumu da okullarda yapılacak olan etkinliklerle hayat bulacaktır. Özellikle ergenlik döneminde yapılan bu çalışmalar kişinin kimlik karmaşasını daha kolay çözümlenerek benliğini oluşturmasını sağlayacaktır (Baldwin,2020). Eğitim programı uzmanları tarafından eğitim ve öğretim programlarının dramayla desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır. Çünkü drama sayesinde öğrenciler nasıl öğrendiğini anlayarak, hatalarından ders çıkartır. Dramanın keyifli ve motive edici dünyasında hem bağımsız hem de başkalarıyla beraber öğrenme fırsatı yakalar. Kişisel farkındalık kazanarak, duygularını yönetirler. Yaşamın sunduğu heyecana ve ilhama kucak açarlar. Hedefler oluşturarak hayata hazırlanırlar (Baldwin,2019). Bununla beraber drama ortamında farklı kişiliklere bürünerek durumlar karşısında farklı sonuçlara ulaşım ulaşamayacaklarını görme fırsatı yakalarlar (Waters,2006).

Psikoeğitim programları hazırlanırken farklı teknikler kullanılır ve yaratıcı drama da bunlardan biridir. Yaratıcı drama bahsedildiği üzere rol oynama, doğaçlama gibi çeşitli etkinlik ve teknikleriyle psikoeğitimi zengin bir içerik oluşturur. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığını arttırmaya yönelik olarak yaratıcı drama destekli bir psikoeğitim programı tasarlamaktır. Bu program geliştirilirken psikoeğitimin bilişsel yönüyle yaratıcı dramanın duyuşsal ve davranışsal yetileri kazandırma potansiyeli göz önünde bulundurulmuştur (Yılmaz & Figen, 2007). Yaratıcı drama; rol oynama-doğaçlama gibi teknikleriyle bireyin farklı durumları canlandırabilmesini, yaratıcılığını

kullanarak kendini olduğu gibi ortaya koyabilmesini sağlar. Etkili bir öğrenme fırsatı sunarak bireyin kendisi ve yaşadığı toplumun problemleri üzerinde düşünmesine destek olur. Grupla işbirliği içinde hareket etme becerisini geliştirip beden dilini etkili bir şekilde kullanarak kendini ifade etme imkânı verir. Karar verme becerilerini artırır ve öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına olanak tanır (Önder, 2016). Bununla beraber iletişim kurma ve problem çözme becerilerini artırarak psikolojik sağlamlığı güçlendirir (San, 2002).

Yaratıcı dramayla desteklenen bu program tasarısında, psikoeğitimin eğitim odaklı yanı sıra yaratıcı dramanın oyun odaklı yanı sıra bir araya getirilmiştir. Böylelikle bireylerin risk faktörleriyle daha kolay başa çıkabileceği ve psikolojik sağlamlıklarını arttıracakları öngörülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığını arttırmaya yönelik psikoeğitim programı geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Psikoeğitim programının geliştirilmesi süreci, öncelikle literatürdeki psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılmış psikoeğitim çalışmalarını ve yaratıcı drama temelli programları inceleyerek başlamıştır. Bu incelemeler, mevcut araştırmaların içeriğini ve sonuçlarını anlamak için önemlidir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, psikoeğitim programı tasarımı için temel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesine odaklanan öğrenme hedeflerini ve programın genel yapısını belirlemiştir. Daha sonra, yaratıcı drama ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzmanlaşmış kişilerden görüş alınmıştır. Bu uzmanlar, programın içeriğini ve uygulanışını değerlendirmiş ve gerekli düzeltmeleri önermiştir. Bu geri bildirimler, programa son halini vermek için dikkate alınmıştır. Sonuç olarak, psikoeğitim programı, psikolojik dayanıklılığı artırmak için literatürdeki araştırmalardan ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilere dayalı olarak tasarlanmıştır. Alan uzmanları tarafından incelenmiş olan bu program tasarısı, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal ve davranışsal becerilerini geliştirme potansiyeline sahip yaratıcı drama unsurlarını içerir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu psikoeğitim tasarısı ile öğrencilerin, öz farkındalıklarını ve psikolojik sağlamlıklarını artıracak beceriler edinerek risk faktörleri ve zorlayıcı hayat şartları karşısında kazanılan bu becerileri gündelik hayatta aktif olarak kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Programın geliştirilmesi sürecinde, literatürdeki psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış psikoeğitim çalışmaları ve yaratıcı drama temelli programlar

incelenmiş ve ilgili araştırmaların içerikleri ve sonuçları çerçevesinde hazırlanmıştır. Yaratıcı drama ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanlardan görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak programa son hali verilmiştir.

Yaratıcı dramının oyun odaklı yanını eğitsel çalışmalar ile bir araya getiren psikoeğitim önerisi, farklı alt temaları ele alan sekiz oturum şeklinde tasarlanmıştır. Tanışma ve yapılama ile başlayan ilk oturumun ardından sırasıyla uyum ve güven çalışmaları, kendini tanıma ve duygularının farkına varma, empati, stres kontrolü, psikolojik esneklik kazanma, psikolojik sağlamlık ele alınmış ve sonlandırma oturumu ile program tamamlanmıştır. Oturumlara tek tek bakacak olursak ilk oturum tanışma ve yapılama oturumu; grup üyelerinin tanışması ve iletişim kurması, oturumda uyulması gereken kuralların belirlenmesi, grup üyelerinin yaratıcı dramayla desteklenen psikoeğitim sürecinden beklentilerinin ve bireysel amaçlarının belirlenmesi, psikolojik sağlamlık kavramı hakkında fikir sahibi olunması gibi amaçlar içermektedir. Bu oturumda ilk olarak grup liderleri tarafından öğrenciler karşılanır ve programın detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir. Ardından tanışma etkinliklerine geçilir. Açıl bağır kapan bağır, avuç içi ile tanışma, ritimle tanışma, arkadaşını seviyor musun ve güven yürüyüşü olacak şekilde tanışma etkinlikleri uygulanır. Ardından grup liderleri ve katılımcıların iş birliğiyle grup kuralları belirlenir. Bireysel amaç belirleme formu ve grup sözleşmesi formuna dair gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra grup üyelerine dağıtılır ve doldurmaları istenir. Ardından grup liderleri ‘pozitif hayat bileti’ adını verdikleri küçük renkli kağıtları katılımcılara dağıtır, hafta içinde onları mutlu eden herhangi bir olayı yada durumu yazmaları ve haftaya ödev olarak getirmeleri istenir. İlk hafta başlatılan bu pozitif hayat bileti uygulaması öğrencilere her hafta verilerek devam ettirilecektir.

Üçüncü oturumumuz olan kendini tanıma ve duygularının farkına varma oturumunda ise, bireylerin özellikleri ve duyguları hakkında fikir sahibi olması, duyguları tanıyıp ifade etmesi, hayatlarında olumlu giden durumları fark edip ifade etmesi ve grup üleriyle iş birliği yapması amaçlanmaktadır. Grup liderleri duygular üzerine minik bir beyin fırtınası yaparak başlar. Duygu sepeti ve inci hanım oyunu oynanır. Ardından pozitif hayat kumbarasını oluşturmak üzere öğrencilere kavonozlar ve bu kavonozları süsleyebilecekleri kağıtlar ve kalemler dağıtılır. Katılımcılardan gönüllü olanlar bir önceki hafta yazdığını okur ve grup liderleri tarafından her hafta yeni bir pozitif hayat bileti verilerek bunu her hafta düzenli sürdürmeleri beklenir. Ardından duygu sandalyesi oyunu oynanır. Sahneye her biri bir duyguyu ifade etmek üzere dört sandalye koyulur ve sırayla bu sandalyeye oturulup sandalyenin duygusu canlandırılır. Oturum sonunda grup üyelerinden duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılır. Bir sonraki oturum olan empati oturumunda empati kavramı hakkında bilgi sahibi olunması, grup üyelerinin yapılan çalışmalar boyunca empatik davranışlar sergileyebilmesi, empati kavramının sosyal hayattaki önemini fark edilmesi ve üyelerin kendisine yönelik yapılan empatik davranışların farkına varması amaçlanmıştır. Oturum sürecine gelecek olursak öncelikle katılımcılarla geçen haftanın kısa bir özeti yapılarak bu haftaki oturumun konusuna dair kısaca bilgi verilir ve etkinliklere geçilir. Öncelikle minder

kapmaca oyunuyla giriş yapılır ardından empatiyle engelleri aşıyorum adlı etkinlik uygulanır. Bir sonraki oturum olan stres kontrolü oturumuna gelindiğinde, stres kontrolüne dair bilgi sahibi olunması, stres kontrolünün geliştirilmesi, psikolojik sağlamlıkta stres kontrolünün fark edilmesi amaçlanmaktadır. Geçen haftanın kısa bir özetinin ardından bu haftanın konusuna dair bilgi verip etkinliklere başlanır. Hareketli çember, stres canavarından kurtul, stres nerede, iyi melek kötü melek adındaki etkinlikler yapılır. Altıncı hafta olan psikolojik esneklik oturumunda ise psikolojik esneklik ve psikolojik katılık kavramlarının bilinmesi, psikolojik esnekliğin ve pozitif bakış açısının geliştirilmesi, psikolojik esneklik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin fark edilmesi amaçlanmaktadır. Oturumun başında giriş etkinliği olarak renkli günler ve pozitif esneklik ağı adındaki giriş etkinlikleri uygulanır. Pozitif esneklik ağı etkinliğinde katılımcılardan biri pozitif esneklik olarak nitelendirilen bir ebe olur. Ebenin etrafında karışık bir şekilde dolaşan stresi canlandıran grup üyeleri vardır. Ebe, stresi canlandıran kişilere gülümseyerek dokunur ve onları da pozitif esneklik ağının bir üyesi yapar. Pozitif esneklik ağı genişledikçe ağın uçlarındaki kişiler stresi canlandıran bireyleri ağa dahil etmeye devam eder. Ardından süreç etkinliklerine geçilir. Müzikle pozitif esneklik kazan, risk faktörlerinden kurtul koruyucu faktörleri elinde tut isimli etkinlikler yapılır. Yedinci hafta olan psikolojik sağlamlık oturumuna geldiğimizde ise psikolojik sağlamlık kavramı hakkında bilgi sahibi olunması, psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi ve psikolojik sağlamlığın hayatındaki önemini fark etmesi amaçlanmaktadır. Giriş etkinlikleri olarak ev sahibi- kiracı, inci hanım oyunları oynanır. Süreç etkinliği olarak ısrara, manipülasyona, istemediğimiz beklentilere hayır etkinliği uygulanır. Bu etkinliğin içeriğine bakacak olursak öncelikli olarak grup liderleri kendi aralarında hayır diyebilmekle ilgili örnek bir canlandırma yapar. Bir taraf ısrarcı, bir taraf da kibarca hayır demeye çalışan kişidir.(Örneğin ürünün çok yakıştığını söyleyerek satmaya çalışan mağaza görevlisi, sınav öncesi gecesi ısrarla dışarı çağıran arkadaş) Bu örnek canlandırmadan sonra ısrarcı taraf grup lideri, hayır demeye çalışan taraf katılımcılardan seçilecek şekilde birkaç tur canlandırma yapılmasının ardından hem hayır diyen hem de ısrarcı taraf katılımcılardan seçilerek onların canlandırmaları istenir. Öğrencilerin yorumları alınarak etkinlik sona erer. Sonrasında uygulanan risklere karşı duvar örüyorum ve arkadaşımı seviyor musun etkinliğinin ardından kısa bir değerlendirmeye oturum sonlandırılır. Sonlandırma oturumu olan sekizinci haftaya gelindiğinde ilk olarak müzikle dans et ve kuyruk kapmaca etkinlikleriyle giriş yapılır. Ardından pozitif hayat kumbaraları çıkarılır ve gönüllü öğrenciler tarafından yazılanlar okunur. Her hafta olumlu olan bir şeyi yazıyor olmanın onlar üzerindeki etkilerine dair konuşulur ardından vedalaşma aşamasına geçilir. Katılımcılar ve öğretmenlerin beraber olduğu bu vedalaşma etkinliğinde katılımcılar iki gruba ayrılırlar ve sırasıyla vedalaşmaya başlarlar. Vedalaşan katılımcı sıranın diğer ucuna geçer ve böylelikle herkesin birbiriyle vedalaşması sağlanır. Öğrencilerden tüm psikoeğitim sürecinde neler kazandıkları, neler hissettikleri bu psikoeğitim programının onları nasıl etkilediği, neler öğrendikleri sorularak tartışma ortamı yaratılır ve psikoeğitim süreci sonlandırılır.

Yaratıcı drama ile desteklenen bu psikoeğitim tasarısı oluşturulurken ortaya çıkan bazı öneriler şu şekildedir:

- **Farklı Gelişim Dönemlerine Uygun Programlar:** Bu çalışma, farklı yaş gruplarındaki çocukların psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeye yönelik psikoeğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, psikoeğitim programları tasarılırken öğrencilerin yaş grupları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- **Doğru Yöntemlerin Kullanılması:** Psikoeğitim programı hazırlarken hedefler ve uygulanacak grubu gelişim dönemine uygun yöntemleri seçmek önemlidir. Yaratıcı drama gibi yöntemler, her yaşta duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olabilir.
- **Eğitim Hizmetlerinde Yaratıcı Dramanın Yoğun Kullanımı:** Eğitim-öğretim hizmetlerinde yaratıcı dramanın daha yoğun ve etkili kullanıldığı planlamaların artırılması önerilmektedir. Yaratıcı drama, öğrencilere katılımcı bir öğrenme deneyimi sunar, bu da öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, yaratıcı drama yöntemi, eğitimde ve psikoeğitimde çok yönlü bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin gelişimini desteklerken, psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarına ve çeşitli beceriler kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, eğitimciler ve psikoeğitim uzmanları, yaratıcı dramayı eğitim programlarının bir parçası olarak kullanmayı düşünebilirler.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (5. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akça, Z. K. (2012). Genç Yetişkinlikte Algılanan Anne-Baba Tutumlarının, Kendini Toparlama Gücü ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baldwin, P. (2019). *Drama Yoluyla Okul Gelişimi*. Pegem Akademi.
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda Drama El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood And Society*. New York: W. W. Norton.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(2), 20-37.
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheanaa, V., & Hocaoglu, H. (2015). Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 2362 – 2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.283
- Gizir, C. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de Kendini Toparlama Gücü Konusunda Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.

- Işıkdoğan Uğurlu, N. (2023). Özel Gereksinimli Öğrencilerde Okuma Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67. doi:10.29299/kefad.1176793
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 145-155.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin; Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 148-160.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları. e. Ö. Adıgüzel içinde, Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Sarıkaya, A. (2015). 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Benlik Saygısı ve Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.
- Selçuk, A. B. (2023). *Çocuktan Yetişkin Her Yaşta Psikolojik Sağlık*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı Drama. *Pıvokka*, 3(15), 10-12.
- Uluey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Waters, M. (2006). *School Improvement Through Drama*. London: Network Continuum Education.

Ortaokul 8. Sınıf Teknoloji Ve Tasarım Dersi'nde Yer Alan “Doğadan Tasarıma (Biyotaklit)” Ünitesinin Yaratıcı Drama İle İşlenmesi

Sayime ARIKIZ, Blm. Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, sayimearikiz@hotmail.com

Processing The Unit from Nature To Design (Biotachlyd) In The 8th Grade Technology And Design Course In Middle School With Creative Drama

Sayime ARIKIZ, Science Expert, Ministry of Education, sayimearikiz@hotmail.com

ÖZ

Yüzyıllar boyunca tabiatta kendisi dışında farklı türde diğer canlılarla yaşamaya devam ederken yaptığı teknolojik atılımlarla çığır açan insanlık, uçmak, yüzmek vb. gibi yeteneklerle dünyaya gelmediğini görerek kendisinden bu konularda daha tecrübeli olan doğayı taklit etmiştir. Taklit insanoğlunun gözünü dünyaya açtığı ilk andan itibaren çevresini gözlemleyerek öğrenmesini kolaylaştıran bir iletişim aracı olmuştur. Bilim insanları keşif ve buluşlarını bizzat doğayı ilham alarak ve onu taklit ederek gerçekleştirmişlerdir.

Araştırma “Teknoloji Ve Tasarım Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Ve Bilimsel Yaratıcılığa Etkisi” isimli tez çalışmasında yer alan 9 uygulama atölyesinden sadece birini kapsamaktadır. Çalışmada, Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin gördüğü Teknoloji ve Tasarım dersinde yer alan Biyotaklit konusunun günümüz ders işlenişinde hala geleneksel öğretim modelinin kullanılmasından dolayı ortaya çıkan eksiklikleri ortadan kaldırmak nedeniyle yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrencilerin doğadan hareketle ihtiyaçları doğrultusunda fikir ve ürünler ortaya çıkarmaları, ayrıca doğaya karşı farkındalıklarını arturmaları amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel yöntemin birlikte bulunduğu karma desen yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturularak her grupta 18 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle Biyotaklit konusu işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Nicel veri olarak 25 soruluk ön test ve son test ve Hu ve Adey 'e (2002) ait 7 maddelik bilimsel yaratıcılık ölçeği kullanılırken, nitel veri olarak yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 istatistik analiz programı, ön ve son testler Independent Samples T testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Nitel veriler betimsel ve içerik analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel yaratıcılıkları önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca nitel veriler analiz edildiğinde nicel verileri destekleyen sonuçlar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Biyotaklit, Teknoloji ve Tasarım, Yaratıcı drama.

ABSTRACT

While humanity has continued to live with other species of different species in nature for centuries, it has made breakthroughs with its technological breakthroughs, such as flying, swimming, etc. Seeing that he was not born with such abilities, he imitated nature, which was more experienced than him in these matters. Imitation has been

a communication tool that has made it easier for human beings to learn by observing their environment from the moment they first opened their eyes to the world. Scientists have made their discoveries and inventions by taking inspiration from and imitating nature itself.

The research covers only one of the 9 application workshops included in the thesis titled "The Effect of Creative Drama Method on Academic Achievement and Scientific Creativity in Technology and Design Course". In the study, the subject of Biomimicry, which is included in the Technology and Design course of the 8th grade students of Secondary School, is aimed to eliminate the deficiencies that arise due to the use of the traditional teaching model in today's course, by using the creative drama method, the students create ideas and products in line with their needs based on nature, and also raise their awareness towards nature. are intended to increase. The mixed design method, which combines both quantitative and qualitative methods, was used in the study. In the study, experimental and control groups were created and there were 18 students in each group. While the subject of Biomimicry was taught with the creative drama method in the experimental group, the traditional teaching method was used in the control group. While a 25-question pre-test and post-test and Hu and Adey's (2002) 7-item scientific creativity scale were used as quantitative data, semi-structured focus group interviews and unstructured student diaries were used as qualitative data. In the analysis of quantitative data, comparisons were made with SPSS 22 statistical analysis program, pre- and post-tests, Independent Samples T test. Qualitative data were interpreted by descriptive and content analysis.

According to the findings of the study, students' academic achievements and scientific creativity increased significantly with the creative drama method. Additionally, when qualitative data were analyzed, results supporting the quantitative data were found.

Key words: Biomimicry, Technology and Design, Creative drama.

GİRİŞ

Yeryüzü, yaratılmış ve yaratılacak olan her canlının özgürlüğüne göre derinleşen ve sırlarla dolu sayfalara sahip kutsal bir kitap gibi karşımızda durmaktadır. Doğaya ait tüm işaretler bu kitabın grameridir (Ilin ve Segal, 2000). Doğada tüm olaylar bir amaç ya da plan olmaksızın cereyan eder. Her şey kendiliğinden olup biter. Örneğin bir ırmakta oluşan girdap hiç düşünmeden taşları birbirine vurur. Aynı şeyi insan da yapar, ancak bilinçli olarak belli bir amaç güderek yapar. İnsan doğanın kendisine temin ettiği taşları işlediği zaman, doğayı da yavaş yavaş ıslah etmeye ve dönüştürmeye başladı. Bu durum insanı diğer canlılardan bir adım ileri götürdü, O'na daha büyük bir özgürlük alanı verdi.

İnsanın doğa ile kurduğu ilk ilişki, kendisini doğanın bir parçası olarak görmesiyle başladı. İnsanın parçası olduğu doğa hakkında bilgisinin yetersiz olması ve gereksinimlerini karşılamak için doğaya muhtaç olması, insanın doğa karşısında aciz olduğunu göstermiş ve O'nun doğayla uyumlu bir ilişki içinde olmasını zorunlu kılmıştır (Bahadır, 2022). Bu noktada insanoğlu bu uyumu yakalamak adına doğayı sürekli gözlemlemiş, bu gözlemlerden hareketle ondan ilham alarak hayatını sürdürmeye çalışmıştır. Biyotaklit alanında ünlü bir uzman olan Amerikalı biyolog Janine Benyus (1997), 1990'ların sonlarında, insanların sorunlarına, ürünlerine ve politikalarına çözüm ararken bilinçli olarak doğanın

yollarını **taklit etmesi** gerektiği temel önermesini geliştirerek biyotaklit kavramına öncülük eden ilk bilim insanı olmuştur. Biyotaklit bir uygulama olarak bizi doğayı gözlemlemeye ve doğada zaman geçirmeye, ona nasıl derinden bağlı olduğumuzu anlamaya, yaşamın ve biyolojik stratejilerinin nasıl çalıştığını deneyimlemeye teşvik eder (Benyus, 1997). Biyotaklit, insanoğlunun ihtiyaçlarına cevap veren tasarımlar yapmak adına doğadaki diğer canlıların formlarını, iş yapış yöntemlerini, yaşam şekillerini ve sorun çözme becerilerini kopyalanmasıdır. İnsanlar eski dönemlerden günümüze kadar karşılaştıkları sorunlara çözümler üretirken doğanın tecrübelerinden yararlanmışlardır. İnsanoğlu doğada yaptığı gözlem ve araştırmalarla kendisinden farklı anatomilere sahip canlıların davranışlarını, iş yapış yöntemlerini, yaşam şekillerini ve sorun çözme becerilerini öğrenebilmiş, bu bilgileri kendi yararına kullanabilmiştir. Doğadaki canlılardan ya da doğal yapılardan esinlenerek yapılan çalışmalara **biyotaklit** denir (Öztürk, 2018). Biyotaklit günümüz eğitim sisteminin de çok yakından takip ettiği özel bir alan. Ayrıca Türkiye’de ortaokullarda 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım dersinde verilen ünitelerden biridir. Bu ünitenin amacı öğrencilere canlılar ile doğa arasındaki inanılmaz uyumun ilkelerini öğretmek bunu bilime ve sanata yansıtmasını sağlamaktır.

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu; kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hale getirebilmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık, sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Öztürk, 2018). Yaratıcı Drama, çağdaş eğitim anlayışına uygun, yapılandırmacı yaklaşımı özünde barındıran bir alan olarak öğretim modellerinin hepsinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Heathcote ‘a (1984) göre yaratıcı drama, bir öğrenme ve bilgi edinme aracıdır. Yaratıcı drama, oyunların gücünden yararlanarak, problemler karşısında tiyatro alt tekniklerinden olan doğaçlama ve rol oynama yaparak bireylerin kendi yaşantılarından yola çıkarak çözümler ürettikleri bir alandır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların her dönem gerçekleştirdiği zümre toplantı süreçleri incelendiğinde dersin hala geleneksel öğretim modeli kullanılarak işlendiği, bu derse giren öğrencilerin derse bakış açılarının olumlu olmadığı bunun da öğrencilerin ders başarılarını olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Asıl amacı yarının dünyasına üreten, merak eden ve sorgulayan bireyler yetiştirmek olan Teknoloji ve Tasarım dersinde, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan dersin vizyonun da gerçekleşmesi adına farklı yöntem ve teknikleri devreye sokmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Araştırma, yaratıcı drama yönteminin Teknoloji ve Tasarım dersini alan öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisini göstermek, aynı zamanda öğrencilerin süreç içinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak adına yapılan bir tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır. Tez çalışması toplamda 9 atölyeden oluşan uygulamalı bir süreci içerir ve «Doğadan Tasarıma» ünitesi bu 9 atölyeden biri olup öğrencilerin doğadan hareketle ihtiyaçları doğrultusunda fikir ve ürünler ortaya çıkarmaları, ayrıca doğaya karşı farkındalıklarını artırmalarını amaçlar.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Araştırmada karma desenlerden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, nicel ve nitel verileri birlikte toplar, bulgulardan elde ettiği sonuçlara göre verilerin birbiriyle ilişkisine bakar. Örneğin öğrencilerin teknolojiye karşı tutumlarını ölçmek isteyen araştırmacı, ölçek kullanabileceği gibi öğrencilerle görüşmeler de yapabilir (Büyüköztürk; Çakmak Akgün; Karadeniz ve Demirel, 2011). Deney grubunda dersler yaratıcı drama yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle (anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma vb.) işlenmiştir.

Çalışma Grubu:

Araştırmada İzmir ili Torbalı ilçesi Şehit Onur Ensar Ayanoğlu Ortaokulu 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım Dersine giren 18'i deney grubu, 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenci yer almıştır. Her iki grupta 10 kız,8 erkek öğrenci bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları:

Nicel Veri Toplama Araçları:

Akademik Başarı Testi: Araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli test deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası şeklinde verilerek, testleri cevaplamaları istenmiştir.

Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği: Hu ve Adey'in (2002) geliştirdiği 7 maddeden oluşan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği Deney ve Kontrol gruplarına uygulama sonrası verilmiş, puanlamalar akıcılık, esneklik ve orijinallik kriterlerine göre yapılmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları:

Odak Grup Görüşmesi: Deney grubu öğrencilerinden oluşan 10 kişilik öğrenci grubuyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrenciler araştırmacının düzenlediği 6 soruya yanıt vermeye çalışmışlardır. Görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak verilen yanıtlar düz metin haline getirilmiştir.

Öğrenci Günlükleri: Drama yöntemiyle hazırlanan atölyelerin sonunda öğrenciler atölye süreci hakkında düşüncelerini belirttikleri günlükler yazmışlardır.

Verilerin Analizi:

Nicel Verilerin Analizi:

Akademik Başarı Testinin analizinde veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Hu ve Adey'in Bilimsel Yaratıcılık Madde Puanlaması esaslarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlara puanlar verilmiş, bu puanlara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Akademik Başarı Testi ve Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği Verilerinin Güvenilirlik (α) ve Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Test	Grup	Test	α	Shapiro-Wilk (p)
Başarı testi	Deney	Ön test	,760	,160
		Son test	,786	,149
	Kontrol	Ön test	,735	,194
		Son test	,707	,477
Bilimsel yaratıcılık (Akıcılık)	Deney	Ön test	,753	,243
		Son test	,801	,041
	Kontrol	Ön test	,803	,021
		Son test	,799	,105
Bilimsel yaratıcılık (Orijinallik)	Deney	Ön test	,849	,240
		Son test	,851	,176
	Kontrol	Ön test	,809	,190
		Son test	,841	,073
Bilimsel yaratıcılık (Esneklik)	Deney	Ön test	,840	,682
		Son test	,875	,003
	Kontrol	Ön test	,820	,971
		Son test	,734	,020
Bilimsel yaratıcılık (Toplam)	Deney	Ön test	,763	,709
		Son test	,768	,046
	Kontrol	Ön test	,716	,406
		Son test	,718	,044

Akademik Başarı Testi ve Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği Verilerinin Güvenilirlik (α) ve Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Normal dağılıma uygun olan veriler için parametrik analizler kullanılırken, normal dağılıma uygun olmayan veriler için non-parametrik analizler kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun puanlarının grup içindeki değişimlerinin karşılaştırılmasında PairedSamples T / Wilcoxon test kullanılırken, gruplar arasında karşılaştırmalarda Independent Samples T test / Mann Whitney U test kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi:

Odak grup görüşmeleri, 10 öğrenci grubuyla yapılmış, verilen yanıtlar içinden oluşturulan temalar başlıklar halinde Microsoft Word programı kullanılarak yazılmış ve betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Günlük içerikleri belli başlı tema ve kodlamalar yapılarak Microsoft Word programında yazılmış ve içerik analiziyle yorumlanmıştır

BULGULAR

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Akademik Başarı Ön Testinde Deney ve Kontrol Gruplarının Aldığı Puanların Karşılaştırılması

181

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	P
Başarı testi	Deney	18	51,78	11,518	-3,122	,004
	Kontrol	18	62,44	8,800		

Tablo 2. incelendiğinde kontrol grubu ($X=62,44$) öğrencilerinin başarı testi ön test puanlarının deney grubu ($X=51,78$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 3. Akademik Başarı Son Testinde Deney ve Kontrol Gruplarının Aldığı Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	T	P
Başarı testi	Deney	18	89,33	11,722	6,200	,000
	Kontrol	18	63,78	12,977		

Tablo 3. incelendiğinde, deney grubu ($X=89,33$) öğrencilerinin başarı testi son test puanlarının kontrol grubu ($X=63,78$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Bilimsel Yaratıcılık Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t/U	P
Akıcılık	Deney	18	14,61	6,194	150,0 ^U	,703
	Kontrol	18	13,61	4,461		
Orijinallık	Deney	18	18,83	7,695	-1,180 ^t	,246
	Kontrol	18	21,94	8,120		
Esneklik	Deney	18	18,44	8,979	127,5 ^U	,274
	Kontrol	18	21,56	8,396		
Toplam puan	Deney	18	51,89	19,232	137,0 ^U	,429
	Kontrol	18	57,11	19,131		

Independent Samples t testi ve Mann Whitney u testi sonuçlarına göre ; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık, orijinallık, esneklik ve toplam bilimsel yaratıcılık ön test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$)

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Bilimsel Yaratıcılık Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	X	SS	t/U	P
Akıcılık	Deney	18	17,17	5,607	71,5 ^U	,004
	Kontrol	18	12,39	4,474		
Orijinallık	Deney	18	25,56	8,906	2,446 ^t	,020
	Kontrol	18	18,78	7,674		
Esneklik	Deney	18	25,94	8,412	76,0 ^U	,006
	Kontrol	18	19,89	8,094		
Toplam puan	Deney	18	68,67	21,127	71,5 ^U	,004
	Kontrol	18	51,06	19,018		

Tablo 5 incelendiğinde, T ve U testi sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin son testte akıcılık ($X=17,17$), orijinallık ($X=25,56$), esneklik ($X=25,94$) ve toplam bilimsel yaratıcılık ($X=68,67$) puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin son testte akıcılık ($X=12,39$), orijinallık ($X=18,78$), esneklik ($X=19,89$) ve toplam bilimsel yaratıcılık ($X=51,06$) puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin sürece ilişkin yorumlarından birkaçı:

Ö2: “İlk atölyede uygulama sonunda tasarım yaparken şaşırmıştık biraz. Ancak ilerleyen süreçlerde hızlı bir şekilde düşünüp onu kağıda aktardık.”

Ö4: “Dramayla yaptığımız etkinlikleri daha iyi sunduk. Aklımıza daha çok fikir gelmesini sağladı.”

Ö8: “Ürün sunmada katkısı var.”

Ö9: “Bir oyun ile başlıyoruz görsel olarak zihnimize yerleşiyor bilgi. Çembere gelerek onu tartışıyoruz. Doğaçlamayla beraber örneğin uçak ile ilgili canlandırmada uçağın neresi eksik, bu yönde çözümler üretebiliyoruz.”

Doğadan Tasarıma (Biyotaklit) Konulu Atölye Günlüklerinden ortaya çıkan tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	F
Biyotaklit	Doğadan Esinlenme	12
	Sinek Kuşu	10

Ö1: “Bugünkü atölyemizde biyotaklitte canlının yaşam biçimine baktık, doğaçlama yaptık, çok keyifliydi. Hayvanlardan esinlenerek icatlar yaptık.”

Ö3: “Biyotaklit, insanların hayvanlardan esinlenerek yaptıkları icatlardır.”

Ö4: “Canlılardan uyarlayarak eşyalar tasarlayıp canlandırma yaptık.”

Ö5: “Biyotaklit, doğadaki canlı ve cansız varlıklardan sorun çözme becerilerinden yararlanır. Canlıların yaşam biçimlerine ve iş yapış biçimlerine bakar. “

Ö6: “Teknoloji ve Tasarım dersinde oyunlar oynadık, doğadaki hayvanların seslerini çıkarıp hareketlerini yaptık. Bir nesnenin doğada benzediği canlıları tahmin ettik.”

Ö10: “Canlıların dış görünüşlerine ve iş yapış şekline bakılarak ürünler üretilir. Hayvanlardan esinlenerek üretilen ürünleri inceledik ve eşleştirdik.”

Ö11: “Bugünkü 2 saatlik dersimizde doğadan ilham alınarak oluşturulan ürünleri işledik.”

Ö16: “Hayvanların sorunlarını çözebilme becerilerinden esinlenerek yapılan icatları öğrendik.”

Ö10: “Sinek kuşunun videosunu izleyip notlar aldık. Sinek kuşundan esinlenerek icatlar yaptık ve doğaçlama yaptık, şarkı söyledik. Sinek kuşları çok hızlı uçar ve sürekli yemek yeme ihtiyaçları duyarlar. Çok uzun ve çatal şeklinde dilleri vardır. Normal kuşlardan farklı böcekler gibi 8 şeklinde uçarlar.”

Ö11: “Sinek kuşuyla ilgili bir video izledik. Videoyu izlerken notlar aldık. Aldığımız notlar sayesinde bir doğaçlama drama etkinliği yaptık. Kuşun yitirilmiş özelliğini düşünerek tekrar oluşturduk. Daha sonra sinek kuşundan esinlenip bir ürün oluşturduk. Taslak olarak çizdik, bilgilerini yazdık ve sunduk. Sonrasında oluşturduğumuz ürün adına bir şarkı yazdık ve hep birlikte şarkıyı söyledik.”

Ö5: “Sinek kuşlarının geriye uçabilen tek kuş olduğunu öğrendik. Çok hızlı kanat çırpıyorlar ve çok hızlı acıkıyorlar. Çok uzun bir dilleri var. Ayrıca bozuk para ağırlığında olduklarını öğrendik. Sinek kuşlarından ilham alarak bir uçak tasarladık. “

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaratıcı drama ile çocuğa öğretilmek istenen önceden planlanır, burada amaç çocuğun kendi bulduğu yollarla sonuca ulaşmasıdır. Bu nedenle çocuklar yaşadığı çevreyi gözlemlemeye, araştırmaya ve keşfetmeye başlar. Böylelikle çocuklar öğrenmeleri ve öğrendiği şeyleri unutmadan günlük hayatında uygulamaları için bir gerekliliğin farkına varırlar. Bu gereklilik eğitimde dramayı yöntem olarak kullanmaktır (Gönen ve Dalkılıç, 2009). Oyunsu süreçler ve doğaçlamalarla öğrenciler doğaya ait bir canlılığın yaşam biçimini ve sorunları çözme becerilerini gözlemleyerek karşılaştığı sorunu çözecek bir ürünü ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

Düz anlatımdan uzak ezbere dayalı olmayan etkinliklerde öğrenciler ders konularını kimi zaman oyunlarla, doğaçlamalarla kimi zaman ise grup etkinlikleriyle projeler geliştirerek içselleştirmiş, geleneksel öğretime bir alternatif olan yaratıcı drama ile öğrenciler özgün ürünler ve fikirler geliştirmeyi başarmışlardır.

Araştırmada Akademik Başarı ve Bilimsel Yaratıcılık son test sonuçlarına göre ortaya çıkan puanlar deney ve kontrol grupları arasında kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu çıkmıştır. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerde akıl yürütme becerisini geliştirerek kalıcı öğrenmeleri kolaylaştırmıştır (Çalışkan ve Karadağ,2014). Yine test sonuçları göstermiştir ki yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler süreç içinde aktif olarak katılım göstermişlerdir ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak özgün çözümler üretmişlerdir. Eğitimde dramayı kullanmak bireylerin öğretime aktif katılmasını sağlamaktadır (Güneysu, 1991). Nitel bulgular açısından bakıldığında gerek görüşmelerde öğrencilerin verdikleri yanıtlar gerekse günlüklerinde sevmedikleri ya da ön yargılı oldukları dersleri daha çok sevebilmeleri için yaratıcı dramanın mutlaka bu derslerde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada görüşmeler sonucunda ortaya çıkan önemli bir sonuç da yaratıcı dramanın bir çok konu veya derse uyarlanabilen özel bir alan ve ders konularının verilmesinde yöntem olarak kullanıldığında öğrenci başarısının artıracığı gerçeği olmuştur.

Öneriler:

- Yaratıcı drama yöntem olarak farklı disiplin ve konularda öğretmenler tarafından uygulanabilir. Ancak eğitmenin bu konuda söz sahibi olan yetkin kuruluşlardan yaratıcı drama eğitimi alması faydalı olabilir.
- Geleneksel öğretim yaklaşımına karşı duran bu araştırma eğitmenlerin klasik anlatım modelini terk etmeleri konusunda bir adım olabilir. Bunun içinde YÖK üniversitelerde yer alan eğitim fakültelerinde eğitmen eğitimi kapsamında drama derslerinin sayısını ve süresini artırabilir.

KAYNAKÇA:

Bahadır, M. (2022). Mitolojiden Felsefeye Doğa İnsan İlişkisi. Felsefe Düşünce Dergisi, s. 76,135.

Benyus, J.M. (2002). Innovation Inspired by Nature. Harper Perennial.

Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N.U. (2009). Çocuk Eğitiminde Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. s.52-53.

Güneysu, S. (1991). Eğitimde Drama, Ya-Pa 7. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri, Eskişehir.

Heathcote, D. (1984). Collected Writings. London :Hutchinson.

Hu, W. ve Adey, P., 2002. A Scientific Creativity Test for Secondary School Students. International Journal of Science Education.

Ilin, M.ve Segal, E. (2000). İnsan Nasıl İnsan Oldu?. İstanbul: Say Yayınları

Öztürk,D.T. (2018). 8. Sınıf Teknoloji ve Tasarım Dersi. Ankara: Karaca Yayınları.

Yaratıcı Drama Alanında Yapılan Projelerin Sistematik Betimsel Analizi; Dün'den Bugüne Proje İçerikleri...

Systematic Descriptive Analysis of Projects in the Field of Creative Drama; Project Contents from Yesterday to Today

Fatıma Büşra CENGİZ/Doç. Dr. Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK

Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe Üniversitesi

ÖZ

Yaratıcı drama eğitimin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, sosyal ve duygusal becerilerini ve genel refahlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yaratıcı drama öğrencilere İngilizce, tarih, fen ve matematik gibi çeşitli konuları öğretmek için kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve hafızalarını, dikkatlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için de kullanılabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmak için değerli bir araçtır ve her çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır (Adıgüzel, 2006; Okvuran, 2012).

Türkiye'de yaratıcı drama eğitiminin gelişimi 1980'li yıllara dayanmaktadır. O dönemde Türkiye'de sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmalar ve atölyeler yaratıcı drama eğitimi de içermekteydi (Adıgüzel, 2008; Başbuğ, 2006). 1990'lı yılların başında ise Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi, özellikle tiyatro alanında faaliyet gösteren bazı kurum ve öğretmenler tarafından benimsenmiş ve öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde yaratıcı drama eğitimi, çocuklar için bir oyun yöntemi olarak görülmekteydi. Ancak zamanla yaratıcı drama eğitimi, sadece çocuklar için değil, yetişkinlerin de katılabileceği bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Çağdaş Drama Derneği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi Prof. Dr. İnci SAN ve Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer LEVENT ve bir grup eğitim, eğitim bilimleri, sanat, sanat eğitimi alanlarında çalışan kişiler tarafından 5 Mart 1990 yılında kurulmuştur. Derneğin temel amacı, yaratıcı dramayı tiyatro, eğitim ve sosyal yaşamda bir disiplin ve yöntem olarak geliştirmek ve yaygınlaştırmaktır.

2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi, özellikle eğitim kurumlarında, tiyatro alanında ve psikolojik danışmanlık gibi alanlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde yaratıcı drama eğitiminin sadece bir oyun yöntemi olarak değil, aynı zamanda bir eğitim ve terapi yöntemi olarak da kullanılabilmesi fark edilmiştir.

Türkiye'de "Yaratıcı Drama Eğitmeni/Lideri Yetiştirme Programı" Çağdaş Drama Derneği tarafından oluşturulmuş ve toplam 6 aşamadan oluşmaktadır. "MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla" Onaylı Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Program Süresi Toplam 320 saatten

oluşmaktadır. 5. Aşamayı bitiren her eğitimci adayına dernek tarafından bir danışman atanarak projesini tamamlamaktadır. Bu süreç sonunda görevlendirilen 2 jüriye, 12 saat uygulamadan oluşan proje sunulmaktadır. Proje yazım tarihçesine bakıldığında 2008 yılından itibaren Çağdaş Drama Derneğinde, 2023 yılının Ekim ayına kadar toplamda 2376 yaratıcı drama eğitimci projesi tamamlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de yaratıcı drama eğitimindeki projelerin temel prensipleri, uygulama alanları ve bu projelerdeki yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerinin nasıl olduğunu tespit etmektir. Bu amaca hizmet edecek araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 1990-2023 yılları arasında Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitimci Programı kapsamında yazılan projeler doküman analizine tabi tutularak incelenecektir. Araştırmanın ana problemi yaratıcı drama eğitiminde yazılan projelerin ana temaları (kullanıldığı dersler, sınıf düzeyi, yöntem seçimi, analiz yöntemleri vd.) nasıldır? olarak belirlenmiştir. Ayrıca yıllara göre projelerde gerçekleşen farklılıklar (konu seçimi, yöntem vb.) da ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Toplam 2360 proje incelenecektir. Bu projeler uygulamalı ve uygulamalı olmayan projeler olarak gruplandırılacak ve analizlerde farklı temalar kullanılacaktır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Proje İnceleme Formu" kullanılacaktır. Beş kısımdan oluşan bu form; Birinci kısımda projenin künyesi, ikinci kısımda projenin teması, üçüncü kısımda projenin yöntemi, dördüncü kısımda projenin uygulama örnekleme ve projenin sonuçları kısımlarından oluşmaktadır. Analizler bu ana kategorilere göre sınıflandırılarak alt temalara ayrılarak gerçekleştirilecektir.

Araştırma kapsamında doküman analiziyle incelenen projelerden elde edilen verinin analizinde betimsel istatistikler örneğin frekans tabloları kullanılacaktır.

Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitiminde yazılan projelerin genel temaları ortaya çıkarılacaktır, ihtiyaca yönelik kolular belirlenerek kurumsal işeye de katkı sunulması düşünülmektedir. Yaratıcı drama eğitiminin katılımcılar üzerine etkisi tartışılarak literatüre katkıda bulunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı Drama, Proje, Nitel Araştırma, Yaratıcı Drama Eğitimi

Abstract

Creative drama is an important part of education. It helps students develop their imagination, creativity, problem-solving skills, social and emotional skills, and overall well-being. Creative drama can be used to teach students various subjects, such as English, history, science, and mathematics. It can also be used to help students develop their artistic skills, improve their memory, attention, and creativity. Creative drama is a valuable tool that can help students learn and grow, and it should be an important part of every child's education.

The development of creative drama education in Turkey dates back to the 1980s. At that time, creative drama education was included in the work and workshops on art education in Turkey. In the early 1990s, creative drama education was adopted and used by some institutions and instructors active in the field of theater in Turkey. In this period, creative drama education was seen as a game method for children. However, over time, creative drama education has come to be accepted as an educational method that can be attended not only by children but also by adults.

The Contemporary Drama Association was founded on March 5, 1990, by Prof. Dr. İnci SAN, a retired faculty member of the Department of Fine Arts Education at the Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Tamer LEVENT, an artist of the State Theater, and a group of people working in the fields of education, educational sciences, art, and art education. The main purpose of the association is to develop and popularize creative drama as a discipline and method in theater, education, and social life.

Since the 2000s, creative drama education has become widespread in Turkey, especially in educational institutions, the field of theater, and areas such as psychological counseling. In this period, it was realized that creative drama education can be used not only as a game method but also as an educational and therapeutic method.

In Turkey, the "Creative Drama Trainer/Leader Training Program" was created by the Contemporary Drama Association and consists of a total of 6 stages. The program, which was approved by the Ministry of National Education Curriculum Board with the decision numbered 346 dated 18.11.2005, has a total duration of 320 hours. Each trainee who completes the 5th stage is assigned a mentor by the association to complete their project. At the end of this process, the project consisting of 12 hours of application is presented to two juries appointed for this purpose. According to the history of project writing, a total of 2,376 creative drama training projects have been completed in the Contemporary Drama Association since 2008, up to October 2023.

The purpose of this study is to determine the basic principles, application areas, and the effects of the method used in these projects on students in creative drama education in Turkey. The research method that will serve this purpose has been determined as document analysis, which is one of the qualitative research methods. In line with this purpose, the projects written within the scope of the Creative Drama Trainer/Leader Training Program of the Contemporary Drama Association between 1990-2023 will be examined by document analysis. The main problem of the research is how are the main themes of the projects written in creative drama education (subjects used, class level, method selection, analysis methods, etc.)? It has been determined. In addition, it will be tried to reveal the differences in the projects over the years (subject selection, method, etc.).

A total of 2,360 projects will be examined. These projects will be grouped as applied and non-applied projects, and different themes will be used in the analyzes. As a data collection tool, the "Project Examination Form" developed by the researchers will be used. This form, which consists of five parts; The first part consists of the project's name, the second part of the project's theme, the third part of the project's method, the fourth part of the project's application sample, and the fifth part of the project's results. The analyzes will be carried out by classifying these main categories into sub-themes.

In the research, descriptive statistics such as frequency tables will be used in the analysis of the data obtained from the projects examined by document analysis.

As a result of the research, the general themes of the projects written in creative drama education will be revealed. It is thought to contribute to the institutional workflow by determining the branches according to the needs. The effect of creative drama education on participants will be discussed and will contribute to the literature.

Keywords: *Creative Drama, Project, Qualitative Research, Creative Drama Education*

Giriş

Eğitim, insanların yaşamlarındaki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını kazanmaları için tasarlanmış bir süreçtir (Boal ve McBride, 2013). Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimi ve ilerlemesi için önemlidir. Eğitim sistemi, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmesine katkıda bulunur ve insanların yaşamlarını daha iyi hale getirmelerine yardımcı olur (Dawoud, Hasim, ve Saad, 2022).

Eğitim sistemi, birçok disiplini içerir ve okullar, üniversiteler, kolejler, meslek okulları, özel okullar ve diğer eğitim kurumları gibi çeşitli kurumlar tarafından sunulur. Eğitim, öğrencilerin farklı düzeylerde öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (McCaslin, 2006).

Eğitim, insan yaşamının en önemli unsurlarından biridir. Eğitim, bireyin kişisel ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar ve toplumsal hayatta yer alabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırır. Ancak, geleneksel eğitim yöntemleri, özellikle de sınıf ortamında uygulanan yöntemler, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgüvenini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumda, alternatif eğitim yöntemleri ön plana çıkmaktadır (Bolton, 1984; Neelands, 2013).

Yaratıcı drama eğitimin önemli bir parçasıdır çünkü öğrencilerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, sosyal ve duygusal becerilerini ve genel refahlarını geliştirmelerine yardımcı olur. Yaratıcı drama öğrencilere İngilizce, tarih, fen ve matematik gibi çeşitli konuları öğretmek için kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve hafızalarını, dikkatlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için de kullanılabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmak için değerli bir araçtır ve her çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır.

Hayal gücü: Yaratıcı drama, öğrencilere farklı rolleri ve durumları keşfetme fırsatı vererek hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, dünyayı yeni şekillerde görmelerine ve sorunlara yaratıcı çözümler bulmalarına yardımcı olabilir.

Yaratıcılık: Yaratıcı drama, öğrencilere kendilerini yeni ve farklı şekillerde ifade etme fırsatı vererek yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, kendi benzersiz seslerini bulmalarına ve sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Problem çözme: Yaratıcı drama, öğrencilere güvenli ve destekleyici bir ortamda zorluklar üzerinde çalışma fırsatı vererek problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve sorunlara nasıl yaratıcı çözümler bulacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Sosyal ve duygusal beceriler: Yaratıcı drama, öğrencilere güvenli ve destekleyici bir ortamda başkalarıyla etkileşim kurma fırsatı vererek sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olur. Bu onların empati, iletişim becerileri ve çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Genel refah: Yaratıcı dramanın öğrencilerin genel refahı için ruh sağlığının iyileştirilmesi, stresin azaltılması ve öz saygının artırılması gibi bir dizi faydası olduğu gösterilmiştir.

Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimin önemli bir parçasıdır çünkü öğrencilerin bir dizi önemli yönden gelişmesine yardımcı olur. Bu bağlamda, yaratıcı drama eğitimi son yıllarda önem kazanan bir eğitim yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı drama eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, özgüvenlerini artırmak, iletişim becerilerini geliştirmek ve problem çözme yeteneklerini artırmak için tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır (McCaslin, 2006). Yaratıcı drama eğitimi, öğrencilerin aktif bir şekilde katılmalarını ve öğrenmelerini sağlamak için drama ve tiyatro tekniklerini kullanır. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına, yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanır (Prentki ve Preston, 2009).

Yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerini destekleyen, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, sosyal ve duygusal becerilerini, ve genel refahlarını geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir eğitim yöntemidir.

Yaratıcı drama, öğrencilerin İngilizce, tarih, fen ve matematik gibi çeşitli konuları öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine, hafızalarını ve dikkatlerini güçlendirmelerine, ve yaratıcılıklarını artırmalarına da yardımcı olabilir.

Bu nedenle, yaratıcı drama, her çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır.

Türkiye'de yaratıcı drama eğitiminin gelişimi 1980'li yıllara dayanmaktadır. O dönemde Türkiye'de sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmalar ve atölyeler yaratıcı drama eğitimi de içermekteydi (Adıgüzel, 2008). Ancak yaratıcı drama eğitimi daha çok batılı ülkelerde gelişmiş ve yaygınlaşmış bir eğitim yöntemi olarak bilinmekteydi.

1990'lı yılların başında Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi, özellikle tiyatro alanında faaliyet gösteren bazı kurum ve eğitimciler tarafından benimsendi ve kullanılmaya başlandı. Bu dönemde yaratıcı drama eğitimi, çocuklar için bir oyun yöntemi olarak görülmekteydi. Ancak zamanla yaratıcı drama eğitimi, sadece çocuklar için değil, yetişkinlerin de katılabileceği bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmeye başlandı (Başbuğ, 2006).

Çağdaş Drama Derneği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi Prof. Dr. İnci SAN ve Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer LEVENT ve bir grup eğitim, eğitim bilimleri, sanat, sanat eğitimi alanlarında çalışan kişiler tarafından 5 Mart 1990 yılında kurulmuştur. Derneğin temel amacı, yaratıcı dramayı tiyatro, eğitim ve sosyal yaşamda bir

disiplin ve yöntem olarak geliştirmek ve yaygınlaştırmaktır. 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi, özellikle eğitim kurumlarında, tiyatro alanında ve psikolojik danışmanlık gibi alanlarda yaygınlaşmaya başladı. Bu dönemde yaratıcı drama eğitiminin sadece bir oyun yöntemi olarak değil, aynı zamanda bir eğitim ve terapi yöntemi olarak da kullanılabilceği fark edildi (Adıgüzel, 2006a; Okvuran, 2012).

Günümüzde Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi, çeşitli kurum ve eğitimciler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Bu amaçlar arasında özgüvenin artırılması, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, problem çözme yeteneğinin kazandırılması, sanatsal ve estetik duyarlılığın artırılması gibi konular yer almaktadır.

Yaratıcı drama yöntemi, çeşitli tiyatral teknikleri ve oyunları kullanarak, insanların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak içsel keşif yapmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan bir öğrenme yöntemidir. Yöntem, oyunculuk, hikaye anlatımı, dans, müzik ve görsel sanatlar gibi farklı sanat dallarını bir araya getirir. Bu yöntem, özellikle eğitim ve terapi alanlarında kullanılmaktadır (Dawoud ve diğerleri 2022; O'Toole, 2003). Yaratıcı drama yöntemi, insanların kendilerini daha iyi anlamalarına ve birbirleriyle etkileşimlerinde daha yaratıcı ve üretken olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu yöntemde, katılımcılar drama ve tiyatro tekniklerini kullanarak bir hikayenin parçası haline gelirler ve böylece içeriklerin somutlaşmasını sağlarlar. Bu, katılımcıların duygusal, zihinsel ve fiziksel düzeyde katılımını sağlar (Heathcote ve Bolton, 1994; Boal, A., ve McBride, C. A. 2013). Yaratıcı drama, katılımcıların kendilerini ifade etmelerine, başkalarının duygularını anlamalarına, birlikte çalışmalarına ve özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca problem çözme, eleştirel düşünme, empati kurma ve iletişim becerileri gibi birçok farklı becerinin de gelişimine katkı sağlar (Adıgüzel, 2006a, 2018; San, 2009).

Yaratıcı drama yöntemi, katılımcılara bir konu hakkında farklı bakış açılarından düşünme ve yaratıcı çözümler bulma becerileri kazandırmayı amaçlar. Yöntem, özellikle çocuklar ve gençler için popüler bir eğitim aracıdır. Ancak, son yıllarda, iş dünyası ve liderlik geliştirme programları gibi yetişkin eğitiminde de yaygın olarak kullanılmaktadır (İspir ve Üstündağ, 2008; Özdemir, Akfırat, ve Adıgüzel, 2009; Ulutaş, 2011). Yaratıcı drama yöntemi, herhangi bir özel yetenek gerektirmez ve her yaş grubundan insanın katılımına açıktır. Yöntem, grup içinde işbirliği ve iletişim becerileri geliştirirken, kişisel keşif ve özgüveni arttırmaya da yardımcı olur. Ayrıca, bu yöntem, öğrenme deneyimini eğlenceli ve interaktif bir hale getirerek, öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını teşvik eder (Çam, Özkan, ve Avinç, 2009; Önder, 2003; Ulutaş, 2011).

Yaratıcı drama yöntemi, özellikle eğitim, psikoterapi ve toplumsal değişim çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (San, 1990). Eğitim alanında yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için kullanılmaktadır. Psikoterapi alanında ise, bireylerin duygusal ve zihinsel sağlıklarının gelişmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Toplumsal değişim

çalışmalarında ise, toplumun belirli bir konuda farkındalığını artırmak ve değişim yaratmak için kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2006b; Freeman, Sullivan, ve Fulton, 2003; Üstündağ, 1998).

Yaratıcı drama eğitimi, sadece sahne sanatları ve tiyatrodaki değil, genel olarak hayatın her alanında kullanılabilen bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler, hayal güçlerini kullanarak sorunları farklı açılardan görmeyi öğrenirler. Aynı zamanda, yaratıcı drama eğitimi, öğrencilerin özgüvenlerini artırır, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirir, duygusal zeka ve empati yeteneklerini güçlendirir (Bowell ve Heap, 2005; Gresham ve MacMillan, 1997).

Bu nedenle, yaratıcı drama eğitimi alan kişiler, hayatın her alanında başarılı olmak için önemli bir avantaj kazanırlar. Özellikle eğitim sektöründe çalışan öğretmenler, bu yöntemi sınıflarında kullanarak öğrencilerinin eğitim süreçlerinde daha aktif, yaratıcı ve özgüvenli olmalarına yardımcı olabilirler. Ayrıca, iş dünyasında çalışan kişiler de yaratıcı drama eğitiminden faydalanarak, daha yaratıcı ve inovatif çözümler üretebilirler. Tüm bu sebeplerden dolayı, yaratıcı drama eğitimi alan kişilerin iş ve özel hayatlarında daha başarılı olmaları için önem verilmesi gerekmektedir.

Yaratıcı drama öğretmenlerinin de önemi oldukça büyüktür. Öğretmenler, yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda uzmanlaşmış, öğrencileriyle bir arada çalışarak onların hayal gücüne dayalı düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve takım çalışması becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Bu beceriler, özellikle günümüzde iş dünyasında ve toplumsal hayatta oldukça önemli hale gelmiştir (Çayır, Akhun, ve Şimşek, 2016; Erdoğan, Şanlı, ve Bekir, 2005).

Yaratıcı drama öğretmenlerinin aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilere ve toplumda yaratıcı drama yöntemine karşı farkındalık yaratmak için de büyük bir rolü vardır. Yaratıcı drama öğretmenleri, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini öğretmenlerle paylaşarak onların da sınıflarında kullanmasını sağlayabilirler. Bu sayede öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak daha yaratıcı ve etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri mümkün olur (Soylu, 2017). Sonuç olarak, yaratıcı drama öğretmenleri, sadece yaratıcı drama yönteminin uygulanması konusunda uzmanlaşmış değıllerdir; aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, öğretmenlere yardımcı olmalarına ve toplumda yaratıcı drama yöntemine karşı farkındalık yaratmaya da katkı sağlarlar (İnanç ve Özlem).

Türkiye’de “Yaratıcı Drama Eğitmeni/Lideri Yetiştirme Programı” Çağdaş Drama Derneği tarafından oluşturulmuş, toplam 6 aşamadan oluşmaktadır. “*MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla*” Onaylı Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Program Süresi Toplam 320 saatten oluşmaktadır. 5. Aşamayı bitiren her eğitmen adayına dernek tarafından bir danışman atanarak projesini tamamlar. Bu süreç sonunda görevlendirilen 2 jüriye 12 saat uygulamadan oluşan projesini sunar.

Bu makalede, Türkiye’de yaratıcı drama eğitimindeki projelerin temel prensipleri, uygulama alanları ve bu projelerdeki yöntemin öğrenciler üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu

araştırma, yaratıcı drama eğitimi alanında yapılan çalışmalara katkıda bulunacak ve yaratıcı drama eğitmenleri için önemli bir kaynak olacaktır. Araştırmanın ana problemi yaratıcı drama eğitiminde yazılan projelerin ana temaları nasıldır? olarak belirlenmiştir. Araştırmanın diğer problemleri;

Çalışma kapsamında ele alınan araştırmaların;

Yıllara göre dağılımı nasıldır?

Örnekleme göre dağılımı nasıldır?

Araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?

Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

Olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olayları daha derinlemesine anlamak için bireysel deneyimleri, inançları, değerleri ve düşünceleri araştırmak amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla durumu tanımlamak, anlamak ve açıklamak için kullanılan bir araştırma desendir (Merriam, 2013). Bu desen, durumların etkenlerle ilişkisine ve bu durumu nasıl etkilediğine odaklanır ve araştırmacılara durumda meydana gelen değişim ve süreçleri belirlemeye olanak tanır (Creswell, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 1990-2023 yılları arasında Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitmenliği Programı kapsamında yazılan projeler oluşturmaktadır. Toplam 2360 proje incelenmiştir. Bu projeler uygulamalı ve uygulamalı olmayan projeler olarak gruplandırılmış analizlerde farklı temalar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Proje İnceleme Formu” kullanılmıştır. Beş kısımdan oluşan bu form; Birinci kısımda projenin künyesi, ikinci kısımda projenin teması, üçüncü kısımda projenin yöntemi, dördüncü kısımda projenin uygulama örnekleme ve projenin

sonuçları kısımlarından oluşmaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken ilk olarak ilgili alan yazında başka araştırmacılar tarafından hazırlanılan formlar incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmada kullanılan bir veri analizi yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacı, toplanan verileri anlamlı bir şekilde kodlayarak, kategorilere ayırarak ve yorumlayarak analiz eder.

İçerik analizinin amacı, toplanan verilerin açıklanabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, elde edilen veriler soru bazında incelenerek anlam bakımından ilişkili olanlar bir araya toplanmıştır. Bu süreç araştırma amacı gözetilerek tekrar tekrar yapılmıştır.

Veriler, önceden belirlenen temalara göre yorumlanmıştır. Bu temalar, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda belirlenmiştir. Örneğin, bu çalışmada, yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırıldığından, veriler "akademik başarı", "yaratıcı drama eğitimi" ve "etki" temaları altında yorumlanmıştır.

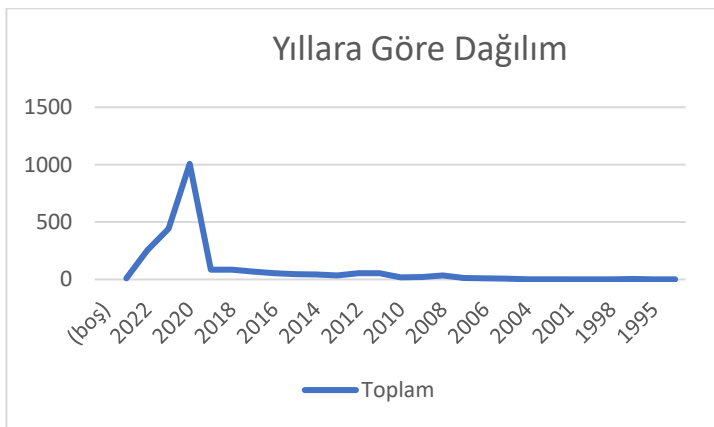
Elde edilen veriler ise içerik analizi ile derinlemesine bir işleme tabi tutulmuştur. Bu işlemde, veriler tekrar tekrar incelenerek, anlam bakımından daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırma verileri, verilerin elde edildiği ortama uyumlu olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu, araştırma verilerinin daha doğru bir şekilde yorumlanmasını sağlamıştır.

Bulgular

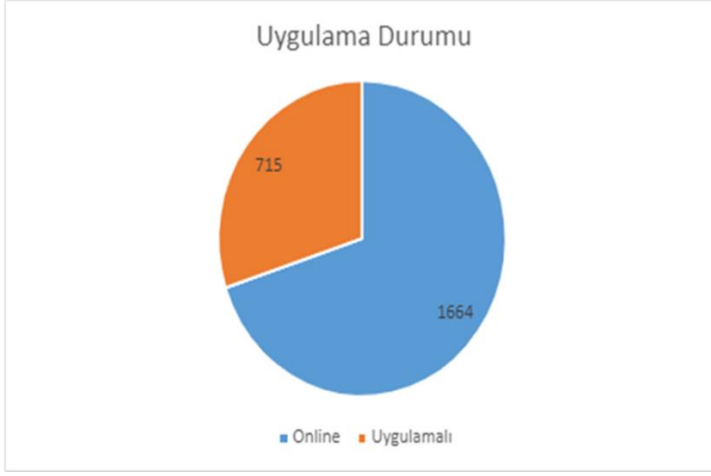
Bu çalışmada ortaya çıkan temalarla ilgili bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Yıllara göre yapılan projelerin dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



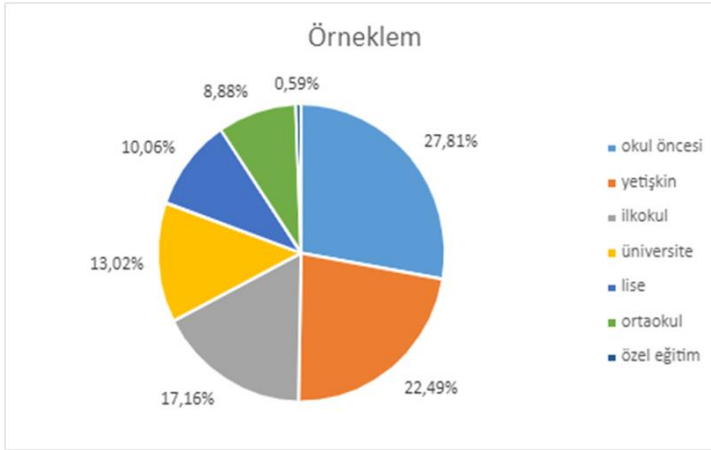
Şekil 1: Yıllara Göre Dağılım

Hazırlanan projelerin drama atölyelerinin uygulama durumuna ilişkin veriler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Proje Uygulama Durumu

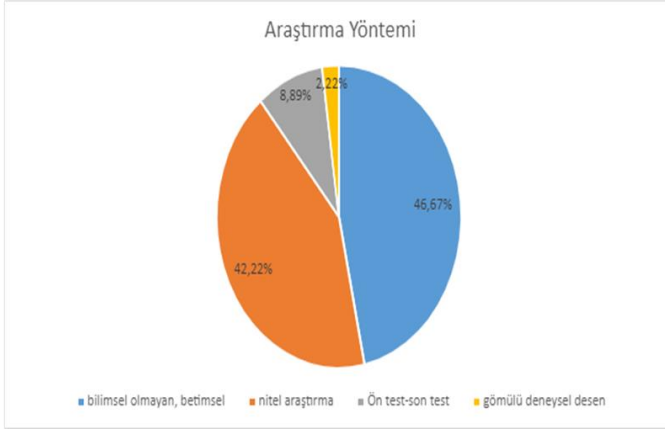
Yapılan projelerde kullanılan örneklemelerine ilişkin veriler Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Projelerin Örneklemeleri

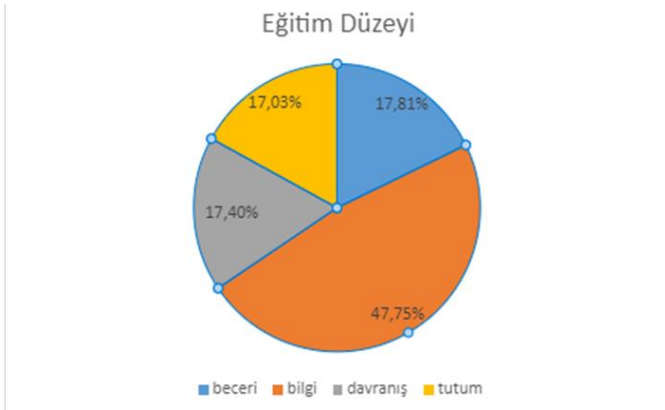
Yapılan projelerin %27,81 ile okul öncesinde, %22,49 yetişkinler ile ve %17’si ilkokul öğrencileri ile yapılmıştır.

Yapılan projelerin araştırma yöntemlerine ilişkin bulguları Şekil 4’te verilmiştir



Şekil 4: Projelerin Araştırma Yöntemleri

Yapılan projelerin yetkinlik düzeylerine ilişkin veriler Şekil 5'te verilmiştir. Yaratıcı dramın kişilere yetkinlik düzeyi kazandırmada bilgi düzeyinde ön plana çıkmıştır. Bu durum yaratıcı dramın eğitimin bilgi basamağında kullanılmasının yaygın olduğu söylenebilir.



Şekil 5: Projelerin Yetkinlik Düzeyi

Yapılan projelerin eğitim alanlarına ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre edebiyat, çocuk kitapları, okul öncesi ve sanat eğitimi ön plana çıktığı söylenebilir. Psikoloji alanında yapılan projeler de dikkat çekmektedir.

Tablo 1: Projelerin Eğitim Alanları

Eğitim Alanları	Frekans	Yüzde
Edebiyat Eğitimi	421	16,05%
Okul Öncesi	300	11,44%
Sanat Eğitimi	252	9,61%
Psikoloji	214	8,16%
Tiyatro Eğitimi	180	6,86%
Kişisel Gelişim	153	5,83%
Yabancı Dil Eğitimi	121	4,61%
Türkçe Eğitimi	118	4,50%
İngilizce Eğitimi	117	4,46%
Felsefe Eğitimi	117	4,46%
Mesleki Gelişim	112	4,27%
Kültür Eğitimi	109	4,16%
Müze Eğitimi	93	3,55%
Tarih Eğitimi	85	3,24%
Eğitim Bilimleri	67	2,55%
Matematik Eğitimi	60	2,29%
Fen Bilimleri	54	2,06%
Hayat Bilgisi	50	1,91%
Genel Toplam	2623	100,00%

Yapılan projelerin eğitim alanlarına göre temalarına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Projelerin Eğitim Alanları Temaları

Edebiyat Eğitimi	<ul style="list-style-type: none">•Klasik Masallar ve Drama•Yaratıcı Drama Tekniklerinin Yazın Sanatına İlgili ve İstek Uyandırmak Amaçlı Kullanımı•Şiirlerinden Hareketle Nazım HİKMET'in Yaşamına Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Bir Bakış•Buket UZUNER'in "Uzun-Beyaz-Bulut Gelibolu" Adlı Romanının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İncelenmesi
Okul Öncesi	<ul style="list-style-type: none">•Yaratıcı Drama Yöntemi ile 5-6 yaş Okulöncesi Çocuklarında•Duygu Yönetimi•Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sessiz Kitapların•İşlenmesi•Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama İle Uyum Süreci
Sanat Eğitimi	<ul style="list-style-type: none">•Yaratıcı Drama'nın Sınıf Öğretmenliğinde Sanat Eğitimi Olarak Kullanımı "İspanya İç Savaşı ve Guernica"•Ortaçağ ve Rönesans Dönemleri Sanat Anlayışlarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi•Sanat Okur-yazarlığı konularının Yaratıcı Drama ile işlenmesi
Psikoloji	<ul style="list-style-type: none">•Sınav Kaygısı ve Yaratıcı Drama İlişkisi•Mobbinge Baş Etme Becerileri Konusunda Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farkındalık Oluşturmak•Yaratıcı Dramanın İlköğretim Öğrencilerinin Öfke Kontrolünde Bir Yöntem Olarak Kullanılması•Dikkat ve Farkındalığın Arttırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması
Tiyatro Eğitimi	<ul style="list-style-type: none">•Fiziksel Tiyatro Çalışmalarında Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması•Sahne Tasarımı Öğrencileri ile Temel Tasarım Prensiplerinin•Yaratıcı Drama Yöntemiyle Çalışılması

Kişisel Gelişim

- Yaratıcı Drama Yoluyla Diksiyon Eğitimi
- Kadınların Kendilerine Dönük Cinsiyet Algılarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İncelenmesi
- İletişim Sorunlarını Çözmede Kaybeden Yok (Kazan-Kazan) Yöntemine İlişkin Farkındalığın Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirilmesi
- Yaratıcı Drama Yöntemiyle Ailede Demokratik Tutum Geliştirme ‘‘Ben de Varım’’

Yabancı Dil Eğitimi

- Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Etkileşim ve Yaratıcı Drama
- İngilizce Okuyoruz: Yaratıcı Drama Yöntemiyle İngilizce Kitap Okuma

Türkçe Eğitimi

- Türkçe Dersi Hayal Gücü Teması’nın Yaratıcı Drama Yöntemi İle İşlenmesi
- Türkçe Öğretiminde Samed Behrengi Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumlarına Etkisi

İngilizce Eğitimi

- İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi ‘‘Kıyafetlerim’’ Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile
- İşlenmesi
- yaratıcı drama ile ingilizcede sözcük öğrenimi

Felsefe Eğitimi

- Mevlana Felsefesi Günümüz Gençliğinin Sorunlarına Nasıl Işık Tutar
- Yetişkinlerle Yaratıcı Drama Yöntemi ile Felsefe Yolculuğu
- Yaratıcı Drama Yöntemiyle Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamaları

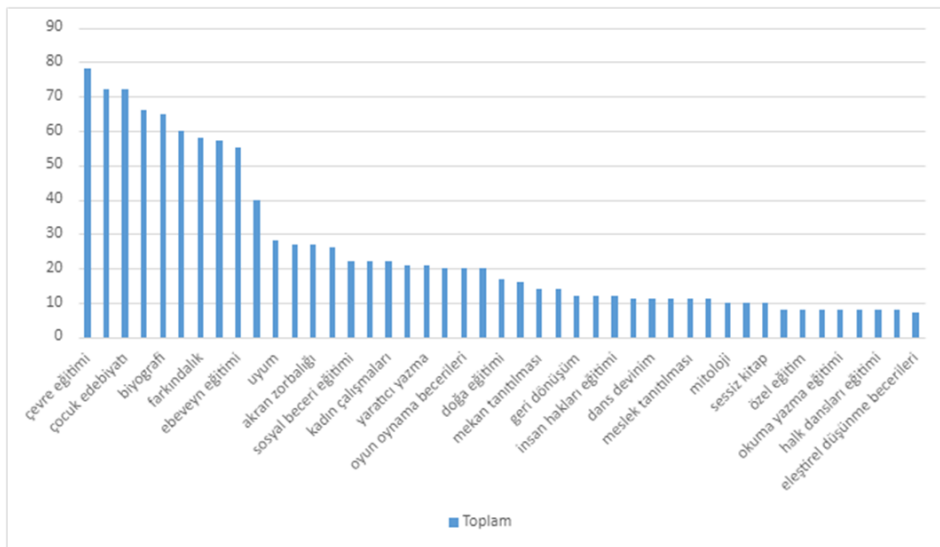
Mesleki Gelişim

- ‘‘Yaratıcı Drama Yöntemiyle Meslekler’’ ‘‘Mesleki Rehberlik Uygulamaları’’
- İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Psikolojik Danışmanlar (Rehber Öğretmenler) ile İnsan Hakları Üzerine Yaratıcı Drama Uygulamaları

	<ul style="list-style-type: none"> • Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Yönelik Drama Hizmetiçi Eğitim Semineri • Yaratıcı Drama Yöntemi ile İş Kazalarına İlişkin Farkındalık Kazandırılması
Kültür Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • 8 Yaş Çocuklara Yaşadıkları Şehir ve Kültürün Yaratıcı Drama • Yöntemiyle Tanıtılması • İzmir'i Tanıyorum • İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencileriyle "Adım Adım Türkiye" Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi • "Ankara'nın Taşına Bak" Yaratıcı Drama Yöntemi ile Eski Ankara Yerleşkesinin Tanıtılması
Müze Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme Öğretme Sürecinde Müze Eğitimi • "Çocuk İçin Müze" Çocuk Müzeleri İçin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Gönüllü Yetiştirme Projesi • Anadolu Uygarlıklarında Kültürel Semboller Müzede Drama
Tarih Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcı Drama ile Eski Çağ'da Anadolu Uygarlıkları • Tarih Biliminin Diğer Disiplinlerle İlişkinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesi • Meslek Lisesi 10.Sınıf Öğrencileriyle Tarih Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesine Bir Örnek "Ahilikten Günümüze Mesleki Eğitim"
Matematik Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiğin Günlük Hayattaki Yeri ve Gizemli Tarafının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi

	<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak 6. Sınıf Öğrencilerine Matematiği Sevdirmek
Fen Bilimleri	<ul style="list-style-type: none"> • 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Konularının İşlenmesinde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Resimli Çocuk Kitaplarına Yolculuk • Bilimin Doğasına Yönelik Farkındalığın Gelişiminde Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanılması • İlkokul 4.Sınıf Fen Bilimler Dersi “Işık ve Ses” Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesi
Hayat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • İlkokul İkinci Sınıf Öğrencileriyle Hava Basıncı Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi • Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi • Hayat Bilgisi Dersinin "Okul Heyecanım" Temasından Seçilen Kazanımların Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi

Yapılan projelerin eğitim içeriğine ilişkin veriler Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6: Eğitim İçeriği

Yapılan projelerin çalışma alanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre çevre eğitimi, iletişim becerileri ve çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalara öncelik verildiği görülmektedir.

Tablo 3: Projelerin Çalışma Alanları

Çalışma Alanları	Frekans	Yüzde
Çevre eğitimi	78	6,82%
İletişim becerileri	72	6,29%
Çocuk edebiyatı	72	6,29%
Değerler eğitimi	66	5,77%
Biyografi	65	5,68%
Yazınsal türler	60	5,24%
Farkındalık	58	5,07%
Masal	57	4,98%
Ebeveyn eğitimi	55	4,81%
Toplumsal cinsiyet	40	3,50%
Uyum	28	2,45%
Çocuk hakları	27	2,36%
Akran zorbalığı	27	2,36%
Müze eğitimi	26	2,27%
Sosyal beceri eğitimi	22	1,92%
Sağlıklı beslenme	22	1,92%
Kadın çalışmaları	22	1,92%
Resim	21	1,84%
Yaratıcı yazma	21	1,84%
Duygu eğitimi	20	1,75%
Oyun oynama becerileri	20	1,75%

analizi formu oluşturularak analiz edilmiştir. Yapılan incelemede önceden belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Sonuç olarak son yıllarda yaratıcı drama eğitmenliği programında yapılan projelerde artış eğitiminde olduğu görülmüştür. Bu durum yaratıcı drama eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte nasıl uygulanacağı konusunda da araştırmacılar için çalışma konusu olduğu yönüyle açıklanabilir.

Çalışmalar çoğunlukla okul öncesi alanında, edebiyat alanında ve çevre eğitimi konularında yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu, yaratıcı dramanın eğitim alanındaki kullanımına odaklanmaktadır. Bu durum, yaratıcı dramanın eğitim alanındaki öneminin giderek daha fazla anlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan çalışmaların en çok edebiyat, çocuk kitapları, okul öncesi ve sanat eğitimi alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, yaratıcı dramanın bu alanlarda etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda, yaratıcı dramanın bilgi düzeyinde yetkinlik kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum, yaratıcı dramanın temel bilgileri aktarmak için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Bu bulgulara dayanarak, yaratıcı dramanın eğitim, sanat ve kültür alanındaki öneminin giderek daha fazla anlaşıldığını ve bu alandaki çalışmaların arttığını söyleyebiliriz. Yaratıcı drama, bir grup insanın, belirlenen bir oyun kurgusu ve doğaçlama yoluyla, bir öykü anlatmak, bir sorunu çözmek, bir kavramı anlamak veya bir duyguyu ifade etmek amacıyla birlikte hareket ettikleri bir süreçtir. Yaratıcı drama, oyunculuk, dans, müzik, resim, heykel gibi sanat dallarını bir araya getiren ve bu disiplinleri kullanarak katılımcıların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye çalışan bir yöntemdir.

Yaratıcı dramanın önemi, eğitim, sanat ve kültür alanlarında kendini göstermektedir. Eğitim alanında, yaratıcı drama, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini, öz güvenlerini ve empati becerilerini geliştirme fırsatı verir. Yapılan çalışmalar, yaratıcı dramanın eğitim alanındaki potansiyelini göstermektedir. Yaratıcı drama, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Bu nedenle, yaratıcı dramanın eğitim alanında daha yaygın bir şekilde kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat alanında, yaratıcı drama, kişilerin sanatsal ifade yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Katılımcılara, kendilerini sanat yoluyla ifade etme, yeni sanat formları yaratma ve sanatsal yaratıcılıklarını keşfetme fırsatı verir.

Kültür alanında, yaratıcı drama, kültürel değerlerin aktarılmasına ve kültürel çeşitliliğin korunmasına katkıda bulunur. Katılımcılara, farklı kültürleri tanıma, kültürel farklılıklara saygı duyma ve kendi kültürel değerlerini koruma fırsatı verir.

Yaratıcı drama, eğitim alanında, geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif bir yaklaşım sunar. Yaratıcı drama, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren, eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratır. Bu sayede, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı ve etkili hale getirir. Yaratıcı drama'nın projelerde en çok kullanılan alanlardan yola çıkılarak şu şekilde özetlenebilir:

Sosyal ve duygusal gelişim: Yaratıcı drama, çocukların sosyal becerilerini, duygusal farkındalıklarını ve empati becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Bilişsel gelişim: Yaratıcı drama, çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Yabancı dil eğitimi: Yaratıcı drama, yabancı dil eğitiminde etkili bir araç olabilir.

Özel eğitim: Yaratıcı drama, özel eğitimde, öğrenme güçlüğü çeken, otizmli veya engelli çocukların gelişimine katkıda bulunabilir.

Okul öncesi dönemi, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri için kritik bir dönemdir. Yaratıcı drama, bu dönemdeki çocukların gelişimine katkıda bulunmak için etkili bir araç olabilir (Çetin, 2018).

Sosyal gelişim: Yaratıcı drama, çocukların sosyal becerilerini, iletişim becerilerini ve işbirliği becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Duygusal gelişim: Yaratıcı drama, çocukların duygularını ifade etmelerine ve duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Bilişsel gelişim: Yaratıcı drama, çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Yaratıcı drama, edebiyat eğitiminde, öğrencilerin edebiyat eserlerini daha iyi anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olabilecek bir araç olabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin edebiyat eserlerindeki karakterleri, olayları ve kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin edebiyat eserlerini kendi yaratıcı fikirleriyle yorumlamalarına ve yeniden üretmelerine yardımcı olabilir.

Yaratıcı drama, çevre eğitiminde, öğrencilerin çevre bilincini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir araç olabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin çevre sorunlarını daha iyi anlamalarına ve bu sorunlara çözüm üretmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin çevreye karşı duyarlı olmalarını ve çevreyi korumak için sorumluluk almalarını teşvik edebilir. Yaratıcı drama, eğitim, sanat ve kültür alanındaki önemi giderek daha fazla anlaşılan bir yöntemdir. Yaratıcı drama, öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve yaratıcı gelişimlerine katkıda bulunur. Bu nedenle, yaratıcı dramanın eğitim alanındaki kullanımının yaygınlaştırılması ve bu alandaki çalışmaların daha da geliştirilmesi önemlidir. Yaratıcı dramanın derslerde yöntem olarak kullanılması ve beceri eğitiminde tercih edilmesi dikkat

çekmektedir. Bu durum, yaratıcı dramanın eğitim alanındaki potansiyelinin giderek daha fazla anlaşıldığını göstermektedir.

Yapılan çalışmaların çoğunda, yaratıcı dramanın bilgi düzeyinde yetkinlik kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum, yaratıcı dramanın temel bilgileri aktarmak için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, yaratıcı dramanın eğitim alanında daha fazla kullanılması gerektiğini ve yaratıcı dramanın bilgi aktarımı için de etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada, yaratıcı dramanın eğitim, sanat ve kültür alanındaki önemine ilişkin elde edilen bulgulara dayanarak;

Yaratıcı dramanın eğitim alanındaki potansiyelini daha fazla araştırmak için çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı dramanın okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimine etkilerini daha fazla araştırmak için çalışmalar yapılabilir.

Yaratıcı dramanın bilgi ve becerileri aktarmak için nasıl kullanılabilceğini daha fazla araştırmak için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.

Adıgüzel, Ö. (2006a). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.

Adıgüzel, Ö. (2018). Eğitimde yaratıcı drama. YKY, Yapı Kredi Yayınları.

Başbuğ, S. (2006). Yaratıcı dramanın Türkiye'deki öncülerinden "Prof. Dr. İnci San'ın yaratıcı drama anlayışı". *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 117-128.

Boal, A., ve McBride, C. A. (2013). *Theatre of the Oppressed*. Theatre Communications Group. <https://books.google.com.tr/books?id=m1j6CAAQBAJ>

Bolton, G. M. (1984). Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Addison-Wesley Longman Limited.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Çetin, İ. (2018). Yaratıcı dramanın okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 371-386.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.(Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Neelands, J. (2013). Beginning Drama 11-14. Routledge.

O'Toole, J. (2003). The process of drama: Negotiating art and meaning. Routledge.

Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. Eğitim ve Bilim, 37(166).

Önder, A. (2003). Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 573-582.

San, İ. (2009). Ne Zaman Eğitimde Yaratıcı Drama Ne Zaman Tiyatro/Drama? Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7), 5-14.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2011(6), 232-242.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. Eğitim ve Bilim, 22(107).

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

Yaratıcı Drama, Müze-Toplum İlişisini Değiştirebilir mi?: Müzelere Yönelik Yaratıcı Drama Projelerinde Kullanılan Soruların Yönü

Gökhan Karaosmanoğlu, Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, gkaraosmanoglu@gmail.com

Gizem Sivrikaya, Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, gizemsivrikaya55@gmail.com

Can

Creative Drama Change the Museum-Society Relationship?: The Direction of Questions Utilized in Creative Drama Projects for Museums

Gökhan Karaosmanoğlu, Dr., Ankara University, gkaraosmanoglu@gmail.com

Gizem Sivrikaya, Res. Asst., Ankara University, gizemsivrikaya55@gmail.com

Öz

Bu çalışmada Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan, müzelere ve kültürel miras alanlarına yönelik projelerdeki soruların yönünün ortaya konması hedeflenmiştir. Belirtilen amaç doğrultusunda projelerin uygulandığı süreçlerde gündeme gelen soruların kimler tarafından ve kimlere yöneltildiği incelenmiştir. Araştırma sorularına yanıt bulmak için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu COVID-19 pandemi dönemi öncesinde, müzelerde ve kültürel miras alanlarında yüz yüze gerçekleştirilen ve 15 yaş ve üzerinde katılımcı grubu bulunan projelerdir. Projeler incelenirken soruların yönü araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan çete tablosuna kaydedilmiştir. Araştırma bulguları, incelenen sekiz projenin hepsinde eğitmenen katılımcılara yönelik soruların ağırlıklı olduğunu göstermektedir. İki projede katılımcıların kendi aralarında soru sormasının desteklendiği görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılardan eğitime veya müze personeline yönelik herhangi bir sorunun sorulmadığı görülmektedir. İfade edilen bulgular literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla uyumludur. Bulgular, müzelerde yapılan çalışmalarda eğitmenin diyalogun odağını belirleme ve yönlendirme konusunda kontrolü elinde tutmasıyla ve diyalogu yönlendirme gücünü henüz katılımcılarla paylaşmamasıyla ilişkili olarak yorumlanmıştır. Bu durum, hem yaratıcı dramının hem de müzelerin toplumsal amaçlarını yerine getirmelerinde kısıtlayıcı bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen sonuçlardan yola çıkılarak iki öneri getirilmiştir: (1) Veldhuizen'in (2017) müze ve kültürel miras alanlarında izleyicilerin soru sormasına ilişkin olarak sunduğu teknikler bu konular üzerinde çalışan drama eğitmen adaylarının çalışmalarına katkı sağlayabilir; (2) Yaratıcı drama tekniklerinden röportaj-söyleşi-sorgu tekniği (Adıgüzel, 2018, s. 380) katılımcıların farklı sorular üretmesine alan açan bir teknik olarak müzeler ve kültürel miras alanlarındaki yaratıcı drama çalışmalarında kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Müze, Müze eğitimi, Müze ve toplum, Katılımcı müze, Müzede yaratıcı drama, Yaratıcı drama teknikleri

Abstract

The aim of this study is to identify the direction of questions in projects related to museums and cultural heritage sites completed in the Özel Doğaç Creative Drama Leadership Course. In line with this purpose, the study examines who directed questions arising during the implementation of projects and to whom these questions were addressed. The document analysis method was used to answer the research questions. The study group consisted of projects conducted face-to-face in museums and cultural heritage sites before the COVID-19 pandemic, involving participant groups aged 15 and above. While examining the projects, the direction of questions was recorded in a chart created in line with the purpose of the research. The research findings indicate that in all eight examined projects, questions predominantly originated from the educator directed towards the participants. In two projects, encouragement for participants to ask questions among themselves was observed. Additionally, there was no instance of participants asking questions to the educator or museum staff. These findings align with other research findings in the literature. The results are interpreted as related to the educator in museum settings holding control over determining and directing the dialogue, yet not sharing the power of directing the dialogue with the participants. This circumstance is considered a limiting factor in achieving the societal purposes of both creative drama and museums. Based on these identified results, two suggestions are proposed: (1) Techniques proposed by Veldhuizen (2017) regarding questioning by audiences in museums and cultural heritage sites could contribute to the work of drama instructor candidates focusing on these topics; (2) The interview-discussion-interrogation technique from creative drama techniques (Adıgüzel, 2018, p. 380) could be utilized in museum and cultural heritage site-related creative drama studies, opening avenues for participants to generate diverse questions.

Keywords: Museum, Museum education, Museum and society, Participatory museum, Creative drama in museum, Creative drama techniques

Giriş

Dramanın topluluklarla çalışıyor olması ve mekân olarak kullandığı müzeye yönelik tutumu etkileme gücü (Başbuğ ve Adıgüzel, 2019; Jenkis, 2023) müzelerde yapılan yaratıcı drama çalışmalarını incelemeye değer kılmaktadır. Soruların yaratıcı drama açısından önemi ise Heathcote'un (1974, s. 21, akt. Chizik, 1985) soru kullanımına ve sorulan soruların drama sürecini nasıl şekillendirdiğini incelemeye çok zaman ayırdığına ilişkin sözleri ile ifade edilebilir.

Bu noktada, soru sormak deyince öncelikle öğretmenin sorduğu soruların gündeme geldiği görülmektedir (Gözütok, 2011; Ocak, 2017). Yine öğrenme süreçlerinde soru sormaya ilişkin literatürde soru sorma sıklığının öğretmen ve öğrenci rollerine göre incelendiği çalışmalarda bir saat içinde öğrencilerden gelen soru sayısının ortalama olarak üç olduğu, öğretmenlerin soru sayılarının ise 30-120 soru arasında değiştiği ifade edilmiştir. Diğer yandan sınıflarda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin soru sayısının %96'lık dilimi kapladığı görülmektedir (Graesser ve Person, 1994).

Müzelerdeki eğitim pratiklerine bakıldığında Burnham ve Kai-Kee (2015) öğretmen ve katılımcılar arasındaki konuşma (ve soru sorma) tarzlarının farklı amaçlar doğrultusunda ve farklı şekillerde gerçekleştiğini göstermektedir. Ortaya konan tarzların bu çalışmaya destek olan yönü öğretmenin ve katılımcıların soru sormadaki rolleridir. Yazarlar bu tarzları sohbet, tartışma ve diyalog olarak

adlandırmışlardır. Sohbet tarzında eğitmen ve katılımcılar bir çemberdeki gibi merkeze ve konunun odağının belirlenmesine eşit uzaklıktadır. Eğitmen otorite rolünde değildir; konuşma gündelik hayattaki gibi yapılandırılmamış bir şekilde sürdürülür. Tartışma tarzındaki konuşmalarda eğitmen sorduğu sorularla grubu belirli bir yere odaklar; katılımcıların yorumlarını kontrol eder ve otorite rolündedir. Diyalog tarzındaki konuşmalarda eğitmen de katılımcılar gibi sorular sorar; ayrıca otorite olarak grubun belirlediği konuşma amacına hizmet eden görüşler sunar. Dolayısıyla bu tarz, sohbet ve tartışma tarzlarının karışımı niteliğindedir (Burnham ve Kai-Kee, 2015). Görüldüğü gibi müzelerdeki eğitim pratiklerinde eğitmenler konuşmayı yönlendirme ve soruları belirlemede farklı roller alabilmektedirler. Buna ek olarak, Veldhuizen'in (2017) müzelerde kullanılan yöntemlere ilişkin araç setinde de soru-yanıt yönteminin çeşitli formlarda kullanılabilirdiği görülmektedir. Bu yöntemler arasında soruların yönünün eğitmen, katılımcılar ve müze personelleri arasında çift yönlü olarak işlediği görülmektedir.

Bu noktada müzelerle birlikte çalışmalar yapan Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan, müzelere ve kültürel miras alanlarına yönelik projelerdeki soruların yönü merak konusu olmuştur. Buradan yola çıkarak araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan, müzelerin ve kültürel miras alanlarının kullanıldığı projelerde gündeme gelen sorular kimler tarafından yöneltilmiştir?
- Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan, müzelerin ve kültürel miras alanlarının kullanıldığı projelerde gündeme gelen sorular kimlere yöneltilmiştir?

Projeleri soruların yönü bakımından incelemek müzelerde yapılan yaratıcı drama çalışmalarında katılımcı anlayışa dair resmi ortaya koyabileceği gibi farklı olasılıkların konuşulmasına ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamalarının anlayış bakımından çeşitlenmesine alan açabilir. Yaratıcı drama odağındaki çalışmalarla birlikte müze-toplum ilişkisindeki bilgi akış yönünün ortaya konması müzelerin toplumla ilişkisini gözden geçirip farklı pratiklerle bu ilişkiyi güçlendirmesine yardımcı olabilir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma sorusunun yanıtına ulaşmak için kullanılacak iki olası araştırma yöntemi bulunmaktadır: Projeleri yapan eğitmenlerle, katılımcılarla ve diğer kişilerle görüşmeler yapmak; dokümanları (yazılı doküman veya video) incelemek.

Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan projeler raporlanmış ve arşivlenmiştir. Bu durum, akla ilk olarak yazılı doküman inceleme yolunun kullanılmasını getirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 190) doküman incelemenin kendi başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yollarıyla birlikte -verinin çeşitlendirilmesiyle (data triangulation)- araştırmanın geçerliğini artırmak için de

kullanılabileceğini ifade eder. Özellikle dokümanlarda kaydedilmemiş bilgilerin olması olası olduğundan gözlem ve görüşmenin kullanılması verilerin geçerliğini sağlamak açısından önemli olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 193). Bu durumda verilerin geçerliğini yüksek tutmak için video-dokümanlar varsa onların kullanılması, video türü doküman olmadığı durumda görüşme yapılması seçenekler arasındadır.

Video türü doküman bulunmaması sebebiyle doküman çeşidi yazılı olanlarla sınırlıdır. Diğer yandan yaklaşık 20 yıla yayılmış çalışmalarda eğitmenlere, katılımcılara ulaşmak hem zaman açısından maliyetlidir hem de soruların yönüne ilişkin bir görüşme deneyiminin tazeliğini gerektirmektedir. Dolayısıyla araştırmada görüşme yönteminin kullanılma durumu da elenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın yöntemi dokümanların kaydedilmemiş bilgiler barındırmaya yönelik zayıf yanı göz önünde bulundurularak “doküman inceleme” olarak belirlenmiştir. Doküman türü olarak yazılı dokümanlar incelenmiştir.

Tablo 1. İncelenmek Üzere Seçilen Projelerin Bazı Özellikleri

Yılı	Katılımcıların Grubunu Özellikleri	Yaş Belirten	Katılımcı Sayısı	Gerçekleştirildiği Kent	Süresi	Oturum Sayısı
P1	2005	15-25 yaş grubu	21	Ankara	15 saat	5 oturum
P2	2008	Lise öğrencileri	20	Ankara	31 saat	9 oturum
P3	2008	Yetişkin grubu	42	Ankara	18 saat	6 oturum
P4	2009	Lise öğrencileri	22	Ankara	18 saat	6 oturum
P5	2012	Farklı yaşlardaki öğrencileri	lise 17	İzmir	20 saat	9 oturum
P6	2014	Üniversite öğrencileri	10	Trabzon	21 saat	6 oturum
P7	2017	Yetişkin grubu	12	Kahire	25 saat	7 oturum
P8	2019	Üniversite öğrencileri	8	Bursa	21 saat	7 oturum

211

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kursunda tamamlanan, COVID-19 dönemi öncesinde 15 yaş ve üzerindeki katılımcılarla fiziksel olarak gerçekleştirilen, müze ve kültürel miras alanına yönelik bitirme projeleridir. Belirtilen ölçütler sırasıyla takip edildiğinde COVID-19 dönemi öncesinde fiziksel olarak tamamlanan 681 bitirme projesinin olduğu görülmüştür.

Bu projeler içinde müze ve kültürel miras alanıyla ilişkili 16 projenin olduğu tespit edildikten sonra 15 yaş ve üzerindeki katılımcılarla çalışılan sekiz proje olduğu saptanmıştır. Projelere ait bazı özellikler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1’e bakıldığında müze ve kültürel miras alanları ile ilgili projelerin 2005 yılı itibarıyla başladığı görülmektedir. Projelerdeki katılımcı sayısı 8-42 arasında değişiklik göstermektedir. Projelerin Ankara, İzmir, Bursa, Trabzon ve Kahire’deki müzeler ve/veya kültürel miras alanları kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Projeler beş ilâ dokuz oturumda tamamlanmış olup toplam süreleri 15-31 saat arasında değişmektedir.

Projelerin gerçekleştirilme süreçlerine ilişkin bağlama bakıldığında öncelikli olarak projelerin yapılma nedenine değinmek yerinde olacaktır. Proje süreci, yaratıcı drama eğitmenlerinin drama oturumları planlama, uygulama, değerlendirme ve raporlama konularında yetkinliklerini ortaya koydukları bir süreçtir (Adıgüzel ve Metinnam, 2020). Ayrıca Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Kursunun amaçlarının gözden geçirilmesi müzelerle ilişkin projelerin bağlamını anlamak açısından önemlidir. Programın amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- Yaratıcı drama ile ilgili kavramların bilinmesi,
- Farklı disiplinlerle ilişkiler kurulması,
- Yaratıcı dramının boyutlarının ve öğelerinin bilinmesi,
- Alanyazına hâkim olunması,
- Mesleğin yeterlik alanlarının bilinmesi,
- Uygulama becerisinin kazanılması,
- Yaratıcı dramının bir ders ve/veya yöntem olarak uygulanabilmesi,
- Yeni programların geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanılması,
- Çocuk oyunları ile ilgili kavramların bilinmesi
- Çocuk oyunlarının uygulamalara dahil edilmesi (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2005).

Programın müzeler, müzecilik ve müze eğitimi alanında yetkinliğe ilişkin bir hedefinin olmadığı görülmektedir. Peki, projelerin müze ve kültürel miras alanlarıyla ilişkisi nasıl kurulmaktadır? Bu sorunun yanıtını vermek çalışma grubunun, yani projelerin, bağlamını anlamak için önemlidir. Projelerde müze ve kültürel miras alanlarının kullanımı eğitmen adayının mesleği, ilgisi, farklı uzmanlıkları veya danışmanın yönlendirmesiyle ilişkilidir. Diğer yandan Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Kursunun ikinci aşamasında müzelerin yaşantıya dayalı öğrenme ortamları olarak yaratıcı drama teknikleriyle nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmalar yapılır. Ayrıca iktisadi kuruluşu Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Kursu olan Çağdaş Drama Derneğinin birimlerinden birinin müze birimi olduğu ve dernek şubelerinin olduğu kentlerde müzelerde çeşitli drama çalışmaları

yapıldığı bilinmektedir. Başka bir deyişle dernek, yaratıcı dramının müzelerde kullanılmasına ilişkin bir kültür oluşturmuştur.

Ayrıca yaratıcı drama alanının müzeleri ve kültürel miras alanlarını kullanmasının üç katmanlı bir seçim olduğu söylenebilir:

- Yaratıcı drama alanı sanat, sanat eğitimi ve eğitim alanıyla ilişkilidir ve müzelerin hem estetik hem eğitimle ilgili boyutu yaratıcı drama ve müzeleri bir araya getirmektedir.
- Müzeler ister kronolojik ister tematik veya hikâyesel bir düzenlemede olsun kurgusal mekânlardır. Farklı nesnelerin çeşitli konfigürasyonlarla bir araya geldiği bu mekânlar yaratıcı drama çalışmalarının kurgusallığı için duysal, duygusal, düşünsel kaynak olduğu gibi dramatik kurgunun bileşenleri için somut olanaklar sunmaktadır. Örneğin müzedeki bir nesne zaman, mekân, rol, sembol gibi unsurlar için somut bir olanaktır.
- Yaratıcı dramının demokratik tutum ve davranış, eleştirel ve bağımsız düşünme becerileri ile sosyal duyarlık yaratma gibi toplumsal amaçları çağdaş müzecilik anlayışı ile uyumludur.

Bu durumda çalışma grubunun, yani projelerin, müzelere ilişkin bağlamının oluşmasında eğitmen adaylarının uzmanlıklarının, ilgilerinin, danışman yönlendirmesinin; Çağdaş Drama Derneğinin müze birimi ile oluşturduğu müze kullanma kültürünün; yaratıcı dramının estetik ve eğitsel bir alan olmasının; müzenin ve yaratıcı dramının kurgusal evrende buluşmasının; yaratıcı dramının ve müzelerin toplumsal sorumluluklarının payı bulunmaktadır. Böylece müze ve kültürel miras alanlarının kullanıldığı yaratıcı drama projelerinin kurs süresince kuramsal bir şekilde işaret edilmeyen çeşitli amaçlarla, uygulama yolları ve yaklaşımlarla şekillendiği söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Projelerde kullanılan soruların yönünün belirlenmesi için şu adımlar izlenmiştir:

1. Çetele tablosu oluşturulmuştur,
2. Soru cümlesi olarak kabul edilen ifadelerin bulunduğu etkinlikler tabloda bir çentiği temsil edecek şekilde kullanılmıştır.

Çetele tablosunda soruların yönü dört kategoriye bölünmüştür: Eğitmenden katılımcıya, katılımcıdan eğitmene, katılımcılar arası, katılımcılardan müze personeline. Belirtilen kategoriler Veldhuizen'in (2017) müze eğitimcileri için oluşturduğu teknikler kitapçığı temel alınarak oluşturulmuştur. Soruların aynı etkinlik içinde peş peşe sorulduğu ve yönünün değişmediği tespit edilmiştir. Bu yüzden çentiklerin soru başına bir tane yerine, etkinlik başına bir tane olacak şekilde atılmasına karar verilmiştir. Böylece

çentik sayısında ekonomik olarak verilerin kaydedilmesinde hata olasılığının daha düşük olması hedeflenmiştir. Ayrıca ara değerlendirmelerde sorulan soruların son bir veya iki etkinliğe ilişkin olması sebebiyle bu kısımlar için ayrıca çentik kullanılmamıştır.

Soru sormanın soru cümlesi kullanmanın dışında farklı formlarının olması sebebiyle içeriğin soruyu işaret eden anlamı temel alınmıştır. Bir diğer deyişle, "... nedenleri üzerine konuşulur", "... duygu ve düşünceleri üzerine konuşulur" gibi cümleler de soru cümlesi olarak değerlendirilmiştir. Yine metindeki veya cümlelerdeki boşlukları doldurmaya yönelik çalışmalar da soru olarak değerlendirilmiştir. Bu sırada soruların bulunduğu etkinlikleri temsil eden çentikler soruların yönüne uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Soruların yönü saptanırken katılımcıların birbirine soru sorduğu fakat soru kaynağının aslen eğitmen olduğu durumlarda soruların yönü eğitmenden katılımcıya olacak şekilde tespit edilmiştir. Örneğin yapılan etkinlikte eğitmen "Grup arkadaşınıza ... sorun." diyorsa veya gruplara soru kağıtları verip grup içinde birbirlerine sormalarına yönelik yönerge kullanıyorsa soruların yönü eğitmenden katılımcıya doğrudur.

Çentik tablosu soruların yönüne ilişkin kullanım sayısını ortaya koymuştur. Çentik tablosundan edinilen çıktı, bulgular başlığında sunulmaktadır.

Bulgular

Tablo 2. Projelerde Kullanılan Soru Yönlerinin Sayısı

Soruların Yönü					
	Eğitmenden Katılımcıya	Katılımcıdan Eğitmene	Katılımcılar Arası	Katılımcıdan Personeline	Müze
P1	18 çentik				
P2	17 çentik				
P3	6 çentik				
P4	10 çentik		1 çentik		
P5	37 çentik				
P6	12 çentik				
P7	16 çentik				
P8	20 çentik		1 çentik		

Tablo 2’de görüldüğü gibi Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Kursunda tamamlanıp araştırma hedefi kapsamında incelenen projelerin hepsinde eğitmenden katılımcıya yönelik sorular ağırlıktadır. Sekiz projenin ikisinde katılımcılar arasında sorular sorulduğu, katılımcıların soru sormaya teşvik edildiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan eğitime veya müze personeline yönelik herhangi bir sorunun sorulmadığı izlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Soru sormaya ilişkin literatürde soru sormanın, kişide var olan bilgi ile karşılaştığı bilgi arasında bir uyumsuzluktan ortaya çıktığına ilişkin görüşün bilişsel, gelişimsel, sosyal ve eğitimbilimsel alanlarda desteklendiği ifade edilir. Bu aynı zamanda bilgideki boşluğu fark etmek ve onarmaya yönelik adım atmakla ilişkilendirilir. Boşluğu fark etmenin kişinin araştırma sürecine samimi bir merakla girmesine yardımcı olduğu, bu sorular için elde edilen yanıtların kişiyi bilişsel bir denge duruma getirdiği söylenir (Graesser ve Olde, 2003). Dolayısıyla projelerde katılımcılara sorular üretmeleri için alan açmak katılımcının bilgi organizasyonlarındaki boşlukları ve çelişkileri fark etmelerini ve müzeleri merakla araştırmalarını sağlar. Bu yüzden müzelerde yapılan yaratıcı drama çalışmalarında bu olanaktan henüz kararlı bir şekilde yararlanılmadığı görülmektedir.

Bu araştırmadaki bulgular soruların yönünün çoğunlukla eğitmenden katılımcılara doğru olduğuna ilişkin başka araştırma sonuçlarıyla (Ash, Lombana ve Alcalá, 2012; Cox-Petersen, Marsh, Kisiel ve Melber, 2003) uyumludur. Ash ve arkadaşları (2012) yaptığı araştırmada soruyu kimin sorduğu, yani diyalogu kimin yönlendirdiği, diyalogdaki güç dağılımı ile ilişkilendirilmiştir. Müze eğitimcileriyle ayrıntılı yansıtma uygulamaları ve görüşmeler yapılan araştırmada soruları eğitimcinin sorduğu diyaloglarda eğitimcinin öğreten, odağı belirleyen, soran ve yönlendiren kişi olarak gücü elinde tutma istediğinin ön planda olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada eğitimcilerin gücü tek elde toplama konusundaki kontrollerini bıraktıklarında izleyicileri ve öğrenme sürecini daha olumlu yönde etkiledikleri ortaya konmuştur (Ash vd., 2012, s. 38). Bu bağlamda, müzeler ve kültürel miras alanlarının kullanıldığı yaratıcı drama projelerinde katılımcıların soru sormasına dair olanaktan yararlanılması yaratıcı drama çalışmalarında gücün dağılımını olumlu yönde etkileyecektir. Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcıların farklı görüşleri ve bakış açılarını ifade etmeleri önem taşır. Her ne kadar ara değerlendirmeler, değerlendirme aşaması veya kurgusal ortamda çeşitli rollerin söz alması farklı fikirlerin ortaya konmasına alan açsa da soru sormanın farklı fikirlerin ifade edilmesinde ayrı bir yeri vardır. Eğitmenin belirlediği odak ve çerçeve üzerine görüş dile getirmek farklı fikirlerin ortaya çıkması için bir olanaksa katılımcının sorular sorarak ele alınan bakış açısını çerçevelemesi ve yönlendirmesi de bir olanaktır ve bu olanaktan yararlanmak hem müzeler hem de yaratıcı drama alanı açısından önemlidir.

Eğitmenin çoğunlukla müzenin var olan kurgusuyla uyumlu şekilde tasarladığı etkinlikler katılımcının müzenin var olan kurgusu üzerine daha derin ve etkileşimli bir şekilde düşünmesine alan açmaktadır. Diğer yandan katılımcıların kendi aralarında, eğitime veya müze personellerine soru sormasına alan açılması müzelere dair bilgilerindeki boşlukları fark etmelerine, müzelerin olanakları ile kendi ihtiyaçları ve istekleri arasındaki köprülere alan açmalarına olanak verebilir. Böylece 2000’li yıllarla birlikte müzelerin toplumla ilişkisini (Karadeniz, 2017) yeniden düzenlediği katılımcı, dâhil eden, karşılık veren, birleştiren yaklaşımda (Stuedahl, 2015) buluşulabilir; bu ilişki biçimini güçlendirilebilir.

Müze ve toplum arasındaki güç dağılımının ve ilişki biçiminin bu şekilde yeniden düzenlenmesinde yaratıcı drama bir yöntem ve disiplin olarak kullanılabilir. Böylece müze-toplum ilişkisindeki güç dağılımında yaratıcı dramının olanaklarından yararlanılmış olur. Bu, yaratıcı dramının demokratik tutum ve davranış, eleştirel ve bağımsız düşünme becerileri geliştirme ile sosyal duyarlık yaratma gibi toplumsal amaçlarının (Adıgüzel, 2018, s. 96-98) yerine getirilmesine de katkı sağlar.

Çalışmanın sonuçları ve değerlendirmeler eşliğinde müzeler ve kültürel miras alanlarında yapılan yaratıcı drama çalışmaları için iki önerimiz bulunmaktadır:

- Veldhuizen’in (2017) müze ve kültürel miras alanlarında izleyicilerin soru sormasına ilişkin olarak sunduğu teknikler bu konular üzerinde çalışan drama eğitmen adaylarının çalışmalarına katkı sağlayabilir,
- Yaratıcı drama tekniklerinden röportaj-söyleşi-sorgu tekniği (Adıgüzel, 2018, s. 380) katılımcıların farklı sorular üretmesine alan açan bir teknik olarak müzeler ve kültürel miras alanlarındaki yaratıcı drama çalışmalarında kullanılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. ve Metinnam, İ. (2020). *Özel doğaç yaratıcı drama eğitmenliği kursu online proje yazım kampı kılavuzu* [e-kitap]. Vizetek Yayıncılık.
- Ash, D. B., Lombana, J. L., ve Alcalá, L. (2012). Changing practices, changing identities as museum educators. E. Davidsson ve A. Jakobsson (Ed.), *Understanding interactions at science centers and museums: Approaching sociocultural perspectives* (s. 23–44) içinde. Rotterdam: Sense Publishers.
- Başbuğ, S. ve Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32. doi: 10.21612/yader.2019.001.
- Burnham, R., ve Kai-Kee, E. (2015). *Müze dersleri: Yorum ve deneyim*. A. Onacak (Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Chizik, S. M. (1985). *Drama in education: A classification of teacher questions as they contribute to the drama process* (Yüksek lisans tezi). The University of British Columbia, Kanada.

Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J. ve Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200-218. doi:10.1002/tea.10072.

Gözütok, D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi

Graesser, A., ve Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137. doi: 10.3102/00028312031001104.

Graesser, A., ve Olde, B. A. (2003). How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions the person asks when the device breaks down. *Journal of Educational Psychology*, 95, 524-536. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.524.

Jenkins, S. (2023). Using an interactive mnemonic device to navigate memories in museum theater. *Journal of Museum Education*. 48(2), 181-191. doi: 10.1080/10598650.2023.2217477.

Karadeniz, C. (2017). Müze ve toplum: Müzeyle topluma ulaşmak. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(8), 19-37.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2005). Yaratıcı Drama Eğitimliği/Kursu Programı. Erişim adresi: <http://yaraticidrama.org/wp-content/uploads/2022/11/MEB-Yarat%C4%B1c%C4%B1-Drama-E%C4%9Fitmenli%C4%9Fi-Liderli%C4%9Fi-Kurs-Program%C4%B1.pdf>

Ocak, G. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Stuedahl, D. (2015, Ağustos). *The connective museum*. DREAM Conference: Museum Communication: Practices and Perspectives'de sunulan bildiri. Kopenhag: Danish Royal Academy of Sciences and Letters, (s. 31-34). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/282076177_The_Connective_Museum

Veldhuizen, A. (2017). *Education toolkit- Methods & techniques from museum and heritage education* [e kitap]. Erişim adresi: <https://arjavanveldhuizen.nl/wp-content/uploads/2018/11/Education-toolkit -E-book-EN-6MB.pdf>

Yıldırım, S. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.