

## İÇİNDEKİLER

Editörden ..... iv

### Yaratıcı Drama ve Absürd Tiyatro

Ömer Çetinkaya, Ömer Adıgüzel ..... 1

### Hidroelektrik Santrallerin Çevresel Etkilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi

Aylin Çallıoğlu Çalışkan, Zeki Özen ..... 19

### Kadınların Tarih Boyunca Suskunluğuna İki Örnek: Sessizlik ve Ophelia

Selen Korad Birikiye ..... 51

### T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alev Çelik Bayramoğlu, Songül Başbuğ..... 37

### Ergenler İçin “Gelecek Beklentisi Farkındalık Eğitimi” Programının Etkinliğinin Sınanması

Ayşe Didem Konate, Derya Atalan Ergin..... 69

### Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları

Tuba Çay Sağlam, Nami Eren Beştepe ..... 85

### Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 yaş Çocuklarına Kazandırılması

Fatih Kıvanç Erdoğan, Sema Baş..... 101

### Minik Ayaklar Geri Dönüyor

Nazife Tosun, Kenan Demir .....115

### Is Fu Manchu Still Alive? Sexuality and Yellow Peril Stereotypes Among White Expatriates in Taiwan

Efe Levent..... 129

### Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

..... 141

## CONTENTS

Editorial ..... v

### Creative Drama and Absurd Theatre

Ömer Çetinkaya, Ömer Adıgüzel ..... 1

### Processing of Environmental Impacts of Hydroelectric Power Plants by Creative Drama Method

Aylin Çallıoğlu Çalışkan, Zeki Özen ..... 19

### Two Examples of Silence of Women Throughout History: Silence and Ophelia

Selen Korad Birikiye ..... 51

### Student Views on The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism with Creative Drama Method

Alev Çelik Bayramoğlu, Songül Başbuğ..... 37

### “Future Expectation” Awareness Training for Adolescents with Creative Drama Method

Ayşe Didem Konate, Derya Atalan Ergin..... 69

### Works of Living Together and Recognizing Different Cultures through Creative Drama Method

Tuba Çay Sağlam, Nami Eren Beştepe ..... 85

### Bringing Special Needs Individual Awareness to 4-6 Aged Children

Fatih Kıvanç Erdoğan, Sema Baş..... 102

### Tiny Feet Are Returning

Nazife Tosun, Kenan Demir .....115

### Fu Manchu Hayatta mı? Tayvan’da Yaşayan Beyazlar Arasında Cinsellik ve ‘Sarı Tehlike’ Stereotipleri

Efe Levent..... 129

### Submission Guidelines for Creative Drama Journal

..... 145

ISSN: 1305-8177, E-ISSN: 2459-167X, Yaratıcı Drama Dergisi / Creative Drama Journal, Kış / Winter 2018, Cilt / Volume 13, Sayı / Issue 1



*Creative Drama Journal*

# Yaratıcı Drama Dergisi

ISSN: 1305-8177, E-ISSN: 2459-167X, Yaratıcı Drama Dergisi / Creative Drama Journal, Kış / Winter 2018, Cilt / Volume 13, Sayı / Issue 1

Dış Kapak

# YARATICI DRAMA DERGİSİ

## Creative Drama Journal

Cilt 13, Sayı 1, Kış 2018

(Volume 13, Issue 1, Winter 2018)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.

Official Publication of the Contemporary Drama Association

Yayın Türü: Yerel Süreli

Type of Publication: Local Periodical

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

Ferhunde Aytaç (Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi)

### EDİTÖR/EDITOR

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

### YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD\*

Fatma Önalın Akfırat (Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Murtaza Aykaç (Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi)

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

İsmail Güven (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Pınar Özdemir (Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)

\*Soyadına göre alfabetik sıralanmıştır.

### Yönetim Yeri

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

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

Web: [www.yader.org](http://www.yader.org)

### Yazışma Adresi: [ccd@gmail.com](mailto:ccd@gmail.com)

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

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

E-posta: [cdddergi@gmail.com](mailto:cdddergi@gmail.com)

Yayınevinin adı: Pegem Akademi

---

YARATICI DRAMA DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYIMLANIR.

---



*Creative Drama Journal*

# *Yaratıcı Drama Dergisi*

## DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD\*

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

Tamer Levent (İstanbul Devlet Tiyatroları)  
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GSÜ, Emekli. Öğr. Üy.)  
Esra Ömeroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. Üy.)  
John Somers ( Exeter Üniversitesi Emekli Öğr. Üy.)

\*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

## HAKEM KURULU/REFeree BOARD\*

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi)  
Fatma Önalın Akfırat(Yrd. Doç. Dr. Uluslararası Kıbrıs Üni.)  
O. Nejat Akfırat (Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üni.)  
Berrin Akman (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Hasan Akbulut (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)  
İsmihan Artan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)  
Murtaza Aykaç (Yard.Doç.Dr. Niğde Üniversitesi)  
Tuncer Bülbül (Doç. Dr., Trakya Üniversitesi)  
Pınar San Bayhan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Nami Eren Beştepe (Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üni.)  
Selen Korad Birkiye (Doç. Dr., İstanbul Devlet Tiyatroları)  
Ahmet Çebi (Yrd. Doç. Dr., On Dokuz Mayıs Üni.)  
Figen Çok (Prof. Dr., TED Üniversitesi)  
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi)  
Kenan Demir (Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Çağlayan Dinçer Atıla (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Celal Deha Doğan (Yard.Doç.Dr., Ankara Üniversitesi)  
Dagmar Dörger (Prof. Dr. Erfurt Üniversitesi)  
Tolga Erdoğan (Doç. Dr. Karadeniz Tek.Üni.)  
Selda Ergün (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Stig A. Eriksson (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)  
Özlem Ersoy (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)  
Selahattin Gelbal (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)  
İsmail Güven (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Ulrike Hentschel (Prof. Dr., Berlin Güzel Sanatlar Üni.)  
Ayşe Çakır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Elif İskender (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Oylum Akkuş İspir (Doç. Dr. Ohlone Üniversitesi)  
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice-SalomonYüksek Okulu)  
Müfit Kömleksiz (Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi)  
Ferda Öztürk Kömleksiz (Yrd. Doç.Dr. Lefke Avrupa Üni.)  
Ömer Kutlu (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi)  
Hadiye Küçükkaragöz (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üni.)  
Laura A. McCammon (Prof. Dr., Arizona Üniversitesi)  
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GSÜ Ü.Em.Öğ.Üy.)  
Helen Nickholson (Dr., Royal Holloway Üniversitesi)  
Mehmet Öcal Özbilgin (Prof. Dr., Ege Üniversitesi)  
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Anna-Lena Ostern (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)  
John O'Toole (Prof. Dr., University of Melbourne)  
Esra Ömeroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
Alev Önder (Prof.Dr., Marmara Üniversitesi)  
Pınar Özdemir (Yrd. Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)  
Asuman Duatete Paksu (Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üni.)  
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. Üy.)  
John Somers (Exeter Üniversitesi)  
Ülker Şen (Dr., Gazi Üniversitesi)  
Özlem Ünal (Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Tülay Üstündağ (Dr., Hacettepe Üniversitesi Emekli Öğr.Elm.)  
Florian Vaßen (Prof. Dr., Hannover Ün. Emekli Öğr.Üy.)  
İncilay Yurdakul (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

\* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

## BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi)  
Murtaza Aykaç (Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi)  
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)  
Neval Akça Berk (Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi)  
Nami Eren Beştepe (Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi)

Yasemin Gülbahar (Prof. Dr. Ankara Üniversitesi)  
Ayşe Çakır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Serkan Keleşoğlu (Dr. Ankara Üniversitesi)  
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Pınar Özdemir (Yrd. Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi)

\* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

## İÇİNDEKİLER

Editörden .....	iv
<b>Yaratıcı Drama ve Absürd Tiyatro</b>	
Ömer Çetinkaya, Ömer Adıgüzel .....	1
<b>Hidroelektrik Santrallerin Çevresel Etkilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi</b>	
Aylin Çallıoğlu Çalışkan, Zeki Özen .....	19
<b>Kadınların Tarih Boyunca Suskunluğuna İki Örnek: Sessizlik ve Ophelia</b>	
Selen Korad Birikiye .....	37
<b>T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri</b>	
Alev Çelik Bayramoğlu, Songül Başbuğ.....	51
<b>Ergenler İçin “Gelecek Beklentisi Farkındalık Eğitimi” Programının Etkinliğinin Sınanması</b>	
Ayşe Didem Konate, Derya Atalan Ergin.....	69
<b>Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları</b>	
Tuba Çay Sağlam, Nami Eren Beştepe .....	85
<b>Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 yaş Çocuklarına Kazandırılması</b>	
Fatih Kıvanç Erdoğan, Sema Baş.....	101
<b>Minik Ayaklar Geri Dönüyor</b>	
Nazife Tosun, Kenan Demir .....	115
<b>Is Fu Manchu Still Alive? Sexuality and Yellow Peril Stereotypes Among White Expatriates in Taiwan</b>	
Efe Levent.....	129
<b>Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları</b>	141

## CONTENTS

Editorial .....	v
<b>Creative Drama and Absurd Theatre</b>	
Ömer Çetinkaya, Ömer Adıgüzel .....	1
<b>Processing of Environmental Impacts of Hydroelectric Power Plants by Creative Drama Method</b>	
Aylin Çallıoğlu Çalışkan, Zeki Özen .....	19
<b>Two Examples of Silence of Women Throughout History: Silence and Ophelia</b>	
Selen Korad Birikiye .....	37
<b>Student Views on The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism with Creative Drama Method</b>	
Alev Çelik Bayramoğlu, Songül Başbuğ.....	51
<b>“Future Expectation” Awareness Training for Adolescents with Creative Drama Method</b>	
Ayşe Didem Konate, Derya Atalan Ergin.....	69
<b>Works of Living Together and Recognizing Different Cultures through Creative Drama Method</b>	
Tuba Çay Sağlam, Nami Eren Beştepe .....	85
<b>Bringing Special Needs Individual Awareness to 4-6 Aged Children</b>	
Fatih Kıvanç Erdoğan, Sema Baş.....	102
<b>Tiny Feet Are Returning</b>	
Nazife Tosun, Kenan Demir .....	115
<b>Fu Manchu Hayatta mı? Tayvan’da Yaşayan Beyazlar Arasında Cinsellik ve ‘Sarı Tehlike’ Stereotipleri</b>	
Efe Levent.....	129
<b>Submission Guidelines for Creative Drama Journal</b>	145



## **Editörden**

Yaratıcı Drama Dergisi'nin 13. cilt 1. sayısı ile sizlerle buluşmanın sevincini yaşıyoruz. Yayın kurulumuz bu sayıdan itibaren haziran ve aralık ayı olarak belirlenen yayımlanma zamanını ocak ve temmuz olarak değiştirme kararı almıştır. 2018 yılından itibaren dergimiz ocak ve temmuz aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaya devam edecektir.

Gün geçtikçe yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların artması dergimize gelen makale sayısını ve niteliğini arttırarak bizleri mutlu etmekte. Bu sayımızda yaratıcı drama, tiyatro ve eğitim gibi çeşitli disiplinlerde dokuz yeni çalışma ile sizlerle. Dergimizin bu sayısında; Ömer Çetinkaya, Ömer Adıgüzel'in **Yaratıcı Drama ve Absürd Tiyatro**, Aylin Çallıoğlu Çalışkan ve Zeki Özen'in **Hidroelektrik Santrallerin Çevresel Etkilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi**, Alev Çelik Bayramoğlu ve Songül Başbuğ'un **T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri**, Selen Korad Birikiye'nin **Kadınların Tarih Boyunca Suskunluğuna İki Örnek: Sessizlik ve Ophelia**, Ayşe Didem Konate ve Derya Atalan Ergin'in **Ergenler İçin "Gelecek Beklentisi Farkındalık Eğitimi" Programının Etkinliğinin Sınanması**, Tuba Çay Sağlam ve Nami Eren Beştepe'nin **Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları**, Fatih Kıvanç Erdoğan ve Sema Baş'ın **Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 yaş Çocuklarına Kazandırılması**, Nazife Tosun ve Kenan Demir'in **Minik Ayaklar Geri Dönüyor**, Efe Levent'in **Fu Manchu Hayatta mı? Tayvan'da Yaşayan Beyazlar Arasında Cinsellik ve 'Sarı Tehlike' Stereotipleri** başlıklı makalelerini okuyacaksınız.

Dergimizin 13. cilt 1. sayısını yaratıcı drama alanında yapılan yeni çalışmalar açısından değerlendireceğinizi umuyor ve yayınlarımızı takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olmanızı bekliyoruz. Yaratıcı drama alanına katkı sağlamak amacıyla yapılacak yeni araştırma ve projelerin yer alacağı 2018 yılının ikinci sayısında buluşmak dileğiyle...

**Dr. Ferah Burgul Adıgüzel**

**Editör**



## **Editorial**

We are pleased to meet you with the first issue of the 13th volume of Creative Drama Journal. Since the publication of this issue, editorial board have decided to change the publication time as June and December as January and July. From 2018 onwards, our publication will continue to be published twice a year, in January and July.

Increasing the number of works done in the field of creative drama over the years and increasing the number and quality of articles coming to our journal has made us happy. We are here with nine new works in various disciplines such as creative drama, theater and education. In this new issue of our journal you will have a chance to read these articles; **Creative Drama and Absurd Theatre** by Ömer Çetinkaya and Ömer Adıgüzel, **Processing of Environmental Impacts of Hydroelectric Power Plants by Creative Drama Method** by Aylin Çallıoğlu Çalışkan and Zeki Özen, **Student Views on The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism with Creative Drama Method** by Alev Çelik Bayramoğlu and Songül Başbuğ, **Two Examples of Silence of Women Throughout History: Silence and Ophelia** by Selen Korad Birikiye, **“Future Expectation” Awareness Training for Adolescents with Creative Drama Method** by Ayşe Didem Konate and Derya Atalan Ergin, **Works of Living Together and Recognizing Different Cultures through Creative Drama Method** by Tuba Çay Sağlam and Nami Eren Beştepe, **Bringing Special Needs Individual Awareness to 4-6 Aged Children** by Fatih Kıvanç Erdoğan, Sema Baş, **Tiny Feet Are Returning** by Nazife Tosun and Kenan Demir, **Is Fu Manchu Still Alive? Sexuality and Yellow Peril Stereotypes Among White Expatriates in Taiwan** by Efe Levent.

We hope that you will note Volume 13, Issue 1 of our Journal with regards to literature and wish you follow our publishing. We would like to thank to our authors, meticulous referees, and those who have made efforts, and also hope you appreciate our efforts. See you in the next issue of 2018 to introduce you the new research and projects contributing to the creative drama.

**PhD. Ferah Burgul Adıgüzel**

**Editor**

## Yaratıcı Drama ve Absürd Tiyatro

Ömer Çetinkaya<sup>1</sup>

Ömer Adıgüzel<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.001	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	26.12.2016
Kabul	25.07.2017
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Absürd tiyatro	
Yaratıcı drama	

*Bu çalışmada, Absürd Tiyatro'nun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının üniversite tiyatro topluluğu öğrencilerinin içerik bilgileri ile oyunculuk ve oyun yorumlama becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Tiyatro Topluluğu'nun üyesi olan 8 kadın ve 4 erkek toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Tiyatro topluluğu öğrencileri, tiyatro çalışmaları kapsamında yaratıcı drama ile ilgili temel kavram ve uygulamalara ilişkin farkındalık düzeyine sahiptir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veriler; açık uçlu sorulardan oluşan "Absürd Tiyatro" soru kâğıdı ve katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında, katılımcıların Absürd Tiyatro'ya ilişkin bilgi düzeyini belirlemek üzere "Absürd Tiyatro" soru kâğıdı kullanılarak katılımcıların çalışma öncesi ve sonrasındaki alan bilgisi düzeyleri arasındaki fark ortaya çıkarılmıştır. "Absürd Tiyatro" soru kâğıdında, akıma ilişkin iki, gelişime ilişkin iki, akımın temsilcilerine ilişkin bir soru yer almaktadır. Yaratıcı dramanın, katılımcıların oyunculuk becerisi ve oyunu anlamalarına etkisini belirlemek üzere katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda tiyatro ile uygulamalı çalışmalar yapan üniversite öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemiyle çalışılmasının etkili ve verimli olduğu görülmüş, Absürd Tiyatro'nun eleştirel yanı ve yaratıcı dramanın sorgulatan yanının örtüştüğü, elde edilen bulgularda oyuncu ile oyun açısından olumlu sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir.*

## Creative Drama and Absurd Theatre

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.001	
<b>Article History</b>	
Received	26.12.2016
Accepted	25.07.2017
<b>Keywords</b>	
Absurd theatre	
Creative drama	

*In this study, it was aimed to determine the effects of using creative drama as a method in teaching of absurd theater to the content knowledge of the theater community students of university, acting and interpretation skills of the theater play. Participants of the study consist of 12 students, 8 female and 4 male students who are members of theater community in Ankara University Educational Sciences Faculty. The students of theater community has a level of awareness about basic concepts and practises related to creative drama within the scope of theater studies. This study used a mixed method in which quantitative and qualitative research methods coexisted. The datas were obtained through semi-structured interviews with participant "Absurd Theater" questionnaire consisting of open-ended questions. In before and after of this study, the "Absurd Theater" questionnaire that was used to determine participant's level of knowledge about the Absurd Theater, revealing the difference between participant's pre- and post-field knowledge levels. In the "Absurd Theater" question paper, there are two questions about current, two questions about development and there is a question about the representatives of current. Semi-structured interviews was done with participants to determine the impact of creative drama on acting skills and understanding the play. As a result of the study, it was determined that creative drama method was effective and productive for the students who studies practical with theater, questioning side of the creative drama and critical side of absurd theater overlapped, and that positive results were obtained in terms of the play and players in the obtained findings.*

1 MEB Özel Doğanç Yaratıcı Drama Lideri/Eğitmeni, E-posta: omerctnky@hotmail.com

2 Prof.Dr., Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, E-posta: omeradiguzel@gmail.com

## Giriş

Tiyatronun kaynağı, mağarada yaşayan insanların, avlarının başarısını kutlamak amacıyla toplanarak dans etmelerine ve olayların canlandırılmasına dayanır (Nutku, 1985; Brockett, 1993; Şener, 2012; Turani, 1971). İlkel insanların eylemleriyle bugünkü tiyatro anlayışı karşılaştırıldığında arada bir uçurum olduğu görülse de bu eylemler tiyatronun temel özelliklerini (eylem, -mış gibi yapma, rol oynama, topluca katılma vd...) barındırır (Doğan, 1995, s.21).

Tiyatro sanatı, ortaya çıkışından günümüze öz ve biçim bakımından değişiklikler geçirmiştir. Başlangıçta daha çok doğa olaylarını, hayvanları taklit etmek gibi eylemler görülür. Daha sonraları tiyatronun bütün toplumsal durumlardan etkilenecek geliştiği söylenebilir. Zamanla tiyatro iktidarı, toplumsal yapıyı eleştirmek için bir araç olarak ele alınmış, evrensel dünya görüşlerini içeren tiyatro oyunları yazılmış ve sahnelenmeye başlanmıştır (Piscator, 2012, s.22). Siyasal iktidarların, bir toplumun üretim biçiminin değişmesi (ilkel toplumdan feodalizme, feodalizmden kapitalizme geçmesi, değişmesi gibi), sanayi devrimi, makineleşme, bilgisayar devrimi gibi toplumsal olaylar tiyatronun da konusunu oluşturmuştur.

Kongar (1976, s.35)'a göre,

*“Sergilenen her tiyatro yapıtı ya bir toplum kesiti ya bir toplumsal olay ya da bir duygu üzerinde anlatımlara ve soyutlamalara gider. İster açıkça amaçlansın, isterse amaçlanmasın, her tiyatro olayı, toplumsal gerçeği daha iyi anlamamıza yardım eden bir toplum bilimsel model niteliği taşımaktadır. Eğer toplumda herhangi bir değişim veya gelişim; dil değişikliği, iktidardan memnuniyetsizlik yabancılaşma vb. gibi birçok örneğini verebileceğimiz toplumsal olaylar veya olgular varsa, tiyatro bütün bunları konusu haline getirecektir ve çeşitli yönleriyle ve farklı karakterlerle bunu okura ve izleyiciye sunacaktır. Çünkü tiyatro toplumdan beslenen bir disiplindir.”*

18. yüzyıl ortalarında “Sanayi Devrimi”nin ortaya çıkmasıyla, insanlık tarihinde önemli bir adım atılmıştır. Sanayi Devrimi'yle birlikte ortaya çıkan yeni buluşlar, insanların üretim için harcadıkları çabanın azalmasına (Tanilli, 2006, s.120), insanların üretim için harcadıkları çabanın azalması ise işsiz ve mutsuz bireylerin çoğalmasına neden olmuştur. İnsanlar alışkanlıklarından vazgeçmiş ve birbirleriyle olan ilişkilerinden kopmaya başlamışlardır.

Sanayi Devrimi'nin yalnızca küçük imalathaneleri değil tarımı da etkilemiş olması, el emeğinin yerine geçen makinelerin işe koşulması, boşta kalan el emeğinin hızla kente doğru göç etmesine neden olmuştur (Tanilli, 2006, s.121). Hazırlıksız olan kentlere yapılan göç, sağlıksız yerleşmelere neden olmuş ve insanların düşük ücretlerle çok uzun süre çalışmasını zorunlu kılmıştır. Bu durumu İpşiroğlu (1996, s.15) “Yeni bir insan türü çıkıyor ortaya: Toprağından, yaşadığı çevreden, doğal bağlantılarından kopararak yapay bir ortam içine itilmiş olan ve kitle içinde tek başına kalan insan, kitle-insanı” olarak betimler.

Sanayi Devrimi'nin bu dönemde ortaya çıkması ve gelişmesi, 20. yüzyılın ilk yarısında Birinci Dünya Savaşı ile şiddetini göstermeye başlamıştır. Sanayileşmiş ülkelerin üstünlük yarışının bu savaşta büyük rol oynadığı söylenebilir. Milyonlarca insanın ölümüyle sonuçlanan Birinci Dünya Savaşı toplumlarda derin izler bırakmış ve bu izler sanat eserlerine yansımıştır. Piscator “Politik Tiyatro” adlı kitabının başında şu sözlerle yer verir (2012, s.1):

*“Takvimim 4 Ağustos 1914’te başlıyor.*

*O günden itibaren barometre hızla yükselmeye başladı.*

*13 milyon ölü.*

*11 milyon sakat.*

*50 milyon asker cephede.*

*6 milyar tüfek.*

*50 milyar metreküp zehirli gaz.”*

Birinci Dünya Savaşının üzerinden çok zaman geçmeden, İtalya’da ve Almanya’da faşist yönetimlerin aktif olması, ekonomik bunalım içinde olan halkların savaşa sürüklenmesine neden olmuştur. Bu da birincisinden daha korkunç olan İkinci Dünya Savaşı’nı ortaya çıkarmıştır (Armaoğlu, 1984, s.258). İkinci Dünya Savaşı 7 milyonu Almanya’daki kamplarda olmak üzere, yaklaşık 50 milyon insanın ölümüyle sonuçlanmış; kullanılan silahlar insanlık tarihinde kalıcı hasarlar oluşturmuştur (Büyük Larousse’dan akt. Doğan, 1995, s.33).

İkinci Dünya Savaşı sonrası, savaşın acılarını yaşayan Avrupa toplumu, neredeyse tüm siyasal, dinsel ve etik değerlerini yitirerek yaşamı anlamsız, acı veren, saçma bir eylem olarak deneyimlemiştir. Çünkü bu savaş, insanlığın tarih boyunca yaşadığı en korkunç savaş olmuş ve olumsuz etkileri günümüze kadar gelmiştir. İnsanlar savaş sonrasında bir yandan yaralarını sarmaya çalışırken bir yandan da çalışmak zorunda kalmışlardır. Bir yönüyle savaş aslında bitmemiş yalnızca boyut değiştirmiştir. Savaşın derin izleri, iletişimsizleşmiş, duygusuzlaşmış ve birbirine yabancılaşmış bir toplum yapısı ortaya çıkarmıştır.

Bu bağlamda, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkan absürd tiyatro; herhangi bir felsefi veya ideolojik görüşün yaşamı açıklamakta yetersiz kaldığı durumlarda, insanların bunalım ve çaresizliğini yansıtmaya amacını taşıyan, çoğunlukla yabancılaşan insanları konu edinen tiyatro anlayışı olarak betimlenebilir. Absürd tiyatro, diğer tiyatro ve sanat akımları gibi (fütürizm, sürrealizm, ekspresyonizm, politik tiyatro, epik tiyatro), toplumsal gerçeklikleri kendi estetik ilkeleri çerçevesinde, özgün bir biçimde yansıtmaya bakımından üzerinde durulması gereken bir tiyatro anlayışıdır.

### **Absürd Tiyatro**

Absürd (saçma, abes; gülünç, manasız, uyumsuz); akli, mantığı zorlayan, selim akla uymayan düşünceler, çağrışımlar demektir. Bir toplum tarafından benimsenmiş ortak değerlere, kurallara uymayan; bireyin ya da toplumun ezelden beri alışık olduğu davranışlara ters düşen her davranış saçmadır (Karataş, 2004, s.17).

Yalnızlığı yaşayan insanın, bulunduğu çevreye ve kendine yabancılaşmaya başladığı söylenebilir. Savaşın insanları bu denli yabancılaştırdığı bir dönemde yaşayan yazarlar, yaşadıkları toplumlardaki yozlaşmayı kaleme almış ve oyunlarında bu biçimi kullanmıştır.

Absürd tiyatronun amacı, dünyanın uyumsuz olduğunu, toplumda insanca bir düzen kurulamadığını, bireye usunun değil ilkel güdülerinin egemen olduğunu göstermek, böylece insanın kendini yapıntı düzenlemelerle avutmaktan vazgeçip saçmanın bilincine ermesini sağlamaktır (Şener, 1998, s.353).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve yaşamın akla aykırılığını, bilinen tüm sanatsal uyumları bozarak sahneye getiren tiyatro akımına “Absürd Tiyatro” (uyumsuzluk tiyatrosu) denir. Şener uyumsuzluk tiyatrosu, gerçeği mantıklı, değişmez bir düzen ya da tarihsel evrimi içindeki diyalektik ilişkiler örgüsü olarak değil, anlaşılmayan ve açıklanmayan bir karmaşa olarak görür. Bu uyumsuzluğun ancak geleneksel uyumların düzenini bozarak sahneye getirilebileceğini kabul eder. Oyunun yapısında, konuşma örgüsünde, görüntüde yeni ve us dışı düzenlemeler yapar (Şener, 1998, s.351).

“Uyumsuz tiyatro yazarlarının ortak yanı, çağımıza özgü olan bu sorunları, tiyatro olanaklarından sonuna değin yararlanarak sahneye koymuş olmalarıdır. Bu tutum alışlagelmiş tiyatro anlayışına ters düşmüştür. Geleneksel tiyatrodaki, tıpkı roman ve öykü türlerinde olduğu gibi dil aracılığıyla mantık kurallarına uygun bir biçimde düzenlenmiş, başı, düğüm noktası ve sonu olan bir olay örgüsü vardır. Sahnede bu olaylar sanki gerçekmiş gibi canlandırılmaya çalışılmıştır. Oyuncular yazarın olaylarda vermek istediği karakteri sahnede canlandırırken, kendi kişiliklerini silip, rolleriyle öylesine özdeşleşmiştir ki izleyici tiyatrodaki olduğunu unutmuş, oyunun ve dilin büyüğü altında olayların akışına kaptırılmış, yansıtılan gerçeğin içine yitip, kendini, kendi gerçeğini unutmuştur” (İpşiroğlu, 1996, s.17). Dönemin toplumsal şartları dolayısıyla ortaya çıkan bu akım, geleneksel tiyatrodaki aktarımların yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bireyin toplumsal varlığını ortaya koyan akım, biçimsel anlamda da geleneksel tiyatroya karşı bir varoluş sergilemiştir. Çaresizlik ve bunalım içindeki insanı kendine özgü bir anlatımla betimlemiştir. Bu betimleme ile absürd tiyatro yazarları, bilinçli olarak katharsis (duygu boşalımı) yaşatmayı değil, uyumsuzluğu uyumsuz bir biçimde anlatmayı amaç edinmişlerdir.

Martin Esslin (1999, s.312), absürd tiyatroyu “*günümüzün gerçek sanatçıların, kayıtsızlık ve bilinçsizliğin ölü duvarlarını yıkmaya ve insana, durumunun asıl gerçeğiyle karşılaştığında bunu fark etmesi için yeni bir bakış açısı kazandırma çabaları*” olarak tanımlamıştır.

Tiyatro topluluklarında, tiyatro türlerini ayırtmak ve metinleri ‘türe’ göre incelemek için dramaturgi basamaklarından çözümleme gibi çalışmalar yapılmaktadır. 2001 yılı Ocak ayında İAPT (İstanbul Alternatif Tiyatrolar Platformu), bünyesinde yapılan “Tiyatroda Dramaturji” konulu seminerden yola çıkarak, Boğaziçi Üniversitesi Oyuncuları (BÜO) tarafından hazırlanan raporda “*yapılmak istenen dramaturjinin sahneye yansıtılamaması*” sorunu (BÜO Yıllıkları, 2002) dramaturji çalışmalarına ilişkin yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Yapılan bu çalışmaların önemli oranını oluşturan ‘oyununun türü’ basamağı çözümlenmesi zor ve tiyatro topluluklarınca farklı yöntemlere ihtiyaç duyan bir çalışma konusudur. Tiyatro topluluklarında çalışma yürüten bireyler tiyatro türlerini kavramada yeni bir yöntem kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Ergün (2007, s.104)’e göre, “*Yaşadıkları dönemin tiyatro anlayışına karşı gelen, yeni arayışlar içinde olan tiyatro sanatçıların bir araya gelerek oluşturdukları küçük gruplarla gerçekleştirdikleri disiplinli ve deneysel çalışmaları ile tiyatro oyuncularını için yeni yöntemler oluşmaya başlamıştır.*” Tiyatro oyuncularını için “yaratıcı drama” bu yöntemler arasında söylenebilir.

*Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır* (Adıgüzel, 2013, s.45). Süreçlerin yaşantıya dayalı olması katılımcılarda doğallığı sağlamakta ve ulaşılmak istenen



amaca giderken katılımcılar, rol oynama ve doğaçlama tekniklerini uygularken daha yaratıcı düşünceler ortaya koymaktadır. Bu özellikler tiyatro oyuncularını için de söz konusudur.

*Yaratıcı drama, bir yöntem olarak, sahip olduğu teknikleri işe koşarak; İngilizce öğretimi (Özbahar, 2007), masal yazma (Sevim, 2006), bilim adamlarının yaşam öyküsü (Özdemir, 2009), matematik öğretimi (Zaim, 2005), çocuk hakları eğitimi (Keleşoğlu, 2012) gibi pek çok konuyu öğretmede kullanılır. Bu yöntemde işlenecek bir konunun dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla bizzat yaşatılarak öğretilmesi söz konusudur (Adıgüzel, 2013, s.104). Anlaşılması biraz karmaşık olan Absürd Tiyatro'nun, tiyatro topluluğu öğrencileri için anlaşılabilir ve uygulanabilir olması amacıyla yaratıcı drama yöntemi olarak kullanılmıştır.*

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Sönmez, 2011; Tüzün, 2011) yaratıcı drama yöntemiyle yapılan uygulamaların olumlu sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Sönmez (2011)'in, *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Bir Oyun Metninin Brecht Dramaturgisine Göre İncelenmesi* adlı çalışmasına göre; yaratıcı drama ile yapılan çalışmalarda, yaşantılardan yola çıkarak sürece aktarılan dramatik durumların eserlerin temel meselesinin kavranmasında bilindik dramaturji yöntemlerinden daha etkili sonuçlar oluşturduğu gözlenmiştir. Bilindik dramaturji çalışmaları oyuncu veya oyuncu adaylarının kişisel gelişimlerini, sosyal farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlamazken yaratıcı drama ile yapılan dramaturji çalışmalarında katılımcıların bu alanda olumlu yönde gelişimi sürecin doğal sonucu olarak görülmektedir.

Tüzün'ün (2011), *Berthold Brecht'in Oyunlarındaki "Gestus" Kavramının Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesi* konulu bitirme projesinin sonuçlarına göre, tiyatral kavramların çalışılmasında yaratıcı dramanın tüm grup üzerinde olumlu etki gösterdiği gözlemlenmiştir.

Tiyatro topluluklarında; eğitim çalışmalarının daha iyi nasıl organize edilebileceği, deneysel ve araştırmacı bir tiyatro pratiğinin nasıl korunacağı ve sanatsal-estetik seviyenin nasıl yükseltileceği problemleri, ilgilenilmesi gereken sorunlar arasında görülmektedir (Orak ve Sezgin, 1998). Yaratıcı dramanın bir sanat eğitimi alanı olma özelliğini de düşünüldüğünde (Adıgüzel, 2013, s.106), eğitim ve dramaturgi çalışmalarının daha nitelikli yapılabilmesi için, yaratıcı dramanın sunduğu tekniklerle, amatör tiyatronun iskeletini oluşturan bu çalışmaların daha verimli ve etkili olacağı söyleyebilir. Yaratıcı drama çalışmalarının olanaklarıyla (katılımcıların aktif olması, yaşantılara dayalı canlandırmalar yapılması, oyunsu süreçler vb.) katılımcıları merkeze alan, deneyselliğe ve araştırmacılığa yönlendiren çalışmalar yapılabilmektedir.

Tüm bilgilere dayalı olarak amatör tiyatro topluluklarının, yaratıcı drama yöntemiyle bir tiyatro türünü çalışmalarının etkili, eleştirel ve yorumlayıcı olacağı, absürd tiyatronun eleştirel yanı ile yaratıcı dramanın sorgulatan yanının örtüşeceği ve oyuncu ile oyun açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının üniversite tiyatro topluluğu öğrencilerinin içerik bilgileri ile oyunculuk ve oyun yorumlama becerilerinin gelişimini araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, *"Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının üniversite tiyatro topluluğu öğrencileri üzerine etkisi nedir?"* problem durumuna ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı grubun alan/içerik bilgisi ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının, tiyatro topluluğu öğrencilerinin oyunculuk becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri neledir?
- Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının tiyatro topluluğu öğrencilerinin oyun yorumlama becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Tiyatro topluluğu öğrencilerinin absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlanabilir (Cresswell ve Plano Clark'dan akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s.351). Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.351). Çalışmanın nicel boyutunu, çalışmada deneme öncesi modellerden tek grup öntest – sontest modelinin kullanılması oluşturmaktadır. Tek grup öntest-sontest modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken (yaratıcı drama uygulaması) uygulanır ve hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2014, s.96). Ön ve son ölçüm puanları arasında bir değişim varsa araştırmacı bu değişimin uygulamadan kaynaklandığına inanır. Bu çalışmada, tiyatro grubu öğrencilerinin var olan durumlarını belirlemek için kullanılan ön testler yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla gerçekleşen öğretimden sonra da son test olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırılarak, tiyatro grubu öğrencilerinin içerik/alan bilgileri üzerine yaratıcı drama yönteminin etkisi belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunu, tiyatro grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının oyunculuk ve oyun yorumlama bilgilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşleri oluşturmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Tiyatro Topluluğu'nun üyesi olan yaşları 20-24 arasında değişen 8 kadın ve 4 erkek toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Tiyatro topluluğu öğrencileri, tiyatro çalışmaları kapsamında yaratıcı drama ile ilgili temel kavram ve uygulamalara ilişkin farkındalık düzeyine sahiptir. Çalışma, 17.01.2014 – 20.01.2014 tarihleri arasında, birinci gün 3 saat, ikinci gün 6 saat, üçüncü gün 6 saat, dördüncü gün 3 saat olmak üzere toplam 18 saat süren 6 oturum biçiminde gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanmış soru kâğıdı ve katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında, katılımcıların absürd tiyatroya ilişkin bilgi düzeyini belirlemek

üzere “Absürd Tiyatro” soru kâğıdı (Ek-1) kullanılarak katılımcıların çalışma öncesi ve sonrasındaki alan bilgisi düzeyleri arasındaki fark ortaya çıkarılmıştır. “Absürd Tiyatro” soru kâğıdında, akıma ilişkin iki, gelişime ilişkin iki, akımın temsilcilerine ilişkin bir soru yer almaktadır.

Yaratıcı dramının, katılımcıların oyunculuk becerisi ve oyunu anlamalarına etkisini belirlemek üzere katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Ek- 2). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve daha ayrıntılı olarak ifade etmesini sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.148). Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alan uzmanının görüşü alınmıştır. Daha sonra iki alan uzmanı ile ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşme sonunda sorulara son şekli verilmiştir.

### **Uygulama Süreci**

Çalışmanın uygulamasında, katılımcıların Absürd Tiyatroyu tanınması, Absürd Tiyatronun ortaya çıkış nedenlerini anlaması, Absürd Tiyatro öncülerini ve örneklerini tanımalarına yönelik atölyeler yapılmıştır. Atölyelerin genel değerlendirmesi, son oturumda Jean Genet’in ‘Balkon’ oyunundaki absürd öğelerin belirlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Atölye başlıkları aşağıdaki gibidir:

Birinci Oturum: Absürd Tiyatro

İkinci Oturum: Absürd Tiyatronun Ortaya Çıkışı ve Nedenleri- I

Üçüncü Oturum: Absürd Tiyatronun Ortaya Çıkışı ve Nedenleri- II

Dördüncü Oturum: Başlıca Absürd Tiyatro Yazarları ve Oyunları

Beşinci Oturum: Absürd Tiyatroya Bir Örnek: Jean Genet “Balkon” Oyunu

Altıncı Oturum: Jean Genet “Balkon” Oyunundaki Absürd Öğeler

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, “Absürd Tiyatro” soru kâğıtlarında bulunan alan bilgisini içeren soruların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen üçlü rubrik (dereceli puanlama anahtarı, Ek-3) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında rubrik, öğrencilerin alan bilgisine yönelik soru kâğıtlarından aldıkları puanların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu kategorilere ait performans düzeyleri ve kriterler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve iki alan uzmanından görüş alınarak son şekline getirilmiştir. Geliştirilen rubrik ile puanlandırılan öntest ve sontest verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, çoğunlukla alan yazından belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşlerine yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.256).



## Bulgular

Veri toplama araçları aracılığıyla ulaşılan bulgular; yaratıcı dramanın içerik bilgisinin gelişimine etkisine ilişkin bulgular, oyunculuk becerisinin gelişimine etkisine ilişkin bulgular, oyun yorumlama becerisinin gelişimine etkisine ilişkin bulgular ve sürece ilişkin görüşlere yönelik bulgular şeklinde başlıklandırılmıştır.

### *Tiyatro Topluluğu Öğrencilerinin Alan/İçerik Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular*

Araştırmamanın birinci alt problemi, “Absürd tiyatronun öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı grubun alan/içerik ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde kurgulanmıştır. Bu alt problemin çözümü için ilk olarak öğrencilerin bilgi düzeylerindeki gelişimi görmek amacıyla konu ile ilgili olarak hazırlanan açık uçlu soru kâğıdı, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, geliştirilen rubrik aracılığıyla puanlanmıştır. Öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları çizelge 1’de sunulmuştur.

**Çizelge 1.** *Deney Öncesi ve Sonrası İçerik Bilgisi Soru Kağıdı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	2,94*	.003
Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	0	-	-		

\* Negatif sıralar temeline dayalı

İçerik bilgisi soru kâğıdında toplam beş soru bulunmaktadır. Her soru 3 puan olacak biçimde toplam 15 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının içerik bilgisi soru kâğıdından aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z= 2,94$ ,  $p<.01$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı drama uygulamalarının tiyatro topluluğu öğrencilerinin absürd tiyatroya ilişkin alan bilgisini geliştirme lehine önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### *Yaratıcı Dramanın Oyunculuk Becerisine Etkisine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular*

Absürd tiyatronun işlenmesinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının tiyatro topluluğu öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı drama atölyelerinin ardından katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, yaratıcı dramanın katılımcıların oyunculuk becerilerini çeşitli açılardan etkilediği belirlenmiştir. Katılımcılara göre yaratıcı drama, onların oyunculuk becerilerini özellikle role girme, karakteri anlama ve hissetme, dönem özelliklerini kavrama açısından olumlu yönde etkilemiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

**K1:** Oyunculuk açısından yaratıcı drama, düşündüğün bir rolü anlatabilmek için role girmede o dönemi ve rolü hissetme de yardımcı oldu.

**K2:** Yaptığımız varoluşçu ve absürd tiyatro türlerindeki drama etkinlikleri bana oyunun geneline bakarak oyunu sahneleme sürecinde oyuncululuğun da oyunu anlamada ve seyirciye anlatmada önemli etkileri olduğunu gösterdi.

**K5:** Yaratıcı drama çalışması oyunculuk becerilerim üzerinde olumlu bir etki yarattı. Duygulara girebilmek ve canlandırdığım karakteri anlamak için neler yapabileceğim konusunda yol gösterdi. Karakterin hayatının, yaşadığı ortamın, ailesinin, yaptığı işin, karakterin ait olduğu zaman diliminde toplumda mevcut olan olayların karakteri nasıl etkilediğini gördüm.

**K8:** Yaratıcı Drama uygulamasında yaptığımız doğaçlama ve oyun çalışmalarının, etkinlikler ve canlandırmaların sonucunda farklı rollere bürünmeye çalışmak ve üstlendiğimiz rolü canlandırırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmenin oyunculuk becerilerimiz üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.

**K9:** Yaptığımız yaratıcı drama çalışmasının oyunculuk becerilerimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Bunun nedeni daha önce tecrübe edinmediğim bir oyunculuk deneyimiydi. Bir duyguyu önce yaşamaya ve hissetmeye çalışmak, hemen ardından onu yansıtmak daha önce yapmadığım bir uygulamaydı ve çalışma içerisinde bahsedilen kahramanların nasıl davranması, düşünmesi gerektiğini biliyorsunuz; ancak bunu izleyenlere yansıtabilecek misiniz? Yoksa bu sadece sizin hayal dünyanız içerisinde mi kalacak? Böyle bir etkinliği tecrübe edinmiş olmak, oyunculuk becerilerimi geliştirmemi sağladı.

Yaratıcı drama uygulamalarının katılımcıların oyunculuk becerileri üzerine bir başka etkisi incelendiğinde yapılan doğaçlama çalışmalarının oyunculuk teknikleri (replik atma), sahne teknikleri (sahne kullanımı), beden kullanımı ve bireysel performansı arttırması açısından katılımcıların oyunculuk becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

**K1:** Balkon oyununun sahnelerini gruplara bölerek doğaçlama sahneye koyduğumuz bir etkinlik sırasında oyun çalışmalarında fark etmediğim oyunculuk ve sahne teknikleri geliştirebildiğimizi gördüm. Yaratıcı drama adı üstünde kişiyi yaratmaya, düşünmeye sevk eden ve oyunculuk teknikleri açısından geliştiren bir araç olduğunu fark ettim.

**K2:** Atölye çalışmasının oyunculuk anlamında diğer bir faydası ben ve diğer ekip arkadaşlarımın sahnedeki performansımızı iki hatta üç katına çıkarmamızın mümkün olduğunu görmemiz olmuştur.

**K4:** Oyunculuk için illa replik atmanın gerekli olmadığını sadece hareketlerle de karşındakine istediğin mesajı verebildiğini gördüm, öğrendim. Bu uygulama sayesinde oyuncu olarak nerede nasıl durmam gerektiğini, replik atarken nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Karşımdaki insan zor durumda kalınca onu nasıl kurtarmam gerektiğini, oyunu nasıl toparlamam gerektiğini öğrendim.

**K5:** Bedenimle iletişim kurma ve bedenime hakim olma konusunda yararlı bir çalışmaydı. Aynı zamanda sahnedeki dekorla, diğer oyuncularla uyumlu olma konusunda faydalıydı. Hem kendi bedenim, aklım ve duygularım arasındaki uyumu hem de diğer oyuncular ve sahne ortamı ile olan uyumu nasıl yakalayacağım konusunda yol göstericiydi.

**K12:** Sesi ve sahneyi kullanma, kendini gösterme, doğaçlama becerileri anlamında başlangıç düzeyinde iyi yöntem olduğunu düşünüyorum.

Yaratıcı drama uygulamalarının sahne ve oyunculuk becerilerinin yanı sıra katılımcıların kendilerini keşfetmeleri ve daha iyi tanımlarında da etkisinin olduğu şu şekilde ifade edilmektedir:

**K1:** *Farklı rol oynamalarla kendimi oyunculuk açısından keşfettim.*

**K7:** *İnsanı daha sosyal, daha insancıl ve daha kendini bilen biri yaptığını düşünüyorum çünkü kişi kendinin bilincinde oluyor neler yapabirmiş, neleri yapmak için kendini nasıl geliştirebilirmiş yaratıcı dramada görüyor.*

Katılımcılara göre, gerçekleştirilen uygulamalar ve yapılan doğaçlama çalışmaları kişilerin kendilerini tanımlarının yanı sıra kendilerine bir şeyleri yapabildiklerini göstererek katılımcıların özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

**K2:** *Aynı zamanda doğaçlama çalışmaları, yapamayacağımı düşündüğüm şeyleri yapabildiğimi göstermesinin yanında özgüvenimin gelişmesinde büyük etkisi oldu.*

**K12:** *Yaratıcı dramanın oyunculuk üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Kişilerin yaşantısından yola çıkması küçük adımlarla özgüvenini pekiştirmekte, kendini ifade etmesi için fırsat sağlamaktadır.*

Tiyatro topluluğu öğrencileri olan katılımcılar için topluluk önünde heyecanlanmadan rahat hareket etmek oldukça önem taşımaktadır ve yapılan uygulamaların kendilerini topluluk önünde rahat hissetmelerini sağlayarak heyecanlarını azalttığı şu şekilde belirtilmektedir:

**K11:** *Yeni bireyler için oyunculuk üzerindeki heyecanı atarak kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlıyor. Yaratıcı drama ile kendimi hem uygulamanın içerisinde bir parçası olduğunu anlıyorum ve rahat davranabiliyorum hem de bu rahatlıkla heyecanımı yenebiliyorum.*

**K11:** *Yaratıcı drama sayesinde oyunculukta kendimi oyun oynarken herkesin bana bakıyor gibi hissetmesinden ziyade herkesle bir bütün içerisinde olduğum için kendimi kasmaya değil oyunu daha rahat oynamamı sağlıyor.*

18 saatlik atölye çalışmaları sonucunda yaratıcı drama çalışmalarının katılımcıları oyunculuk becerilerini; role girme, karakteri anlama ve hissetme, dönemi anlamayı kolaylaştırma, sahne ve oyunculuk teknikleri, beden ve ses kullanımı, sahne kullanımını geliştirme ve heyecanı azaltma gibi noktalarda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

### ***Yaratıcı Dramanın Oyun Yorumlama Üzerine Etkisine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular***

Çalışma kapsamında, yaratıcı drama çalışmalarının tiyatro topluluğu öğrencilerinin oyun yorumlama sürecine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda, yaratıcı dramanın katılımcıların oyunu anlamasını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Katılımcılara göre yaratıcı drama, tiyatro oyununu yorumlama sürecini özellikle oyunu anlama, oyunu sahneleme ve oyuna / karaktere hâkimiyeti artırma açısından onları olumlu yönde etkilemiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

**K1:** *Balkon oyununu anlamak yaratıcı drama atölyesiyle daha kolay oldu. Çünkü absürd oyun nedir, dönemin özellikleri, ortaya çıkışı, karakterlerin analizleri gibi konular okuma gerektiren ve çoğu insanı zorlayan konulardı ama drama atölyesiyle bu konular hem eğlenceli hem akılda kalıcı hale geldi.*

**K2:** *Yaptığımız drama çalışması; özellikle diğer türlerden farklı olan absürd türündeki bir oyunu anlamamızda ve sahne üzerinde uygulama aşamasına geçmemizde çok önemli etkileri oldu. Yaptığımız etkinlikler dönemin siyasi, sosyal ve kültürel özelliklerini kavramamızı ve bu özellikleri oyunla bağdaştırmamızı ve daha iyi anlamamızı sağladı. Yaratıcı drama atölye çalışmasını çalışmanın öncesi ve sonrası olarak ayırırsak; öncesinde oyunla ilgili kafamda çözümleyemediğim birden çok soru işareti mevcutken sonrasında oyunla ilintili neredeyse tüm kafa karışıklıklarım yaptığımız çalışmalar sayesinde ortadan kayboldu.*

**K3:** *Analiz ve sentez becerileri üzerinde de olumlu etkisi olan yaratıcı dramanın sadece bir oturumundan sonra yapılan bir oyun yorumu bile defalarca okunan bir oyun yorumundan çok daha fazla şey katacaktır ve okurlar için de çok daha fazla tercih edilebilir olacaktır.*

**K4:** *Bu uygulamada tiyatro ile ilgili bilmediğim terimleri öğrendim. Oyunları okurken nerede nelere dikkat etmek gerektiğini, bir cümlemin birden çok anlam ifade edebildiğini fark ettim. Yaptığımız drama örneklerinden yola çıkarak oyunları okurken nasıl bir yol izlemem gerektiğini fark ettim.*

**K5:** *Yaratıcı drama çalışması oyun yorumlama sürecini kuramsallıktan çıkarıp içselleştirmeye yönelik olarak büyük fayda sağladı. “Satırların ötesini” görebilme adına algılarımızı açmamız ve oyuna dışarıdan değil içeriden bir göz olarak bakabilmemiz gerekiyordu ve bunu nasıl yapacağımız konusunda bize yöntem öğreten şey yaratıcı dramaydı.*

**K7:** *Daha önce normal bir tiyatro türünün bile nasıl oynanacağına dair bir fikrim yokken absürd tiyatroyu nasıl anlayabilirdim bilmiyorum tabi siz olmasaydınız. İlk duyduğumda herhangi bir türdür işte, diye düşündüm fakat oyunu kavramaya çalışırken bir türlü fikir oturtamıyorduk bu da bana absürd türün herhangi bir tür olmadığını gösterdi tam olmayacak sanırım akışına bıraksam daha iyi, derken yaratıcı drama çalışmalarımıza katıldınız ve çeşitli drama etkinlikleriyle bize sadece absürd türünün özelliklerini değil nasıl oluştuğunu, içinde neleri barındırdığını, kısacası bu türün sınırlarını kavradınız ve belli ki bunu bize kavratmak için bizden çok daha fazla çalıştınız.*

**K8:** *Yaratıcı Drama etkinlikleri sırasında oyunu okurken nelere dikkat etmemiz gerektiğini ve hangi etmenleri göz önünde bulundurmamız gerektiğini öğrendik (oyunun türü, yazarı ve yazarın etkilendiği dönem hakkındaki bilgiler gibi).*

**K9:** *“Yaşanmış olayları, o olayın tarihine göre değerlendirin.” Tarihçiler için temel olmuş bu söz, aslında izlediğimiz ya da okuduğumuz oyunlar için de geçerli. Ancak bir oyunu seyrederken, o oyunu sadece karakterlerin, dekorun ve duyguların bize yansıttığı kadarıyla algılayabiliyoruz. Aslında olması gereken, yazarın bu oyunu yazdığı dönemi ve dönemin etkilerini de bu algıya dahil edebilmek. Yaratıcı dramada yaptığımız bu çalışmalar, beni oyunun içine girebilme, dönemi ve o dönemin yarattığı duyguları algıma dahil edebilme konusunda geliştirdi. O yüzden kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum.*

**K10:** *Oyun yorumlayabilmek için üzerine birikimli bir bilgi ve düşünme yetisi gerekli. Bunun için yaratıcı drama yeterince toparlayıcı bir etken.]*

**K11:** *Oyun yorumlama da etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaratıcı drama sayesinde oyunun temellerine inerek hangi durumlar yaşandığını, olayın o dönemde nasıl olduğunu görebiliyoruz.*

**K12:** *Oyunu yorumlamada şöyle etkili: oyunun alt metnini kavrayabilmek için ufak detayları görebilmek ve oyunun kilit noktalarını özümseyebilmek önemlidir. Bu açıdan dramanın faydalı olduğunu düşünüyorum.*

Katılımcılardan birine (K5) göre, yapılan çalışmanın katılımcılara farklı bakış açıları kazandırması, oyunu sahneleme sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Yaratıcı dramanın oyun yorumu ve sahneleme süreci arasında bir uyum oluşturduğu gözlenmiştir.

**K5:** *Gözde canlandırma, ayrıntıları görebilme, ilişki kurma ve farklı açılardan bakabilme konusunda ufuk açıcı bir çalışmaydı. Okumak, anlamak, yorumlamak şeklinde giden süreçte işin içine nasıl kendi yaratıcılığımızı, kendi duygularımızı oyunla uyum içinde katabileceğimiz konusunda çok şey öğrendim.*

Yaratıcı drama çalışmalarındaki türe ilişkin doğaçlamaların katılımcıların oyunu yorumlamalarını olumlu yönde etkilediği ve bir oyundaki karakterleri çözümlemenin oyunu yorumlamayı kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Katılımcılara göre -mı gibi yapmak, kendini başkasının yerine koymak onların oyuna hakimiyetini artırıcı bir etki yaratmıştır. Belli kalıplara bağlı kalmadan hareket eden katılımcılar, yaratıcı drama çalışmaları ile zaman ve mekan çalışmalarının oyunu sahneye taşıırken yorumlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

**K2:** *Yaptığımız doğaçlama çalışmalarıyla o dönemi birebir yaşıyormuşuz gibi hareket etmemiz, oyundaki karakterler üzerine daha çok düşündürerek karakterlerle empati kurmamızı sağladı ve oyuna hakim olduğumuzu hissetmemizde en büyük etkenlerden biri oldu.*

**K6:** *Yaratıcı drama oyuncuyu bir kalıba sokmaktan çok kendi kalıbını oluşturmaya yardım eder. Oyuncu kalıbını oluşturduktan sonra oyunu yorumlaması, bakış açısı, içselleştirmesi ve bunu sahneye yansıtması da hiç yaratıcı drama çalışması yapmamış birine göre farklıdır.*

**K8:** *Yaratıcı drama ile yapılan doğaçlama çalışmalarıyla kendimizden neler katabileceğimizi görmek oyunu yorumlamamız konusunda yardımcı oldu. Bu yüzden yaratıcı dramanın oyun yorumlamada etkili olduğunu düşünüyorum.*

**K11:** *Kendinizi oyunun karakterine göre yönlendirmenizde yardımcı oluyor. Yaratıcı drama sayesinde oyunun zaman ve mekân unsurlarından yola çıkarak oyunda söz edilen zamanın oyuna olan etkisini anlamanızda yardımcı oluyor.*

Atölye çalışmaları sonucunda, yaratıcı drama çalışmalarının katılımcıların oyun yorumlamalarını; oyunu anlama, oyun sahneleme, oyuna ve karaktere hâkimiyeti artırma gibi noktalarda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

### ***Yaratıcı Drama Çalışmaları Sürecine İlişkin Bulgular***

Yaratıcı drama yöntemi ile absürd tiyatronun işlenmesi sürecinde gerçekleştirilen yaratıcı drama atölye çalışmaları süreç açısından değerlendirildiğinde, bu sürecin katılımcılar açısından yaparak yaşayarak öğrenme ortamı oluşturduğu ve eğlendirici yönü vurgulamıştır. Katılımcılar yaparak, yaşayarak öğrendiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

**K1:** *Yaratıcı drama atölyesi sırasında yapılan etkinlikler, rol oynama gibi tekniklerle yaparak yaşayarak öğrenme yolunu açtı ve bir oyunu anlamanın ne kadar önemli gerekli olduğunu yanı sıra bunun ne kadar eğlenerek olacağını anlamış olduk.*

**K4:** *Yaptığımız drama örneklerinden yola çıkarak oyunları okurken nasıl bir yol izlemem gerektiğini fark ettim.*

**K5:** *Ruh halinin, görünümünün, konuşmasının hatta beden dilinin bile pek çok yaşantıdan etkilenerek son haline geldiğini yaşayarak gördüm. Yaratıcı drama çalışmamız bunları irdelemenin ve içselleştirmenin karaktere girmede ne kadar önemli olduğunu gösterdi.*

**K10:** *Düşünmek, hissetmek, onu yaşamak yaratıcı dramanın anlamı bence. Hayat bile prova ederek yaşıyor. Oyun oynamak da yaratıcı dramayla bu şekilde bütünleşmiş bir etken.*

**K12:** *Bir de dramada yaşantıyı deneyimleme gibi bir fırsat olduğu için oyunun anlattıklarını yaşayarak içselleştirdik.*

Bu da gösteriyor ki yaratıcı drama yöntemiyle hangi konu çalışılırsa çalışılsın yaparak ve yaşayarak öğrenme, eğlenerek öğrenme sonuçlarına ulaşmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda üniversitede tiyatro yapan bireylerin, bir tiyatro türünü yaratıcı drama yöntemiyle çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Absürd Tiyatro'nun eleştirel, yaratıcı dramanın da sorgulatan yanının örtüştüğü, elde edilen bulgularda oyuncu ile oyun açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı gözlenmektedir. Anlaşılması kolay olmayan Absürd Tiyatro'nun, yaratıcı drama yöntemiyle tiyatro topluluğu öğrencileri için daha anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu bu çalışma sonunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Absürd Tiyatro anlayışının kavranmasında ve bu anlayış doğrultusunda yapılacak okumalarda yaratıcı dramanın kullanılabilecek etkin bir yöntem olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgularda yaratıcı dramanın oyunculuk becerisine, tiyatro oyunu yorumlama becerisine katkı sağladığı görülmekte, ayrıca yaratıcı dramanın yaparak yaşayarak öğrenme, eğlenerek öğrenme açısından da etkili bir yöntem olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Tiyatro topluluklarına yaratıcı drama eğitimlerinin verilmesi, yaratıcı drama yöntemiyle dramaturgi ve çalışılacak oyunun türüne göre çalışmalar yapılmasının topluluk üyelerine oyunu anlamlandırma konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Oyun hazırlıkları öncesi metne geçmeden önce doğaçlamalar yapılması, metindeki bazı repliklerden yola çıkarak yaratıcı drama çalışmalarının yapılması oyunun rejisini zenginleştirebilir ve daha anlamlandırılmış bir oyun sergilenmesini sağlayabilir. Bu nedenle tiyatro çalışmaları yürütecek bütün topluluklara yaratıcı dramanın tanıtılması ve yaratıcı drama eğitimleri verilmesi önerilmektedir.



## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama (4. bs.)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aristoteles. (2010). *Poetika*. (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Armaoğlu, F. (2007). *20. Yüzyıl siyasi tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Aydın D.- Özdiç Ö. (2002). *Boğaziçi Üniversitesi Oyuncuları Yıllık 2001-2002*, sayı: 3, İstanbul.
- Aytaş, G.- Yalçın, A. (2002). *Tiyatro ve canlandırma-önsöz*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Beckett, S. (1993). *Tüm kısa oyunları* (U. Ün, Çev.). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Brockett, Oscar G. (2000). *Tiyatro tarihi*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Çakmak, Kılıç, E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H.G. (1995). *Tiyatro ve eğitim ilişkisinde bir örnek: Uyumsuz (Absürd) tiyatro*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, S. (2007). Oyuncu eğitimi için farklı dramaturgi yöntemleri. *Yaratıcı Drama Dergisi 3-4*, 104, Ankara.
- Esslin, M. (1999). *Absürd tiyatro*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Genet, J. (2006). *Balkon* (B. Sabuncu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ionesco, E. (1965). *Kel şarkıcı* (Ü. Tamer- G. Erkal, Çev.). İstanbul: de Yayınevi.
- Ionesco, E. (2000). *Toplu oyunları 4* (H. Anamur, Çev.). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1988). *Tiyatroda devrim*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Uyumsuz tiyatrodaki gerçekçilik*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, T. (2004). *Edebiyat terimler sözlüğü*. Ankara Akçağ Yayınları.
- KONGAR, E. (1976). Toplumbilim Açısından Tiyatro. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7, 33-43.
- Kurt, F. (2009). *Mehmet Baydur'un Oyunlarının Absürd Tiyatro Özellikleri Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.
- Nutku, Ö. (1985). *Dünya tiyatro tarihi*. Remzi Kitapevi.
- Piscator, E. (2012). *Politik tiyatro* (M. Ünlü- S. Güney, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Sezgin, B. ve Orak, B. (1998). *Üniversite Tiyatrosu Tartışmaları*. İstanbul: Amatör Tiyatro Çevreleri (ATÇ) yayınlanmamış kitapçık.
- Sönmez, S. (2011). *Yaratıcı drama yöntemiyle bir oyun metninin Brecht dramaturgisine göre incelemesi*. Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.
- Şener, S. (2012). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Tanilli, S. (2006). *Uygurlık tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Turani, A. (1971). *Dünya sanat tarihi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tüzün, Z. (2013). *Berthold Brecht'in oyunlarındaki "gestus" kavramının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. İşlenmesi. Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ekler

### Ek-1: “Absürd Tiyatro” Başarı Testi Soruları

1. Absürd Tiyatro’yu kendinizce tanımlayınız.
2. Absürd Tiyatronun doğuşu hakkında bildiklerinizi yazınız.
3. Varoluşçuluk sizin için ne anlam ifade ediyor?
4. Absürd Tiyatro temsilcilerinden bildiklerinizi yazınız.
5. Dramatik Kurgunun bileşenleri hakkında neler biliyorsunuz?

### Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Yaratıcı Drama uygulamasının oyunculuk becerileriniz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
2. Oyun yorumlamada yaratıcı dramanın etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

### Ek-3: “Absürd Tiyatro” Soru Kağıdına İlişkin Rubrik

KRİTER	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)	3 (Çok iyi)
<b>Absürd tiyatronun tanımlanması</b>	Tanımlanmamış ya da yanlış tanımlanmıştır.	Tanıma ait 1-2 özellik yazılmıştır.	Tanıma ait 3 özellik yazılmıştır.	Tanıma ait 4 veya daha fazla özellik yazılmıştır.
<b>Absürd tiyatronun doğuşunda etkili olan kavramlar</b>	Absürd tiyatronun doğuşuna etki eden kavramlardan hiçbiri yazılmamış ya da yanlış yazılmıştır.	1 ya da 2 kavram yazılmıştır.	3-5 arası kavram yazılmıştır.	Absürd tiyatronun doğuşunda etkili olan kavramların 6-8 tanesi yazılmıştır.
<b>Varoluşçuluğun tanımlanması</b>	Tanımlanmamış ya da yanlış tanımlanmıştır.	Tanıma ait 1-2 özellik yazılmıştır.	Tanıma ait 3-5 özellik yazılmıştır.	Tanıma ait 6- 8 özellik yazılmıştır.
<b>Absürd tiyatronun temsilcileri</b>	Tmsilcilerden hiçbiri yazılmamış ya da yanlış yazılmıştır.	Temsilcilerden 1- 3 isim yazılmıştır.	Temsilcilerden 4-6 isim yazılmıştır.	Temsilcilerin 9’u da yazılmıştır.
<b>Dramatik kurgunun bileşenleri</b>	Dramatik kurgunun bileşenlerinden hiç biri yazılmamış ya da yanlış yazılmıştır.	Dramatik kurgunun bileşenlerinden 1-3 tanesi yazılmıştır.	Dramatik kurgunun bileşenlerinden 4-6 tanesi yazılmıştır.	Dramatik kurgunun bileşenlerinden 7-10 tanesi yazılmıştır.



#### **Ek 4: Örnek Ders Planı (Birinci Oturum)**

**Konu:** Absürd Tiyatro'ya giriş

**Grup:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Tiyatro Topluluğu (ETİK Oyuncuları),  
8 Kadın- 4 Erkek

**Süre:** 180 dakika

**Mekân:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

**Yöntem /Teknikler:** Yaratıcı drama(Doğaçlama, Rol oynama, Donuk imge)

**Araç- Gereçler:** Absürd tiyatronun tanımında geçen kavramların yazılı olduğu kâğıtlar, meslek isimlerinin yazılı olduğu kâğıtlar, “Balkon” oyunundan alınmış repliklerin yazılı olduğu kâğıtlar, Grup sayısından 4 adet fazla A4 kağıdı, Eugene Ionesco’ nun “Kel Şarkıcı” ve “Gergedanlar” oyunundan birer bölümün yazılı olduğu kâğıtlar, Diego Velazquez’in “LasMeninas” adlı tablosu, Picasso’nun “LasMeninas” adlı tablosu, EdouardManet’ in “Kırda Öğle Yemeği” tablosu, Pisasso’ nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosu.

#### **Kazanımlar:**

- Absürd tiyatro kavramlarından yola çıkarak tanımını yapar.
- Absürd tiyatronun özelliklerini ifade eder.

#### **Süreç**

#### **A-Hazırlık- Isınma**

##### **1. Etkinlik**

Mekanda serbest yürünür. Lider tarafından aşağıdaki kavramlar sırasıyla söylenir, kişiler bu kavramları eş zamanlı olarak bedenleriyle ifade eder. Liderin yönergesiyle 2’li, 3’lü gruplarla devam edilir.

- |                    |                |                        |
|--------------------|----------------|------------------------|
| – II. Dünya savaşı | – Gerçeküstü   | – Hayatın anlamsızlığı |
| – Özgürlük         | – Uyumsuzluk   | – Korku ve güvensizlik |
| – Us (akıl) dışı   | – Aykırılık    | – İletişimsizlik       |
| – Yabancılaşma     | – Ölümlü olmak |                        |

##### **2. Etkinlik**

İki grup oluşturulur. Gruplara “uyumlu”, “uyumsuz” konuları ve mekân verilir. Verilen bu kavramlardan yola çıkarak sessiz, sözsüz ve hareketsiz oyun hazırlamaları yönergesi verilir.

Etkinlikler üzerine konuşulur.

##### **3. Etkinlik**

İki grup oluşturulur. Gruplar, karşılıklı sırt sırta vermiş koridor biçiminde dururlar. Tanımdaki cümleler bölünmüş, her numaradan 2 adet olacak şekilde numaralandırılmış olarak katılımcılara dağıtılır. Aynı numaralı kâğıtlarda birbirinden farklı (bölünmüş) cümleler yazılıdır. Gruplar birbirine arkasını döner; koridor biçiminde dururlar. Lider bir numara söyleyince aynı numara elinde olanlar koridorun içine döner. Kâğıtta yazılı olanı ilk söyleyen grup bir puan alır.

- 1940’ların sonunda boy gösteren,
- 1950’lerin sonu ile
- 60’ların ilk yarısında
- popüleritesi artan
- ve 60’lı yılların ikinci yarısından

- sonra da etkisini yitirmeye başlayan
- II. Dünya savaşı sonrasında ortaya çıkan
- ve yaşamın akla aykırılığını,
- bilinen tüm sanatsal uyumları bozarak
- sahneye getiren tiyatro akımına
- “absürd tiyatro” (uyumsuzluk tiyatrosu) denir.

## **B-Canlandırma**

### **4. Etkinlik**

İkili(A,B) gruplar oluşturulur. Küçük kapalı kağıtlara yazılmış olan (itfaiyeci, polis, öğretmen, su tesisatçısı, öğrenci, pazarlamacı, ünlü bir bilim insanı, seks işçisi, illüzyonist, bankacı, ayakkabı tamircisi, doktor, çilingir, kuaför, eczacı, emlakçı, kasap, dilenci, rejisör, astronot, medyum) mesleklerden katılımcılar birer tane alırlar ve bu kağıtları sağ ellerinde tutarlar. “Balkon” oyununda geçen repliklerin yazılı olduğu kapalı kâğıtları da sol ellerinde tutarlar (Ek 1). Liderin yönergesiyle grup önce sağ elindeki (meslek yazılı olan) kâğıdı sessiz okur ve eş zamanlı doğaçlama başlar. Liderin ikinci yönergesiyle A’lar sol ellerindeki repliği rol içinde söyler(doğaçlama devam eder). Üçüncü yönergeyle B’ler sol ellerindeki repliği rol içinde söyler. Bir süre sonra doğaçlama bitirilir. Gruplar izlenir.

### **Ara Değerlendirme**

Canlandırmada neler dikkatinizi çekti? Sizce Absürd tiyatronun hangi özelliği vurgulanmıştır?

Diyalogların İlişkisizliği- Olay dizisinin karmaşası özelliğine vurgu yapılır. Absürd tiyatrodaki diyaloglar, anlamsız ve gagesiz birtakım ‘söz salataları’dır. Klasik bir oyunda gözlediğimiz ‘başı, gelişimi ve sonu belli’ bir oyun yerine, ‘rasgele’ bir başlangıç ve ‘rasgele’ bir bitiş var gibidir. Yazarlar, bir *öykü anlatmak* niyetinde değillerdir.

### **5. Etkinlik**

Absürd oyunlardan bazı bölümler verilir (Ek 2) (her gruba aynı durum verilebilir), grupların, başına ve sonuna eklemeler yaparak, kendi istedikleri gibi canlandırmaları söylenir (Kendine özgülük özelliğine vurgu yapılır).

### **6. Etkinlik**

4 grup oluşturulur. Her gruba bir resim verilir (Ek 3). Bu resimler sözsüz, sessiz ve hareketsiz canlandırılır. Canlandırmalar arasındaki farklar üzerine konuşulur.

## **C- Değerlendirme**

### **7. Etkinlik**

Herkese birer kâğıt verilir, Absürd tiyatronun tanımını yazınız? Absürd tiyatronun özelliklerini yazın? Soruları sorulur. İkili üçlü gruplar birlikte yazarlar.



## Hidroelektrik Santrallerin Çevresel Etkilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi

Aylin Çalışkan<sup>1</sup>

Zeki Özen<sup>2</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2018.002

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 9.01.2017

Kabul 10.05.2017

### Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Çevre eğitimi

Çevresel etki

Hidroelektrik santralleri

### Öz

Bu çalışmada, hidroelektrik santrallerinin (HES) çevresel etkilerinin eğitiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması amaçlanmıştır, böylelikle çevre eğitiminde yaratıcı dramanın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yaşları 19-25 arasında değişen katılımcı öğretmen adaylarının 10'u kadın, 6'sı erkektir. Araştırma grubuyla birlikte toplamda 21 saatten oluşan yedi atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Her atölye öncesinde planlanmış, uygulanmadan önce uzman görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının gösterdiği gelişmenin değerlendirilmesi için öntest-sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestte alınan puanlar Wilcoxon testiyle incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yaratıcı drama yönteminin HES'lerin çevresel etkilerini öğrenmede %3-%57 arasında değişen oranlarda başarıyı arttırdığı anlaşılmaktadır. Artan başarının yanı sıra yaratıcı drama ile grup içinde minimum ve maksimum puan arasındaki farkın da azaldığı görülmüş, yaratıcı dramanın başarının adil bir şekilde dağılmasına etkisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların çevre eğitimi konularındaki bilgi, birikim ve deneyimleri arttırmakla birlikte dönüştürülebilir becerilerinde de artış olduğu gözlenmiştir.

## Processing of Environmental Impacts of Hydroelectric Power Plants by Creative Drama Method

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2018.002

### Article History

Received 9.01.2017

Accepted 10.05.2017

### Keywords

Creative drama

Environmental education

Environmental impact

Hydroelectricity power plant

### Abstract

This study aimed the use of creative drama as a method at environmental education and in particular in the education of the environmental effects of hydroelectric power plants (HPP) and thus the effect of creative drama in environmental education. The research group of the study consists of 16 teacher candidates from the Faculty of Educational Sciences of Ankara University. 10 of the participant teacher candidates are female and 6 are male, and their aged differs between 19 and 25 years. Seven workshops those have totally 21 hours have been carried out with the research group. Every workshop is planned and expert opinions were received ahead of schedule. In order to determine the development of teacher candidates pretest and posttest were applied to participants. The validity of the tests used in this evaluation has been ensured by expert opinions. Scores in the pretest and posttest were examined by the Wilcoxon test. As a result of the analyzes made, the creative drama method has a success ranging from 3% to 57% in learning the environmental effects of HPPs. In addition to improving success, it also reduces the difference between the minimum and maximum points within the group. It was found to have an effect on the fair distribution of success. Participants have increased their knowledge, experience and practise in environmental education. However, there is also a considerable increase in the transferable skills.

1 Bilim Uzmanı, Bilkent Laboratory and International School. E-posta: aylinallioglu@hotmail.com

2 Araş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. E-posta: zekioz@gmail.com

## Giriş

Tarih boyunca barajlar çok farklı işlevleri yerine getirmek için inşa edilmiştir. Bunlardan ilki su teminidir. Çeşitli ebatlardaki setlerle inşa edilen baraj gölleri, sadece içme suyu temini için değil ayrıca tarım arazilerinin sulanması için de kullanılmıştır. Barajların önemli bir diğer işlevi ise taşkın kontrolüdür. Uzun yıllar aynı yatak içinde akıntıları sürdüren akarsular, belli aralıklarla oluşan sağanak yağışlar ve kar erimeleriyle taşabilmektedir. Taşkın ve sel riskini en aza indirmek için akarsuların ıslahı ve baraj inşası gündeme gelmektedir. 19. yüzyılın başlarında Sir Charles Algernon Parsons'un türbini icat etmesinin ardından barajlar elektrik üretimi için de kullanılmaya başlamıştır (Parsons, 2012). Bir setin gerisinde hapsedilen suyun yarattığı hidrostatik basıncın kullanımına dayanan bu tarz elektrik üretimi hidroelektrik santrallerinin (HES) ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlk HES, İngiltere Northumberland'ta William George Armstrong tarafından inşa edilmiştir (McKenzie, 1983). Özellikle 20. yüzyıla birlikte HES'ler ve onlara bağlı oluşturulan baraj gölleri sayısında bir patlama yaşanmıştır. Günümüzde baraj göllerinin bir diğer işlevi ise eğlendirilen etkinliklerine ev sahipliği yapmalarıdır. Su kütleleri insanların kendilerini psikolojik olarak rahat hissettikleri yerlerin başında gelmektedir. Özellikle büyük şehirlere yakın olan baraj gölleri, etrafının düzenlenmesiyle yeşil alanlara, oyun alanlarına dönüştürülmekte ve insanların kullanımına açılmaktadır.

Barajların yapılmasında en önemli iki etken su temini ve enerji üretimidir. Su yaşam için gereken yegâne şarttır. Su olmadığında yaşam da olmamaktadır. İnsanların kalabalık şehirler inşa etmesiyle birlikte temiz su sorunu çözülmeyi bekleyen en önemli sorunlardan biri olmuştur. Diğer yandan enerjiye duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Ülkelerin kullandığı enerji miktarı, gelişmişliklerinin temel ölçütü olarak kabul görmektedir. Dünya üzerindeki kullanılan enerji kaynaklarının büyük bir bölümü (%75'i) çevresel sorunlara yol açan fosil yakıtlardan sağlanmaktadır (British Petroleum, 2009). Fosil yakıtların neden olduğu pek çok çevresel felaketin önlenmesi, sorunların çok geç olmadan çözülmesi için yenilenebilir ve temiz enerji kaynaklarının kullanımı önem kazanmıştır. Başta Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği (AB) olmak üzere uluslararası kuruluşlar temiz enerji kaynakları için ciddi planlar yapmaktadır. Artan enerji tüketimini karşılamada fosil yakıtlar yerine yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu anlamda, Birleşmiş Milletler 2050 yılına kadar sera gazı emisyonlarının %50 oranında düşürülmesini hedeflerken, AB 2020 yılına kadar enerjinin %20'sinin yenilenebilir enerji kaynaklarından sağlanmasını hedeflemektedir. AB bu noktada belirli standartlarda yenilenebilir enerjiyi teşvik ederken, gelişmiş bir çevre mevzuatını da uygulamaktadır (Ayas, 2010).

HES'ler fosil yakıtlara alternatif, temiz ve yenilenebilir bir enerji kaynağı olarak görülmektedir. Bununla birlikte HES kurulumu için gereken baraj yerinin coğrafi özellikleri çok önemlidir. Barajın kurulacağı yerin iklimi, bitki örtüsü, jeolojik ve ekolojik özellikleri dikkate alınmadığında ciddi ekonomik ve çevresel sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra baraj yapımı için tercih edilen bölgenin tarihi ve kültürel dokusunun da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. HES'lerin fayda-maliyet analizlerinin bütüncül bir bakış açısıyla yapılması önemlidir. Yenilenebilir bir enerji kaynağı olup olması tamamen planlı yapılmasına bağlıdır (Ayas, 2010; Yılmaz, Ali, Zeybek ve Mutlu, 2012; Yurtseven, 2011).

Plansız yapılan HES'ler doğayı tahrip ederken hiçbir getirisi olmayan işletmeler kurulmasına neden olmaktadır. Çevre eğitiminde önemli tartışma konularından biri olması da bu karmaşık

durumundan kaynaklanmaktadır. Çevre eğitiminde kullanımı anlamlı sonuçlar veren yaratıcı drama (McNaughton, 2004), çağdaş eğitim bilimcilerin üzerinde oldukça ilgiyle durduğu, eğlenerek öğrenmeyi diğer bir deyişle oyunla öğrenmeyi hedefleyen bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin kavram ve durum geliştirmesi, sosyal durumları analiz etmesi, toplumsal problemlerin çeşitli boyutlarını görüp çözüm geliştirmesi ve liderlik - yöneticilik özelliklerinin ortaya çıkarılmasında oldukça etkilidir. “Yaratıcı drama; bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.” (Adıgüzel, 2014, s. 10).

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının katıldığı bir grupla yaratıcı drama yöntemi kullanılarak akarsulara bağlı gelişen çevre koşulları ve ekosistemler, akarsuların bölgesel ve küresel önemi konusunda bir süreç yürütülmüştür. HES’lerin olumlu ve olumsuz yönleri yaratıcı dramanın rol oynama, doğaçlama, canlandırma ve diğer teknikleriyle yapılandırılmıştır (Adıgüzel, 2014; Di Pietro, 1987; Donato ve McCormick, 1994; Lukinsky, 1990; Mezirow, 1990; Miccoli, 2003; Schön, 1991; Via, 1976; Wagner, 1976; Windsor, vd., 2011). HES’lerin çevresel, kültürel etkilerinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesinin daha etkin ve kalıcı bir öğrenme sürecini beraberinde getirdiği gözlenmektedir. Yaratıcı dramanın kalıcı öğrenmeye etkisi, çevre eğitiminde sürdürülebilirlik açısından önemlidir (McNaughton, 2004).

Çalışma hedefler; içerik; yaklaşım, yöntem, teknik ve değerlendirme süreci olarak temel dört aşama olarak planlanmıştır (Şekil 1) (Demirel, 2014, ss. 13-14; Üstündağ, 2000, ss. 1-3).



Şekil 1. Çalışma planının temel bileşenleri.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma modeli, araştırmacının kontrolündeki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin test edildiği bir araştırma alanıdır. Bu amaçla gözlenmek istenen verilerin üretilmesi ilkesine dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2012). Deneklerin yaratıcı drama süreci sonucunda gelişimlerinin gözlenmesi için deneysel araştırma modellerinden tek grup öntest-sontest deseni uygulanmıştır. Bu desende rastlantısal olarak seçilen tek bir çalışma grubuna uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest gerçekleştirilmiştir. Her iki teste de aynı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu model karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmaktadır. Deneklerin süreç sonundaki durumunu niceliksel olarak vermesi de değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın uygulandığı grup, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına kayıtlı 16 öğrenciden oluşmaktadır. Rastlantısal seçilen 10 kadın ve 6 erkekten oluşan grupta 1 kişi 19 yaşında, 10 kişi 20 yaşında, 4 kişi 21 yaşında, 1 kişi 25 yaşındadır. Tamamı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf öğrencisi olan grup Genel Fiziki Coğrafya, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Ekonomi, Sosyoloji, Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı gibi insan faaliyetlerinin çevresel etkilerini öğrenebilecekleri dersler almışlardır. Aynı zamanda akarsular ve çevresel etkileri konusunda da hazır bulunuşlukları yaratıcı drama çalışmasının amaçlarına uygundur. Katılımcıların öğretmen adayı olmasının bir diğer önemli getirisi, çevre eğitimi konusunda kendilerini geliştirmelerinin dikkate değer bir motivasyon kaynağı olmasıdır. Ayrıca öğretmen olduklarında ortaokul 5. 6. 7. 8. sınıf öğrencilerine çevre, ekosistem, insan ve doğa konularını kapsayan dersler vereceklerdir.

### Veri Toplama Araçları

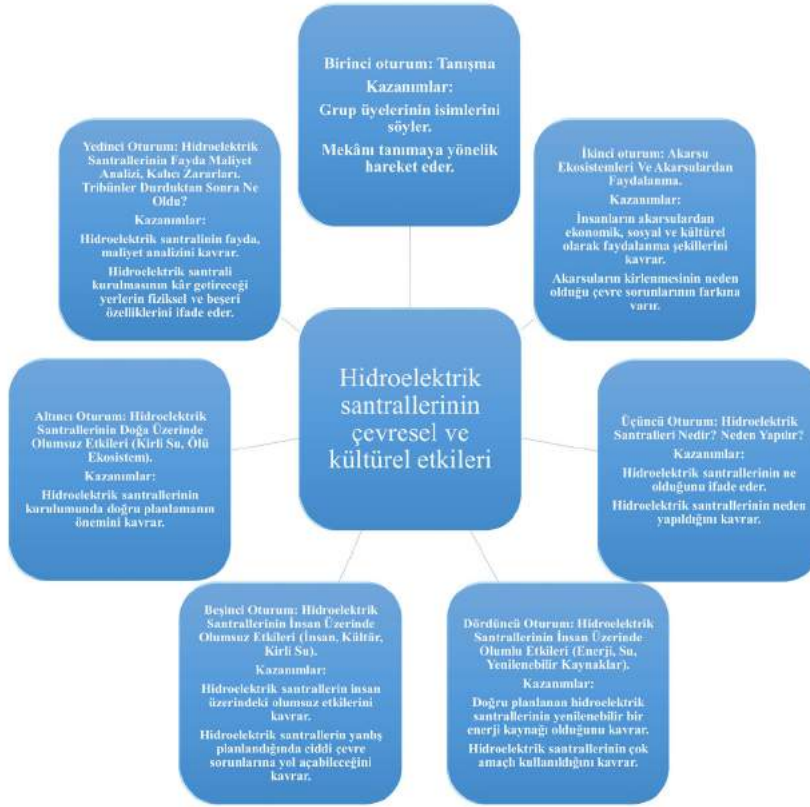
#### Öntest-Sontest

Çalışma kapsamında yaratıcı dramanın katılımcılar üzerinde etkisini görebilmek için öntest ve sontest ölçme yönteminden yararlanılmıştır. Öntest ve sontest soruları her bir atölyede araştırmacılar tarafından belirlenen kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Şekil 2). Katılımcıların gelişimini değerlendirmek için ilk etapta 40 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Soruların tamamı bilgiyi ölçmek üzere tasarlanmıştır. Soruların geçerliliği üç farklı uzmandan alınan görüşler doğrultusunda sağlanmıştır.<sup>3</sup> Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler, değişiklikler gerçekleştirilmiştir ve uzmanlar tarafından çıkarılması istenen 5 adet soru testten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan öntest-sontest toplam 35 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Test bir soru kökü ve muhtemel cevaplardan oluşmaktadır. Testte, katılımcı verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun ya da doğru cevabı seçmektedir. Öntest-sontest madde kökü, seçenekler (cevap şıkları), anahtarlanmış cevap (doğru cevap) ve çeldirici olmak üzere madde formunu oluşturan dört öğeden oluşmaktadır. Testte sırasıyla “Akarsu ekosistemleri ve akarsulardan faydalanma”, “Hidroelektrik santralleri nedir? Neden yapılır?”, “Hidroelektrik

3 Görüşüne başvurulmuş uzmanlar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarından Prof. Dr. Gürkan GÜRGÜN, Yrd. Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN ve Arş. Gör. Nevzat Samet BAYKAL'dır.



santrallerinin insan üzerinde olumlu etkileri (enerji, su, yenilenebilir kaynaklar)”, “Hidroelektrik santrallerinin insan üzerinde olumsuz etkileri (insan, kültür, kirli su)”, “Hidroelektrik santrallerinin doğa üzerinde olumsuz etkileri (kirli su, ölü ekosistem)”, “Hidroelektrik santrallerinin fayda maliyet analizi, kalıcı zararları. Tribünler durduktan sonra ne oldu?” başlıkları altında sorular hazırlanmıştır.



Şekil 2. Drama atölyelerinin özellikleri

### Verilerin Toplanması

HES’lerin çevresel ve kültürel etkilerinin bütüncül bir bakış açısıyla kazandırılması kapsamında araştırma grubuyla 16.04.2016 – 01.05.2016 tarihleri arasında 21 saatten oluşan toplam yedi oturum şeklinde yaratıcı drama atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, Ankara İli, Çankaya İlçesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 12 No’ lu derslikte (coğrafya dersliğinde) ve Ankara Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı Kültür Sanat Merkezi yaratıcı drama atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen atölyelerin başlıklarını ve kazanımlarını Şekil 2’de bulunmaktadır. Birinci oturumda tanışma, grup iletişim ve etkileşiminin sağlanmıştır. İkinci oturum Akarsu ekosistemleri ve akarsulardan faydalanma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Üçüncü oturumda hidroelektrik santrallerinin ne olduğu ve neden inşa edildikleri ele alınmıştır. Dördüncü oturumun konusu HES’lerin insan üzerindeki olumlu etkileridir. Beşinci oturumda ise HES’lerin insan üzerindeki olumsuz etkileri değerlendirilmiştir. Altıncı oturumda HES’lerin doğa üzerindeki olumsuz etkileri (kirli su, ölü ekosistem), yedinci ve son oturumda ise HES’lerin fayda maliyet analizi ve olası kalıcı zararları ele alınmıştır. Çalışma grubuna yaratıcı drama atölyeleri öncesinde öntest uygulanmış ve 21 saatlik çalışma sonrasında sontest uygulanmıştır.



## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans analizi ve wilcoxon testi kullanılmıştır. Frekans analizi bir seri içinde bir değer ya da özelliğin tekrarlanma sıklığının değerlendirildiği betimsel analiz yöntemidir. Değerin seri içinde aldığı her bir tercih için bir sıklık puanı almasına dayalıdır. Bir sayı ile ifade edilebileceği gibi yüzde olarak da ifade edilebilmektedir. Katılımcıların öntest ve sonteste verdikleri yanıtların frekans analizi gerçekleştirilmiştir.

“Wilcoxon” testi eşleştirilmiş gruplara ilişkin farklılıkların boyutlarını da dikkate alarak iki değişkene ait dağılımın aynı olup olmadığını test etmek amacıyla geliştirilmiş bir analiz yöntemidir. “Paired” eşleştirilmiş “t” testinin parametrik olmayan karşılığıdır, “n” birimlik örnekten elde edilen iki gözlem grubu farkının ortancası sıfır olan toplumdaki çekilmiş rasgele örnek olup olmadığını test eder. Bağımlı değişkenlere ilişkin veriler;

- Sayısal karakterler ile ifade edilmelidir.
- Sürekli veri olmalıdır.
- Aralık veya oran ölçeğindedir (Ott ve Longnecker, 2015, pp. 352-353).

Öntestte katılımcıların işaretledikleri doğru sayısı ve sontestte işaretledikleri doğru sayısı karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Her bir katılımcının aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Pozitif sıralamalar, negatif sıralamalar, ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerler üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır.

## Bulgular

Hidroelektrik santrallerinin çevresel etkilerinin eğitiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasını ve böylece çevre eğitiminde yaratıcı dramının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların öntest ve sontest sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Toplam 35 sorunun bulunduğu test 16 katılımcıya da uygulanmıştır. 16 katılımcının öntest ortalaması 18,38, sontest ortalaması ise 24,44’tür. Katılımcılardan öntestte elde edilen minimum doğru sayısı 8, maksimum doğru sayısı ise 24’tür. Sontestte en az doğru yanıtı sahip olan katılımcının aldığı puan 20, en fazla doğru yapan ise 30’dur (Tablo 2). Öntest sonuçlarından hesaplanan standart sapma 4,759, sontest standart sapması ise 2,851’dir. Bu sonuçlara göre katılımcıları öntest ve sontest arasında ortalama 6,06 (%17) puan daha başarılı olmuşlardır.

**Tablo 1.** Öntest sontest sonuçları betimsel istatistikleri

Test Türü	N	Ortalama	Standart sapma	Minimum doğru sayısı	Maksimum doğru sayısı
Öntest	16	18,38	4,759	8	24
Sontest	16	24,44	2,851	20	30

Sontest standart sapmasının daha düşük olması sontestte elde edilen sonuçların ortalamaya yakınlığını göstermektedir. Standart sapmanın daha düşük değerleri sontestte başarı değerlerinin birbirine daha yakın olduğunu, katılımcılar arası başarı farklarının azaldığını göstermektedir. Öntest sontest sonuçlarına göre HES’lerin çevresel etkilerinin konu edildiği yaratıcı drama projesi başarılı olmuştur. 16 katılımcının tamamında sontest puanları daha yüksektir (Tablo 1). Başarı artış yüzdeleri

incelendiğinde en düşük değerin %3, en yüksek değerin ise %57 olduğu gözlenmektedir (Tablo 2).

Yaratıcı drama projesine dâhil olan katılımcıların büyük bir bölümünün (13 kişi) başarı oranlarının %5’den yüksek olduğu gözlenmektedir. Öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması bütün katılımcıların proje sonucunda anlamlı bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Yapılan testin asimtotik anlamlılık düzeyi 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yapılan yaratıcı drama çalışması sonunda katılımcıların aldığı başarı puanındaki artışın istatistiki olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. (Tablo3).

Katılımcıların öntest ve sontest sonuçlarının atölyelere göre değerlendirilmesi Tablo 4’te verilmiştir. Toplam altı atölyenin tamamında katılımcıların aldığı sontest başarı puanının öntest başarı puanından daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Sorulara verilen doğru yanıtların ortalaması öntest için 8,4 iken sontestte bu sayı 11,2’ye yükselmiştir. Bütün sorular dikkate alındığında katılımcıların %17,5 daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Verilen toplam doğru yanıt sayısı önteste 294, sontestte ise 391 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Katılımcıların öntest ve sontestten aldıkları puanlar

Katılımcılar	Öntest Sonucu	Sontest Sonucu	Fark	Başarı Yüzdesi
Katılımcı 1	20	22	2	5,7
Katılımcı 2	20	21	1	2,9
Katılımcı 3	11	23	12	34,3
Katılımcı 4	20	22	2	5,7
Katılımcı 5	19	20	1	2,9
Katılımcı 6	8	28	20	57,1
Katılımcı 7	24	25	1	2,9
Katılımcı 8	23	28	5	14,3
Katılımcı 9	18	23	5	14,3
Katılımcı 10	14	24	10	28,6
Katılımcı 11	12	28	16	45,7
Katılımcı 12	19	24	5	14,3
Katılımcı 13	23	26	3	8,6
Katılımcı 14	18	24	6	17,1
Katılımcı 15	22	23	1	2,9
Katılımcı 16	23	30	7	20,0

**Tablo 3.** Wilcoxon testi sonuçları

Hesaplama	Sıralama	N	Ortalama	Sıralama Toplamı
Sontest - Öntest	Negatif sıralama	0	0	0
	Pozitif sıralama	16	8,50	136,00
	Değişim olmayanlar	0		

Z= -3,525

Asimtotik anlamlılık = 0,000

İkinci oturum konusunu oluşturan “Akarsu ekosistemleri ve akarsulardan faydalanma” başlığı altında katılımcılara toplam altı soru verilmiştir. Öntestte 47 olan doğru yanıt sayısı sontestte 64’e yükselmiştir. Bu sonuçlara göre yapılan drama atölyesinin katılımcıların başarısını %17,7 oranında arttırdığı hesaplanmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle yapılan çalışmalar katılımcıların akarsu ekosistemleri ve akarsulardan faydalanma konularında geliştiklerini işaret etmektedir. Katılımcıların insanların akarsulardan ekonomik, sosyal ve kültürel olarak faydalanma şekillerini kavradığı, akarsuların kirlenmesine neden olan çevre sorunlarının farkına vardığı gözlenmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Atölyelere göre öntest-sontest sorularının Wilcoxon testi sonuçları

Sorular	Öntest doğru yanıt	Sontest doğru yanıt	Öntest ortalama	Sontest ortalama	Fark	Başarı yüzdesi
2. Oturum	47	64	7,8	10,7	17	17,7
3. Oturum	54	59	9,0	9,8	5	5,2
4. Oturum	57	84	9,5	14,0	27	28,1
5. Oturum	64	81	10,7	13,5	17	17,7
6. Oturum	42	55	7,0	9,2	13	13,5
7. Oturum	30	48	6,0	9,6	18	22,5
Toplam	294	391	8,4	11,2	97	17,5

Üçüncü oturum konusunu oluşturan “Hidroelektrik santralleri nedir, neden yapılır?” başlığı katılımcıların en az gelişme gösterdiği atölye çalışmasıdır. Bu atölyeye ait toplam altı soru katılımcılara yöneltilmiştir. Önteste verilen doğru yanıt sayısı 54, sontestte verilen doğru yanıt sayısı 59’dur. Öntest ortalaması 9, sontest ortalaması 9,8’dir. Diğer atölyelere nazara daha düşük bir başarı gelişimi gözlenmiş olmakla birlikte Wilcoxon testi sonuçlarına göre %5,2’lik bir başarı artışı gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmasında hidroelektrik santrallerinin ne olduğu ve neden yapıldığı konusunda katılımcılarda istatistiki olarak anlamlı (asimtotik anlamlılık değeri, 0,000) bir artış gözlenmiştir (Tablo 4).

Dördüncü oturumda ele alınan “Hidroelektrik santrallerinin insan üzerinde olumlu etkileri (enerji, su, yenilenebilir kaynaklar)” konusu katılımcıların en fazla gelişim gösterdikleri alandır. Bu konuya özgü toplam altı soru bulunmaktadır. Bu atölye öncesinde yapılan testteki 57 olan doğru yanıt sayısı, sonrasında 84’e yükselmiştir. Öntestte 9,5 olan doğru yanıt ortalaması, sontestte 14’e yükselmiştir. Bu sonuçlar katılımcıların başarısının %28’in üzerinde bir artış gösterdiğinin işaret etmektedir. Gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışması sonucunda doğru planlanan hidroelektrik santrallerinin yenilenebilir bir enerji kaynağı olduğunu kavramak noktasında anlamlı bir gelişme yaratılmıştır. Bunun yanı sıra hidroelektrik santrallerinin çok amaçlı kullanımı konusunda da katılımcıların önemli bir gelişme kaydettiği anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Beşinci oturumdaki kavram ve kazanımların ölçülmesi için altı soru kullanılmıştır. “Hidroelektrik santrallerinin insan üzerinde olumsuz etkileri (insan, kültür, kirli su)” başlığını taşıyan bu atölye çalışmasının öncesinde katılımcıların doğru yanıtlarının toplamı 64’ken, sontestte doğru yanıt sayısı 81’e yükselmiştir. Yaratıcı drama yönteminin başarı oranını %17,7’ye kadar yükseltmiştir. Öntest ortalaması 10,7, sontest ortalaması 13,5 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda katılımcıların hidroelektrik santrallerinin insanlar üzerinde olumsuz etkileri konusunda anlamlı bir gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Altıncı oturumda ele alınan konu başlığı “Hidroelektrik santrallerinin doğa üzerinde olumsuz etkileri (kirli su, ölü ekosistem)” olarak yapılandırılmıştır. Bu atölyede gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi için soru sayısı altıdır. Öntestte verilen doğru yanıt sayısı 42, sonrestteki doğru yanıt sayısı ise 55’tir. Katılımcıların doğru yanıt sayılarının 13 arttığı, başarı yüzdelerinin ise %13,5 oranında yükseldiği hesaplanmıştır. Öntestteki ortalama 7’ye, sonrestte ortalama 9,2’ye yükselmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın katılımcıların hidroelektrik santrallerinin doğa üzerindeki olumsuz etkilerinin kavranması konusunda istatistiki olarak anlamlı bir gelişme gösterdikleri ortaya çıkmaktadır (Tablo 4).

Yedinci oturum kapsamında yer alan soru sayısı beştir. Bu atölyenin konusunu “Hidroelektrik santrallerinin fayda maliyet analizi, kalıcı zararları nelerdir? Tribünler durduktan sonra ne oldu?” olarak özetlenmiştir. Katılımcıların testlerde elde ettikleri puanlar bakımından en yüksek ikinci gelişmenin ortaya çıktığı atölye olması bakımından da dikkat çekicidir. Öntest doğru yanıt sayısı 30’ken, sonrestte bu rakam 48’e yükselmiştir. Dolayısıyla yapılan istatistiki analizler sonucunda katılımcıların başarısının %22,5 arttığı hesaplanmıştır. Öntest ortalaması 6’dan, sonrestte 9,6’ya yükseltilmiştir. Hidroelektrik santrallerinin fayda-maliyet analizini kavratmada ve hidroelektrik santrali kurulması planlanan alanların seçiminde dikkat edilmesi gerekenler konusunda katılımcılarda anlamlı bir gelişme yaşandığı açıktır. Yaratıcı drama çalışması hidroelektrik santrallerinin fiziki ve beşeri etkilerinin kavratılmasında önemli bir aşama kaydedilmesini sağlamıştır (Tablo 4).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada çevre eğitiminde ve özellikle hidroelektrik santrallerinin çevresel etkilerinin eğitiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılması değerlendirilmiştir. Yaratıcı drama çalışmasına katılan öğretmen adaylarının öntest başarı puanı ve sonrest başarı puanı karşılaştırıldığında önemli oranlarda bir gelişme yaşandığı gözlenmektedir. Wilcoxon testi sonuçları bütün katılımcıların sonrestte daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Anlamlılık değerinin sıfıra çok yakın olması başarı puanlarındaki artışın istatistiksel olarak geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama yöntemi katılımcıların başarısını %3 ile %57 arasında yükseltmiştir. Bunun yanı sıra sonrestte elde edilen standart sapma puanının öntest puanına göre düşük olduğu hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin başarı puanlarının birbirine yaklaştığını, düşük ve yüksek puanlar arasındaki farkın azaldığını göstermektedir. Hidroelektrik santrallerinin çevresel etkilerinin farklı boyutlarının ele alındığı kazanım alanlarının tamamında katılımcıların ciddi oranlarda gelişme gösterdiği bir diğer ulaşılan sonuçtur. Yaratıcı drama grubun tamamına ve konunun bütününe yayılmış bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak başarıyı yükselten bir yöntemidir.

Elde edilen bu bulgular farklı ülkelerde gerçekleştirilen çevre eğitimi uygulamalarıyla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Sürdürülebilirlik kavramını eğitsel drama yöntemiyle işlediği çalışmada McNaughton (2004) katılımcı ve aktif öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin çevre sorunları yaşayan insanlara empati ve sempati kurmasını da sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak Levey (2005) çevre konularının öğretiminde yaratıcı dramının öğrenci başarısını arttırdığı savunmaktadır. Ayrıca dönüştürülebilir becerileri geliştirmesi bakımından da yaratıcı dramının etkin bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Curtis vd. (2013) dramının, yaratıcı ve çok katmanlı yapısıyla öğrencileri heyecanlandıran, dikkatlerini koruyan ve katılımlarını kolaylaştıran bir yöntem olarak bilimsel

araştırmaları sentezleme ve sunma aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada kullanıldığı gibi çevre eğitimi konularının anlaşılması açısından önemini vurgulamışlardır.

Hidroelektrik santrallerinin doğa ve insanlara etkileri farklı boyutlara sahip, bir hayli karmaşık bir çevre eğitimi alanıdır. Akarsu ekosistemleri ve akarsulardan faydalanma, HES'lerin doğal ya da beşeri sistemler üzerinde olumlu ve/veya olumsuz etkileri ve HES planlama konularında yaratıcı drama yöntemi bütünlüklü bir gelişme sağlamıştır. HES'ler gibi çevresel etkilerinin karmaşık olduğu konularda başarılı sonuçlar alınması, çevre eğitiminde yaratıcı dramanın tercih edilmesi elzem bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar yaratıcı drama yöntemiyle daha etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci içine girmişlerdir.

Atölyeler sonunda öğrencilerin görüşlerini kaydedilmiştir. Katılımcılar, yaratıcı drama atölyelerinin çevre eğitimi konularındaki bilgi, birikim ve deneyimleri arttırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte dönüştürülebilir becerilerinde de kayda değer bir gelişme olduğunu fark etmişlerdir. Takım çalışması, iletişim, kendini sözlü ya da yazılı ifade etme, liderlik, analitik düşünme gibi dönüştürülebilir becerilerini bu süreç sonucunda geliştirdikleri beyan etmişlerdir.

İnsanların çevreye verdiği zarar, Dünya'yı yaşanamaz bir gezegen haline getirmektedir. İnsan eliyle ortaya çıkan çevresel değişimlerden en fazla etkilenen canlı türü yine insandır. Çevre eğitimi sürdürülebilir kalkınma açısından önemli olduğu kadar, insan ırkının yeryüzündeki devamı açısından da önemlidir. Etkili bir öğrenme yöntemi olan yaratıcı drama hayati bir öneme sahip çevre eğitimi konularının işlenmesinde de anlamlı sonuçlar vermektedir. Yaratıcı drama çevre eğitiminin bütün amaçlarına uygun süreçlerin yürütülmesinde ve materyallerin ortaya çıkarılmasında kalıcı öğrenmeyi tetikleyecektir. Çevre eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması kısa zamanda etkili sonuçlar verirken uzun vadede anlamlı öğrenmeyi kazandırmaktadır. Çevre eğitimi konularında yaratıcı dramanın kullanılması sadece bireylerin değişmesini değil toplulukların da değişmesine ön ayak olacaktır. Toplulukların değişmesi gezegenin daha sağlıklı, daha temiz ve daha sürdürülebilir bir yer haline gelmesini sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpar, R. (1997). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş-I*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Ayas, C. (2010). *Yine yeni yeniden yenilenebilir enerji*. İstanbul: WWF-Türkiye (Doğal Hayatı Koruma Vakfı).
- BP. (2009). *Statistical review of world energy 2007*. London: British Petroleum.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Curtis, D. J., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., . . . Ryan, T. (2013). Drama and Environment: Joining forces to engage children and young people in environmental education. *Australian Journal of environmental education*, 29 (2), 182.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge Univ Press.
- Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levey, S. (2005). Drama in environmental education. *Green teacher*, (77), 15-25.
- Lukinsky, J. (1990). Reflective withdrawal through journal writing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass higher education series.
- McKenzie, P. (1983). *WG Armstrong: The Life and Times of Sir William George Armstrong, Baron Armstrong of Craggside*. Northumberland: Longhirst.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Higher Education Series.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *English Language Teaching Journal*, 57(2), 122-129.
- Ott, R. L., & Longnecker, M. T. (2015). *An introduction to statistical methods and data analysis*. Boston: Cengage Learning.
- Parsons, C. A. (2012). *The steam turbine: The rede lecture 1911*. New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Via, R. A. (1976). *English in three acts*. Hong Kong: The University Press of Hawaii.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, DC: National Educational Association.
- Windsor, J., Benigno, J. P., Wing, C. A., Carroll, P. J., Koga, S. F., Nelson, C. A., Zeanah, C. H. (2011). Effect of foster care on young children's language learning. *Child Development*, 82(4), 1040-1046.
- Yılmaz, C., Ali, U., Zeybek, H. İ., & Mutlu, K. (2012). Nehir tipi hidroelektrik santrallerinin coğrafi ortam üzerine etkilerine bir örnek: Ayancık HES. *NWSA: Nature Sciences*, 7(3), 50-67.
- Yurtseven, I. (2011). Ecohydrological effects of run-of-river type hydroelectric power plants on the watersheds. *Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University*, 61(1), 55-62.

### **Ek 1: Örnek Ders Planı (3. Oturum)**

**Ders:** Yaratıcı Drama

**Konu:** Hidroelektrik Santralleri Nedir? Neden Yapılır?

**Grup:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğrencileri (16 kişi; 10 Kadın / 6 Erkek) / “Yaratıcı Drama” geçmişleri yok.

**Süre:** 180 Dakika

**Kullanılan Yöntem/Teknikler:** Yaratıcı Drama/Doğaçlama, Rol Oynama, Donuk İmge, Liderin Role Girmesi, Eş Zamanlı Doğaçlama, İstasyon Tekniği.

**Araç-Gereçler:** Elektrik üretme türlerinden bazılarının (Pil, Akü-Akım toplan- Batarya ya da Biriktireç, Güneş Enerjisi Santralleri / Güneş Pili ( Hücre), Hidrojen Yakıt Pili (Hücre), Termik Santral, Rüzgâr Türbini, Hidroelektrik Enerji Santral, Jeotermik Santral, Gel-git Enerjisi...) yazılı olduğu bilgi kartları ve resimleri, A-B kişilerine ait eş zamanlı doğaçlama konularının yazılı olduğu kartlar, 1 adet büyük fon kartonu, patafix yapıştırıcı, A4 kâğıt, kalem, silgi.

**Mekân:** Ankara Üniversitesi SKS Binası Yaratıcı Drama Atölyesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 12 No’ lu Derslik.

#### **Kazanımlar:**

- Hidroelektrik santrallerinin ne olduğunu ifade eder.
- Hidroelektrik santrallerinin neden yapıldığını kavrar.

#### **Süreç**

##### **A-Hazırlık / Isınma:**

##### **1. Etkinlik:**

Eğitmen katılımcılara sol ellerini açık şekilde sırtlarına koymalarını, sağ el işaret parmaklarını da önde tutmalarını söyler. Amaçlarının sırtlarında yer alan ellere dokunup karşısındaki kişiye elektrik akımı vermek ve bunu yaparken de kendilerini korumaya çalışmak olması gerektiğini söyler. Elektrik akımını alan kişi oyundan çıkar.

##### **2. Etkinlik:**

Katılımcılarla birlikte çember olunur. Eğitmen “Mekânda serbest halde yürüyelim... Elektrikle çalışan aletleri düşünelim... Bu düşündüklerimiz arasından bir tanesini olmak istesek hangisi olurduk?... Kısa bir yapılandırma yapalım... Kendimizi hazır hissettiğimizde lütfen o aletin formunu alarak donalım. Yalnız hangi aleti olduğumuzu kimseyle paylaşmayalım...” der. Katılımcılar bir süre sonra donar. Sonra eğitmen “Bu kadar eşyaya ihtiyacım yok. Evimin içi eşyayla doldu. Bunlardan bir kısmını atmalıyım” der. Katılımcılardan birini seçerek “İşte buna hiç ihtiyacım yok, bunu hemen atacağım” der. Katılımcı da onu neden atmaması gerektiğini açıklar. Süreç bu şekilde devam eder ve sonlandırılır.

##### **3. Etkinlik:**

Eğitmen elektrik üretme türlerinden (Pil, Akü-Akım toplan- Batarya ya da Biriktireç, Güneş Enerjisi Santralleri / Güneş Pili ( Hücre), Hidrojen Yakıt Pili (Hücre), Termik Santral, Rüzgâr



Türbini, Hidroelektrik Enerji Santral, Jeotermik Santral, Gel-git Enerjisi...vs) bazılarına ait bir pano hazırlar ve bunu mekânın duvarına asar. Ayrıca hazırlamış olduğu bilgi kartlarını mekânda yere bırakır. Katılımcılara bu bilgi kartlarını panodaki resimlere bakarak eşlemelerini söyler.

*“Not: Bilgi kartlarındaki yer alan ifadenin hangi elektrik üretme türüne ait olduğu belirtilmemektedir.”*

#### **B-Canlandırma:**

##### **4. Etkinlik:**

Eğitmen katılımcılara çember olmalarını ve A-B şeklinde sırayla saymalarını söyler. Elektrik üretme türlerinden (Pil, Akü-Akım toplar- Batarya ya da Biriktireç, Güneş Enerjisi Santralleri / Güneş Pili ( Hücresi), Hidrojen Yakıt Pili (Hücresi), Termik Santral, Rüzgâr Türbini, Hidroelektrik Enerji Santral, Jeotermik Santral, Gel-git Enerjisi...vs) hakkında bir fuar olduğunu ve kendilerinin de bu fuara katıldıklarını ekler. Ardından A'lara bir önceki etkinlikte kullanılan bilgi kartlarını almalarını ve fuarı gezmeye gelen B'lere bunlar hakkında bilgi vermelerini söyler (Ek 1). Bir süre sonra A'lar ve B'ler rol değiştirir, süreç yeniden tekrarlanır.

##### **5. Etkinlik:**

Katılımcılar 1'den 4'e kadar sayarak, dört grup oluşturur. Eğitmen her grubun bir önceki etkinlikten yola çıkarak elektrik üretme türlerinden birini canlandırmalarını söyler. Gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra katılımcılar da elektrik üreten birimlerden hangisi olduğunu tahmin eder.

#### **Ara Değerlendirme:**

Her bir canlandırma sonrası canlandırmalardan yola çıkarak katılımcılara neler anlatıldığı ve neler anladıklarıyla ilgili sorular sorulur. Ayrıca elektrik üreten bu birimlerin olumlu, olumsuz yönleri üzerine *bildikleri kadarıyla* konuşulur.

##### **6. Etkinlik:**

Çember olunur. Ardından mekânda serbest halde yürünür. Eğitmen “Yaşadığımız ülkenin çok fazla akarsuya ve yemyeşil bir doğaya sahip olduğunu düşünelim... Yürümeye devam edelim... Gayri safi milli hasılanın düşük olduğu bir ülkede yaşıyorsunuz... Çok fazla geliriniz yok... Gelirlerinizi arttırmanın yollarını arıyorsunuz. Hükümet ve muhalefetin bu yöndeki bakış açıları ise birbirinden çok farklı” der. Ardından katılımcılara en yakınındaki kişilerle ikili gruplar oluşturmalarını ve kendi aralarında A-B kişileri olarak ayrılmasını söyler.

**A kişisi:** İktidar, sanayinin geliştirilmesi gerektiğini bu yüzden de ülkedeki bütün büyük akarsuların üzerine hidroelektrik santralleri kurulması gerektiğini savunur.

**B kişisi:** Muhalefet, akarsu ekosistemlerini yok etmek yerine turizme yatırım yapılması, akarsuların da bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini savunur.

Bu konulara göre eş zamanlı doğaçlamalar yapılır.

##### **7. Etkinlik:**

Katılımcılar 1'den 4'e kadar sayarak dört grup oluşturur. Eğitmen “Ülkenizde günde sekiz saati aşkın elektrik kesintileri yaşanıyor. Hükümet en önemli su kaynakları üzerine barajlar yapacak yasayı çıkartmak için gerekli çoğunluğu sağlayamıyor. Kararı referanduma götürmek istiyor. Siz de ülkenin önde gelen siyasi partilerinin propaganda sorumlularısınız. Aranızda yasayı destekleyenler ve



yasaya karşı çıkanlar var. Sizler bu yasa değişikliğine neden “evet” diyorsunuz? Ya da neden “hayır” diyorsunuz? Bu durumla ilgili içinde bir propaganda metninin de olduğu canlandırma hazırlayalım” der (Ek 2).

### **Ara Değerlendirme:**

Her bir canlandırma sonrası canlandırmalardan yola çıkarak katılımcılara neler anlatıldığı ve neler anladıklarıyla ilgili sorular sorulur. HES ler hakkında kısaca bilgi verilip katılımcılarla üzerine konuşulur.

### **C-Değerlendirme:**

#### **8. Etkinlik:**

Katılımcılar 1’den 4’e kadar sayarak dört grup oluşturur ve yere oturur. İki grup negatif, iki grup pozitifdir. Eğitmen her bir gruba A4 kâğıt ve kalem dağıtır. Kâğıtların iki tanesinin üzerine daha önceden “Hidroelektrik santralleri nedir? Neden yapılmalı? İki tanesinin de üzerine Hidroelektrik santralleri nedir? Neden yapılmamalıdır?” soruları yazılır. Her grup kendi özelliklerine göre (negatif veya pozitif) bu soruların olumlu, olumsuz özelliklerine dair birer cümle yazar. İstasyon tekniği kullanarak fon kartonları gruplar arasında değiştirilir. Süreç bu şekilde devam eder ve sonlandırılır. Yazılanlar bütün grupla paylaşılır. Ölçüt: \_Gruplardan “Hidroelektrik santralleri nedir? Neden yapılmalı? ya da Neden yapılmamalıdır?” sorularına en az dört madde yazmaları beklenir.

Eğitmen, herkese teşekkür ederek süreci sonlandırır.

### **Üçüncü Oturum Ekleri**

#### **Ek 1:**

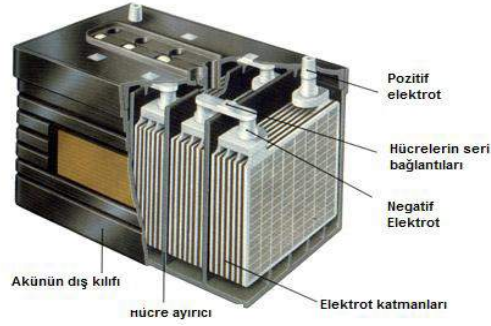
#### **3. ve 4. Etkinlikte Kullanılan Bilgi Kartları ve Resimler:**

**Pil:** Kimyasal enerjinin depolanabilmesi ve elektriksel bir forma dönüştürülebilmesi için kullanılan bir ayardır. Bir veya daha fazla elektrokimyasal hücre, yakıt hücreleri veya akış hücreleri gibi, elektrokimyasal aygıtlardan oluşur.



#### **Akü, Akım toplar, Batarya ya da Biriktireç**

Elektrik enerjisini kimyasal enerji olarak depo eden, istenildiğinde bunu elektrik enerjisi olarak veren cihaz, araçlarda bulunan elektrik enerjisi kaynağıdır.



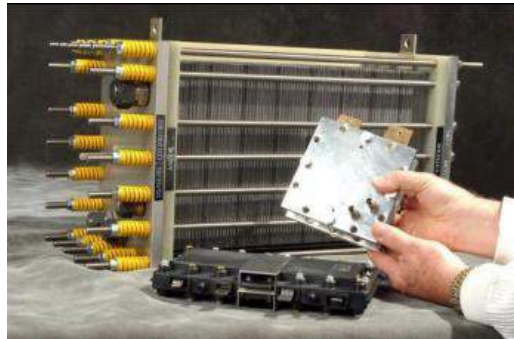
### Güneş Enerjisi Santralleri / Güneş Pili ( Hücresi)

Güneş ışığından gelen enerji parçacıklarını elektrik enerjisine çeviren santrallerdir. Santrallerde, hesap makinelerindekine benzer fakat büyük ebatlarda kullanılır. Bunlar fotovoltaiktir. Üzerine gelen güneş ışınlarını elektriğe çevirirler. Ana maddesi *kristal silisyum* ve *galyum arsenittir*.



### Hidrojen Yakıt Pili (Hücresi)

Yakıtın enerjisini elektrokimyasal reaksiyon sayesinde doğrudan elektrik enerjisine dönüştürür. Dışarıdan sağlanan yakıt (anot tarafı) ve oksitleyici (katot tarafı) ile elektrik üretir. Bunlar bir elektrolit/elektrot unitesinde reaksiyona girerler. Genellikle, reaksiyona girecek olanlar hücreye giriş yaparlarken, reaksiyon ürünleri hücreyi terk eder. Gerekli yakıt ve oksitleyici akışı sağlandığı sürece sonsuza dek çalışabilirler.



### Termik Santral

Ana işletici makinesi buhar gücüyle çalışan güç santralidir. Isıtılan su buhara dönüştürülerek bir elektrik üreticini süren buhar türbinini döndürmekte kullanılır. Türbinden geçen buhar Rankine çevrimi denilen yöntemle bir yüzey yoğunlaştırıcıda yoğunlaştırılarak geri suya dönüştürülür.

Tasarımları arasındaki en büyük farklılık kullandıkları yakıt tiplerine (Kömürlü, nükleer, jeotermal, güneş ve çöp, doğalgaz) göreler.



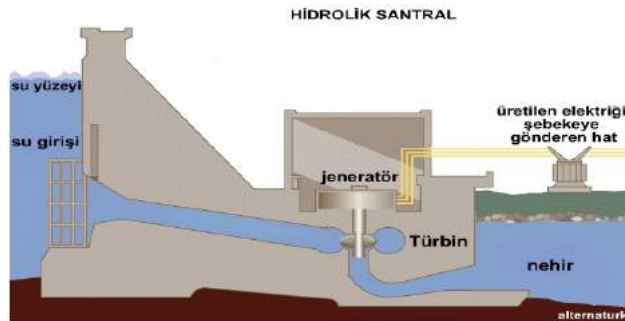
### Rüzgâr Türbini

Rüzgârdaki kinetik enerjiyi önce mekanik enerjiye daha sonra da elektrik enerjisine dönüştüren sistemdir. Rüzgârın kinetik enerjisi rotorda mekanik enerjiye çevrilir. Rotor milinin devir hareketi hızlandırılarak gövdedeki jeneratöre aktarılır. Jeneratörden elde edilen elektrik enerjisi aküler vasıtasıyla depolanarak veya doğrudan alıcılara ulaştırılır.



### Hidroelektrik Enerji Santral

Akan suyun gücünü elektriğe dönüştürürler. Akan su içindeki enerji miktarını suyun akış veya düşüş hızı tayin eder. Büyük bir nehirde akan su büyük miktarda enerji taşımaktadır. Ya da su çok yüksek bir noktadan düşürüldüğünde de yine yüksek miktarda enerji elde edilir. Her iki yolla da kanal ya da borular içine alınan su, türbinlere doğru akar, elektrik üretimi için pervane gibi kolları olan türbinlerin dönmesini sağlar. Türbinler jeneratörlere bağlıdır ve mekanik enerjiyi elektrik enerjisine dönüştürürler.



### **Jeotermik Santral**

Yer ısısı olup, yerkabuğunun çeşitli derinliklerinde birikmiş ısıнын oluşturduğu, kimyasallar içeren sıcak su, buhar ve gazlardır. Yeni, yenilenebilir, sürdürülebilir, tükenmeyen, ucuz, güvenilir, çevre dostu, yerli ve yeşil bir enerji türüdür. Santrallerde, bu enerji dönüştürülerek elektrik elde edilir.



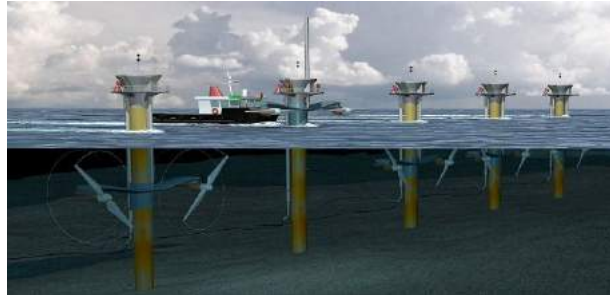
### **Nükleer Enerji Santrali**

Bir veya daha fazla sayıda nükleer reaktörün yakıt olarak radyoaktif maddeleri kullanarak elektrik enerjisinin üretildiği tesistir. Radyoaktif maddeler kullanılmasından dolayı diğer santrallerden farklı ve daha sıkı güvenlik önlemlerini, teknolojileri içerisinde barındırır.



### **Gel-git Enerjisi**

Denizlerdeki oluşan gelgit olayından yararlanan yenilenebilir birincil enerji kaynağıdır. Bu enerji türünde gel-git olayı için üretilmiş olan özel türbinler kullanılır. Bu türbinler, iki taraflı olarak hareket edebilirler. Gel-git olayı ile deniz kabarır ve alçalır. Bu iki deniz seviyesi farkından yararlanılarak, türbinler çalışır. Böylece, elektrik üretilir. Gel-git enerjisi için özel türbinlerin yanında, gel-git barajı da gereklidir. Gel-git barajları, köprü gibidir. Altındaki, gel-git türbinleri ile haliçteki gel-git olayı ile elektrik üretilir.





## Kadınların Tarih Boyunca Suskunluğuna İki Örnek: Sessizlik ve Ophelia Selen Korad Birikiye<sup>1</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.003	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	11.03.2016
Kabul	18.05.2017
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Sessizlik	
Hamlet	
Ophelia	
Feminist dramaturgi	

*Tarih yazımının erkeklerin tekelinde olduğu ve erkeklerin tarihini anlattığı uzun süredir tartışılmaktadır. Bu önermeden yola çıkarak tarih yazımına bakıldığında “özel alanla” sınırlandırılmış kadınların, resmi ideolojiler ve “kamusal hayatın” yürütücüsü erkeklerin tarihi içinde yer almasının gerçekten de çok zor olduğunu görürüz. Oysa tarih yazımı, artık sadece “history” erkeğin tarihini değil, “herstory”yi yani kadınların kişisel tarihlerini de hesaba katmak zorundadır. Çünkü erkeklerle aynı dönemde yaşamış olsalar da kadınların öyküsü bambaşka bir tarih bakışı içermektedir.*

*Bu duruştan hareketle drama ve tiyatro da kadını ve kadının tarihini şiirsel dili vasıtasıyla yeniden oluşturmaya başlamıştır. Bu makalede kadını sessizliğe mahkum eden erkek dünyasını ve kadınların bu sistemdeki var olma mücadelelerini anlatan iki oyun incelemiştir. Bunlardan birincisi Mario Buffini'nin yazdığı ve XI. yüzyıl İngiltere'sinde yaşamış bir Kraliçe olan Ymma üzerinden anlatılan “Sessizlik”, diğeri ise Hamlet'i -Shakespeare'in önemli tüm kadın karakterlerini de oyuna sokarak- yeniden okuduğu/yazdığı Byrony Lavery'nin “Ophelia” adlı oyunudur. Bu oyunlarda iktidara yakın kadınlar; kadınların tarihi, erk, şiddet, cinsel istismar; arzu nesnesi olma, yok sayılma/yok edilme, ilişkiler hiyerarşisinde kadınların mücadelesi ve resmi tarih ile anlatılan tarih eksenlerinden ele alınmaktadır. Erke bu kadar yakın olmalarına rağmen çok uzağında durduğu var sayılan, erkin kendisini var etmek için ihtiyacı olan nirengi noktalarından birisi olan kadınların, tarihte ve erkeklerin baş rolü ele aldıkları kamusal alan içinde yok sayılmalarına rağmen, aslında tam da sessizlikleri vasıtasıyla bu yok edici oyunda var olabilmelerinin nedeni belki de Darwin'in evrim kuramının yeniden yorumlanışına tekabül eder: “Güçlü olan değil, uyum sağlayan hayatta kalır.”*

*Bu iki feminist okuma, formalist dramaturji incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Söz konusu inceleme vasıtasıyla yerli dramatik yazımda son yıllarda son derece popüler olan “tarihte yaşamış güçlü kadınların öykülerini, ya kurban ya da bir entrika silsilesi içinde erkekleşmiş ve olumsuzlanmış kadınlar” olarak ele alma anlayışına da yeni bir bakış getirilebileceği umulmaktadır.*

## Two Examples of Silence of Women Throughout History: Silence and Ophelia

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2018.003

### Article History

Received 11.03.2016

Accepted 18.05.2017

### Keywords

Silence

Hamlet

Ophelia

Feminist dramaturgy

### Abstract

*As it has been discussed for few decades, history writing is a monopoly of man and tells the history of man for thousands of years. Actually it has been very difficult for women who lives in the private sphere of social life to be seen in the official ideologies and public life of man, so neither in the history (which is written by men). But if we focus on the history of manhood, we should consider not only the official records of war and peace conventions of man, but the unofficial life of women, i.e. herstory, as well. Although women lives side by side with men and his power struggles throughout the history, (her)story offers totally different perspective of (his)story.*

*Therefore with the acceptance of feminist herstory perspective, lots of playwrights has written and rewritten the history and well known drama scripts in the last decades. So aim of this presentation will be to evaluate two British plays which deals with man's world that condemns women to be and live silent and unseen; and struggle of survival of women in such a strict patriarchal system. First play is written by Mario Buffini. It tells the story of Queen Ymma who really lived in XIth century England. The second one is rewriting of the story of Hamlet's Ophelia. Playwright is Byronny Lavery. Both of these heroines' stories are told by official history as well as oral/unofficial herstory in these plays. So they are near to top of the power hierarchy, and meet with violence, destruction, ignorance, abuses, women's struggles and silent resistances, being victim or winner in their stories. If we reinterpret the (social) evolution theory of Darwin, it is paralel to what we see in these plays: Not the most powerfult but the most suited ones survives in the society.*

*These two plays will be evaluated by content analysis and classical dramaturgy methods. By writing such an evaluation, we hope to show another way of looking and writing the dramas of powerful or famed women in the history, instead of the popular tendency of showing historical (powerful) women as just victims or negative characters who acts like man who are doing intrigues in Turkish drama.*



## Giriş

Bu çalışmanın amacı birer “herstory” -yani sessizlerin tarihi ya da öyküsünü yeniden- yazma girişimi olarak nitelendirilebilecek iki oyunu incelemektir. Birinci oyun 1996 yılında Byrony Lavery tarafından yazılan ve Türkçe’ye Pürnur Uçar Özbirinci tarafından çevrilen Ophelia’dır. İkincisi ise Serdar Biliş’in çevirdiği ve Mario Buffini’nin yazdığı 2012-2013 sezonunda İstanbul Devlet Tiyatrosu’nda sahnelenen ve çok ses getiren bir prodüksiyon olan Silence/Sessizlik’tir. Her iki oyun da formalist analiz yöntemiyle incelenip karşılaştırılmıştır.

Bu çalışma öncelikle cinsel kimliklere odaklandığından, kimliğin iki ayrılmaz bileşeni olan “ben” ve “öteki” kavramlarından başlamakta fayda vardır. Kimliğin ayrılmazlarını oluşturan tanımlama ve aidiyet olguları, kendiliğinden hiyerarşik bir bakışı da ortaya çıkartmaktadır. Derrida, bu temellendirmenin karşıtlık üzerine kurulduğunu söyler ve erkek-kadın, beyaz-siyah, aktif-pasif örneklerinde olduğu gibi ilk kategoride yer alan kavramların (erkek, beyaz, aktif) üstün ve makbul sayıldığının altını çizerek (Hall, 2000, s.8)

Lacan’a göre ataerkil yasalar tüm dilsel göstergeleri de yapılandırır. Bu sembolik kurguyla birlikte kültürün oluşmasını sağlar. Anlamli bir dil oluşmasıyla birlikte, deneyim de anlam kazanır. Böylece sembolik olan, sadece anneyle ilişkinin inkarı vasıtasıyla var olabilir. İnsanın annesiyle bebeklik ve erken çocukluk döneminde kurduğu bağımlılık ilişkisi, bu ataerkil yasayla şekillenmiş dil tarafından kısıtlanır. Çünkü bu yasa dilin çoklu anlamlarını yok sayarak tek anlamli bir yapı sunar. Kısacası bu yapı, ataerkil ideolojinin “ezilen” ya da “öteki” konumundaki bütün sosyal katmanlarını kapsar. Bu kategorizasyon içinde “doğal olarak annelik bağıyla özdeşleştirilen” ve tek tanrılı dinler tarafından “zaafli yaratıklar” olarak tanımlanan kadınlar, norm dışı ya da günahkar olarak yaftalanan LGBT bireyler, ataerkil toplumun yasalarından azade oldukları için özgürlükleri sınırlandırılmak suretiyle denetlenen deliler, suçlular ve akla gelebilecek pek çok “öteki” kimliği yer alır. “Öteki” kavramının oluşturduğu dışlanma ya da kabullenme durumu ise erk ve otorite kavramlarıyla sıkı bir ilişki içinde olan bir süreçtir (Birkiye, 2007, s.28). Öte yandan Kristeva, Lacan’ı eleştirerek orjinal libidinal çokluğun özellikle şiirsel dil içinde ortaya çıktığını, böylece anne bedeniyle en azından dilsel anlamda bir bağ kurularak, ataerkil yasaları kesintiye uğratabilme, anlamını değiştirme ve hatta yıkmaya potansiyelini harekete geçirebileceğini iddia eder. (Butler, 1989, s.104-105) Bu görüşlerden hareketle, tarih yazımının da aslında ataerkil ideoloji çerçevesinde şekillenen bir yazım çalışması olduğu iddia edilebilir. Feminist yazarların ataerkil dile müdahalelerinin en bilinen örneklerinden olan tarih, yani “history”, erkeğin öyküsü kavramını “herstory” yani kadının öyküsü olarak dönüştürmesi bu noktada karşımıza çıkan devrimsel niteliğiyle en çarpıcı ve en anlamli olgulardan birisidir. Bu kavram, tarihin ve kelimenin kendisinin cinsiyetçiliğine dikkat çeker (Morgan, 2014, s.33). “History” kavramı, kendi başına kimin hikayesini ne şekilde anlatacağını, dolayısıyla başka kimlerinkini dışarıda bırakacağını belirten, sadece ataerkil ideolojinin değil, aynı zamanda resmi ideolojinin de bir parçasını tarif etmektedir. Öte yandan, “herstory” tam da tarih yazarı tarafından ka’le alınmayan toplumun sessiz yarısının gayri resmi tarihini imler. Bu öylesine bir tarihtir ki, savaşlar, antlaşmalar, kurulum yıkılan devletler, işgaller ve keşiflerin ötesinde bu savaşlarda kırıdırılan, tecavüze uğrayan, sevdiklerini kaybeden, evinden yurdundan sürülen, geride bırakılan ya da fethedilecek konumunda olan insanların hiç bir resmi kayıt altına alınmamış öykülerinden oluşur. Bu tarih, kamusal ve devlete ait olanın karşısında özel hayata ve bireye ait olanın da tarihidir aynı zamanda. Ve bu doğal olarak ataerkil resmi tarihten bambaşka öyküler fısıldar kulağa.

### Katipiler ve Yeniden Yazılan Öyküler: Ophelia

1970'lerden beri İngiliz alternatif tiyatrosunun gelişiminde rol oynayan Byrony Lavery, kadının gücünün farkına varmasını sağlamayı amaç edindiği bir eser olarak bahseder Ophelia'dan. Postmodern bir oyun olan Ophelia, Shakespeare'in ünlü Hamlet tragedyasını bu sefer kadınları merkeze alarak yeniden yazmıştır. Bunu yaparken de ataerkil söylemin iki kadın arketipi üzerinde durmuştur. (Özpirinççi, 2008, s.7) Bunlar, iffetli kadını yani Meryem ana figürünü temsil eden "iyi" kadın ile baştan çıkardığı erkeği hadım eden, yıkımına sebep olan üvey anne Lilith ya da cadıyla özdeşleşen kötü kadındır. Ancak Lavery bu şablonla oynayarak erkekleri yıkıma götüren kadını "erkekleşmiş kadın" olarak ele almıştır ki bunun gerçek hayattaki karşılığı da daha nettir. Dolayısıyla duygularından azade, sadece rasyonelle ya da hırsyla hareket eden bu kadınlar, ne tam anlamıyla erkek olabilmekte, ne de dişil özellikleriyle insanlaşabilmektedirler. Bu kadınlar için ataerkil düzende var olmanın yolu, onun dayattıklarını sonuna kadar benimseyip uygulamaktan, ama bu arada ister istemez erilleşmekten geçer. Ancak bu erilleşme, cinslerinin erkekler üzerinde kurduğu etkiyi reddetmek anlamını taşımaz. Tam tersine, isteklerine ulaşmak için bu yolu da sıklıkla kullanırlar. Oyunda Gertrude'un kocasını öldüren kayınbiraderi Cladius'a söylediği replikler, bunun en açık örneklerindendir:

*"Bu hizmet talep edilmeden verildi.*

*Faturası kesildi, ödemesi beklemede.*

*Maliyeti bilirsem ödemesini yaparım."* (Lavery, 2008, s.45)

Bu ödeme, Gertrude'un Cladius'un yatağını ısıtması ve eşi yapmasıyla mühürlenir. Öte yandan "iyi" kadınların var oluşları ise sessizleşip, kimliklerini saklamakta yatar. Kocasının yaptığı işkenceler sonucu ehlileşen bir zamanların Hırçın Kız'ı Katharina, Ophelia'ya şöyle bir öğüt verir:

*"Kendini düşünme. Her şeyi içine at. Sabret...Gerçek kadın olduğundan beri tek bir şey öğrendim. Aceleci kelimeler ağzından dökülmesin."* (Age, s.76)

Nitekim Ophelia, Katharina'nın benimser görüldüğü, ama tepkisini ancak gece uykusunda çarşaflarını yırtarak dışa vurduğu, toplum tarafından da onaylanan itaatkar kadın portresini görünüşte uygularken için için bir mücadele vermeye devam etmiştir. Oyun Shakespeare karakterlerinin pek çoğunu değiştirmiştir. Bir feminist olan Lavery'nin "güçlü olma" eksenini üzerinden karakterlerini yorumlarken, en korkunç ve acımasız (Gertrude) ya da çıkarıcı rolleri olduğu kadar, en masum (Iras ve Ophelia) rolleri de kadınlara biçmesi oldukça ilginçtir. Gertrude entrikacı, güç peşinde koşan, tehlikeli bir kraliçedir. Lady Macbeth yanında stajyer gibi kalmaktadır. Yazar garip bir şekilde Claudius'a daha hoşgörülü davranmış, bu tehlikeli kadının manipüle ettiği, yaptığından rahatsızlık duyan ama her geçen gün Gertrude'un ruh eşi olmaya doğru da ilerleyen bir adama dönüştürmüştür onu. Laertes kız kardeşine tasallut eden bir ahlaksızdır. Bu ahlaksızlık ve sinsilik, onun her türlü insan ilişkisine de yansımaktadır. Ama içindeki sapkınlığın kaynağını kendisine değil, kız kardeşine yükler. Her zamanki gibi suçlu kadındır:

*"Laertes: Laertes bir ağabey, bir aşık, bir koruyucu, bir goril,*

*Onun kokusu geceleri zırhımı geçip kalbimi değiştiriyor!*

*O kara cadı!*

*Kelimeleri bıçak gibi, kaburgalarımın kanıma geçiyor!*

*O Kali, ölüm tanrıçası!*

*Bırak onu Laertes, o senin olamaz!*

*Otur oturduğun yerde Laertes, seni parmağında oynatıyor!*

*Kanımı zehirliyor, bırakıp gidemiyorum!*

*Kaçmam gerekirken yerlerde sürünüyorum...*

*Ben domuzum, köpeğim, tanrım acı bana!*

*Beni bir hayvana çeviriyor.*

*Kız kardeşim baştan çıkartıcı Kirke!” (Age., s.35)*

Dadı, Jüliet’in dadısından da daha çok ayakları yere basan, insan zaaflarını çok iyi bilen bir kurttur. Jüliet’in dadısından farklı olarak yaptıklarının altında yatan insanın içgüdülerini, arzu ve aşk ihtiyacını sevgiyle onaylaması değil, nereden ne çıkar elde edebilirim düşüncesidir. Kendi kazancı için herkesi ya da her şeyi kullanmaktan, satmaktan çekinmeyen bir küçük insandır. Polonius kurallar ve protokollerin uygulanmasını yaşam biçimi haline getirmiş, saraydaki konumunu ve ailesinin durumunu güçlendirebilmek için her türlü fırsatı gören bir saray dalkavuşudur. Hamlet’in sadık dostu Horatius bir kadına dönüşmüş, entelektüelliği ve sadakatiyle cinsler arasındaki barışı, kalp-mantık uyumunu simgeleyecek şekilde Hamlet’in yanında yer almaya devam etmiştir. Aynı şekilde Oyuncu Kral da bir kadın olarak tasarlanmıştır, cinsiyet rolleri ters çevrilerek, yani erkek rolleri kadın yapılarak, cinsler arasındaki ilişkilere de bir atıf yapılmıştır. Bilgin ve öğretmen Celia ise bilimsel merakla yoğrulmuş rasyonelliğin ve duygusuzluğun ilginç bir karışımıdır.

Cenazeye katılan ve kadın oldukları için ev sahipleri tarafından pek de sıcak karşılanmayan Shakespeare’in diğer oyunlarının kahramanları olan konuklara gelince; Leydi Macbeth oğluna hamiledir, henüz hırsı tohum aşamasındadır. Elsinore’da çocuğunu kaybetmesi, hayatında bir dönüm noktası olacaktır. Çünkü artık bir daha çocuğu olmayacaktır. Jüliet’in annesi Leydi Capulet kızını yeni kaybetmiş, ama buna rağmen Danimarka krallığının acısına ortak olmaya gelmiştir. Yaşadığı acı onu bilge ve toleranslı bir kadın yapmıştır. Kral Lear’in büyük kızı Goneril açık sözlü, gelecekte İngiltere tahtının varisi olmaya hazırlanan ve bunda hak iddia eden bir genç kadındır. Gerekirse tahtı yaşlanmaya başlayan babasının elinden almayı bile düşünmektedir. Polonius’u İngiltere’ye götürecektir geminin sahibesidir. Hırçın Kız Katharina, zorla evlendirildiği Petrucio tarafından ehlileştirilmiş, erkeklerin sözlerinden çıkmayan ve bunu herkese de tavsiye edecek kadar içselleştirmiş bir hanım olup çıkmıştır. Ama bilinçaltı uykuda serbest kalmakta ve geceleri çarşaflarını parçalamaktadır. Venedik Taciri’nde sevdiği adamı erkek kılığına girerek Shylock’un elinden kurtaran Portia, her zamanki zekası ve kıvraklığıyla sorunlara pratik çözümler getirmektedir. Elsinore’da bulunduğu süreyi kütüphaneyi inceleyerek geçirmiş ve kadınların tarih sahnesinden nasıl silindiğini, tarihin erkeklerin tarihi olduğunu bir kez daha anlamıştır. Katipler ise tarihi kaydeden, ama bunu erkeklerin istedikleri ve yönlendirdikleri şekilde yapan kadınlardan oluşmaktadırlar. Bu asil hanımların yardımcıları ve hizmetçileri de yine Shakespeare oyunlarının karakterleridir. Bunlar: IV. Henry’deki Falstaff’ın fahişesi Çarşaf Yırtan, Kleopatra’nın nedimleri Iras ve Kharmian, Windsor’un Şen Kadınları’nda Doktor Caius’un hizmetçisi Mistress Quickly (Bayan Hızlı olarak çevrilmiş)dir. Ayrıca Othello’daki Emilia ve Maria adlı nedimlerdir...

Hamlet'in Ophelia ile ilişkisindeki ilk etkilenimler, babasının hayaletiyle karşılaşmasında duyduğu korku, babasına karşı geliştirdiği Oedipus kompleksi, ilgi, şefkat ve avuntu ararken Ophelia'yı sığınacak bir liman olarak görmesi; yani Shakespeare'in metninde üstünkörü geçilen pek çok husus, bu metinde ön plana çıkmıştır. Ancak bu oyunun kahramanı artık Ophelia olduğu için, Hamlet'in çelişkisi, kararsızlığı ve süreci, ana eksen olmaktan uzaklaşmıştır. Ophelia'ya gelince, abisi tarafından istismar edilen, karanlık Elsinore'da kısıp kalan ve kurtulmak için sürekli çırpınan, Hamlet'e duyduğu sevgiye karşılık bulamayan, ama yine de affedici ve anlayışlı, balık gibi yüzen ve bu yeteneği sayesinde sağ kalabilen, üstelik de oyununu, dolayısıyla kendi tarihini yazan bir kadındır. Bu özellikleriyle, Shakespeare'in Hamlet'indeki Ophelia'dan daha güçlü bir kadındır. Artık o ölümün değil, özgürlüğün kollarında hayatını çizmektedir. Ama bunun için kimliğinden ve konumundan feragat etmeyi seçmiştir.

Çok fazla oyun kişisi ve koro kullanılması oyunun sahnelenmesi için belki en büyük handikapıdır ama bu aynı zamanda metindeki katmanları ve çok boyutluluğu ortaya çıkartan en önemli kurgusal düzenlemelerden de birisidir. Oyun kişilerinin pek çoğu karakter derinliğinde çizilmiş, oldukça başarılı kişileştirmeler yapılmış, aralarındaki ilişkiler ağı bir nakış inceliğinde dokunmuştur.

Oyunun konusunu çok kısaca şöyle özetleyebiliriz: Elsinore şatosunda cenaze davulları çalmaktadır. Hamlet, Laertes, Hamlet'in amcası ve annesinin kocası Claudius ve Kraliçe Gertrude ölmüştür. Danimarka'ya yeni gelen İsveç Kralı Fortinbras bu katliamı incelemektedir. Cenazelerin gereken saygı gösterilerek çıkartılmasını emreder. Birden bir patırtı kopar. Gelenler oyunculardır. Onları bodrumda bulan korumalar kimliklerinden şüphelenerek yukarıya getirmişlerdir. Oyuncu Kral, majesteleri için prova yaptıklarını söyler. Fortinbras oyunla ilgilenince "Ophelia'nın Trajedisi Danimarka Hanımefendisi"ni kısaca özetlerler. Fortinbras oyunu izlemek ister, oyuncular henüz sonunun belli olmadığını söylese de dinletemezler ve oynamak zorunda kalırlar. Böylece olanları oyun içinde oyun mantığıyla Ophelia'nın gözünden öğrenir ve bambaşka gerçeklerle karşılaşırız. Nasıl Hamlet'teki oyuncular Fare Kapanı oyunu ile gerçeği, olmuş olanı sahnelerlerse, Ophelia'daki aynı oyuncular bu sefer de başka bir bakışla gerçeği anlatırlar.

Hamlet'in ana öyküsünü babasının katilini bulma süreci üzerinden düşünürsek, Ophelia'daki eksen de eş zamanlı işlenen iki cinayetin yani Kral Hamlet ve Kraliçe'nin hizmetçisi Iras'ın öldürülmesi olaylarının çözümlenmesi üzerinden yürümektedir. Dolayısıyla asal düğümleri bu ölüm haberleriyle başlatabiliriz. Ancak Hamlet oyunundan farklı olarak oyuna adını veren Ophelia değil, Kharmian ikinci cinayetin izini sürmektedir. Yavaş yavaş öğrenmemize izin verilen bilgilerle, saraydaki tüm entrikaların arkasındaki kişinin Kraliçe Gertrude olduğu ortaya çıkar. Pek çok entrika ve düğümün ardından Kral Hamlet'in soyu özgün tragedyadaki bilinen sonuna ulaşır. Öte yandan Ophelia bu entrikada/ yani boğulma sahnesinde ölmüş gibi görünse de, dumanlar dağılıp, oyun bittikten sonra anlarız ki cinayetler çözülmüş, suçlular ve suçsuzlar ölmüş, ama bir kadın olarak Ophelia sağ kalmayı başarmıştır. Tüm bu olup bitenlerin ise bir gösteri içinde sergilenmesi, yani oyun içinde oyun kurgusu, hem yönetmene ve oyunculara pek çok olanak sağlamakta hem de oyundaki anlam katmanlarına bir boyut daha eklemektedir. Çünkü oyun gerçek hayatta anlatmaya çekindiklerimizi ya da resmi tarihin dışında olayların ardındaki gerçekleri yansıtar. Görünmeyeni görünür, görünür sanılanı ise önemsiz kılma gücüne sahiptir.

Öte yandan, nasıl Hamlet'in temasını saptamak zorsa, bu oyununkini de zordur. Ancak Ophelia'nın önermesinin Hamlet'te sorgulandığı gibi "to be or not to be" "yaşamak mı yoksa ölmek mi"ye, yani yaşayarak mücadele etmek mi, yoksa ölümlerle huzura kavuşmak mı sorunsalına doğru çekilebileceği söylenebilir. Aynı şekilde, Hamlet'teki gerçeğin ortaya çıkartılması ve adaletin yerine gelmesi eksenlerine paralel bir süreç izlenmekte, ama bu çürümenin içinden naifliğini ve gücünü korumayı başaran Ophelia sağ çıkmaktadır. Bu nihai noktaya gelene kadar oyun içinde pek çok tema ve çatışma eksenleri barınmaktadır. Birincisi, erkeklerin dünyasında erkeklerden de daha acımasız olan Gertrude'un kendine alan açma mücadelesidir. İkincisi, Ophelia'nın sıkıştığı erkek kardeşi Laertes'in cinsel tacizlerinden ve Elsinore şatosunda kısıp kalma karabasanından kurtulabilme çabasıdır. Hamlet'in gelişi bir umut ve aşk sığınağı oluştursa da bu da Hamlet'in değişen tavrıyla birlikte Ophelia için bir başka sorun olarak ortaya çıkar. Genç kızın abisinden hamile kalması ve babası Polonius'un, sevdiği erkek olan Hamlet tarafından öldürülmesi de ortaya çıkan düğümlerdir. Bunlar da Ophelia'nın özgür olabilme çatışmasındaki bileyici unsurlardır. Üçüncüsü, Kharmian'ın kız kardeşinin ölümünü aydınlatarak, intikamını alma çabasıdır. Aslında Hizmetçi Kharmian'ın yine kendisi gibi bir hizmetçi olan kardeşinin ölümü üzerine gösterdiği mücadele, Prens Hamlet'in kral babasının ölümünü aydınlatma çabasına paraleldir. Üstelik de sıradan insanlarla soylu insanların ölümlerini eşitler. Öte yandan Kral Hamlet'in cenazesi vesilesiyle şatoya gelen her konuk kadın kendi öyküsünü de beraberinde getirmektedir. Kabaca oyunu besleyen çatışmalara bir göz attığımızda hepsinin oyun içinde belli bir ilişkiler düzenini ve aksiyon gelişimini desteklediği söylenebilir. Bunlar: kadınların tarihi x erkeklerin tarihi, Kral'ın öldürülmesi x hizmetçi kız Iras'ın öldürülmesi, adaleti arayan erkek (Hamlet) x intikamı arayan kadın (Kharmian), yok edici kadın x hayat veren/hayata tutunan kadın, boyuneğme x başkaldırma, güçlü kadın x güçsüz kadın, yürek x akıl, doğaüstü x dünyevi, yukarıdakiler (erk sahipleri, asiller) x aşağıdakiler, ahlak x kişisel çıkar, hükmetmek x hükmedilmek, manipüle etmek x manipüle edilmek, eşitlik x hiyerarşi, vs. dir.

Ophelia'da zaman kullanımı incelendiğinde, oyun, Kral Hamlet'in ölümünden, trajedinin hemen ertesine kadarki zaman dilimini kapsamaktadır. Shakespeare'in metniyle, elimizdeki metin arasında bazı sahnelerde zaman uyuşmazlıkları söz konusudur.<sup>2</sup> Ancak Shakespeare'in kurgusunda sapmalara neden olan bu zaman değişimleri, Lavery'nin metninin bütünü ele alındığında bir zaaf doğurmamakta, tam tersine yazarın amacına hizmet etmektedir. Dilin kullanımına göz atıldığında ise Kristeva'nın iddia ettiği gibi oyunda bir şiir yaratılarak gerçeğin farklı anlam katmanlarına uzanılmaya çalışıldığı iddia edilebilir. Lavery kimi yerlerde Shakesperian bir şiirin peşinde koşmuş, kimi sahnelerde Shakespeare'in sözlerini birebir alıntılamıştır. Yine soyluların tiratlarıyla, alt tabakaların konuşmaları arasındaki dilsel ayrımı da göz önüne almıştır. Yazar, hem metinlerarasılık içinde postmodern sanatın tipik özelliklerinden birini kullanmış, hem de Shakespeare'in diline öykünen ve kimi zaman birebir kullanan bir çabayla ataerki düzenin tek anlamlı dilini, şiirin çok anlamlı, metaforlu, katmanlı diline taşımıştır. Bu dil, anlatılan konuyla paralel olarak varolan sistemi sorgulamanın bir aracına dönüşmüştür. Sonuç olarak Ophelia, hizmetçi bir kızın cinayeti vasıtasıyla, tarihte ya da tragedyalarda adı bile geçmeyen ya da yok sayılan, değersiz kadınların öykülerinin içlerine sokmuştur izleyiciyi. Her ne kadar bu kadınlardan bir çoğu asil de olsalar, her biri kadın olmaktan kaynaklanan acılar, güçler ve güçsüzlüklerle yoğrulmuşlardır. Tarih karşısında kudretli Kral Hamlet'in ölümü karşısında

2 Örneğin, Hamlet'in İngiltere'ye gitmesinin hemen akabinde Ophelia'nın boğulması ve arkasından gelen bağlantılı sahnede Paris'ten gelen Laertes'e durumun bildirilmesi gibi. Zaten bilindiği gibi Ophelia'nın cenazesinde Elsinore'a gelen Laertes'in Hamlet'e karşı kurulan planı desteklemesindeki ana sebeplerden birisi Ophelia'nın delirerek boğulmasıydı. Burada olay kurgusu ve zamanlamasında yapılan oynamayla, Laertes'in Claudius ile plan yapma aşamasındaki motivasyonundan Ophelia bölümü çıkartılmıştır.

bir hizmetçi kızın ki ne ifade eder ki? Peki yaşam karşısında her ikisi de eşit değil midir? Lavery tam da hayatın giriftliğinden yola çıkarak hiç bir olgunun birbirinden bağımsız ele alınamayacağı, bir kadın hizmetçinin ölümünün de en az bir kralın ki kadar önemli, yaralayıcı ve kötü sonuçlara gebe bir olay olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Böylece orijinallerinde çoğunlukla yan oyun kişileri ya da yardımcı karakterler olarak sıralanan iyi ve kötü pek çok kadını biraraya koyarak aslında güç karşısında yok olan, yok edilen, ayakta kalan ve güce sahip olan kadınların bir panoramasını çizmiştir. Bu tarih içindeki en büyük çelişki, erilleşmiş kadınların kendi cinsdaşlarına reva gördükleridir. Aslında erk öylesine bir kavramdır ki ona ulaşmak isteyen kişi için yoluna çıkan her engeli yok eden bir meşruiyet sağladığı illüzyonunu yaratır. Erk kelime kökünden de anlaşılacağı üzere erkeksi, eril bir kavramdır. Dolayısıyla ona sahip olmayı kafasına koyan kadınları da çoğunlukla erilleştirir. Bir kadın için iktidara sahip olmak tek başına gerçekleşmeyeceği için de ya bir erkek vasıtasıyla ya da erkek çocuk doğurarak buna ulaşmaya çalışır. Böylece kendi iktidarı da meşrulaşır. Örneğin oyunda Gertrude, henüz Hamlet'i Kral ilan etmeyi düşünürken ona şu sözlerle seslenir:

“...Seni birlikte yücelteceğiz,

*Bronzunu parlat, zırhını kuşan,*

*Ben senin annen, baban, kardeşin, hemşiren olacağım.*

*Ticaretin en soğuşunda ısıtacağım,*

*Savaş rüzgarlarından koruyacağım,*

*Bebekken Roma'yı emziren kurt anne olacağım,*

*Sen benim imparatorluğum, ulusum, krallığım, dünyam olacaksın.”* (Age, s:33)

Leydi Macbeth, Cladius'un evlenme teklifini kabul etmesi için Gertrude'a şu sözleri söyler:

*“Onun kraliçesi ol!*

*Oğlun Hamlet tacı takana kadar sen Kraliçesin.*

*Kraliçe olarak, Kral yaratırız.*

*Hamlet'i yarattın, ama o daha çok genç.*

*Daha çok yolu var; büyümesi için çok zamanı var.*

*Onun yerine başkasını koy,*

*Cladius'u kralın yap...*

*Bir oğlun var zaten, krallığın devamı kesin.*

*Şimdi bir eş al kendine, ailenin devamını sağla!”* (Age., s.61)

Nitekim Cladius'la evlenen Gertrude, Hamlet'ten bile vaz geçerek yeni kocasının içinde yeni bir oğulun tohum atmasını arzular. Öldürttüğü eşten olan oğlu Hamlet, tıpkı babası gibi gözden düşmüştür.

Bu durumda erilleşen kadınların zayıfları, çocukları, ailelerini ya da cinsdaşlarına farklı davranmaları zaten beklenemez. Öte yandan kadınların binlerce yıldır yok olmadan toplum yaşamını sürdürüyor olmaları, onlardaki son derece güçlü şartlara adapte olma ve sağ kalma iç güdüsüyle kolaylıkla açıklanabilir. Yüzyıllar boyunca sessizliği seçen kadınlar belki de uyum yetenekleri en gelişmiş olanlardı ve cinslerinin devamı anadan kıza aktarılan bu strateji sayesinde süreklilik kazandı.



Oyunun en etkileyici eksenini ise kadın Katipler'dir. Erkeklerin ağzından çıkan, erkeklerin istedikleri kelimeleri ve tahrif edilmiş bir tarihi yazanlar, bu katiplerdir. Ama ne zamanki gece olur ve resmi katiplik görevleri sona erer, o zaman resmi kayıtlarda yer almayan alternatif tarihlerini kaleme alırlar kadın bakışlarıyla. Kendileri için yazar ve dünyayı aynı kelimeler vasıtasıyla başka gözlerle görmek için savaşırlar:

*“Sıkıntılı havada bir albatros asılı  
Danimarka'yı izler, bu hastahane gemisini,  
Güvertede hastalanan herşey ölecek  
Kurtulan olmayacak  
Bu yazılmayacak  
...İnsan zamanın dışında kalır,  
Saatler durur, geriye döner yelkovan, buzullar erir,  
Annesi toprak ana sütünü vermez artık ona,  
Yorgun gözlerini kapatır, kundaksız bırakır oğlunu,  
Ama bu yazılmayacak.  
Kadınlar fısıldaşacak, anneler ağlayacak,  
Aşıklar asker sevgililerine daha sıkı sarılacak,  
Ve savaşa gitme diyecekler, zaman bozulmuş,  
Ama bu yazılmayacak.  
“Duvarlar örülecek, silahlar atağa geçecek  
Krallıklar yıkılacak, askerler acı içinde ölecek,  
Topraklar kuruyacak, çocuklar aç kalacak,  
İnsanların tüm çabası savaşa harcanacak,  
İnsanoğlu son hız mezara koşacak...”  
İşte bu yazılacak.” (Age., s:42-44)*

Nitekim Elsinore'dan ayrılırken kütüphaneyi iyice inceleyen Portia ev sahiplerine şu sözlerle veda eder:

*“...Bu kitapların bana söylediği biz kadınlar burada,  
Doğurganlığımız dışında,  
Hiç var olmamışız. (Katiplere hitaben)  
Hak veriyorum. Savunmamız çok zayıf.  
Kadınlık taslayarak bu eski eve girdik.  
Yüksek mevkilerde oturup  
Erkeklerin acısını azaltmak için uğraştık.  
Fırtınadan korkup yağmurun düşüşünü sadece seyrettik.*



*Bu tarihe geçsin, artık sabah oldu, yeni bir gün.*

*Kadınlar açsın gözlerini, güneşe doğru yönelsinler.*

*Sessiz alışkanlıklarımızı bırakalım,*

*Yapılması gerekenleri yapmak için dimdik duralım.”*

*(Portia çıkar, Katipler Cladius’a bakar. Cladius başını olmaz der gibi sallar. Katipler yazmazlar...) (Age, s.86)*

Lavery işte bu alternatif tarihi yazar kendince. Onun Ophelia’sı trajedidekinin tersine kaderine teslim olmaz. Nefesini tutar ve savaşır. Kimliğinden vazgeçip oyuncuların arasına karışarak, bir hayata, geleceğe ve çocuğuna kavuşur. Yani Portia’nın dediği gibi dimdik durur, ama bir farkla: sesini başka bir kimliğin ardına gizliyerek. Ve artık oyun mutlu sonuyla tam da bir komedi olmuştur.

### **Yadsınan Doğa ve Sessizliğin Bilgeliği**

1999 yılında Mario Buffini’nin yazdığı “Sessizlik” yazara İngiliz dilinde en iyi oyun ödülü olan Susan Smith Blackburn ödülünü kazandırmıştır. X. ve XI. Yüzyılda İngiltere’de yaşayan gerçek bir Kraliçe olan Ymma’nın hayatından esinlenen oyun, gerçek hayattaki akışa uymayan bazı olay ve durumları da kurguda dönüştürmüştür.<sup>3</sup> Dramatik olay kadının kendi bedeni üzerinde söz hakkına sahip olmayışı ve bununla baş etmek için sessizliği kullanışı üzerine oturtulmuşsa da, iktidar ve tek tanrılı dinlerin beden üzerindeki kontrolünün birey ve kimliği üzerindeki çatışmalarıyla da desteklenmiştir. (Korukçu, 2012) “Cinsel kimlik doğuştan mı gelir, yoksa sonradan mı edinilir?” sorusunu eksene yerleştiren Sessizlik, cinsel rollerin edinilmesini fizyolojik organların varlığına bağlı olmaksızın, sonradan edinilen psikolojik ya da kültürel anlamlar taşıyan bir terim olduğundan hareketle kaleme alınmıştır. 3 perde ve 27 sahneden oluşan bu komedi, Ortaçağ’ın en karanlık ve kanlı günlerini varolan cinsellik kalıplarına uymayan Ymma ve Silence’ın bakışıyla yeniden yazmıştır. Oyunda Papaz Roger’ın ağzından o dönemde kadınlar hakkında var olan algı şöyle tarif edilmektedir:

*“O bir zavallı. Kadınlar biraz salaktır işte. Kutsal kitap da söylemez mi canım? Kadının ruhu eziktir, karanlık bir gölgedir. Erkeklerle karşılaştırılmaz. Yan sanayii gibidir yani, paslı bir malzemedir.. Erkek eline muhtaçtır parlamak için. Zayıftır, şeytana uymaya meyillidir. Öyle yaratılmış, yeryüzündeki bütün ıstıraplarımızın sorumlusu onlardır. E şimdi Ymma yalnız bir kadın, ona kılavuzluk edecek, yol yordam gösterecek bir erkeği yok. Bir düşünse içinde bulunduğu tehlikeyi... Sen almazsan kim onun kıt ruhunu Tanrı’ya yaklaştırabilir?” (Buffini, 2012, s.11)*

Oyunun ana eksenini oluşturan Ymma ve Silence son derece ilginç bir ikilidir. Ymma toplum tarafından kabul edilen kadınlık normlarına uymayan, güçlü, inatçı, kendine güvenen, hırçın, kolay güvenmeyen, gözüpek ve sözünü sakınmayan genç bir kadındır. Bu özellikleri dolayısıyla “Benim yapımda var. Erkek olmalıymışım. O zaman sinirim işe yarardı. Ama ben buyum.” (A.g.e. s.21) diye tarif eder kendini. Tam da bu yüzden ağabeyi tarafından cezalandırılmak amacıyla tecavüz edilmiş ve intikamını almak için onu bıçaklamaya kalkmış ve İngiltere’ye sürgüne yollanmıştır. Üstelik daha da aşağılanmak için daha yeni ergen olmuş, Viking soyundan gelen Cumbria Lordu Silence ile evlenmeye zorlanmıştır. Annesinin bir azize olduğu söylenmekle birlikte, Ymma’nın bunu işine geldiğinde kullanmak dışında pek umursadığı yoktur. Oysa bir azizenin kızı olduğu söylentisi onu askerlerin,

3 Örneğin gerçek hayatta Ymma Eadric’i öldürmez. Onu sağ kolu yapar.

Eadric ve rahip başta olmak üzere tüm erkeklerin gözünde kutsal ve hayran olunası kılar. Ama buna rağmen erkeklerin aç bakışları ve arzularından azade de kalamaz. Öte yandan henüz cinselliğini keşfedememiş, üstelik de anaerkil izler taşıyan pagan inançlarından çok farklı olan ataerkil Hristiyan dinine geçmeye zorlanan Silence, gerdek gecesinde aslında sandığı gibi erkek olmadığını öğrenince hem bir kader arkadaşı bulmuş, hem de cinsel kimlik karmaşasıyla karşı karşıya kalmıştır. Oyunun aslında özünü oluşturan durum da Silence'ın isminin hikayesinde yatmaktadır. Kendisi doğmadan babası ölünce, annesi ona Silence ismini vermiş ve bir erkek olarak yetişmesini sağlamış ve kızını da buna inandırmıştır.

*“Ymma: Tanrım bir kızla evlendim.*

*Silence: Erkeğim ben. Annemin oğlu, Cumbria Lordu.*

*Ymma: Silence, göğüslerin var.*

*Silence: Hayır!*

*Ymma: Sen bir kızsın!*

*Silence: Tanrım yardım et bana!*

*Ymma:....Ne yani bilmiyor muydun?*

*Silence: Ben Cumbria Lorduyum! Lord Silence! Bir erkek!*

*Ymma: Şu halimize bak...ikimiz de aynıyız. İnanılmaz bir şey bu. Bütün hayatın boyunca ne olduğunu bilmeden mi yaşadın yani?*

*Silence: Erkeğim ben, erkeğim. Öyle söylediler.*

*Ymma: Neden böyle bir şey yapsınlar? Seni doğana ters düşmeye zorlamışlar.*

*Silence: İsa yardım et bana. Odin yardım et bana.*

*Ymma: Ya benim annem de bana yapsaydı aynısını. Normandia Dük'ü olurum.*

*Silence: Kurtar beni kadınlıktan. Kadınların ruhu ezik olur.*

*Ymma: Ne kurnaz kadınmış annen. Sana güç ve özgürlük vermiş. Lordsun sen. Bir kadın olarak herşeyi kaybedecektin, bir erkek olarak herşeye sahipsin.”*

(Age. s. 23-24)

Böylece Silence, gerdek gecesi aslında kız olduğunu öğrenince annesinin niyetini de anlar. Bir erkek olarak bir ünvana, bir ülkeye, erke ve özgürlüğe sahip olarak büyümüştür. Oysa kadın olduğu anlaşılırdı bunların hiç birine sahip olamayacaktı. Erkek olarak kalmasının ve gerçek cinsel kimliğini bir sessizlik perdesinin ardına saklaması gerektiğini Ymma'nın yardımıyla anlar. Annesi tarafından erkek olduğuna inandırılan Silence bu sefer de karısıyla yaptığı anlaşma/işbirliği icabı bu role devam ederek sessizliğini pekiştirir.

Sessizlik'in olay örgüsünü kısaca şöyle özetleyebiliriz: Cumbria Lordu Silence ve ağabeyinin sürgüne yolladığı Fransız prensesi Ymma'nın İngiltere Kralı Ethered tarafından zorla evlendirilmesiyle başlayan oyun, Kralın fikrini değiştirmesiyle bambaşka bir yöne evrilir. Zorla bir araya getirilen Ymma ve Silence kaderlerinin birarada kalmakla tamamlanacağını görürler ve onları evlendiren Rahip Roger ve Kralın sadık adamı Eadric'in yardımıyla Silence'ın ülkesine doğru

bir kaçış yolculuğuna çıkarlar. Bu arada Silence kendi cinsel kimliğinin bilincine varmaya başlar, Eadric'e aşık olur. Oysa Eadric kendisinden neredeyse nefret eden Ymma'ya tutulmuştur. Onlara eşlik eden Rahip Roger yaşamını kapalı manastır hücrelerinde geçirmişken, ucu bucağı görünmeyen kırlarda mustarip olduğu agorafobinin de tetiklemesi sonucunda Tanrı'yı ve inancını sorgulamaya başlar. Bu arada pısrık Kral Ethelred, gücün kaynağının zorbalıktan geçtiğini fark ederek, sadece Ymma ve Silence'ın değil İngiltere'nin kaderini de değiştirecek bir zalime dönüşür:

*“Zindancının gırtlığına dayadım bıçağımı, dedim Kral kim? Sen diye ciyakladı, işte o an kavradım gücün anlamını. Kim korku salabiliyorsa gücü var demektir. Tanrı misali. Kestim boğazını ve ölüşünü izlerken adım adım gücüm büyüdü. Dünya bambaşka bir yer benim için artık. Ben Ethelred Rex'im...Tanrı...zalim. Tanrı kudret...”* (Age, s.36)

Şiddetin bir erkeğin en büyük silahı olduğunu anlaması, saklandığı yatak çarşafının arasından hükmetmek için dünyaya adım atması, sadece istediği kadını elde etmek için harekete geçmesine değil, topraklarında uzun süredir yaşayan Vikingleri de katletmesine, pagan inanç sistemini Hristiyanlığın erkiyle yıkmasına da vesile olur. Maceranın sonunda Ymma Ethelred ile evlenmek, Silence da kimliğinden vaz geçmek zorunda kalsa da, aslında uzun vadede ayakta kalanlar kadınlar olur. (Buffini, 2011) Diğer oyun kişileri de en az bu üçü kadar ilginçtir ve her biri içinde çeşitli derinlikler ve dönüşümler taşımaktadırlar. Ama konunun dışına çıkmamak için sadece bir kaç cümle ile onlara değinmek yeterli olacaktır. Sanki bu dünyaya ait değilmiş gibi görünen Kralın sadık adamı Eadric, içine kapalı, az konuşan, kaba bir adam gibi görünür. Oysa çocukluğunda Vikingler tarafından tecavüze uğramış, karısının başına aynı şey gelince ise onu öldürmüş, Ymma'yı hem bir azize hem de arzu nesnesi olarak gören, konuşmak yerine telepatiyle anlaşmaya çalışan ve o da sessizliğinin ardına saklanan garip bir adamdır ve Ymma'yı Kral'ın elinden kurtarma teklifi kadının elinden can vermesiyle sonuçlanır. Papaz Roger ise Tanrı'yı sorgulamaya başladığı yolculuğu sırasında, artık sade bir vatandaş gibi sevdiği kadınla hayatını geçirmek üzere hem Tanrı ve Hristiyanlığa adanmışlığından, hem de Kral tarafından önüne sürülen ünvanlar ve güçten vaz geçer. Öte yandan çocukluğundan beri Ymma'nın hizmetinde olan Agnes ise, bu vefasız ve huysuz kadınla yolunu ayırarak Papaz Roger'ın hayat arkadaşı olmak üzere onu terk eder. Yine de gitmeden Ymma'ya son bir iyilik yapar ve Roger ile birlikte ölümden kurtardıkları Silence'ı Ymma'nın yanına kaba saba bir köylü hizmetçi kılığında sokar. Artık yaşamını bir kız olarak, üstelik de çok sevdiği Ymma'nın yanında geçirecek olan Silence, erkekken sahip olduğu herşeyden vazgeçmiş, ama kadın olarak Ymma ile mutluluğu bulmuştur. Ama yine sessizlik bedeli ödeyip, kendisini saklayarak. Öte yandan Ymma erkeklerin dünyasında bir kadın ve bir Kraliçe olarak var olmanın yolunu kendince çözmüş, Ethelred'in ona olan zaafından yararlanarak devleti ilgilendiren işlerden haberdar olmak şartını öne sürmüştür. Kocasını öldükten sonra ise bir Viking Kralı ile evlenerek yıllarca iktidarını sürdürmüştür. Ancak mutluluğu erkeklerle ilişkilerinde değil, Silence ile olan dostluğu ve yakınlığıyla yakalamıştır.

Oyunun Türkiye sahnelemesinde dramaturgluğunu üstlenen Korukçu'ya göre Buffini için beden, bireydeki doğanın bir aracı olarak görülür:

*“Bu nedenle amacından sapmış, Apollonik erk, bedeni ve onun temel işlevlerini kontrol etmeyi, kendi var oluşunu garantileyen bir savaşım olarak görür ve bunu tüm insanlığın varoluşu için yapılması gereken bir savaşım olarak lanse eder. Farklı görüngülerde de olsa erk, salt güç tutkusu ile bedeni hedefine alır. Foucault bunu şöyle açıklamaktadır: Beden iktidarın hedefindeki şey olarak, iktidarın derinlemesine işlediği, şekillendirdiği, öyle ki bir dünya görüşünü, toplumsallık hakkında*

*bir görüşü yansıtacak hale gelen bir nesne olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak bu savaşım, Apollonik olanın insana kazandırdığı kimliği, cinsiyetlere, daraltılmış, ve erkin isteğine göre biçimlenmiş, formlara sokmaya çalışır. Cinsellik fizyolojik temelli kimliklere hapsedilmiş, kişinin sahip olduğu beden, erkin kurduğu ve doğaya karşı koruduğunu iddia ettiği toplumsal bir hiyerarşiye sabitlenmek istenmiştir. . Oyunun temel çatışmasını içeren tüm bu düzlemler;(ataerkil ve tek tanrılı) erkin bedene ve kimliğe yaptığı yüklemeleri ve bu yüklemeler karşısında bir araç olarak sessizliğin kullanım şeklini tartışmaya açar.” (Korukçu”, sayfa no.suz)*

Bu oyunda da Ophelia’da olduğu gibi, kadın kahramanlar gerçek kişiliklerini saklayıp, bir sessizliğe gömülerek oyunun temasını da oluşturan “ben kimim?” sorusunu yanıtlamaktadırlar. Korukçu’nun da belirttiği gibi, oyun bunu yaparken beden, ona yüklenen anlamlar ve hissediş doğrultusunda, hatta kim olmadığımız gerçeğinden yola çıkarak cevaplar aramaktadır. Böylece kimlik kavramını doğa ve toplum çatışması üzerinden kurgularken Silence, erkek olarak yetiştirilmiş, Ymma’ya inatçı bir çocuk tavrıyla bir erkek ve onun kocası olduğunu hatırlatmaya çalışan, ama “doğal” bir dürtüyle Ymma’nın dantelli elbiselerinden ve güçlü bir erkek olan Eadric’ten etkilenen naif bir genç kız duygusallığıyla çizilmiştir. Bu çelişkiler onun sosyalizasyon sürecinde edindikleri ile doğal olarak getirdikleri arasındaki farkta kendini göstermektedir. Tam da bu çelişkili cinsel kimlik nedeniyle Eadric tarafından yanlış anlaşılmış, hatta onun nefretini üzerine çekmiştir. Ama kurnazlığı ve Eadric üzerindeki gücü ile Ymma tarafından Eadric’in hışmından ve mutlak bir ölümden kurtulabilmiştir.

Oyunun bütününe bakıldığında, model olarak erkekler ve ataerkil sistem tarafından örselenerek, bütün odağını kendi gücü üzerinde toplayan ve zaman içinde bu sistemi kendi lehine çevirecek her fırsatı kullanan bir kadın tipiyle karşı karşıya kalınır: Ymma. Kontrol sağlamak için kendisi dışındakilerin belirlediği dış dünyaya karşı uzattığı dikenlerini bir zırh gibi kuşanmış, ama Silence ile ilişkisi sayesinde katı kabuğun altındakinin ortaya çıkmasıyla daha insani bir noktaya gelmiştir. Sevgiyi, anlayışı, hatta aşkı keşfettiği bu ilişki, pek çok feminist düşünürün savunduğu kadın dayanışması fikri içinde özetlenebilir. Böylece erkek dünyası içinde güzel bir kadın olarak eril özelliklerini kamufle ederek, iktidardan pay alan bir Kraliçe olmuştur. Eskiden başına bela olarak gördüğü güzelliğini ve kadınlığını, şartları lehine çevirmek için kullanmaya başlamıştır:

*“Ymma: Kralım, iyi yürekli efendim. Bazı küçük isteklerim olacak nikahtan önce. Affınıza sığınabilir miyim?*

*Ethelred: Ne istersen olur aşkım.*

*Ymma: Kraliçe olunca kendi odam olsun isterim...Sizi misafir edebileceğim bir harem odası. Böylece benden hiç bıkmazsınız. Bütün devlet işlerinde hazır bulunmak isterim. Ben ve...arkadaşım (Silence), sadece gözlemlemek için erkeklerin dünyasını. Öğrenmek isterim devlet işlerini.*

*Ethelred: Piskopos, bu istekler de neyin nesi?*

*Roger: Güçlü kadınların bu gibi dezavantajları oluyor. Ama ufak tefek şeyler bunlar canım, hayatınızı kurtarmış bir kadın için.” (Buffini, 2012, s. 69)*

Oyunun aynı zamanda anlatıcısı olan Agnes, olayların devamını şöyle özetler oyunun finalinde:

*“Ymma 16 yıl boyunca kraliçelik yaptı ve herhalde hiç ayrılmadı sessiz arkadaşından. Kralın huzurunda sessiz, kraliçeyle baş başayken neşeli ve kahkahalı...başka kimsenin anlayamadığı bir dil*

*konuşmuşlar. Kral sonunda yenilmiş Vikinglere. O ölünce Ymma Danimarkalı yeni Kralla evlenmiş. Zamanın en güçlü kadınlarından oldu. Dünyanın sonu gelmedi. ” (A.g.es., s.69)*

Ve oyunun teması çıkar her ikisi için de: “Bir kadının bilgeliği sessizliğindedir....Sessizlik yeter. Sessizlik her şeyi saklar!” (Age., s.25)

Kısacası, Sessizlik sadece kadınların değil, erkeklerin de güçlü değişimler geçirerek o zamana kadar sandıkları kişiden bambaşka birine dönüşme öyküleri üzerine kuruludur. Bu değişimlerin baş kahramanı olan kadınların dönüşümü ise tam da “kadınlığın gizemli silahı” sessizliği kullanmaları ve dayanışmaları sayesinde mutlu olabilecekleri bir çıkış yaratmalarıyla finale erer.

### Sonuç

Ophelia ile Sessizlik ataerkil düzende kadının ayakta kalabilme, hatta var olabilme çabası üzerinden kurulu iki oyundur. Her iki oyun da ezmenin ve başkalarını yok etmenin vakka-i adiyeden sayıldığı, bu düzenin ana nesnesi olan kadınların çoğunun ise bu yaşam savaşında ayakta kalabilmelerinin, kendilerini tarih ve toplum karşısında sessiz kalarak saklamalarından geçtiğini anlatmaktadır. Her iki oyun da kadın ve erkek kimliklerinin toplum tarafından yapılandırıldığını savunur. Bu nedenle yazarlar oyunlarını bu kimliklerin sergilenmesi ya da yer değiştirmesiyle kurarlar. Ama Ophelia’da tam da yok edici eril kadının elinden tüm sevdiklerini kaybederek kurtulan ve farklı bir sınıftan (oyuncular) insanlar tarafından bağırlarına basılan kahramanın öyküsü anlatılırken, Sessizlik’te kadın dayanışmasıyla yakalanan mutluluk son sözü söyler.

Her iki oyun da güçlü/ erkekleri kullanan/ erk sahibi/ hatta erilleşmiş kadın ile geleceğini (ve hatta geçmişini) sessizliği vasıtasıyla kuran, ama bu pasif görünüş altında büyük bir mücadele sergilemiş olan kadınları bir arada kullanmıştır. Ophelia’daki Gertrude, güçlü kadın tipinin tüm olumsuz özelliklerine sahip birisi olarak çizilmiştir. Öyle ki en sevdiği varlık olan oğlunu bile bunlar için feda etmekten çekinmez. Kimseye kötü davranmaz. Her zaman nazik ve sevecen görünür. Ama kurnaz oyunlarıyla başkalarının hayatlarını dilediği gibi söndürür. Onun samimi olarak görüldüğü yegane anlar tutkusunun esiri olduğu sahnelerdir. Gertrude tüm “yıkıcı” kadın özelliklerine rağmen, son derece karmaşık ve özenli çizilen karakter derinliğiyle yargılamaktan çok, anladığımız ama onaylamadığımız bir kadın portresi çizmekte, bunu da klişelere düşmeyerek başarmaktadır.

“Sessizlik”teki Ymma ise bir başka güçlü kadın örneğidir. Ymma, Gertrude’un tersine son derece asi, hırçın ve agresif görünür. Başkalarına kötü davranır. Onun tek gerçek yüzünü gördüğümüz an Silence ile olan aynı kaderi paylaşmaktan gelen sevgi dolu birlikteliklerinde ortaya çıkar. Her ne kadar zorla Ethelred ile nikaha gitse de, Silence’ın varlığı sayesinde hayatını istediği şekilde kuracak şekilde Kral’ı manipüle edecek bir kurnazlığa sahiptir. Ama Ymma’da iktidardan pay almaktan haz alır, Gertrude gibi.

Ophelia ise hem Silence’a hem de Ymma’ya benzer taraflarıyla ilginç bir örnektir. Ophelia Ymma gibi asiliği ve hırçınlığı sayesinde dış dünyaya karşı bir savunma duvarı çekmez. Tam tersine nezaketi, kibarlığı, duygusallığı ve güzelliğiyle tam da toplumun onayladığı ideal bir genç kızdır. Sessizliğinin ardına gizlediği hayatına dair, Elsinore’dan kaçma isteği ve bunun için yalvarmaları dışında başkalarına bir ipucu vermez. O da Ymma gibi erkek kardeşinin tecavüzüne maruz kalmıştır. Ama Ymma’nın tersine onu bıçaklamamış, tekrarından kaçınmak için mümkün olduğunca abisinden uzaklaşmaya çalışmıştır. Oysa yaşadığı toplumsal yapı ve babasının öğütleri ona bu fırsatı

tanımamaktadır. Ataerkil düzen ağabeye boyun eğmeyi emreder. Tüm isyanını, kendisini vurduğu soğuk ve yağmurlu deniz kıyılarında, tuzlu sularda ortaya çıkartmaktadır. Bir Lady'ye uymayan bu yegane kusuru, aslında onun hayatta kalmasının ve kendisine biçilen kaderden kaçmasının tek yolu olarak karşısına çıkar. Bu sayede başka bir kimlikle, ama istediği yaşamı yaşamakta özgür bir kadın olarak hayatını sürdürebilir.

Silence ise doğasına aykırı olarak giydirilen erkeklik rolü içinde kendisini bulmaya çalışan bir ergendir. Ymma tarafından sevilen, korunan ama aynı zamanda azarlanıp, çekilip çevrilen küçük bir kızdır. Toplum içinde aynen Ophelia gibi kendisine ait olmayan, ama bir parçası haline geldiği toplumsal cinsiyet kalıpları içinde var olur. İcini, merak ettiklerini ya da isteklerini sadece Ymma'ya açar. Eadric ondaki bu karmaşayı eşcinsel eğilimler olarak yorumlar. Ataerkil tek tanrılı dinlerin en tiksinti duyduğu bu suçu için onu öldürmeye kalkar. Zavallı Silence kendisini şu sözlerle ifade eder: *“Karıma koca olamıyorum, adama karı!”* Aslında bu çelişki belki de her halükarda onun sonunu getirecekken, Kral tarafından idama mahkum edilmesi ve Papaz tarafından kurtarılmasıyla hayatında yeni bir sayfa açılır: Artık “kendisi” olarak yaşayacaktır. Tıpkı Ophelia gibi:

*“Parasız ve artık asil olmasa bile,*

*Sevgi ile zenginleşecek.”* (Lavery, 2008, s.99)

Kadınları kurban konumundan çıkartan bu kurguların içinde erkek karakterler de en az kadınlar kadar ilginçtir.

Sonuç olarak, birisi Shakespeare'in en bilinen eseri, diğeri de tarihsel bir karakter olduğu için aslında kamuya mal olmuş iki figürün yaşamlarını bambaşka bir bakışla yeniden kurgulayan ve şiirin dili vasıtasıyla “herstory”yi ortaya çıkartmaya çalışan iki metin incelenmiştir. Bu oyunlar, iktidara yakın olan oyun kahramanları, kadınların tarihini erk, şiddet, cinsel istismar, arzu nesnesi olma, yok sayılma/yok edilme, ilişkiler hiyerarşisinde kadınların mücadelesi ve resmi tarih ile anlatılan tarih eksenlerinden ele almaktadırlar. Her iki oyuna isimlerini veren kahramanlarının ise bir tragedyayı komedyaya çevirecek şekilde, sessizliklerinin ardına saklanıp başka bir kimlikle hayata tekrar başlamaları, günümüz feminist yazarlarının tarihte kadının kendi var oluşu ve geleneksel kalıpların dışına çıkarak çizdikleri “mutlu son” kurgusu açısından oldukça kayda değer bir duruştur. Üstelik her iki yazar da söz konusu oyunlarında yakaladıkları karakter derinlikleri, çatışma eksenleri, nükteli bakış açısı ve yeniden yorumlamalarının yanı sıra, sahneleme için önerdikleri açık biçeme son derece uygun dekor anlayışı ve üslupsal özellikleriyle teatrallikten bir an bile feragat etmeden, günümüz izleyicisi için “mutluluk veren metin” tanımına uyan, çok katmanlı oyunlar ortaya çıkmasını sağlamışlardır.



### Kaynakça

- Birkiye, S. (2007) *Çağdaş tiyatrodaki kültürlerarası eğilim*. Ankara: De Ki yay.
- Buffini, M. (2012) *Sessizlik*, (çev: Serdar Biliş), DT Arşivi
- Butler, J. (1989). The Body politics of Julia Kristeva, *Hypatia, French Feminist Philosophy*. Winter. Vol.3, No.3, 104-110. s.104-110
- Hall, S. (2000). Who needs identity? Du Gay, P., Evans, J. & Redmans, P. (eds) *Identity: A Reader*. London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications
- Lavery, B. (2008). *Ophelia* (çev: Pürnur Uçar Özbirinci) İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Korukçu, M. (2012). “*Sessizlik dramaturji çalışması*” (yayımlanmadı)
- Morgan, R. (2014). *The Word of a woman: Feminist dispatches*, (2<sup>nd</sup> ed.) Open Road Digital Publishers
- Özbirinci, P. (2008). Önsöz lavery. *Ophelia* içinde. İstanbul: Mitos Boyut Yay.



## T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alev Çelik Bayramoğlu<sup>1</sup>

Songül Başbuğ<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.004	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	9.04.2017
Kabul	11.11.2017
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	
Yaratıcı Drama	
	<p>Araştırmanın amacı, 8. Sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Ya istiklal Ya ölüm" ünitesi kapsamındaki içeriklerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektir. Sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının anlatımı sırasında ders öğretmenlerinin, yaratıcı drama tekniklerinden faydalanmaları konuların öğrenciler açısından daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Öncelikle, konuların geçmişte olan olaylar, durumlar olduğunu düşünürsek bunlarla ilgili canlandırmalar, öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamalarına yardım edebilir ve o dönemde yaşayan insanların durumları, yaptıkları daha iyi anlaşılabilir. Öğrencilerimizin, çağın sorunları ile başa çıkmalarını ve tarihi konuları bilimsel bir tutumla incelemelerini istiyorsak onlara öğretim dönemleri içerisinde yaratıcılıklarını geliştirecek faaliyetlere katılma konusunda uygun ortamlar hazırlamamız gerekmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerde bu özelliklerin kazanımı için uygun bir yoldur. İlköğretim okulları sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında, yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanmak öğrencilerde tarihsel anlama ve beceri yeteneklerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, görüşme ve doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından toplanan veriler "içerik analizi" yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler farklı başarı düzeylerini temsil eden ve gönüllülük esasına göre seçilen 23 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenme alanlarında etkili olduğu ve bununla birlikte öğrencilerde özgüven, iletişim becerileri ve öğrenme heyecanı yarattığı görülmektedir.</p>

### Student Views on The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism with Creative Drama Method

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.004	
<b>Article History</b>	
Received	9.04.2017
Accepted	11.11.2017
<b>Keywords</b>	
Creative Drama	
The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism	
	<p>The purpose of there search is to teach the content of the Unit 8, Liberty or Death, in the lesson of The Republic of Turkey Revolution History and Kemalism using creative drama method and observing its effects on students. Using creative drama techniques while teaching history subjects in social sciences lesson may help students understand the subjects better. In the first place, if we consider the subjects are events and occasions which took place in the past, the improvisations related to the see events may help students interpret the past and the people better. If we want to teach our students how to deal with the issues of this era, how to study history subjects with a scientific attitude and that history is a living phenomenon, we need to prepare suitable environment for them to participate in the activities which will prove their creativity. Creative drama tasks are favorable way for the acquisition of these characteristics by students. It is important to benefit creative drama techniques while teaching history subjects in social sciences lesson at primary schools in order to improve students' historical comprehension. In this study, interview and document analysis is method, which is one of the subjective search methods, has been used. The data collected from there search results were analysed by applying the "content analysis". The interviews have been made with 23 volunteer students representing different levels of success. As a result of the study, it has been observed that the use of drama techniques in history lesson shave positive effects on students' cognitive and affective abilities.</p>

1 BilimUzmanı, MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni, E-posta: alevcelik.a@gmail.com

2 Bilim Uzmanı MEB Sınıf Öğretmeni, E-posta: basbugs71@gmail.com

## Giriş

Tarih; geçmişi, bugünü, yarını barındıran, tarihsel gelişmeleri neden-sonuç ilişkisi içinde objektif değerlendirmeyi amaçlayan bir bilimdir. ‘İnsanın, insanlığın ve kültürlerin belleği’ olarak da tanımlanan tarih disiplini, insanın ya da insanlığın olumlu ya da olumsuz anlamda ortaya koyduklarının anlamlandırıldığı ve eleştirel bir perspektiften değerlendirmelerinin yapıldığı bir disiplin alanıdır (Kabapınar, 2014). Carr’a(1996) göre, insanlık için bugünün anlaşılabilirliği geçmişin anlaşılmasına bağlıdır. Geleceğe daha sağlam adım atabilmek için bu şarttır. Bu bakımdan geleceği oluşturacak nesillere tarih öğretmek oldukça önemli bir işittir.

Türkiye’de tarih eğitimine bakıldığında henüz istenilen düzeye ulaşamadığı düşünülmektedir. Tarih Vakfı tarafından hazırlanan Tarih eğitimi strateji raporunda belirtildiği gibi Türkiye’de eğitim malzemelerinin, teknolojideki gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine, öğretmen-ders notu-kitap üzerine kurulu ders işleme yöntemlerinin, geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar rol paylaşımları eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve CD’lerle zenginleştirilmesine geçilmesi zorunludur (Silier, 2003). Demircioğlu’na (2010) göre, tarih derslerinde olgu, kavram ve genellemelerin aynen ezberletilmesini beklemek ve tarih öğretiminde geleneksel yöntemleri kullanılmak, öğrencilerin derse bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Özbaran’ın da (1992) belirttiği gibi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile çağdaş tarih öğretiminde geçmiş ile günümüz arasında kurulmak istenen diyalog gerçekleştirilememiş; tarih diye okutulanlar, anlatılanlar ve dikte ettirilenler geçici görevlerini yerine getirdikten sonra unutulup gitmiştir. Sonuç itibarıyla, ezbercilikten, sınırlandırmalardan, kesin tavırlardan olumlu sonuç elbette beklenemez. Tarih içeriğinin gerek sadece bilişsel alana dönük olması, gerekse bugün uygulamada görülen bazı eksiklik ve aksaklıklar yüzünden amacı gerçekleştirmekten çok uzak olduğu görülmektedir. Her şeyden önce düz anlatım ya da soru cevap gibi birkaç klasik yöntemin dışına pek çıkılmadan, ders kitabı dışında ders araç ve gereçlerinin pek kullanılmadığı, oldukça sıkıcı, hatta kaygı ve korku verici bir ortamda geçen derslerin yukarıda sayılan amaçlara sahip bireyleri yetiştirmek hedefinden uzak olduğu açıktır. Ezbere dayalı olan öğretim yöntemi, konular sınav sistemine dönük olarak işlendiği için, adeta içi boş ezberlenmiş isim, kronoloji ve madde şekline dönüşmektedir (Dönmez, 2005).

Tarih, dolayısıyla İnkılâp Tarihi geçmişin o günkü şartları göz önünde bulundurularak bugünkü bakış açımızla yeniden inşasıdır. Bu anlamda soyuttur. Özellikle soyut işlemler dönemine geçmemiş öğrencilerin bakış açısından kendi hayatlarıyla yakından ilgili değildir. Öğretimin temel prensipleri arasında basitten-karmaşığa, yakından-uzağa, somuttan soyuta doğru bir ilerlemenin olması gerekliliği vardır (Demircioğlu, 2009). Black’a göre (2003), bir derste öğrencilerin kavrama oranı okuma yaparlarsa %10, görsel-işitsel yöntemler kullanılırsa %20, gösteri ile ders anlatılırsa %30, grup tartışması olursa %50, uygulamalı öğrenirlerse %75, başkalarına öğreterek öğrenirse %90 olur. Kabapınar’a (2014) göre, sosyal bilgiler gibi derslerin varoluş gerekçelerinin en önemlilerinden biri hayatın kendisini öğrenciye tanıtmak, yaşam içinde karşılaşacağı olay ve durumlara ilişkin farkındalık kazandırmaktır. Bu anlamda «yaparak, yaşayarak öğrenme» öğrenilenlerin kalıcılığını arttırma ve dersin amaçlarının yerine getirilmesi noktasında önem kazanmaktadır. Bu nedenle çocukların dokunmaları, görmeleri ve duymaları gerekmektedir. Böyle bir eğitim süreci hem eğlenceli hem de faydalıdır.

Öğrenciyi aktif kılma çabalarından biri olarak; yaratıcılık, eğitimde amaçların değişmesi ile birlikte dikkat çeken konulardan biridir. Okullar bir yandan yaratıcılığı öldürmekle suçlanırken, diğer yandan okulun yaratıcılığı geliştirme işlevi önem kazanmış ve bu yöndeki çalışmalarda artış görülmüştür (Açıkgöz, 1998). Yaratıcılık tanımlarından yola çıkılarak “yeni bir şey” ortaya koyma düşüncesi genellikle sayısal derslere atfedilmiş, sözel olarak tanımlanan tarih, coğrafya, edebiyat gibi dersler ise yalnızca ezberlenebilecek, yeni bir şey üretilmeyen sıkıcı dersler olarak görülmüştür. Bu dersler içinde özellikle tarih, öğrenciler tarafından ezberlenemeden asla öğrenilemeyecek bir ders olarak tanımlanmıştır (Safran, 2006). Bu sebepten dolayı Safran (2009), tarih öğretimini, eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri olarak tarif eder.

Sosyal bilimlerin önemli disiplinleri arasında yer alan tarihin öğretiminde karşılaşılan önemli problemlerden birisi, öğretimi yapılan konuların öğrencilerin yaşadıkları zaman diliminden çok önce cereyan etmiş olmasıdır. Bazı öğrenciler, kendi yaşam ve deneyimlerinden uzak tarihi olaylara ilgi göstermemekte ve bu öğrencilerde, tarih öğretimiyle istenilen davranış değişiklikleri meydana getirilmektedir. Bu durumda yapılması gereken, birinci ve ikinci elden tarihi bilgi barındıran materyal ve metinlerin ışığı altında, öğrencileri aktif hale getirecek etkinlikler aracılığıyla tarihi bizzat yaşatmaktadır. Tarih derslerinde geçmişi bugüne getirip öğrencileri aktif ve üretken kılacak öğretim etkinliklerinin başında drama gelmektedir.

Drama; bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, - mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2017, s.41). Yaratıcı dramanın temelinde oyunlar yoluyla öğrenme vardır. Oyunlar çocuğun hem doğal hem de sosyal çevresini oluşturmaktadır. Oyunlarda çocuğun fizyolojik ve psikolojik birçok özelliği olumlu yönde gelişirken öğrenmenin düzeyi de yükselir.

Sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının anlatımı sırasında ders öğretmenlerinin, yaratıcı drama tekniklerinden faydalanmaları konuların öğrenciler açısından daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Öncelikle, konuların geçmişte olan olaylar, durumlar olduğunu düşünürsek bunlarla ilgili canlandırmalar, öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamalarına yardım edebilir ve o dönemde yaşayan insanların durumları, yaptıkları daha iyi anlaşılabilir (Üstündağ, 2002). Yaratıcı drama etkinlikleri planlanırken grubun gereksinimleri ve ön yaşantıları dikkate alınır. Grubu düşünmeye, yorumlamaya, olaylar arasında bağ kurmaya, iyi bir gözlem yapmaya özendirilecek biçimde yapılandırılır (Başbuğ ve Aykaç, 2012, s.191). Bu etkinliklerde öğrencilerin, belli bir olayı veya durumu yeniden canlandırma fırsatı sağlayarak, tarihsel olayları ve sorunları anlayıp yorumlaması belli bir zaman döneminde yaşamış, sade bir vatandaşın günlük hayatını anlaması amaçlamaktadır (Stradling, 2003 ).

Demircioğlu'na göre (2010); tarih dersleri bünyesinde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri etkinliklerden birisi dramadır. Hedeflenen davranış değişikliklerini meydana getirmek amacıyla olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla edinilen yaşantılar olarak karşımıza çıkan drama, pek çok nitelik ve becerinin öğrencilere kazandırılmasında yardım eder. Şengül'e göre (2011); tarihe drama yoluyla yaklaşan öğrenci; tarihsel olay ve olguları içselleştirir, tarihsel empati kurabilir, olaylara çok perspektifli bir bakış açısından bakabilir ve olayları hayal ederek zihinde daha anlamlı hale getirebilir.

Tarih konularında yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılması öğrencilere:

1. Ortak bir amaç için diğer öğrencilerle işbirliği yaparak çalışmayı ve aktif bir katılım içerisine girmeyi
2. Farklı fikirlere ve görüşlere hoşgörüyle yaklaşma gibi bir deneyi yaşamayı
3. İletişim becerilerini kullanmayı ve daha da geliştirmeyi
4. Sorgulama ve sorun çözme becerilerini geliştirmeyi
5. Ders kitaplarından, diğer birincil ve ikincil kaynaklardan daha önce edindikleri bilgileri, bir olayı ya da durumu yaratıcı bir yaklaşımla yeniden kurgulamada kullanabileceklerini göstermeyi sağlar (Stradling, 2003).

Tarih öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri arasında; yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak, öğrenmede öğrenciyi sürecin içinde tutan, konudan ve ortamdaki uzaklaştırmayan, keyifli öğrenme süreçleri yaratan öğretim yöntem ve teknikleri önemlidir. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde yöntemin önemli bir yeri vardır. Öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili olabilmesi için sürece uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve planlaması, çocuğu sürece bir bütün olarak katması ve onu süreçte etkin kılması açısından büyük bir öneme sahiptir (Başbuğ, 2008).

Tarih derslerinde yürütülecek drama etkinlikleriyle, önemli davranış değişiklikleri meydana getirilebilir. Bu etkinlik aracılığıyla geçmişteki olay, insan ve durumlar temsili olarak bugüne taşınabilir ve öğrencilere, geleneksel öğretim etkinlikleriyle kazanamayacakları pek çok deneyim, beceri ve tarihsel nitelik kazandırılabilir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Hedeflenen davranış değişikliklerini meydana getirmek amacıyla olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla edinilen yaşantılar olarak karşımıza çıkan drama, pek çok nitelik ve becerinin öğrencilere kazandırılmasına yardım eder. Dramaya dayalı tarih derslerinde, öğrenciler belirli bir sorumluluk çerçevesinde, geçmişi bugüne getirmeye çalışırlar. Beraber paylaşabilme, toplum önünde konuşma, canlandırdıkları tarihsel figürlerle empati gibi pek çok etkinliği yapan öğrenciler, anlatıma dayalı tarih derslerinde kazandırılması mümkün olmayan pek çok nitelik ve beceriyi yaparak ve yaşayarak kazanabilirler. Bununla birlikte tarih öğretiminde drama etkinliklerinden istenilen verimin alınabilmesi için, öğretmenlerin bu etkinlikleri nasıl yürüteceklerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir (Demircioğlu, 2009).

Öğrencilerimizin, çağın sorunları ile başa çıkmalarını, tarihi konuları bilimsel bir tutumla incelemelerini ve tarihin yaşayan bir olgu olduğu gerçeğini öğretmek istiyorsak onlara öğretim dönemleri içerisinde yaratıcılıklarını geliştirecek faaliyetlere katılma konusunda uygun ortamlar hazırlamamız gerekmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerde bu özelliklerin kazanımı için uygun bir yoldur, sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında, yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanmak öğrencilerde tarihsel anlama ve beceri yeteneklerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Tüm bu verilerden yola çıkılarak T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin de soyut ve tekdüze bir anlatım yerine öğrencilerde yaşantı oluşturarak somut hale getirilmesi günümüzde önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle yaratıcı drama yöntemi ile işlenen derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konması araştırmaya değer bir konu olarak düşünülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Ya istiklal Ya ölüm” ünitesi kapsamındaki içeriklerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin ders işlenişi ile ilgili düşünceleri ve beklentileri nelerdir?
3. Öğrencilerinin atölye sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve doküman analizi uygulanmıştır. Araştırmada tipik durum örnekleme kullanılarak seçilen 8. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması yapıldıktan sonra, tarih ve sosyal bilgiler öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış ve soruların görüşmeye uygunluğu tartışılmıştır. Son biçimini alan görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler için önceden izin ve randevu alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin ses kayıtları bir metin haline getirilmiş; Microsoft Word ortamında toplamda 83 sayfalık bir ham veri dokümanı oluşturulmuştur. Buna ek olarak tüm süreç boyunca öğrenciler günlük tutmuşlardır. Görüşme yapılan öğrencilere ait günlüklerde yer alan bilgilerde öğrencilerin görüşlerine dair bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarından toplanan veriler “içerik analizi” yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi dökümanların, görüşme dökümlerinin ya da kayıtların karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerinin sistematik olarak kodlanmasıdır. Böylece araştırmacı toplanan verilere aşina olmakta ve ayrıca verilerin daha ileri analizler için kullanılması kolaylaşmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2005). Yapılan görüşmeler tipik durum örnekleme kullanılarak seçilen 23 öğrenci ile yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Mevcut çalışmada öğrenci yanıtlarına ait doğrudan alıntılar tırnak içerisinde ve hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Kodlar verilerek öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Örneğin Ö1 birinci öğrenciyi ifade etmektedir. Araştırmanın güvenilirliği iki kodlayıcı ile elde edilmiştir. Görüş birliği/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) yöntemi ile güvenilirlik katsayımız  $18/(18+5)=0,78$  yani %78 olarak bulunmuştur. Güvenirlik formülü Miles ve Huberman’a aittir. Kısaca elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Araştırmada üç tema belirlenmiş olup bu temalar ve temalara ilişkin sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir;**

1. **8. Sınıf öğrencilerinin Yaratıcı Drama etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?**
  - Drama konusunda ne düşünüyorsun?
  - Daha önce hiç drama dersi aldın mı?
  - Sence drama yöntemi ile ders işlenebilir mi?
  - Proje kapsamında yapılan atölyelerin size hangi açılardan katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
  - Drama atölyeleri ile dersi daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?

- Sence Dramanın olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?
- Müzede drama uygulaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 2. 8. Sınıf öğrencilerinin ders işleniş ile ilgili düşünceleri ve beklentileri nelerdir?**
- İnkılâp Tarihi dersini seviyor musunuz?
- Dersi nasıl işliyorsunuz?
- Derste farklı etkinliklerin uygulanmasını ister misiniz?
- Sosyal bilgiler öğretmeni olsan dersi nasıl işlerdin?
- 3. 8. Sınıf öğrencilerinin atölye sürecine dair görüşleri nelerdir?**
- -Atölye sürecine ilişkin hissettiklerin nelerdir?
- -Atölye sürecinde öğrendiklerin nelerdir?

### Bulgular

#### 8. Sınıf öğrencilerinin Yaratıcı Drama etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

##### Tema 1: 8. Sınıf öğrencilerinin Yaratıcı Drama etkinliklerine yönelik görüşleri

**Tablo 1.** Dramanın tanımı

Tema	Kodlar	f
<b>Dramanın tanımı</b>	“Eğlenceli”(f:9), “Tiyatro”(f:8), “Doğaçlama”(f:8), “Oyun”(f:4), “Hayal”(f:3), “Duygu yönünü geliştiren”(f:2), “Eğitim”(f:2), “Zeka açıcı”(f:1), “Hayatı algılamaya yardımcı”(f:1), “Gösteri”(f:1), “Bilgi”(f:1), “Sanat”(f:1), “Hayata bakış açısı”(f:1), “Zevkli”(f:1)	43

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda dramanın tanımı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Eğlenceli(f:9)”, “Tiyatro(f:8)” ve “Doğaçlama(f:8)” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıylaOyun(f:4), Hayal(f:3), Duygu yönünü geliştiren(f:2), Eğitim(f:2), Zeka açıcı(f:1), Hayatı algılamaya yardımcı(f:1), Gösteri(f:1), Bilgi(f:1), Sanat(f:1), Hayata bakış açısı(f:1), Zevkli(f:1) kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Drama doğaçlama ile bi de eğlenceli bir tiyatroya benzer.(Ö2)*

*Drama insanların herhangi bir konu hakkında bir araya gelerek doğaçlama yapmasıdır. (Ö12)*



**Tablo 2.** *Daha önce drama dersi alma durumu*

Tema	Kodlar	f
Daha önce drama dersi alma durumu	“Hayır”(f:15) “Evet”(f:8)	23

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda daha önce drama dersi alıp almadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Hayır(f:15)” kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra ise “Evet(f:8)” kodu yer almaktadır.

**Tablo 3.** *Drama yöntemi ile ders işleme konusundaki düşünceler*

Tema	Kodlar	f
Drama yöntemi ile ders işleme	“İşlenebilir”(f:23), “Eğlenceli geçer”(f:6), “Daha iyi anlarım”(f:3), “Kalıcı olur”(f:3), “Ders sevdirilir”(f:1), “Yararlı”(f:1), “Güzel olur”(f:1), “Daha uzun soluklu bilgi depolama”(f:1)	38

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda Drama yöntemi ile ders işlenmesi konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “İşlenebilir(f:23)” ve “Eğlenceli geçer(f:6)” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Daha iyi anlarım(f:3)”, “Kalıcı olur(f:3)”, “Ders sevdirilir(f:1)”, “Yararlı(f:1)”, “Güzel olur(f:1)” kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*İşlenir, derslerimi daha iyi anlamama yardımcı oldu. (Ö20)*

*Görsel hafızanın günlük hayatta daha fazla göz önünde durduğunu düşündüğümüzde daha kalıcı ya da daha uzun soluklu bilgiler depo edebiliriz, bu sayede yani kısaca onayladığımı söyleyebilirim. (Ö23)*

**Tablo 4.** *Drama atölyesinin katkıları*

Tema	Kodlar	f
Drama atölyesinin katkıları	Dersi daha iyi anlama(f:12), Kendine olan güvenin artması(f:6), Eğlence(f:5), Kendimi daha iyi ifade etme(f:3), Öğrenme(f:1), Sevdim(f:1), Mutlu olma(f:1), Daha sosyal olma(f:1), Dramaya karşı bakış açısının değişmesi(f:1), Empati kurma(f:1), Olayları kurgusal bir biçimde anlama(f:1), Zevkli(f:1), Bilgi(f:1), Severek ders işleme(f:1), Yardımcı olma(f:1)	39

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda proje kapsamında yapılan drama atölyelerinin katkıları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Dersi daha iyi anlama(f:12)”, “Kendime olan güvenin artması(f:6)” ve “Eğlence(f:5)” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Kendimi daha iyi ifade etme(f:3)”, “Öğrenme(f:1)”, “Sevdim(f:1)”, “Mutlu olma(f:1)”, “Daha sosyal olma(f:1)”, “Dramaya karşı



bakış açısının değişmesi(f:1)”, “Empati kurma(f:1)”, “Olayları kurgusal bir biçimde anlama(f:1)”, “Zevkli(f:1)”, “Bilgi(f:1)”, “Severek ders işleme(f:1)”, “Yardımcı olma(f:1)”kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Drama yöntemi ile ders yapıldığında daha iyi anlıyorum. (Ö4)*

*Sizinle yaptığımız drama atölyesi çok etkili bir çalışma oldu. Çünkü hem eğlendim, hem de öğrendim. Sizinle yaptığım dersleri çok seviyorum.(Ö8)*

**Tablo 5.** Dramanın olumlu ve olumsuz özellikleri

Tema	Kodlar		f
<b>Dramanın olumlu ve olumsuz özellikleri</b>	“Olumlu”	“Olumsuz”	58
	“Daha iyi anlama”(f:9), “Eğlenceli”(f:8), “Faydalı”(f:2), “Öğretici olması”(f:2), “Zeka geliştirme”(f:2) “Severek ders işleme”(f:1), “Bilgi vermesi”(f:1), “Güldürme”(f:1), “Kendime olan güveni arttırma”(f:1), “Sosyalleştirme”(f:1), “Geliştirme”(f:2), “Eğlendirme”(f:1), “Sahne korkusunu yok etme”(f:1), “Önemli mesajlar verme”(f:1), “Mutlu etme”(f:1), “Empati kurma”(f:1),	“Yok”(f:22),  “Doğaçlama konusunda beceriksiz olmam”(f:1)	

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda dramanın olumlu ve olumsuz özellikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, Daha iyi anlama(f:9), ve Eğlenceli(f:8)kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla“Faydalı(f:2)”, “Öğretici olması(f:2)”, “Zeka geliştirme(f:2)”, “Severek ders işleme(f:1)”, “Bilgi vermesi(f:1)”, “Güldürme(f:1)”, “Kendime olan güveni arttırma(f:1)”, “Sosyalleştirme(f:1)”, “Geliştirme(f:2)”, “Eğlendirme(f:1)”, “Sahne korkusunu yok etme(f:1)”, “Önemli mesajlar verme(f:1)”, “Mutlu etme (f:1)”, “Empati kurma(f:1)”kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Drama bence başlı başına olumlu birşeydir.*

*Olumsuz bir yönünü sayamam ama olumlu olarak insanı geliştirirken Sosyalleştirirken bir yandan da eğlendirmesi (Ö11)*

*İnsanın sahne korkusunu yok eder. Olumsuz özelliği yok, çünkü çok faydalı.(Ö22)*

**Tablo 6.** Müzede drama uygulaması ile ilgili düşünceler

Tema	Kodlar	f
<b>Müzede drama uygulaması</b>	“Eğlenceli olma”(f:11), “Daha iyi anlama”(f:6), “Yeni şeyler öğrenme”(f:3), “Eğlenceli ders işleme”(f:2), “Geçmişten izler görme”(f:2), “Çok iyi”(f:1), “Görsel öğrenme”(f:1), “Eskiden yaşanan olayları yaşama hissi”(f:1), “Düşünce özgürlüğünün gelişmesi”(f:1), “İlgi çekici”(f:1), “Zevkli olma”(f:1), “Müzeyi tanıma”(f:1)	31

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda İzmir Atatürk Müzesinde yapılan drama atölyesi ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Eğlenceli olma(f:11)” ve “Daha iyi anlama(f:6)”kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Yeni şeyler öğrenme(f:3)”, “Eğlenceli ders işleme(f:2)”, “Geçmişten izler görme(f:2)”, “Çok iyi(f:1)”, “Görsel öğrenme(f:1)”, “Eskiden yaşanan olayları yaşama hissi(f:1)”, “Düşünce özgürlüğünün gelişmesi(f:1)”, “İlgi çekici(f:1)”, “Zevkli olma(f:1)”, “Müzeyi tanıma(f:1)”kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Bilmediğim konuları yada bilgileri daha iyi anladım, görsel bir şekilde anladım, çok güzel buldum.(Ö5)*

*Hem daha çok bilgi edindim hem de eğlenerek öğrendim. Böylece aklımda kalıcı bir yer edindi. (Ö7)*

## 8. Sınıf öğrencilerinin ders işlenişi ile ilgili düşünce ve beklentilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

### Tema 2: 8. Sınıf öğrencilerinin ders işlenişi ile ilgili düşünceleri ve beklentileri

**Tablo 7.** İnkılâp Tarihi dersini sevmeye durumu

Tema	Kodlar	f
<b>İnkılâp Tarihi dersini sevmeye durumu</b>	“Evet”(f:16), “Eğlenceli”(f:3), “Güzel”(f:2), “Bazen sıkıcı”(f:3), “Biraz seviyorum”(f:2), “Hayır”(f:1), “İlgi çekici”(f:1), “Drama ile işlenince seviyorum”(f:1)	29

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilere ikinci tema doğrultusunda T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini sevmeye durumları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Evet(f:16)”kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Eğlenceli(f:3)”, “Güzel(f:2)”, “Bazen sıkıcı(f:3)”, “Biraz seviyorum(f:2)”, “Hayır(f:1)”, “İlgi çekici(f:1)”, “Drama ile işlenince seviyorum(f:1)”kodları yer almaktadır.

**Tablo 8.** Ders işleniş şekli

Tema	Kodlar	f
<b>Ders işleniş şekli</b>	“Yazı yazma”(f:15), “Konu anlatımı”(f:14), “Ders kitabından okuma yapma”(f:5), “Test”(f:5), “Eğlenceli”(f:2), “Zevkli”(f:1), “Soru-cevap”(f:1)	43

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilere ikinci tema doğrultusunda T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin nasıl işlendiği sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Yazı yazma(f:15)” ve “Konu anlatımı(f:14)”kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla“Ders kitabından okuma yapma(f:5)”, “Test(f:5)”, “Eğlenceli(f:2)”, “Zevkli(f:1)”, “Soru-cevap(f:1)”kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Öğretmen anlatıyor önce konuları, daha sonra da biz deftere yazıyoruz.(Ö12)*

*Hoca ders anlatıyor, sonra onu deftere yazdırıyor, sonrasında ise test çözdürüyor ders böyle geçiyor. (Ö19)*

**Tablo 9.** *Derste farklı etkinlikler uygulanmasını isteme durumu*

Tema	Kodlar	f
<b>Derste farklı etkinlikler uygulanmasını isteme durumu</b>	“Evet”(f:23), “Drama”(f:6), “Slayt”(f:2)	23

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilere ikinci tema doğrultusunda T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde farklı etkinlikler uygulanmasını isteme durumları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, öğrencilerin tamamının “Evet(f:23)”kodunu belirttiği görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla“Drama(f:6)”, ve“Slayt(f:2)”kodları yer almaktadır.

**Tablo 10.** *Derste uygulamak istedikleri etkinlikler*

Tema	Kodlar	f
<b>Derste uygulamak istedikleri etkinlikler</b>	<i>Drama(f:14), Eğlenceli anlatım(f:6), Slayt(f:4), Oyunla öğretim(f:3), Konu anlatma(f:2), Test çözme(f:2), Bilgisayar(:1), Görsel zekaya yönelik ders işleme(f:1), Videolu anlatım(f:1)</i>	34

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, öğrencilere ikinci tema doğrultusunda T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders öğretmeni olsalar dersi nasıl işlemek istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Drama(f:14)” kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Eğlenceli anlatım(f:6)”, “Slayt(f:4)”, “Oyunla öğretim(f:3)”, “Konu anlatma(f:2)”, “Test çözme(f:2)”,“Bilgisayar(:1)”, “Görsel zekaya yönelik ders işleme(f:1)”, “Videolu anlatım(f:1)”kodları yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

*Slayt ve drama ile dersi işlerdim. Ben öğrencilere dersi eğlenerek öğrettirdim. (Ö12)*

*Sanırım videolu anlatımla dersi desteklerdim. (Ö16)*

## 8. Sınıf öğrencilerinin ders işlenişi ile ilgili düşünce ve beklentilerine yönelik görüşlerine ilişkin günlüklerinden elde edilen bulgular

### Tema 3: 8.Sınıf öğrencilerinin atölye sürecine dair görüşleri

**Tablo 11.** Atölye sürecine ilişkin hissedilenler

Süreç	Kodlar	f
9 Hafta	<p>“Eğlenme”(f:103), “Güzel duygular”(f:47), “Mutluluk”(f:26), “Heyecan”(f:9), “Özgüvenli”(f:7), “Zevkli”(f:7), “İyi Hissetme”(f:6), “Farklı”(f:5), “Minnet”(f:4), “Tedirginlik”(f:3), “Mükemmel”(f:3), “Şaşkınlık”(f:3), “Gurur Duyma”(f:3), “Utanma”(f:2), “Osmanlı Devleti’nin Bölünmesine Sinirlenme”(f:2), “Sıkılmadan Öğrenme”(f:2), “Gülme”(f:2), “Sevgi”(f:2), “Beğenme”(f:2), “Komik”(f:2), “Şanslı”(f:1), “Cesur”(f:1), “Büyülenme”(f:1), “Düşünceyi Rahatlıkla İfade Etme”(f:1), “Memnuniyet”(f:1), “İzmir’in İşgaline Üzülme”(f:1), “Büyülenme”(f:1), “Duygulanma”(f:1), “Huzur”(f:1), “Çok Etkilenme”(f:1), “Az katıldığı için iyi hissetmeme”(f:1)</p>	251

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrenciler üçüncü tema doğrultusunda tuttıkları günlüklerde 9 hafta boyunca atölye sürecine ilişkin neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Eğlenme(f:103)” kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Güzel Duygular (f:47)”, “Mutluluk (f:26)”, “Heyecan(f:9)” vd kodlar yer almaktadır.

**Tablo 12.** Atölye sürecinde öğrenilenler

Süreç	Kodlar	f
9 Hafta	<p>“Doğu Cephesi”(f:16), “Atatürk’ün Müzesi”(f:16), “Eğitim Kongresi”(f:15), “Güney Cephesi”(f:15), “Mudanya Ateşkes Antlaşması”(f:14), “Sakarya Savaşı”(f:13), “Tekalif-i Milliye Emirleri”(f:12), “Büyük Taarruz”(f:11), “Batı Cephesi”(f:9), “Anahtar Bende Değil Oyunu”(f:8), “Müze Oluşturma”(f:8), “İzmir’in İşgali”(f:8), “Yunanlıların Yenilgisi”(f:8), “Atatürk’ün Eğitim ile ilgili Mektubu”(f:7), “İsmet Paşa”(f:7), “Konuları daha iyi kavrama”(f:7), “TBMM”(f:6), “Halkın Orduya Yardımı”(f:6), “Gümrü Antlaşması”(f:5), “Ermenilerin Kaybetmesi”(f:5), “Halkın Çektiği Eziyetler”(f:5), “Gazete Yazma”(f:5), “Başkomutan”(f:5), “Fotoğraf Karesi”(f:5), “Antep’e neden unvan verildiği”(f:4), “Uygulamalı Öğrenmenin kalıcı olması”(f:4), “Yararlı ve Zararlı Cemiyetler”(f:4), “Maarif Kongresi”(f:4), “Zafer”(f:4), “Atatürk’ün kıyafetleri ve kullandığı eşyalar”(f:4), “Sütçü İmam”(f:3), “Şiir Yazma”(f:3), “Sevr Antlaşması”(f:3), “Gazete Hazırlama”(f:3), “Eğlenerek Öğrenme”(f:2), “Halkın isyanının nedenleri”(f:2), “İlk kurşun Anıtı”(f:2), “Atatürk’ün eğitime verdiği önem”(f:2), “Yunanlıların Yenilgisi”(f:1), “Hasan Tahsin”(f:1), “Ermenilerle Savaşma”(f:1), “Mudanya’nın Bursa’da olduğunu öğrenme”(f:1)</p>	249

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrenciler üçüncü tema doğrultusunda tuttıkları günlüklerde 9 hafta boyunca atölye sürecinde öğrenilenler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Doğu Cephesi(f:16)” ve “Atatürk’ün Müzesi(f:16)” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Birinci tema doğrultusunda öğrencilerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle çalışma yapılan grubun yarısından fazlası daha önce hiçbir drama etkinliğinde bulunmadığı, bununla birlikte öğrencilerin dramayı tanımlarken “eğlenceli”, “doğaçlama”, “oyun” gibi olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin dramaya yönelik olumlu önyargılarının olması, öğrencilerin tamamının drama yöntemi ile ders işlenebileceğini düşünmesine neden olmuştur. Bu olumlu bakış açısı atölyelere de yansımış, öğrencilerin yapılan etkinliklere oldukça istekli bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilere süreç sonunda dramanın olumlu ve olumsuz özellikleri sorulmuş, öğrencilerin tamamına yakını dramanın olumsuz bir özelliği olmadığını belirtmiştir. Drama yöntemi ile işlenen derslerin kendilerine katkıları sorulduğunda ise öğrenciler en çok “dersi daha iyi anlama” kodunu kullanmışlardır. Drama derslerinin tarih derslerinde kullanılması ile öğrencilerin tarihsel olay ve olguları içselleştirdikleri ve olayları hayal ederek zihinlerinde daha anlamlı bir hale getirdikleri açıktır. Araştırma bulgularında da görüldüğü gibi T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde öğrencilerin hayatlarından uzak ve soyut kavramların öğretiminde öğrencilerin yaşayarak, canlandırarak somut verilerle öğrenmesini sağlayan drama yönteminin öğrencilerin öğrenmesinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen diğer çalışmalara baktığımızda; Koç (1999), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi konulu yüksek lisans tezinde, 4. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi ünitesinde yürüttüğü araştırması sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun toplam başarı puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun toplam başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Günaydın (2008) İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler Öğretiminde Drama Yönteminin Erişi ve Tutum Üzerindeki Etkisi isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretiminde, yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubunun uygulamadan önceki başarı durumları ile uygulama sonrası başarı durumları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlendiğinden yaratıcı dramanın etkili bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Daha önce yapılan bu çalışmalara bakıldığında, çalışmamızla benzer nitelikte drama yönteminin eğitimde kullanımı açısından olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

Çalışma sonucunda birinci tema doğrultusunda öğrencilere, müzede yapılan drama uygulaması ile ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Öğrenciler en çok; “eğlenceli bulma” ve “daha iyi anlama” kodlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin tamamı ilk kez müzede drama etkinlikleri yapmışlardır. Öğrencilerin tamamının sürece ilişkin heyecanlı oldukları ve yapılan etkinliklere istekli katıldıkları görülmüştür. Öğrenci günlüklerinde bulunan verilerinde bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okul dışında yapılan etkinliklerin en önemlilerinden biri de müzelerdir. Tarih eğitimi açısından müze ve tarihi mekan gezileri öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda müzelerde yapılan drama ve rol oynama etkinliklerinin aktif öğrenmeye en uygun öğrenme alanlarından biri olduğu düşünülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Yılmaz ve Şeker (2011), yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının bilgi, görsellik ve genel kültür açısından müze gezilerinin kendilerine çok yarar sağladığını, tarih, coğrafya ve genel kültür alanında kendilerini geliştirmelerine yardım ettiğini düşündükleri ve sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekli olduğuna inandıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilere ikinci tema doğrultusunda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürk derslerinin işlenişine dair düşünce ve beklentileri sorulmuştur. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin büyük bölümü tarih derslerini sevdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin tamamı tarih derslerinde farklı etkinliklerin uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere dersi nasıl işledikleri sorulduğunda en çok kullanılan kodun “yazı yazma” ve “konu anlatımı” olması dikkat çeken bir sonuçtur. Ayrıca öğrencilere kendileri öğretmen olsaydı tarih derslerini nasıl işlemek istedikleri sorulmuştur. Öğrencileri en çok drama ve eğlenceli anlatım kodlarını kullanmışlardır. Yazı yazma ve sunuş yoluyla anlatım gibi klasik yöntemlerle işlenen tarih derslerinde öğrencilerin aktif olamadıkları açıktır. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin kalıcı öğrenme, olaylara çok boyutlu bakma, empati kurma, yorum yapma, analiz ve sentez yapma gibi becerilerinin gelişmediği, tarihi olay ve olguların ezberlendiği görülmektedir. Bu bağlamda hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmek için eğitim sürecinde, öğrencilerin pasif alıcı olmalarına neden olan bu gibi yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin aktif olabilecekleri grup çalışması, sözlü tarih, canlandırma gibi etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Üçüncü tema doğrultusunda öğrencilerden sürece ilişkin hissettiklerini ve ne öğrendiklerini anlatan günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin tuttukları günlüklerdeki verilerden hareketle öğrencilerin sürece ilişkin “eğlenme”, “heyecan” ve mutluluk” gibi olumlu duygu ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler drama atölyelerinin özgüvenleri üzerinde olumlu katkıları olduğunu belirttikleri görülmüştür. Drama yönteminin ders öğretimi yanında öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu açıktır. Öğrencilerin sosyalleşme, kendini ifade edebilme, kendini ve yeteneklerini keşfetme noktasında drama çalışmalarının katkısının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci günlüklerindeki verilerden hareketle öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğrenciler atölye sonunda atölye konularını günlüklerine yazmış ve konuyu daha iyi anladıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır.

Sonuç olarak yapılan etkinliklerle tarih derslerinde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal alanda olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Öğrenciler için gündelik hayatlarında yer almayan, günümüzden uzak olan tarihi olay ve olgular soyuttur. Tarihsel olayların yaşanmış olaylar olduğunun kavranması, derse yönelik olumlu tutumların gelişmesi, ders kazanımlarına ulaşmak, öğrenciyi derste aktif kılmak ve yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmenler bu çağdaş öğretim teknikleriyle tanışmalı ve bu teknikleri derslerinde kullanmalıdır.



## Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2017). *Yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Altıkulaç, A. & Akhan N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.11(3).
- Altunışık, R. Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. 4. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Barth, J. Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Başbuğ, S., Aykaç, M. (2012). *İlköğretim okullarında müze çalışmalarının yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılması*. San, İnci (Ed.) *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama çocuk müzelerinin nitelik ve işlevleri semineri*. Birinci Baskı. Ankara: Naturel Yayıncılık s. 185-206
- Başbuğ, Songül. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Black, L. (2003). Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar. *20. yüzyılda dünya ve Türkiye tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Carr, E.H. (1996). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları
- Demircioğlu H.İ. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 184, 228-239.
- Demircioğlu, H.İ. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2005). Ortaöğretimde eğitim ve öğretim elemanı yetiştirme zorluğu. *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet tarihi öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [Http://www.bilgicik.com/yazi/ataturkun-egitim-hakkindaki-dusunceleri-dr-cemal-avci/](http://www.bilgicik.com/yazi/ataturkun-egitim-hakkindaki-dusunceleri-dr-cemal-avci/)
- Kabapınar, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maxwell A. M. (1996). *Qualitative research design an interactive approach*. California: Sage Publications.
- MEB, (1989). *Tebliğler Dergisi*, Mayıs:Ankara.
- Okvuran A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı 36
- Özakman, T. (2005). *Şu çalgın Türkler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Safran, M. (1998). *Tarih eğitimi ve öğretimi (Makaleler)*, Ankara, 94-96.
- Safran, M. (2006). *Türk tarihi öğretimi ve meseleleri*. Türkler Ansiklopedisi, C:17, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Safran, M. (2009). Türkiye’de tarih öğretimi ve meseleleri. *Tarih öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Silier, O. (2003). *20. yüzyılda dünya ve Türkiye tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları
- Stradling, R. (2003). Becerileri ve kavramları geliştirmek. *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Şengül, T. (2011). *Tarih öğretiminde drama. Tarih nasıl öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivotka*, 3 (15)
- Üstündağ, T. (1999). *Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak ilköğretimde kullanılması*. Öğrenmenin oluşumu: öğretim, model, strateji ve teknikleri. İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı. Modül 1. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Yayını, 117-133.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Yayınları
- Yılmaz, K. Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, C.3, S.9, 21-39
- Yılmaz, M. (2000). *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet tarihi öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.



### **Ek 1: Örnek Ders Planı**

**Ders:** T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük

**Sınıf:** 8

**Süre:** 40+40

**Tema:** Ya İstiklal Ya Ölüm

**Konu:** Doğu Cephesi

**Mekan:** Egekent/2 Ortaokulu 8/A sınıfı

**Araç ve Gereçler:** Kraft kağıdı, boya kalemleri

**Yöntem Teknikler:** Yaratıcı Drama (Rol oynama, Doğaçlama, Eş Zamanlı Doğaçlama)

#### **Kazanımlar:**

1) Doğu cephesinin kuruluş nedenlerini bilir.

2) Doğu cephesinin sonuçlarını söyler.

Isınma-Hazırlık:

#### **1. Etkinlik**

Balık Ağı oyunu:

Öğretmen grubu çembere davet eder. Öğrencilere balık ağı oyunu oynanacağı söylenir. Oyun için ortaya gönüllü olan iki öğrenci seçilir. Gönüllü öğrenciler kol kola girer. Bu ikilinin ağ olduğu, diğer öğrencilerin ise balık olduğu belirtilir. Ağ rolündeki öğrencilerin amacı ağı koparmadan, balıkların hepsini yakamaya çalışmak ve ağa eklemektir. Balık rolündeki öğrencilerin amacı ise ağa yakalanmayan en son kişi olmaktır. Balıklar yakalanırken ağda kopmalar olursa ağın koptuğu nokta ya da noktalardaki iki öğrenci oyun dışı kalır. Öğretmenin işaretiyle oyun başlar.

#### **2. Etkinlik**

Öğretmen tarafından öğrencilere 1. etkinlikte oynanan oyun üzerinden “Oyun ve Kurtuluş Savaşı arasında nasıl bir bağ kurulabilir?” “Türkiye’nin kuruluşu hakkında neler biliyorsunuz?” Soruları sorulur. Öğrenci görüşleri alındıktan sonra öğretmen Kurtuluş Savaşı’nda açılan Doğu Cephesi, Batı Cephesi ve Güney Cephesi olduğu bilgisini verir. Batı ve Güney cepheleri ile ilgili ayrıntılı değerlendirme yapılır. Doğu cephesi ile ilgili öğrencilerin yazılı görüşlerine başvurulur. Mekâna önceden asılan kraft kâğıda her öğrenci sıra ile bildiklerini tek kelime ya da tek cümle ile yazar. Öğretmen tarafından Doğu Cephesi hakkında temel bilgiler verilir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları okunur. Öğretmenin anlattıkları ile yazılanlar karşılaştırılır, yanlış olanların üzeri çizilir.

#### **3. Etkinlik**

İrlanda düellosu:

Öğrenciler çember biçimindedir. İrlanda düellosu oynayacaklarını belirtir. Öğretmenin yönergesiyle öğrenciler mekânda dağınık biçimde durur. Öğrencilere sağ işaret parmakları dışarıda duracak şekilde, sağ kollarını kaldırmaları gerektiği belirtilir. Bu öğrencilerin kılıçlarıdır. Sol ellerinin avuç içi ise dışarı bakacak biçimde bel bölgesinde sabitlenir. Sol el avuç içleri öğrencilerin kalpleridir. Amaçları avuçlarından vurulmamak, aynı zamanda sağ işaret parmaklarıyla bir başkasını

vurmaktır. Öğretmenin yönergesiyle katılımcılar kılıçları ile kalpleri vurmaya çalışır. Vurulan katılımcı oyundan çıkar. Oyun tek kazanan kalıncaya kadar devam eder.

### **Canlandırma**

#### **4. Etkinlik**

Grup Doğu cephesi ile ilgili kavramlardan oluşan örüntü yoluyla dört gruba ayrılır. Örüntüde sırasıyla “doğu”, “cephe”, “Kazım”, “Karabekir” kelimeleri kullanılır.

Her gruba kraft kâğıdı verilir. Gruplardan ;“Birinci dünya savaşı yıllarında, farklı uluslardan oluşan bir ülke kurgulamaları, kurguladıkları ülkeyi anlatan bir resim ve belirledikleri ülkenin bayrağını çizimleri söylenir. Çizimler tamamlandıktan sonra her grup ülkesine bir ad verir. Gruplar savaş yıllarında ülkelerinin öne çıkan beş sorununu belirler. Savaş yıllarında ve çok uluslu ülkelerinin öne çıkan sorunlarının anlatıldığı belgesel program formatında 3dk’lık canlandırma yapımları söylenir.

#### **5. Etkinlik**

Öğretmen öğrencilere “Kurtuluş Savaşı yıllarıdır. Zor günler yaşanmaktadır. Coğrafyanızda yüzyıllardır birlikte yaşadığınız Ermeni halkının bir devlet kurmak için ayaklanacağı ve bunun da diğer işgalci güçler tarafından desteklendiği bilinmektedir. Ancak Ermeni halkının bunu yapmasında başka nedenlerde vardır.” ön bilgisini verir. Öğrenciler A ve B olarak iki gruba ayrılır. A’lar Ermenileri temsil eden rolünde, B’ler ise dönemin devlet yetkilisi rolündedir. Eş zamanlı doğaçlama yapılır.

**A’nın amacı:** Yıllardır bu topraklarda yaşayan Ermeni’dir. Kendilerine eşit davranılmadığını, hep aşağılandıklarını düşünmektedirler. Bunu devlet yetkilisine söyleyecektir.

**B’nin amacı:** Devlet yetkilisidir ve A’ları dinlemek istememektedir. Çünkü devlet halkına her zaman eşit davranır düşüncesindedir.

Eş zamanlı doğaçlama sonrası aynı ikililerin rolünün amaçları değiştirilir. İkili doğaçlama yapılır.

**A’nın amacı:** O bölgede çıkarları olan İngiltere ve Fransa gibi güçlü ülkelerin yetkilisidir. O bölgede bir Ermeni devleti kurulması çıkarlarına uygundur. Bu yüzden Ermenileri desteklemektedirler.

**B’nin amacı:** Ermeni halkıdır. Kendilerinin dinlenilmediğini düşünmektedir. Farklı bir ülkenin yetkilisiyle görüşeceklerdir.

#### **6. Etkinlik**

Grup A ve B olarak ikiye ayrılır. A’lar ve B’ler Gümrü anlaşmasının taraflarıdır. A’lar TBMM’yi B’ler ise Ermenistan’ı temsil etmektedir. Tüm grup doğaçlaması yoluyla Gümrü Anlaşması’nın neden ve sonuçlarının işlendiği canlandırma yapılır.

### **Değerlendirme**

#### **7. Etkinlik**

Öğrenciler sayma yoluyla dört gruba ayrılır. Gruplar İngiliz Gazetesi, Ermeni Gazetesi, Milli Mücadeleye Destek Gazetesi, İstanbul Hükümeti Gazetesi olarak adlandırılır. Gruplara Gümrü Anlaşması ve Doğu Cephesi’nde yaşananlar ile ilgili gazete hazırlamaları ve sürecin manşetlerine nasıl yansıdığını hazırlamaları söylenir. Hazırlanan gazeteler üzerinden değerlendirme yapılır.

## Ergenler İçin “Gelecek Beklentisi Farkındalık Eğitimi” Programının Etkinliğinin Sınanması

Ayşe Didem Konate<sup>1</sup>

Derya Atalan Ergin<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.005	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	5.5.2017
Kabul	19.12.2017
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Gelecek beklentisi	
Umutsuzluk	
Yaratıcı drama	
Lise öğrencileri	

*Ergenlerin gelecek beklentileri oluşturmaları onların pek çok gelişim alanını destekleyici bir değişken olarak belirtilebilir. Bu çalışmada ergenlerin gelecek beklentilerini artırmak amacıyla tasarlanmış bir farkındalık programının etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçlarından biri olarak ise programın umutsuzluk düzeyini düşürmedeki etkililiği değerlendirilmiştir. Programın tüm oturumları yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmamızın çalışma grubu Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden 10. sınıfa devam eden ve katılma gönüllü olan 32 (nkız=16, erkek=16) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeği”dir. Aynı zamanda etkinlikler süresince kullanılan formlar nitel analiz ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar deney grubunun geleceğe yönelik tutumlarının programdan sonra arttığını ve umutsuzluk düzeylerinin ise azaldığını göstermiştir. Kontrol grubunda ise puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin gelecekte en çok bir meslek sahibi olmayı bekledikleri, gelecekleri için ailelerinden ve arkadaşlarından gelen çabayı ve desteği önemsedikleri, internetin ve yaşadıkları çevrenin gelecekleri konusunda etkisinin olduğunu düşündükleri görülmüştür. Uygulanan programın ergenlerin gelecek beklentilerini ve umut düzeylerini artırmada etkili olduğu belirtilebilir.*

## “Future Expectation” Awareness Training for Adolescents with Creative Drama Method

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.005	
<b>Article History</b>	
Received	5.5.2017
Accepted	19.12.2017
<b>Keywords</b>	
Future expectation	
Hopelessness	
Creative drama	
High school students	

*Creating future expectations can be specified as a supporting variable for many development areas of adolescents. In this study, it was aimed to evaluate the effectiveness of an awareness program designed to increase the future expectations of adolescents. One of the sub goals of this study is evaluating the effectiveness of the program in reducing the hopelessness level. All sessions of the program are designed using creative drama methods and techniques. The sample of this study consisted of 32 (ngirls= 16 and nboys= 16) voluntary high school students, who attended the 10th class of Vocational and Technical Anatolian High School in Ankara, Cankara district. In the study, pretest and posttest control group pattern was used. The data collection tools are “Personal Information Form”, “Future Attitude Scale” and “Beck Hopelessness Scale”. At the same time, the forms used during the activities were evaluated by qualitative analysis. The results showed that there is an increase in attitudes towards future expectations and a decrease in hopelessness levels of participants in experimental group. In control group, there are no significant differences between scores. According to the qualitative analysis results, what students most expect from the future is to have a profession; they appreciate the efforts and support from their families and friends for their future; they also think that the internet and the environment where they live in have influence on their future. It can be stated that the applied program is effective in increasing the future expectations and hope levels of adolescents.*

1 MEB Fatma Yaşar Önen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi , Psikolojik Danışman, E-posta: ddmteke@gmail.com

2 Yaratıcı Drama Lideri/Eğitmeni. E-posta: deryaatalan@gmail.com

## Giriş

Günümüzde teknolojiadaki değişimler, küreselleşme ve toplumsal dinamikler, dünyada yaşanan siyasi ve toplumsal olayların, sosyal medyanın, eğitim sisteminin, kişilerarası ilişkilerin ya da sosyo-ekonomik durumun etkisiyle ergenlerin uyum becerilerinde güçlüklerle, belirsizlik hissetmelerine ve geleceğe yönelik beklentilerinde umutsuz/ karamsar olmalarına neden olmaktadır. Toplumların gelişimi ve değişiminin temel yapı taşları olarak görülen gençlerin geleceğe ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşmesine yönelik umutları hem onların ruh sağlıklarını ve kendilerinden/yaşamlarından hoşnut olma düzeylerini etkileyebilmekte hem de toplumun değişimini ve bu değişimin yönünü belirleyebilmektedir (Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005). Ergenlerin gelecek beklentilerinde ve umut düzeylerinde karşılaşılabilecek kaygı, okul motivasyonlarını, akademik benlik algılarını, mesleki kariyerlerini ve sağlıklarını etkileyebilmektedir (Spielberg ve Vagg, 1995; Zeidner, 1998; Pekrun, Götz, Titz ve Perry, 2002).

Ergenlik, biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan, çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan gelişim dönemidir (Şahin ve Özçelik, 2016). Ergenlik dönemi, fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı, cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönemdir. Bu dönemde biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimsel değişimler gözlenmektedir (Derman, 2008).

Ergenlik, kişinin ne bir çocuk ne de bir yetişkin olduğu, henüz kendi toplumsal sorumluluklarına sahip olmadığı, ama rollerini keşfedebileceği, sınayabileceği, deneyebileceği bir ara evre olarak kabul edilir. Şu halde, toplumun, bir yol, bir kişilik, bir kimlik, bir meslek vb. seçebilmesi için gence sağladığı bir mola verme zamanı, bir süre söz konusu olabilir (Onur, 1982).

Kelleci (2008) ergenliğin; gencin kimliğini oluşturduğu, gelecek için amaçlarını belirlediği, kendisi için kimin önemli ve değerli olduğu, başkaları ile ilişkilerinin nasıl olacağı, arkadaşlıklarını nasıl sürdüreceği ve yaşamında hangi yolu izleyeceğine ilişkin temel soruların yanıtlanmaya başlandığı karmaşık bir dönem olduğundan söz etmektedir.

Ergenlik dönemine ilişkin yapılmış farklı tanımlar bireyin bu dönemde tüm gelişim alanlarında değişim ve gelişim yaşadığından söz etmektedir. Kimliğin oluşturulması için soruların arttığı bu dönemde birey pek çok alanda farklı roller denemektedir. Geleceğini oluşturmak amacıyla da pek çok rol denemesi yapan ergenin gelecekle ilgili beklentilerinin çoğu yine de erişkin yaşantısının rolleri şeklindedir (Artar, 2003). “Ben kimim?” ergenlik döneminde birey için cevaplanması en önemli sorulardan biridir ve cevabı bireyin değerleri, inançları, tutumları, beklentileri gibi pek çok ögeyi içermektedir. Bireyin geleceğe yönelik amaçlar oluşturmada kimliğin bir parçası olan güdüler, değerler ve beklentiler önemlidir (Artar 2003).

Ergenlerin gelecek beklentileri toplumdan yalıtılmış bir şekilde ortaya çıkmamaktadır. Gelecek beklentileri bireyin sosyal bağlam içerisindeki deneyimlerinden ve ilişkilerinden etkilenmektedir (Nurmi, 1991). Ergenin beklentilerinin yanında, aile ve toplumun beklentileri de ergen üzerinde bir baskı oluşturmaktadır (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014). Özellikle erken dönem sosyalleşme süreçleri, sosyalleşmede içinde bulunulan çevre ve etkileşime girilen diğer bireyler bu hedeflerin belirlenmesinde etkilidir. Kültürel normlar ve bu normların taşıyıcıları olan yazılı ve görsel basında istenen ve normal olan gelişimsel hedeflerin neler olabileceğini belirleyerek,

gençlerin gelecek beklentileri için bir ölçüt oluşturmaktadır (Greene, 1990; Phinnev, Baumann ve Blanton, 2001; Kuebli, Reddy ve Gibbons, 1998; Smith ve Stones, 1999). Anne babalar ve diğer aile üyeleri, ergenin gelecek beklentilerini; model olma, doğrudan ondan beklenen görev, başarıları isteme ve bu başarılar için kriterler oluşturma yoluyla etkilemektedir (McCabe ve Barnett, 1999). Yetişkinlerin genel anlamda yaşama ilişkin değerleri gençleri etkilemekte ve gençler hedeflerini belirlerken yetişkinlerin değerlerini örnek almaktadır (Giyvin, 2001). Yaşama ilişkin değerlerin oluşmasında önemli olabilecek aileye ilişkin değişkenlerden ailenin birlikteliği, büyüklüğü, gelir durumu, kardeş sayısı, anne babanın eğitim düzeyi ve ailenin içinde bulunduğu çevre koşullarının gençlerin gelecek beklentilerini değiştirdiği bilinmektedir (Buyruk, 2009). Düşük sosyo ekonomik düzeyden (SED) gelen bireylerin, gelecek beklentileri yönünden daha kadercı bir düşünce yapısına sahip oldukları, bu kişilerde düşük benlik saygısı ve kötümserlik gibi duyguların öne çıktığı (Tuncer, 2011) buna karşın yüksek SED’deki bireylerde, başarıya odaklanmanın daha kolay olduğu ve bu kişilerin sosyal uyum göstermeye daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1973; Robert ve Bengston, 1993). Gelecek beklentisine ilişkin yapılmış çalışmalar kavramın okulu bırakma eğilimi ve disiplin cezaları gibi riskli davranışlarla (Şimşek, 2011); fiziksel ve ilişkisel zorbalıkla (Varela ve Zimmerman, 2005) negatif yönlü; yüksek benlik saygısı, baş etme yollarını kullanma (Lanz ve Rosnati, 2002) ve entelektüel yetenek (Gjesme, 1979) gibi olumlu kişilik özellikleri ile de pozitif yönlü ilişkisini göstermektedir. Yapılan tarama çalışmalarında ise ergenlerin geleceklerine yönelik iyimser oldukları görülmüştür (Seigner, 1992; Lanz ve Rosnati, 2002; Confalonieri, 2002; Malmberg 2002).

Türkiye’de ergenler gelişim dönemine bağlı olarak bireye özgü değişimlerin yanında eğitim sisteminde ve toplumsal yaşamda da pek çok değişimle karşılaşmaktadırlar. Buna en iyi örneklerden biri öğrencilerin lisede hangi okulda eğitim göreceklelerini belirleyen sınav sisteminin son 10 yılda 3 kere değişmesidir. Aynı şekilde lise müfredatları ve eğitim öğretim sisteminde, üniversiteye geçiş için öğrencilerin girdikleri sınav sistemlerinde de pek çok kereler değişim yaşanmıştır. Ayrıca Türkiye’de toplumsal alanda da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin bir sonucu olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı henüz başlamadan pek çok okul kapatılmış ve bunun sonucu olarak da ergenlerin geleceklerine yönelik oluşturdıkları planları hızla değiştirmeleri gerekmiştir. Tüm bu değişimler ergenleri yeniden büyük bir belirsizlik içinde bırakmaktadır. Olumsuz beklentiler ve değişken beklenti içeriklerinin bir ölçüde bireylerdeki umutsuzluğu tanımladığı da düşünülmektedir (Nurmi, 2001). Bilinmektedir ki eğitim ve öğretimde karşılaşılan güçlükler ve yoksulluk gibi etkenler ergenlerdeki umutsuzluk düzeyini arttırmaktadır (Döğer ve Kılıç, 2015).

Bu araştırmanın temel amacı yaratıcı drama yöntemi kullanılarak tasarlanmış bir programı liseye devam eden ergenlik dönemindeki bir grup öğrencinin gelecek beklentilerini artırmada ve umutsuzluk düzeylerini düşürmedeki etkililiğini değerlendirmektir. Türkiye’de gelecek beklentisini artırmak amacıyla hazırlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından geliştirilen 6 haftalık program katılımcı gruba uygulanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu Ankara ili Çankaya İlçesi'ne bağlı bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden 10. sınıfa devam eden ve katılıma gönüllü olan toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 8 kız 8 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci, kontrol grubunda 7 kız 9 erkek toplam 16 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna tesadüfi atanmıştır. Katılımcıların yaşları 15-17 arasında değişmektedir ( $\bar{X}=15.59$ ,  $ss=0.56$ ).

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Beck Umutsuzluk Ölçeği, Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yardımıyla toplanmıştır.

**Beck Umutsuzluk Ölçeği:** Beck ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Durak (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek 20 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörler gelecekle ilgili duygular, motivasyon kaybı ve gelecekle ilgili beklentiler olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki maddeler 'Evet' veya 'Hayır' seçeneklerinden biri seçilerek yanıtlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Durak (1993) tarafından .85 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70 dir.

**Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği:** Ölçeği Güler ve İmamoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. 40 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek öğrencilerin geleceğe yönelik tutumlarını ölçmektedir. Faktörler olumlu yönelim, kaygılı yönelim ve planlı yönelim olarak adlandırılmıştır. Beşli Likert tipi kullanılan ölçekte her bir maddenin puanlanması: '1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: ne katılıyorum, ne katılmıyorum, 4: katılıyorum ve 5: tamamen katılıyorum' şeklinde yapılmıştır. Güler ve İmamoğlu (2004) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını olumlu yönelim için .80, korkulu yönelim için .81 ve planlı yönelim için .79 olarak saptamışlardır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ve yaşlarını içermektedir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma yaratıcı drama yöntemi temel alınarak hazırlanmış programın öğrencilerin gelecek beklentisi ve umut düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

### Programın Uygulama Süreci

#### Atölyeler

Uygulanan program altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlara başlamadan katılımcılara ön test uygulaması yapılmıştır. Ardından altı oturum süren program uygulanmış ve son test verileri alınmıştır. Her bir oturum 180 dakika sürmüştür. Her oturumda 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Programın atölye başlıkları Tablo 1'de sunulmaktadır.



**Tablo 1. Atölye Başlıkları**

ATÖLYE BAŞLIKLARI	ATÖLYE TARİHİ	ATÖLYE SÜRESİ
Tanışma-İletişim	24/11/2016	180 Dakika
İlgiler	25/11/2016	180 Dakika
İlişkisel Beklentiler	28/11/2016	180 Dakika
Varoluşsal Beklentiler	29/11/2016	180 Dakika
Deneysel Beklentiler	30/11/2016	180 Dakika
Geleceğe Yönelik Kararlar/ Karar Almak	01/12/2016	180 Dakika

Birinci oturumda *Tanışma-İletişim* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları grup üyelerinin birbirlerinin isimlerini söylemeleri ve gelecek beklentisinin ne olduğunu bilmeleridir.

İkinci oturumda *İlgiler* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları katılımcıların ilgilerini bilmeleri, meslekler için gerekli olan ilgileri fark etmeleri ve ilgilerine ulaşmadaki engelleri fark etmeleridir.

Üçüncü oturumda *İlişkisel Beklentiler* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları sosyal çevrenin gelecek beklentisi üzerindeki etkisini fark etmeleri ve gelecekte ilişkilerine yönelik plan yapmalarıdır.

Dördüncü oturumda *Varoluşsal Beklentiler* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları toplumsal rolünün ne olduğu konusunda farkındalık kazanması ve gelecekte toplumdaki rolüne ilişkin plan yapmasıdır.

Beşinci oturumda *Deneysel Beklentiler* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları yaşamda karşılaşılabilecek engellerin gelecek beklentisine ulaşma yollarını etkileyebileceğini fark etmesi, geleceğe yönelik belirlediği amacının ulaşılabilirliğini değerlendirmesi ve engelleri nasıl aşılabileceğini yazmasıdır.

Altıncı oturumda *Geleceğe yönelik kararlar/karar almak* atölyesi uygulanmıştır. Oturumun kazanımları karar alırken gelecek beklentilerini dikkate alması gerektiğini fark etmesi ve aldığı kararlar arasından uygun olanı seçmesidir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Kişi sayısının az olması ve normal dağılımın sağlanamaması nedeniyle verilerin analizinde nonparametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ve “Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği” ilişkili ölçümlerin değerlendirilmesinde Wilcoxon işaretli sıralar analizi testi, deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Programın oturumları süresince uygulanan etkinliklerden elde edilen yazılı materyaller ise tema analizi ve istatistiksel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Tema analiziyle elde edilen kodlar daha sonra sayılara dökülerek nitel veriler nicelleştirilmiştir. Sayısallaştırma yoluyla araştırmanın güvenilirliği artırılmaya, amaç yanlılığı azaltılmaya çalışılır. Bu şekilde elde edilen bulguların yorumları böylece daha adil olmaktadır. Sayısallaştırmadaki bir diğer amaç ise, ortaya çıkan tema ve kodlar arasında karşılaştırma yapmaya olanak tanınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



## Bulgular

Araştırmanın bulguları iki alt başlıkta verilmiştir. Bunlar; nicel analiz bulguları ve nitel analiz bulgularıdır.

### Nicel Analiz Bulguları

Çalışmanın nicel verileri ‘Beck Umutsuzluk Ölçeği’, ‘Gelecek Beklentisi Ölçeği’ ölçme araçları ile elde edilmiştir.

Program öncesi uygulanan Gelecek Beklentisi Ölçeği deney ( $\bar{X} = 18.34$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 14.66$ ) grubu öntest puanları ile “ Beck Umutsuzluk Ölçeği” deney ( $\bar{X} = 21.53$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 11.47$ ) ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p < .05$ ). Programın uygulanmasında sonra deney ve kontrol grubundan elde edilen son test verileri Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Gelecek Beklentisi Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçekleri Deney ve Kontrol Grubu Mann Whitney U Son Test Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	p
Gelecek Beklentisi Toplam puan	Deney Grubu	16	21.53	344.50	47.500	0.02
	Kontrol Grubu	16	11.47	183.50		
Umutsuzluk Toplam puan	Deney Grubu	16	11.69	187	51.000	0.003
	Kontrol Grubu	16	21.31	341		

Tablo 2’ye göre deney ( $\bar{X} = 21.53$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 11.47$ ) grupları son test puanları arasında Gelecek Beklentisi toplam puanına göre anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları kontrol grubundaki öğrencilerden yüksektir.

Beck Umutsuzluk ölçeği son test toplam puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 11.69$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 21.31$ ) grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları deney grubundaki öğrencilerden yüksektir. Gelecek beklentisi ölçeği için deney grubu Wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Gelecek Beklentisi Ölçeği Deney Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Umutsuzluk Toplam puan	Negatif sıra	12	8.08	97	-2.803	0.005
	Pozitif sıra	2	4	8		
	Eşit	2				
Gelecek Beklentisi Toplam puan	Negatif sıra	4	6.88	27.50	-2.095	0.036
	Pozitif sıra	12	9.04	108.5		
	Eşit	0				

Tablo 3’e göre deney grubundaki öğrencilerin geleceğe yönelik tutuma ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. ( $z = -2.095$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeği son test puanları ön test puanlarından yüksektir. Beck umutsuzluk Ölçeği için deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ( $z = -2.095$ ,  $p < 0.05$ ). Öğrencilerin umutsuzluk ön test puanları son test puanlarından yüksektir.

Programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise hem Gelecek Beklentisi ön test-son test puanları ( $z = 0$ ,  $p > 0.05$ ) hem de Beck Umutsuzluk Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z = 0$ ,  $p > 0.05$ ).

### ***Nitel Analiz Bulguları***

İlk oturumda katılımcıların ‘*Gelecekte ne beklenebilir?*’ sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Cevaplar ve ilişkili temalar Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo 4.** *Gelecek Beklentileri Temasına İlişkin Alt Tema ve Kodlar*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Başarı	Meslek sahibi olmak	7
	Üst eğitim kurumuna devam etmek	1
	Maddi beklenti	1
İlişkisel	Evlenmek	1
	Aşk	2
Diğer	Duyguya ilişkin	2
	Hedefe ilişkin	2

Öğrencilerin cevapları gelecek beklentisi temasında başarı, ilişkisel ve diğer alt tema başlıklarında toplanmıştır. Başarıya ilişkin beklentiler meslek sahibi olmak, üst eğitim kurumuna devam etmek ve maddi beklenti kodlarında; ilişkisel beklentiler evlenme ve aşk kodlarında; diğer teması ise duyguya ilişkin ve hedefe ilişkin kodlarında adlandırılmıştır. Öğrencilerin en fazla başarı temasındaki meslek sahibi olmak kodunda cevap verdikleri görülmüştür. Kodlara ilişkin örnek cevaplar şu şekilde sıralanabilir;

‘*Gelecekte güzel bir meslek sahibi olmak.*’ (K1, başarı-meslek sahibi olmak), ‘*Evlenip mutlu olmak*’ (K4, İlişkisel- evlenmek), ‘*Mutluluk.*’ (K9, Diğer- Duyguya ilişkin).

İkinci oturumda katılımcılardan şu anda yapamadıkları ancak yapmak istedikleri bir ilgilerini ve bu ilgiye ulaşmak için engellerini yazmaları istenmiştir. Sonuçlar Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5.** *İlgiler ve Engeller Temasına İlişkin Tema ve Kodlar*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>Tema</b>	<b>f</b>
Mesleki ilgi	İşle ilgili	4	Engeller	Kendi ile ilgili 4
	Okul ile ilgili	2		Kendi ile ilgili 2
Kültürel faaliyetler	Spor	5	Engeller	Aile ile ilgili 4
	Sanat	2		Kendi ile ilgili 3

Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ilgilerinin mesleki ve kültürel faaliyetler temaları altında toplandığı görülmektedir. Mesleki ilgi temasına ilişkin kodlar; işle ilgili ve okul ile ilgili; kültürel faaliyetler teması ise spor ve sanat olarak iki ayrı kodda belirlenmiştir. Mesleki ilgi temasına ulaşmadaki engeller en fazla kendi ile ilgili kodunda; kültürel faaliyetlere ilişkin engeller teması ise en fazla aile ile ilgili kodunda toplanmıştır. Kodlara ilişkin örnek cevaplar şu şekilde sıralanabilir;

*“Polis olmak”* (K3, Mesleki ilgi-işle ilgili), *“Sağlık durumu”* (K3, Engeller-kendi ile ilgili), *“Futbol oynamak”* (K8, Kültürel Faaliyetler-Spor), *“Sakatlanma ve oynayamama korkusundan dolayı ailemin göndermemesi”* (K8, Engeller- Aile ile ilgili)

Üçüncü oturumda katılımcılardan ‘aile’, ‘arkadaş’, ‘yaşadığı yer’ ve ‘internet’ kavramları ile başlayan cümle tamamlama etkinliği uygulanmıştır. Verilen her bir kelime bir tema olarak değerlendirilmiştir.

Aile teması altında çaba, destek, istek ve duygu kodları; arkadaş teması altında destek, istek ve duygu kodları; yaşanan yer teması altında olumlu katkı, olumsuz etki ve önem kodları; internet teması altında katkı/etki ve önem kodları oluşturulmuştur. Kodların örnek cevapları şu şekilde sıralanabilir;

*‘Bana destek oluyor. Tavsiyeler sunarlar.’* (K1, Aile-Destek),

*“Benim okumamı istiyor.”* (K3, Arkadaş-İstek),

*‘Sıkıcı.’* (K10, Yaşanan Yer- Olumsuz Etki),

*‘Bir o kadar iyi ama bir o kadar da kötüdür.’* (K11, İnternet-Katkı/Etki)

Bir başka etkinlikte katılımcılara 30 yaşında oldukları zamanı düşünerek 17 yaşlarına mektup yazmaları istenmiştir. Temalara ilişkin bulgular Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6.** Geleceğe Öğütler Temasına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Karar alma	Sosyal çevrenin etkisi	9
Gelecek Beklentisi	Olumlu düşünce	5
	Olumsuz düşünce	7

Buna göre öğrenciler en çok karar alma süreçlerinden bu süreçte de öncelikle arkadaşları ve ailelerinin etkisinden söz etmişlerdir. Geleceğe ilişkin beklentilerde ise olumlu ve olumsuz duygular ve sorumluluk vurgusunun daha çok olduğu görülmüştür. Örnek cevaplar şu şekildedir;

*‘Yaptığım iyi şeyler ve kötü şeylerde arkadaşlarımdan çok payı var.’* (K5, Karar alma- Sosyal çevrenin etkisi),

*‘Hayata tekrar tutunup dönüp liseyi bitirmeye baktım.’* (K2, Gelecek Beklentisi- Olumlu Düşünce)

### Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı drama yönteminin ergenler için gelecek beklentisi üzerindeki etkililiğini ele alan bu araştırma, yaratıcı drama yönteminin yaşayan, canlandıran, oynayan ergenlerin ilgilerinin, sosyal çevrelerinin, toplumsal rollerinin, yaşamda karşılaşılabilecek engellerin ve geleceğe yönelik alınan kararlar konularında farkındalık geliştirmelerini hedefleyen altı yaratıcı drama temelli oturumdan oluşan programın etkililiğini göstermektedir.

Araştırmada nicel verilerin analizi sonrasında deney grubunun geleceğe yönelik beklentilerinin yaratıcı drama temelli programdan sonra arttığı, umutsuzluk düzeylerinin ise azaldığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise puanlar arasında herhangi bir fark belirlenmemiştir. Bu sonuca göre uygulanan yaratıcı drama temelli programın ergenlerin gelecek beklentilerini ve umut düzeylerini artırmada etkili olduğu belirtilebilir.

Çalışmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre ise öğrencilerin gelecekte en çok bir meslek sahibi olmayı bekledikleri görülmüştür. Bu beklenti gelecek beklentisi sınıflamasında başarı teması altındadır. Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin (2005) tarafından yapılan çalışmada ise meslek, evlilik, ekonomik kazanç ve toplumsal saygınlık olarak sıralanmıştır. Toplumsal olaylar ve eğitim sistemiyle birlikte değişim gösterebileceği düşünülen gelecek beklentisinin burada dikkati çeken başlığı “meslek” olarak görülmektedir. Her iki çalışmada da ilk vurgulanan konu olarak meslek edinimi bir mesleğe sahip olmanın toplum tarafından da sürekli vurgulanan önemine işaret eder görülmektedir.

Öğrenciler gelecekleri için ailelerinden ve arkadaşlarından gelen çabayı ve desteği önemsediklerini, internetin ve yaşadıkları çevrenin gelecekleri konusunda etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ergenlik döneminin de bir özelliği olarak sosyal çevrenin özellikle arkadaşlık ilişkilerinin önemini doğrulamaktadır. Cevaplar özellikle karar alma süreçlerinde sosyal çevrenin önemini göstermektedir. Öğrenciler ilgilerini belirtirken mesleki ve sanat /spor ilgilerini yaklaşık aynı oranlarda ifade etmişlerdir. Ancak çarpıcı olan bunları yapmalarına şu anda engel olan durumların mesleki ilgilerde kendileri, sanat/spor alanında ise genellikle aileden kaynaklı olduğunu belirtmeleridir. Bu durum ailelerin sanatı ve sporu çocuklarının akademik başarılarını düşürecek, zaman kaybettirici etkinlikler olarak algıladıkları gerçeğini bir kez daha göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen önemli sonuçlardan biri olarak anne baba eğitim programlarında ya da seminerlerde mutlaka sanatın ve sporun önemine değinilmesi gerektiğidir. Nitel verilerde son olarak öğrenciler gelecek beklentilerini gerçekleştirmek için en çok çabaya vurgu yapmışlardır. Bu vurgu öğrencilerin geleceklerinin kendi ellerinde olduğunu, onu yapılandırabileceklerini düşündüklerini göstermesi açısından önemlidir.

Gelecek beklentisinin oluşmasında bekleme, plan yapma, davranış düzenleme gibi pek çok bilişsel süreç ve iyimserlik, kötümserlik, umut ve umutsuzluk gibi duygular ve tutumlar etkilidir (Nurmi, 2005). Türkiye’de eğitim sistemindeki sürekli değişimlerin ve yaşanan toplumsal olayların ergenlerin geleceğe ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bireyin hem bilişsel hem duygusal gelişimi ile ayrıca içinde yaşadığı toplumla ve sistemle de doğrudan ilişkili olan böylesi bir konuda yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle uygulanacak programlarla kazandırılacak geleceğe yönelik olumlu beklentiler ergenlerde riskli davranışlarının azalmasından, meslek seçimine ve kimlik gelişimine kadar pek çok alanda olumlu değişimleri sağlayabilecektir.

Yaşama ilişkin değerlerin oluşmasında önemli olabilecek aileye ilişkin değişkenlerden ailenin birlikteliği, büyüklüğü, gelir durumu, kardeş sayısı, anne babanın eğitim düzeyi ve ailenin içinde bulunduğu çevre koşullarının gençlerin gelecek beklentilerini değiştirdiği bilinmektedir (Buyruk, 2009). Bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturan öğrenciler daha çok alt-orta sosyo ekonomik düzeyden gelen ve ticaret meslek lisesinde öğrenim gören ergenlerden oluşmaktadır. Yapılan çalışmalarda da farklı lise türlerinde öğrenim görenin gelecek beklentisini (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014) etkilediği gösterilmiştir. Buna göre gelecek beklentisi düzeyi okunan okul türünün puanı düştükçe azalmaktadır. Bu iki özellik de gelecek beklentisi anlamında çalışılması güç bir grup olarak görülebilir. Bu nedenle yaratıcı drama temelli programın etkililiğinin farklı sosyo ekonomik düzeyden gelen ergenlerle ve farklı okul türlerinde sınanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Abramson, L. Y., Matelsky, G. L. ve Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A- theory based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, Sayı 1(1).
- Akfırat, F. (2006) Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1).
- Argarvval, A., Tripathi, K. K. ve Srivastava, M. (1983). Social roots and psychological implications of time perspective. *International Journal of Psychology*, 18, 367-380.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-Kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Batıgün, D. A. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Bayoğlu, A. S., Puruçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Buyruk, M. (2009). *Ailelerin sosyo ekonomik yapısının meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. ve Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the united states: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Chardie, L. Baird, S. W. ve Burge, J. R. R. (2008). Absurdly ambitious? Teenagers' expectations for the future and the realities of social structure. *Sociology Compass* 2(3), 944-962.
- Çokluk, Ö. (2000). *Örgütlerde tükenmişlik: Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Confalonieri, E. (2002). A narrative perspective on the future Transition to adulthood (İçinde) *Adolescents' Future Orientation Theory and Research* (Eds). Trempala, T., Malmberg, L. E. Frankfurt: Peter Lang.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 68, 19-21.
- Dilbaz, N. ve Seber, G., (1993). Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138.
- Diñel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dodge, K. A. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 2, 1-80.
- Döğler, D. ve Kılıç, I. (2015). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı başarıları ile umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 6(3), 1-22.
- Ekşi, A. (1999). Adolesanın ruhsal gelişim dönemleri ve döneme özgü sorunlar, A. Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: Norton.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 209-215.
- Fischhoff, B., Parker, A. M. B., Downs, J., Palmgren, C., Dawes, R. ve Manski, C. F. (2000). Teen expectations for significant life events. *Public Opinion Quarterly*, 64, 189-205.
- Givvin, K. B. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches and parents: is there a convergence of beliefs? *Journal of early adolescence*, 21(2), 228-248.

- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188.
- Gönüllü, M. (2003). Lise öğrencilerinin bulundukları liseye göre gösterdikleri toplumsal farklılıklar: Sivas ili merkez ilçe örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*, 1, 28-50.
- Greene, A. L. (1990). Great expectations: Constructions of the life course during adolescence. *Journal of Youth And Adolescence*, 19, 289-306.
- Guarino, A., De Pascalis, V. ve DiChiacchio, C. (1999). *Breast cancer prevention, time perspective, and trait anxiety*. Unpublished Manuscript, University of Rome.
- Güleri, M. (1994 ). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik- iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- Heubner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103 -111.
- Hokoda, A. ve Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of educational psychology*, 87, 375-385.
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Izgar, H., Gürsel, M., Kesici, Ş. ve Negiş, A. (2004). Önder davranışların problem çözme becerisine etkisi. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- İkizoğlu, M., Önal-Dölek, B. ve Gökçearslan-Çiftçi, E. (2007). Çalışan çocukların sorunları ve geleceğe ilişkin beklentileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(2), 21-36.
- İmamoğlu, O.E. ve Edwards, G. A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi* 2007, 22(60), 115-132.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin tutumları Kültürlerarası Bir Karşılaştırma*. Ankara: ODTÜ.
- Kazakina, E. (1999). *Time perspective of older adults: relationships to attachment style, psychological well-being and psychological distress*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7 (3), 253–256.
- Kuebli, J., Reddy, R. ve Gibbons, J. L. (1998). Perceptions of others in self descriptions of children and adolescence in India. *The Journal of Comparative Social Science*, 32, 217-240.
- Lanz, M. R. (2002) *Adolescents' and young adults' construction of the future effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence* (İçinde) *Adolescents' Future Orientation Theory and Research* (Eds) Tremppala, T., Malmberg, L. E. Frankfurt: Peter Lang.
- Ling-Ling, Z. ve Wen-Xin, Z. (2008). Personal future planning in middle and late adolescence and its relation to adolescents' communication with parents and friends. *Acta Psychologica Sinica*, 40(5), 583-592.
- McCabe, C., Kristen, D., Barnett, A., Douglas, S. (2000). First comes work, then comes marriage: future orientation among african american young adolescents. *Family relations*, 49, Issue 1.
- McWhirter, E. H. ve McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family and community development of a new measure. *Youth Society*, 40(2), 182-202.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. M. Maehr, P. Pintrich (Ed), *Advances in motivation and achievement*, 7, 261- 285. Greenwich, CT: JAI.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Development Psychology*, 44(4), 1069-1080.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A Review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 159-170.
- Nurmi, J.E. (2001). *Navigating through adolescence introduction* (İçinde) *Navigating through adolescence* (Ed) Nurmi, J. E., New York: European Perspectives, Routledge.



- Offer, D., Schonert-Reichl, K. A. ve Boxer, A. M. (1996). *Normal adolescent development: empirical research findings*, (Ed M. LEWIS). Child and adolescent psychiatry, A comprehensive textbook. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Onur, B. (1982). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara Üniversitesi Dergisi*.
- Owen K. F., Kararımak Ö. ve Owen D. W. (2013). *Okul psikolojik danışmanları için el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özmen, D., Dündar, E. P., Çetinkaya, A., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Phinney, J.S., Baumann, K. ve Blanton, S. (2001). Life goals and attributions for expected outcomes among adolescents from five ethnic groups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 23(4), 363-377.
- Raffaelli, M. ve Koller, S.H. (2005). Future expectations of Brazilian street youth. *Journal of Adolescence*, 28(2), 249-262.
- Salmela-Aro, K. (2001). *Personal goals during the transition to young adulthood* (içinde) Navigating through adolescence (Ed) Nurmi, J.E. New York: European Perspectives, Routledge.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Seigner, R. (1992). Future orientation: Age related differences among adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 421-437.
- Smith, T. B. ve Stones, C. R. (1999). Identities and racial attitudes of south african and american adolescents: A cross-cultural examination. *South African journal of psychology*, 29, 23-29.
- Spielberg, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Stoddard, S. A., Varela, J. J. ve Zimmerman, M. A. (2015). Future expectation, attitude toward violence, and bullying perpetration during early adolescence. *Nursing Research*, 64(6), 422-433.
- Şahin Ş., Özçelik Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1):42-49
- Şimşek H. (2011). Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tokuç, B., Turunç, Y. ve Ekuklu, G. (2009). Edirne'de ambulans çalışanlarının anksiyete, depresyon ve işe bağlı gerginlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 42, 39-44.
- Tuncer M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 935-948.
- Turcios-Cotto, V. ve Milan, S., (2013). Racial/ ethnic differences in the educational expectations of adolescents: does pursuing higher education mean some thing different to latino students compared to white and black students?, *Journal of Youth & Adolescence*, 42 (9).
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *NWSA- Education Sciences*, 9(2), 234-247.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Wikipedia (2016) [https://tr.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_van\\_Beethoven](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven). E. T. 08.10.2016. internet sitesinden 14.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuzer H., Demir İ., Meşeci F., Sertelin Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 93-103.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Ek 1: rnek Ders Planı

### Dördüncü Oturum

**Tarih :** 29/11/2016

**Yer :** Fatma Yaşar nen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ok Amaçlı Salon

**Süre :** 180 dakika

**Konu :** Varoluşsal Beklentiler

**Grup :** Ankara İli, ankaya İlçesi, Fatma Yaşar nen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ğrenim gören 8 K, 8 E 16 ğrenci.

**Yöntem :** Yaratıcı Drama

**Teknik :** Rol oynama, doğaçlama, dedikodu halkası, bilinç koridoru, donuk imge.

**Araç- Gereçler:** 16 tane Kağıt, 16 tane kalem, Marc Anthony “ Vivir Mi Vida” şarkısı, resimler.

### Kazanımlar :

- Toplumsal rolünün ne olduğu konusunda farkındalık kazanır.
- Gelecekte toplumdaki rolüne ilişkin plan yapar.

### Süreç

#### A-Hazırlık/ Isınma

#### Etkinlik 1:

#### Kopekbalığı Oyunu

Katılımcılardan mekanda serbestçe dolaşmaları istenir. Lider bir süre sonra herkesin durmasını ister. Lider “Biraz sonra gözlerinizi kapatmanızı isteyeceğim. O sırada omzuna dokunduğum kişi köpekbalığı olacak. Kpekbalığının görevi diğer balıklara farketirmeden göz kırparak olabildiğince çok balık öldürmek. Balıklar da köpekbalığının kim olduğunu bulmaya çalışacak. Ölen balık içinden 5’e kadar sayıp çığlık atarak oyunun dışına çıkacak. Her balığın  tahmin hakkı var. Eğer 3 tahmininiz de de köpekbalığını bulamazsanız oyundan çıkarsınız. Tüm balıklar ve köpekbalığı mekanda dolaşacak. şimdi gözlerinizi kapatın” yönergesini verir ve bir kişinin omzuna dokunarak oyunu başlatır.

#### Etkinlik 2:

Katılımcılardan “Vivir Mi Vida” şarkısı eşliğinde önce kendi ritimlerinde yürümeleri daha sonra da verilen yönergeler doğrultusunda yürümeleri istenir:

- Öğrenci gibi,
- Anne gibi,
- ocuk gibi,
- Mdr gibi,
- Manken gibi,
- Futbol oynayan biri gibi

### **Ara Değerlendirme**

Lider yapılan iki etkinlikte çeşitli roller olduğunu vurgular. Toplumda da çeşitli roller olduğu ve her insanın da farklı roller olabileceği tartışılır. Lider katılımcılara “Şu anda toplumdaki rolleriniz neler?” sorusunu sorar ve cevaplar paylaşılır.

*K-1: ‘ Öğrenci .’*

*K-2: ‘ Abla .’*

*K-3: ‘ Abi. ’*

### **Etkinlik 3:**

Lider katılımcılardan bir mekan düşünmelerini ve bu mekan içinde bir rol üstlenmelerini belirtir, elini çırpıtığında o mekan içindeki toplumsal rolüne uygun formu alarak donmalarını ve ikinci kez elini çırpıtığında o toplumsal rolüne ilişkin plan düşünmelerini belirtir. Daha sonra liderin dokunduğu kişi toplumsal rolünün ne olduğunu ve geleceğe dair düşündüğü planını söyler.

### **B-Canlandırma**

#### **Etkinlik 4:**

Lider tahtaya (Ek-4) resimleri asar ve her resmin altına bir kağıt yapıştırır. Lider katılımcılardan her bir resimdeki kişinin toplumsal rollerinin neler olabileceğini düşünmelerini ve altındaki kağıda yazmalarını ister. Daha sonra lider katılımcıları dört gruba ayırır ve her grubun bir resim seçip resimdeki kişinin bir gününü toplumsal rollerini de anlatacak şekilde canlandırmalarını ister.

#### **Etkinlik 5:**

Lider 2008 yılında Öğrenci Seçme Sınavından yüksek puan alan İrfan Töreci’nin gazete haberini katılımcılara okur.

Hakkari’li tek kollu çoban Hacettepe Tıp’ı kazandı.

Hakkari’nin Yüksekova İlçesi’nde yaşayan ve çobanlık yapan 19 yaşındaki İrfan Töreci, ÖSS’de yüksek puan alarak Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi İngilizce Tıp bölümüne yerleşti. Yüksekova İlçesi’nde 12 kişilik ailenin çocuğu olan İrfan Töreci, 5 yaşındayken elektrik çarpması sonucu sağ kolunu kaybetti. Ancak hayata sınıksız sarılan Töreci bir yandan eğitimini sürdürürken, boş zamanlarında da çobanlık yaptı. Töreci okuma azmini hiç yitirmeyerek doktor olmayı hedefledi. Bedensel engeline ve yoksulluğa rağmen yılmayan İrfan Töreci, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi İngilizce Tıp bölümüne girmeyi başardı. Toprak bir evde ailesiyle birlikte maddi sıkıntı içinde yaşayan İrfan Töreci, “Çocuk yaşımda doktorsuzluk yüzünden kolumu kaybettim. Ancak bu durum bana engel olmadı. Beni daha çok kamçıladı. Çok çalıştım ve başardım. Doktor olacağım için çok mutluyum” diye konuştu.

Lider katılımcıları dört gruba ayırır. Birinci grubun İrfan Töreci ‘nin ailesi, ikinci grubun arkadaşları, üçüncü grubun öğretmenleri ve dördüncü grubun komşuları olduğunu söyler. Lider “İrfan Töreci ‘nin Öğrenci Seçme Sınavından yüksek puan alıp tıp fakültesini kazandığını şimdi öğrendiniz. Aranızda bu haber üzerine konuşuyorsunuz.” yönergesini verir. Her grup kendi içinde çember oluşturur ve olayla ilgili konuşurlar.

Canlandırmalar bittikten sonra lider İrfan Töreci ‘nin arkadaşlarının, ailesinin, komşularının ve öğretmenlerinin neler konuştuğunu tüm gruba anlatmalarını ister ve sonra tüm grupla ‘‘arkadaş, komşu, öğretmen ve aile’’ toplumsal rollerinin içeriği tartışılır.

#### **Etkinlik 6:**

Lider katılımcılara Hacettepe Üniversitesi’nin İrfan Töreci ile ilgili yaptığı açıklamayı okur.

Cerrah olamaz ama...

Hacettepe Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Sevil Gürgan, Hakkari’nin Yüksekova ilçesinde çobanlık yapan ve Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakóltesi İngilizce bölümünü kazanan İrfan Töreci’nin sağ kolu olmadığı için zorlanacağını belirterek, ‘‘Özellikle cerrahi branşlarda uzmanlaşması imkansız. Ama uygun disiplinlere yönlendirildiğinde mesleğini icra edebilir’’ dedi.

Gruptan bir gönüllü İrfan Töreci’nin rolüne girer. Lider diğer katılımcıları 1-2 diye sayarak iki gruba ayırır. Gruplardan karşılıklı durarak bir koridor oluşturmalarını ister. Memleketine dönüp oradaki insanlara yardım etmek mi, yurt dışına gidip eğitimini sürdürerek dünya çapında tanınan bir bilim insanı olmak mı? Soldaki grup memleketine dönüp oradaki insanlara yardım etmesinin sağdaki grup ise yurt dışına gidip eğitimini sürdürerek dünya çapında tanınan bir bilim insanı olmasının kazandıracaklarına ilişkin fikirler söylerler. Ana karakter koridor içerisinde kimin önüne gelirse, koridordaki kişiler ana karakterin vermesi gereken karara ilişkin görüşlerini belirtirler. Koridorun sonunda İrfan Töreci rolündeki kişinin kararını söylemesi istenir.

### **C-Değerlendirme**

#### **Etkinlik 7:**

Lider katılımcılara kahramanlarının toplumsal rollerinin neler olduğunu ve gelecekteki toplumsal rollerine ilişkin planlarını yazmalarını ister.

#### **Etkinlik 8:**

Lider tüm katılımcıların birlikte bir heykel oluşturmalarını ister. Lider ‘‘ilk kişi bugüne ilişkin düşüncesini anlatan bir form alacak. Diğer kişi onu tamamladığını ve kendi düşüncesini de içeren başka bir form alacak. Böylece tüm grup üyeleri heykelin bir parçasını oluşturmuş olacak’’ yönergesini verir. Katılımcıların tümü bir araya gelerek bir heykel oluşturlar. Lider katılımcıların yanlarına gelip onlara dokunduğu zaman heykellerden bir cümle ile günü özetlemeleri istenir.



## Yaratıcı Drama Yöntemiyle Farklı Kültürleri Tanıma ve Bir Arada Yaşama Çalışmaları

Tuba Çay Sağlam<sup>1</sup>

Nami Eren Beştepe<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.006	<i>İnsanın insan olarak varlığını sürdürmesinin birçok düşünürce olmazsa olmazı sayılan toplum yaşamı, artık çok kültürlülükle yaşayabilme becerisi geliştirmeyi gerektiriyor. Bu durum da dünya üzerindeki farklı kültürleri tanımayı gerekli kılıyor. İnsanın gelişim süreci düşünüldüğünde, soyut gelişimin başladığı dönemlerden itibaren “öteki”, “yabancı”, “farklı” gibi kavramlara yönelik yapılacak çalışmaların kişiyi bu anlamda istenilen olgunluğa ulaştıracağı düşünülmektedir. Genel olarak, çalışmaya katılan çocukların dünya üzerinde yaşayan farklı kültürleri yaratıcı drama yöntemiyle tanımaları amaçlanmıştır. Çalışma grubu, ilkokul öğrencisi olan, yedisi yedi yaşında, beşi sekiz yaşında olan ve daha önce drama yaşantısı olmayan toplam on iki çocuktan oluşmuştur.</i>
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	26.11.2017
Kabul	11.1.2018
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Yaratıcı drama	
Çok kültürlülük	
Birlikte yaşama becerisi	
Farklı kültürleri tanıma	

## Works of Living Together and Recognizing Different Cultures through Creative Drama Method

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.006	<i>Works of maintaining communal life and public life, which is considered a must by many thinkers for a human being to sustain his existence as a human, now require one to develop a skill of living with multiculturalism. When development process of men taken into consideration, it has been considered that works to be conducted on topics such as “the other”, “stranger”, and “different” would get one into the desired maturity in this sense since abstract development began. Generally, questions to be answered in the research in which the aim is to enable students who participated in the work to recognize different cultures in the world through creative drama method are: What are children’s views related to the existence of different cultures? What are children’s views on differences? What are children’s views on human beings’ value(s) that stem from being a human? What are children’s views on cooperating and living together with the ones from different cultures? Study group consists of 7 seven-year-olds and 5 eight-year-olds, with a total number of twelve, who did not have drama experience before.</i>
<b>Article History</b>	
Received	26.11.2017
Accepted	11.1.2018
<b>Keywords</b>	
Creative drama	
Multiculturalism	
Skill to live together	
Recognizing different cultures	

*The research is a basic interpreting qualitative work. The applications realized in the research were structured with creative drama method, and a total of twenty hours of workshop was conducted in eight sessions. Data gathered in the research content were obtained by focus group interview. Thirteen open-ended questions prepared in light of the research’s aim were asked to the group before the first session and at the end of last session. Descriptive analysis technique was used in analyzing the data obtained in the research. Descriptive analysis of the data was evaluated within themes such as “Differences”, “Different cultures”, “Having humanistic value” and “Cooperating and living together with the ones from different cultures”. At the end of the research, it was concluded that the children found all people valuable since they were humans, that the children excluded “the other” what is different, that children were interested in cultures and wanted to get knowledge, that they developed positive thoughts on living together and that the children organized and would be able to organize by taking the opposing side’s needs, interests and desires into consideration.*

1 MEB Öğretmen, E-posta: t.cay@myynet.com

2 Yard.Doç.Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, E-posta: nbestepe@gmail.com

## Giriş

Günümüzde farklı kültürlerin bir arada yaşama, eğitim alma, çeşitli ortamları paylaşma gibi nesnel bir gerçekliği var. İnsanın insan olmasından kaynaklı oluşturduğu bu anlam dünyasının önemini yeniden insana kavratmak için sistemli bir biçimde eğitimle yoğrulması gerekiyor.

Çok kültürlülük ve küreselleşmenin yaygınlaştığı bu yüzyılda, beraber yaşanılan/yaşanmaya çalışılan diğer kültürün “öteki” olarak görülmesi nedeniyle iletişim ve ilişki sorunları sıkça görülen bir durum halini almaya başladı. Kültür ve çok kültürlülükle ilgili bu konular konuşulurken kültürden ne anlaşıldığına da kısaca bakmak gerekir. Kültürle ilgili farklı tanımlar vardır. Bunlardan biri Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğünde ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) şöyledir: “Tarihsel toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.” Bir başka tanıma bakarsak; kültür, varsayılan hedefler, arzular, ihtiyaçlar ve kapsayıcı değerler gibi jenerik beklentilerin kaynağıdır (Kitayama, Duffy, Kawamura, Larsen, 2003). Kültür ve toplum kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Hiçbir toplum kültür olmadan var olamayacağı gibi hiçbir kültür de toplum olmadan var olamaz (Giddens, 2000). Bu konu özellikle bazı sosyologlarca o denli önemsenmiştir ki kültürün olmadığı yerde bilinen manada insan bile olunamayacağı ileri sürülmüştür (Giddens, 2000).

Kültürlerarası iletişim, kişilerin kendi kültürleriyle beraber diğer kültürleri tanımları ve süreçte tutum, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar ki bu da hoşgörü ve saygıyı artırır (İlhan, 2010, s.19). Bu iletişim doğru olarak kurulmadığında “yabancı” kavramını fazlaca vurgulanır hale gelebilir. Aslında tarih boyunca bir “öteki” hep olmuştur. İnsanlar, toplumlar bir şekilde ilişkilerini ve hayatlarını sürdürürken ötekini yanlarında taşımışlardır. “Öteki” sözü her zaman dolaylı olarak “kendi” sözünü içerir (Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet içi Eğitiminde Kültürlerarası Öğrenme için Avrupa Modüler Programı (ilkokul Pedagojisi) Projesi, 2006). Connolly’ye (1995, s.92-93) göre, “Kimlik var olmak için farklılığa gereksinim duyar ve kendi kesinliğini güven altına almak için farklılığı ötekiliğe dönüştürür.”. Kimlik ötekiler yoluyla, onların varlığıyla şekillenmekte, tanımlanmaktadır (Uluç ve Boz, 2015).

İlk çağlardan beri düşünürlerse insanın yaşadığı toplumla bir bütün olduğu vurgusu yapılmaktadır. Üskül’e (2003) göre, toplum bireylerden oluşur ama bütün, doğal olarak parçalardan önce gelir. İnsan kendi kendine yeterli olmayan ve yaşamak için benzerlerine gereksinim duyan, mutlu olabileceği eylemleri bir toplum içerisinde gerçekleştiren bir varlıktır. Toplumlar ise daha çeşitli, daha renkli ve farklı unsurları yapılarında bulundurma yolunda ilerlemektedirler. Günümüzde toplumların yapısının tek kültürlülükten çok kültürlülüğe evrildiği düşünülürse çalışmanın yeri daha netleşecektir. Toplumsal yaşamı devam ettirme çalışmaları ve insanın insan olarak varlığını sürdürmesinin birçok düşünürce olmazsa olmazı sayılan toplum yaşamı çok kültürlülükle yaşayabilme becerisi geliştirmeyi gerektiriyor artık. Uzun vadede düşünüldüğünde sistematik olmasa da soyut gelişimin başladığı dönemlerden itibaren “öteki”, “yabancı”, “farklı” gibi konularda yapılacak çalışmaların kişiyi bu anlamda istenilen olgunluğa ulaştıracağı düşünülmektedir. Kişi farklı farklı kültürleri tanıdıkça, her kültürdeki yaşayış, gelenek-görenek ve inanışları gözledikçe benzer ve hatta aynı noktaları keşfeder ve kendi kültürünün dışındaki kültürleri ötekileştirmekten uzak durabilir ve önyargı geliştirmez.

Toplum ve birey arasında sürekli devam eden çember şeklindeki ilişki düşünülürse değişen bireyin toplumu; değişen toplumun da bireyi etkileyeceği söylenebilir. Toplamların değişip bireyi olumlu yönde etkilemesi için de yine bireyin doğru başlangıç noktası olduğu düşünölebilir. Bu nedenle ki gruplar halinde çalışılan ve bireylerin yaşantılarından, gözlemlerinden, dolgunluklarından, bilgi, istek, hayallerinden yola çıkan ve bireyin aktif katılımcı, üretici olduğu yaratıcı drama çalışmasının konuyu istenilen noktaya taşıyabileceği düşünölmektedir.

Yaratıcı drama “bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” (Adıgözel, 2013, s.45). Yaratıcı drama çalışmalarındaki sürekli etkileşim çalışma boyunca ve çalışma sonrası farklı düşünceleri bir arada görme ve gerektiğinde uzlaştırma ya da ayrıştırma olanağı sağlar. Günümüzde kavram karmaşasından doğan birçok yaşantısal ve düşünsel sorun bu şekilde birçok farklı çözüm yoluna kavuşabilir. Hatta bu çözüm yollarının denenmesine olanak sağlayabilir. Yaratıcı drama çalışmaları aynı zamanda araştırma yeteneğini de geliştirerek keşfederek öğrenme olanağı sağlar. Yaratıcı dramada doğaçlama ile öğrenciler sosyal beceriler inşa edebilir, daha duyarlı dinleyicilere dönüşebilir, daha uygun ve olgun konuşmacılar olabilirler. Gelişen bu becerilerinin de günümüzde yetişkinlerin bile ele almaya çekindiği değer ve insan sorunlarına karşı daha uzlaşmacı, kabul edici, empatik tutumların çocuklarca gösterilebileceği düşünölebilir.

Yaratıcı dramanın uygulanış biçimiyle ilintili olarak katılımcıya sağladığı bağımsız düşünöbilme, kendine güven duyma ve karar verme becerisi, felsefi düşünme boyutu kazanmış bireyler için, dolayısıyla sağlıklı toplumlar için olmazsa olmaz bir yapı taşıdır. Dolayısıyla çalışmada beklenen farklı kùltürleri tanıma ve bir arada yaşamaya adım atma becerileri için uygun eğitim yönteminin yaratıcı drama olduğu söylenebilir.

Yaratıcı dramanın bireye kazandırdığı farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, olaya, duruma göre tavır alma, olay/durumun birçok bakış açısı ile değerlendirilmesi ve kavramları somutlaştırma gücü böylesi bir eğitim açısından oldukça faydalıdır. Çocuk gelişiminde belirli sözel becerilerin referansıyla yaratıcı drama yaratıcı kapasitenin olgunlaşma ve gelişimini desteklemektedir (Stern, 1983).

Yaratıcı drama çalışmalarındaki sonuç değil sürecin temel alınması, katılımcının hata yapma korkusunu geri plana itmekte, bu da özgürce fikirlerini söylemesine, aşağılanma, dışlanma gibi toplumsal kaygılarını en aza indirerek kendisi farklı olay ve durumlar içinde farklı rol ve ilişkilerde deneyerek gerçek hayata hazırlamaktadır. Empati becerilerini de geliştirecek olan bu uygulamalarla farklı kalıpların denenmesinde deneme yanılma olanağı veren drama çalışmaları kişiyi izleyici olmaktan çıkarıp aktifleştirir. Kişi farklı olandan ve farklı olmaktan korkmadan üretir. Bireyin böylece farklı kùltürden insanların yaşamlarını, kùltürlerini, düşünce yapılarını hem izlediği hem de “o” olarak yaşadığı ve hatta hissettiği söylenebilir. Bu sayede, elde edilen bilgi, izlenim, kavram, her canlandırmada, her izlemede yeniden birçok farklı alternatifle kişinin zihnine yerleşebilir. Bu da gerçek yaşamda çok yönlü düşünöbilen, sorun değil çözüm odaklı, uzlaşmacı, yapıcı, empati kurabilen, sorgulayan, araştıran, ön yargılarından sıyrılmış bireylerin yetişmesine katkı sağlar.

Farklılıkları fark etmek kabul için ilk adımdır (Tuğrul, 2006; Isenberg ve Jalongo, 2001). “Farklı olmak” kavramının zihinlerde ilk çağrıştırdığı anlam; kural dışı olmak, uyumsuzluk, çatışma vb. negatif duygu ve düşünceler olsa da “farklı olmak” aslında bu negatif algılarla baş edebilecek kadar yüksek özgüven ve kararlılık ifadesi içermektedir (Tuğrul, 2006). Bu ilk çağrışımlarla baş



etmek, önyargıları kırmak, ancak kişinin empati kurması, çift yönlü düşünmesi, sorgulaması ve araştırmasıyla mümkündür. Bu anlamda drama insanları birbirine bağlayabilir, öğrenme ortamını iş birliğine çevirebilir ve yaratıcılık, eleştirel sorgulama ve ifade için yeni ifade alanları oluşturabilir (Van de Water, McAvoy ve Hunt, 2015).

Çocuklar için düşünmek eğlenceli bir süreçtir; çünkü çocuklar düşünceleriyle oynarlar (Tuğrul, 2006). Düşünmeyi zevkli kılan sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır (Tuğrul, 2006; Vasniadou, 2004; Wood 1999). Çalışmanın yapıldığı yaş grubu keşfetme, araştırma, merak duygularının diri olduğu dönemdir. En iyi filozofların çocuklar olduğu biraz da mecaz yüklü bir ifade ile sıklıkla halk tarafından kullanılır. Bu ifade aslında, toplumsal korku ve baskıların içine tam anlamıyla henüz girmemiş, aklına geleni en yalın haliyle soran ve öğrenmek isteyen çocuklar düşünüldüğünde doğru kullanılıyormuş gibi görünüyor. Çalışmanın yaratıcı drama ile planlanmasının çocukların içine girdikleri yabancı hissetmeyecekleri bir atmosferle belki de ilk defa duyacakları ya da pek de aşina olmadıkları kavramları daha rahat bileşenlerine ayırabilecekleri, çekinmeden eleştirebilecekleri ve bu konudaki olumlu/olumsuz alternatif düşünme biçimlerini destekleyici rol oynayacağı düşünülmektedir.

Kavramların, inanışların, değer yargılarının birçoğunun temellerinin çocukluk döneminde atıldığı ve zor değiştiği düşünülürse tersi davranış kalıplarının temellerinin de yine çocuklukta yapılacak çalışmalarla atılabileceği söylenebilir. Kültür, farklı kültür, değer verme, bir arada yaşama, iş birliği yapma, empati kurma, insanın değeri gibi bir ucu soyut düşünmenin tam da ortası diyebileceğimiz konulardır. Bu yaş grubunun bu konuları, merakla karşılayacağı, ilgisini çekeceği, öğrenmek isteyeceği ve kısa sürece içselleştireceği düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Temelde çocukların farklı kültür-yaşayışlarıyla kendi kültürü-yaşayışı arasında benzerlik ve farklılıkları yaşantılarla belirleyebileceği düşünülebilir. Toplumlarda farklı olanı öteki olarak görme ve dışlama davranışlarının altında yatan nedenlerden olan ötekinden korkma duygusunun “tanıma” ile aza indirilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, çalışmada genel olarak, çalışmaya katılan çocukların dünya üzerinde yaşayan farklı kültürleri yaratıcı drama yöntemiyle tanımaları amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1. Çocukların farklı kültürlerin varlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çocukların farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Çocukların insanın insan olmaktan kaynaklanan değerine/değerlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Çocukların farklı kültürden olanlarla işbirliği ve birlikte yaşayabilme konusundaki görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Çocukların, dünya üzerinde yaşayan farklı kültürleri yaratıcı drama yöntemiyle tanımaları amaçlanan araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların

doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Adana ili Çukurova ve Seyhan ilçelerine yapılan duyurular sonucu gönüllü çocuklardan oluşmuştur. Yedisi yedi yaşında, beşi sekiz yaşında olan ve daha önce drama yaşantısı olmayan toplam on iki çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu yaşlar somut düşünce kalıplarının yerlerini yavaş yavaş soyut kalıplara bıraktığı, soyut kavramların büyük bir hızla merak edilerek öğrenilmek istenen yaş grubudur. Çalışmanın çocukları temel alarak planlanması ise çocukların sürekli değişen, gelişen zihin ve ruhsal yapılarının toplumun temeli de olması nedeniyle anlamlıdır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında ulaşılan veriler odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın amacı doğrultusunda on üç tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu on üç soru, ilk oturumun başlangıcında ve son oturumun bitiminden sonra gruba yöneltilmiş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak derlenmiş araştırma soruları ile ilişkilendirilerek analiz edilmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İlk oturum öncesi ve son oturum sonrası gruba yöneltilen sorular dört tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar araştırma sorularıyla da ilişkili olup şu şekildedir; “Farklılıklar”, “Farklı kùltürler”, “İnsan değerli oluşu” ve “Farklı kùltürden olanla işbirliği ve birlikte yaşayabilme”. İlk oturum öncesi ve son oturum sonrası yapılan ve on üç sorunun yöneltildiği grup görüşmelerinden elde edilen verilerin betimsel analizleri, yukarıda belirtilen temalar çerçevesinde ayrı ayrı yapılmış, yorumlanmış ve sonunda da karşılaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda, araştırmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla öğrencilerin yanıtlarından aynen alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda çocukların sözleri (Ç, numara) şeklinde gösterilmiştir. Ayrıca, yine araştırmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla çocukların ve velilerinin izni ile atölye çalışmaları kamera ve fotoğraf çekimleriyle kayıt altına alınmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Farklı kùltürleri tanıma ve birlikte yaşayabilme duygu ve düşüncesi geliştirebilme konusunda yedi konu belirlenerek yaratıcı drama yöntemi aşamaları (ısınma/hazırlık, canlandırma, değerlendirme) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uygulama atölyeleri toplam 20 saat olmak üzere 8 oturumda 3 Mart 2013 – 21 Nisan 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oturum başlıkları; “Tanışma-İletişim”, “Japonya”, “Afrika”, “Kızılderi”, “Ötekini fark etme ve empati”, “Ayna (İnsan Değerlidir)”, “Mozaik (işbirliği)”, “Mahallemiz” şeklinde planlanmış ve yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak uygulamalı bir biçimde gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, araştırma soruları ile ilişkili olarak belirlenen dört tema doğrultusunda ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bulguları; farklılıklar, farklı kültürler, insan değerli oluşu ve farklı kültürden olanla işbirliği ve birlikte yaşayabilmeye ilişkin bulgular olmak üzere dört alt başlıkta sunulmuştur. İlk oturum öncesi ve son oturum sonrası yapılan grup görüşmelerinden elde edilen bulgular bu başlıklar altında ayrı ayrı değerlendirilmiş olup, sonra da karşılaştırılmıştır.

### Birinci Oturum Öncesi Yapılan Görüşmede Elde Edilen Bulgular

Birinci oturum öncesi çocuklarla on üç soruluk bir görüşme gerçekleştirilmiş. Elde edilen bulgular dört tema altında sunulmuştur.

#### Farklılıklar Teması

Çocuklara yöneltilen “Etrafınızdaki insanların sizin gibi olup olmadıkları konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusuna çocukların sekizinin (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç8, Ç9, Ç10) “bizim gibi değiller, bizden farklılar” yönünde görüş belirttikleri, bir çocuğun da (Ç11) “çoğu farklı” dediği belirlenmiştir. Dokuz çocuk farklılık olarak fiziksel özelliklere vurgu yapmışlardır. Örneğin Ç4 “Benim gibi değiller, saçları mesela farklı”, Ç8 de “Bizim gibi değiller, yüzümüz bile değişik” yanıtını vermişlerdir. İki çocuk ise (Ç6, Ç7) “bilmiyorum” yanıtını vermişlerdir. “Bilmiyorum” yanıtını veren iki çocuk dışında dokuz çocuğun, çevrelerindeki insanların kendilerinden farklı olduklarını düşündükleri ve bu farklılıklarda da daha çok fiziksel özellikler üzerinde durdukları izlenmiştir.

Çocukların “Sizce size benzemeyen (kültür, ırk, cinsiyet, alışkanlık) insanlarla bir arada olmak avantaj olabilir mi?” sorusuna yedi çocuk (Ç2, Ç4, Ç5, Ç8, Ç9, Ç10) “iyi olabilir, onlarla arkadaş olabiliriz” yönünde yanıt vermiştir. Örneğin Ç2 “Onları daha yakından tanımamı, kültürlerini öğrenmemi sağlar” yanıtını vermiştir. Üç çocuk (Ç4, Ç6, Ç7) ise başka kültürlerle arkadaş olunamayacağını söylemişlerdir. Bir çocuk ise (Ç11) bu konuda bir şey bilmediğini söylemiştir. Genel olarak bakıldığında yedi çocuğun olumlu yaklaştığı, üç çocuğunda önyargıyla baktıkları söylenebilir.

Çocuklara yöneltilen “Tüm dünya sana benzeyen insanlardan oluşsaydı nasıl bir yer olurdu?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, dokuz çocuk (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11) dünyanın kötü ve karışık bir yer olacağını yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda Ç3 “Karışık bir yer olurdu, herkes bir birine benzerdi” şeklinde yanıt vermiştir. İki çocuk (Ç5, Ç10) ise iyi bir yer olacağını söylemişlerdir. Çocukların çoğunun farklılığın daha iyi olacağı konusunda eğilim gösterdikleri gözlenmiştir.

Çocukların “Başkalarının yerine kendini koyarak onları anlamaya çalışır mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, sekiz çocuğun (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç12) evet yönünde; dört çocuğun da (Ç1, Ç5, Ç10, Ç11) hayır yönünde yanıt verdikleri izlenmiştir. Evet yönünde yanıt verenlerden Ç4 “Mesela İngilizce konuşan birinden İngilizce öğrenerek anlamaya çalışırım” şeklinde, diğerleri de sadece “evet” diyerek görüş belirtmişlerdir. Hayır yönünde görüş belirtenlerden Ç1, Ç10 ve Ç11 sadece “hayır” derken, Ç5 “Hayır, çünkü onlar zaten benim gibi değildir” yanıtını vermiştir. Yanıtlara genel olarak bakıldığında çocukların yarısından çoğunun kendilerini başkalarının yerine koydukları, bununla beraber azımsanamayacak sayıda çocuğun da bunu yapmadığı görülmüştür.

Farklılıklar teması bağlamında, çocukların çoğunun çevrelerindeki insanların kendilerinden farklı olduklarını düşünmeleriyle birlikte, bu farklılığın daha çok fiziksel özellikler odaklı olduğu; üç çocuk dışında kalan çocukların farklı özelliklere sahip insanlarla bir arada olmayı avantaj olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca çocukların yarısından fazlasının kendilerini başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalıştıkları görölmüştür.

### **Farklı Kùltürler Teması**

“Dünya üzerinde birçok farklı kùltürün varlığını biliyor musun?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, yedi çocuğun (Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11) “evet” yanıtını verdikleri, bir çocuğun (Ç2) “Birçoğunu biliyorum”, bir çocuğun da (Ç4) “Bazılarını” şeklinde yanıt verdikleri görölmüştür. İki çocuk da (Ç1, Ç8) bilmediklerini belirtmişlerdir. Yanıtlardan hareketle çocukların birçok kùltürü “bildiklerini” düşündükleri görölmektedir.

Çocuklara yöneltilen “Bilddiğiniz kùltürleri söyler misiniz?” sorusuna, beş çocuk (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç9) Çin, üç çocuk (Ç1, Ç8, Ç10) Japon, üç çocuk (Ç1, Ç8) Afrika, iki çocuk (Ç9, Ç11) zenci (çocukların ifadelerinden aynen alınmıştır), beş çocuk (Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç8) Kızılderili yanıtlarını vermiştir. Birer tane de (Ç2) Antarktika, (Ç2) Paris, (Ç4) İstanbul, (Ç4) Kayseri, (Ç3) Amerika, (Ç8) Avustralya, (Ç8) Laz, (Ç8) Kürt, (Ç8) Alman yanıtları verilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde çocukların çoğunlukla Çin kùltürünü bildiklerini ifade ettikleri, bununla beraber Japon, Kızılderili gibi kùltürleri de bildikleri gözlenmiştir. Zenci ve Afrika kùltürlerinin de farklı çocuklarca iki ayrı şekilde de ifade edilmesi dikkat çekmiştir. Yine ülkemizden ve dünyadan bazı şehir adlarının da kùltür olarak sayıldığı gözlenmiştir.

Bu yaş çocuklarında kùltür kavramı tam olarak yerleşmemiş olmasına rağmen, farklı kùltürler teması altında çocukların birçok kùltürü bildiklerini düşündükleri görölmüştür. Çocukların Çin, Japon, Kızılderili, Zenci(çocukların ifadelerinden aynen alınmıştır), Afrika, Amerika, Antarktika gibi örneklerin yanı sıra Paris, İstanbul, Kayseri gibi şehir adlarını da söyledikleri gözlenmiştir.

### **İnsanın Değerli Oluşu Teması**

“İnsanların değerli canlılar olduğuna inanır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, dokuz çocuğun (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11) evet yanıtını verdiği, bunların içinden üç çocuğun (Ç1, Ç3, Ç9) “insanların Allah yarattığı için değerli olduklarını” belirttiği izlenmiştir. İki çocuk (Ç5, Ç10) ise hayır demiş, bu çocuklardan biri (Ç5) sadece “Allah’ın değerli olduğunu” söylemiştir. Bir önceki soruyla paralel olarak yine büyük çoğunluk olumlu cevap vermiştir.

“Sizce farklı kùltürden insanlar da değerli midir? Neden?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, sekiz çocuğun (Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9) “evet” yönünde görüş belirttikleri, üç çocuğun da (Ç1, Ç10, Ç11) “hayır” yanıtı verdikleri görölmüştür. Evet yanıtı verenlerden (Ç2) “Evet, çünkü onlar da canlı”, (Ç4) “Farklı özel şeyleri olduğu için değerlidir” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Evet diyen çocukların ikisi (Ç3, Ç9) nedenini belirtirken Allah yarattığı için onların da değerli olduğunu söylemişlerdir. Çocuklardan üçü olumsuz yanıt verirken, sekizi olumlu yanıt vermiş; bunların içinden ikisinin de değerli olma özelliğini din ile bağlantılı açıkladıkları gözlenmiştir.

“Sizin kültürünüzdeki ya da ülkenizdeki insanlar diğerlerinden daha mı değerlidir, yoksa her insan aynı değere mi sahiptir?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, beş çocuğun (Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8) tüm kültürlerin aynı değerde olduğunu söyledikleri; bu konuda, sözgelimi Ç2 “Her insan aynı değere sahiptir, çünkü onlar da insandır” yönünde görüş belirtmiştir. Beş çocuk (Ç1, Ç4, Ç9, Ç10, Ç11) ise, kendi kültürünün daha değerli olduğunu söylemiş; sözgelimi Ç9 “Benim ülkemdekiler daha değerlidir” demiştir. Bir çocuk (Ç5) da “Diğerleri bizden daha değerlidir” diyerek, diğer kültürlerin kendi kültüründen değerli olduğunu söylemiştir. Yanıtlar incelendiğinde çocukların ortak bir yargıda olmaktan uzak oldukları, hatta diğer soruların yanıtları da göz önüne alınırsa en fazla ayırım içinde oldukları sorulardan birisi olduğu gözlenmiştir.

İnsanın değerli oluşu teması altında çocuklara yöneltilen sorulara verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde çocukların ikisi dışında, çoğunluğu insanın değerli olduğunu düşündüklerini, bununla birlikte üç çocuğun Allah yarattığı için insanın değerli olduğunu söyledikleri görülmüştür. Farklı kültürlerden olan insanların da değerli olacağına üç çocuk dışında olumlu yanıt verilmiştir. Kendi kültüründeki insanlar mı daha değerli yoksa her kültürden olan insanlar aynı değere sahip midir? konusunda beş çocuğun her insan değerlidir dediği, ama bunun dışında çocukların birbirlerine göre farklı görüşleri olduğu görülmüştür.

### **Farklı Kültürden Olanla İşbirliği ve Birlikte Yaşayabilme Teması**

“Büyük bir projede çalışmak üzere davet edildin ama çalışmak için gittiğinde dünyadan birçok kültürden, dinden, ırktan insanlarla karşılaştın. Bu insanlarla bir arada başarılı bir çalışma yürütebileceğine inanır mısın? Neden?” sorusuna, dokuz çocuğun (Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11) evet yanıtını verdiği; sözgelimi Ç3 “Evet, çünkü ben onlara öğretirim, onlar bana öğretir”, Ç9 “Evet, herkesin bilgisinden yararlanılarak başarılı olabiliriz” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu olumlu yanıtları çocuklar, (Ç3) “ben onlara öğretirim”, (Ç11) “onlara yardım ederim” gibi cümlelerle desteklemişlerdir. Sadece bir çocuk (Ç5) “Onları anlayamam ve çalışamam” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. Çocukların büyük bir kısmının beraber bir çalışma yürütebileceklerine inanmakla beraber bu inançlarını kendilerini “öğretici”, “yardımcı” sıfatlarla farklı bir yere koydukları gözlenmiştir.

“İş birliği yapmak hakkında neler düşünüyorsun?” sorusuna verilen yanıtlarda, beş çocuk (Ç1) “Çok güzel”, Ç3 “Zevkli, eğlenceli”, Ç8 “İnsanlar beni işlerine kabul ederse iyi olur diye düşünüyorum”, Ç10 ve Ç11’de “İyi olur” şeklinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Dört çocuk (Ç2, Ç6, Ç7, Ç9) işbirliğini yardımlaşma olarak tanımlamış, 2 çocuksa ne demek olduğunu bilmediğini söylemiştir. Çocuklardan beşinin düşüncelerini güzel, zevkli, eğlenceli gibi sıfatlarla destekledikleri, yine dört çocuğun da işbirliği ile yardımlaşma kavramlarını olumlu olarak bir arada kullandığı gözlenmiştir. “Herkesle işbirliği yapılır mı?” sorusuna yedi çocuk (Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç9, Ç10, Ç11) hayır, üç çocuk (Ç3, Ç6, Ç8) evet, bir çocuk da (Ç7) bazen yanıtlarını vermiştir. Hayır yanıtı veren çocuklardan Ç2 “Yapılamaz, herkes işbirliği yapmak istemez”, Ç5 “Yapılamaz, herkes kendi istediğini yapmak ister” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Evet yanıtı veren çocuklardan da Ç3 “Evet, işbirliği yapmazsak bir şey inşaat edemeyiz” demiştir. İşbirliği ile ilgili genel olarak olumlu yargıları olan çocukların işbirliği yapılacak kişiler konusunda seçici davranma eğiliminde oldukları ve çoğunluğun olumsuz yanıt verdiği gözlenmiştir.

“Kimlerle işbirliği yapılır?” sorusuna verilen yanıtlarda; üç çocuk (Ç1, Ç3, Ç12) ailemle, üç çocuk (Ç1, Ç3, Ç6) arkadaşlarımla, iki çocuk (Ç1, Ç3) arkadaş veya komşularla, iki çocuk (Ç9, Ç11)

tanıdıklarıyla, iki çocuk (Ç2, Ç10) istedikleriyle, bir çocuk (Ç7) iyi olanlarla, bir çocuk (Ç8) insanlarla, bir çocuk (Ç5) erkeklerle (kız öğrencinin cevabı), bir çocuk da (Ç4) önemli kişilerle işbirliği yapılabileceğini söylemiştir. Hemen her çocuğun birbirinden farklı görüşü olduğu ve bununla birlikte çocukların eğilimlerinin daha çok aile, komşu, arkadaş gibi tanıdıkları kişiler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Farklı kùltürden olanla işbirliği ve birlikte yaşayabilme teması bağlamında çocukların büyük bir kısmının beraber bir çalışma yürütebileceklerine inanmakla birlikte, kendilerini “öğretici”, “yardımcı” gibi sıfatlarla farklı bir yere koydukları gözlenmiştir. Farklı kùltürlerden olanlarla işbirliği yapma konusunda beş çocuğun olumlu görüşlerini “güzel”, “zevkli”, “eğlenceli” gibi olumlu sıfatlar destekledikleri ve dört çocuğunda işbirliği ile yardımlaşma kavramlarını olumlu olarak bir arada kullandıkları görülmüştür.

### **Son Oturum Sonrası Yapılan Görüşmede Elde Edilen Veriler**

Son oturumun bitiminde, yapılan uygulamaların sonunda gruba bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede ilk oturumda gruba yöneltlen açık uçlu on beş soru tekrar sorulmuştur. Elde edilen bulgular dört tema altında sunulmuştur.

#### **Farklılıklar Teması**

“Etrafınızdaki insanların sizin gibi olup olmadıkları konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusuna çocukların (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12) tamamı herkesin farklı özelliklere sahip olabilecekleri yönünde yanıt vermişlerdir. Çocuklar, Ç1 “Herkes farklıdır”, Ç8 “Ortak özellikleri olsa da farklılar” örneklerindeki gibi görüş belirtmişlerdir. Bu yanıtlar çocukların, her insanın farklı özellikleri olduğunu, farklı kùltürlere ait olma, farklı yaşayış biçimleri geliştirme gibi özelliklerin olduğunu fark ettikleri düşüncesi uyandırmaktadır.

“Sizce size benzemeyen (kùltür, ırk, cinsiyet, alışkanlık) insanlarla bir arada olmak avantaj olabilir mi?” sorusuna çocukların on biri de bunun avantaj olabileceğini belirterek, Ç1 “Onları tanıyabiliriz.”, Ç4 “Değişik insan tanırız.”, Ç9 “Bizim de bilgimiz artar, çok şey öğreniriz.” gibi yanıtlar vermişlerdir. Çocukların farklı olan diğerleriyle ilgili beraber bir şeyler yapma, arkadaş olma ya da onları tanıma gibi etkinlikler düşünmelerinin olumlu olduğu düşünülmektedir.

“Tüm dünya sana benzeyen insanlardan oluşsaydı nasıl bir yer olurdu?” sorusuna çocuklar çok sıkıcı olurdu, kötü olurdu, hep aynı şeyler olurdu vb. yanıtlar vermişlerdir. Çocuklar, Ç1 “Çok sıkıcı olurdu”, Ç3 “Hep aynı şeyler olurdu”, örneklerinde olduğu gibi yanıtlar vermişlerdir. Yanıtlardan da anlaşılacağı gibi farklılıkların olmadığı herkesin birbirine benzediği bir dünyanın çocuklar tarafından yeğlenilmediği görülmüştür.

“Başkalarının yerine kendini koyarak onları anlamaya çalışır mısın?” sorusuna sekiz çocuk (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç12) “evet”, üç çocuk (Ç1, Ç10, Ç11) “bazen”, bir çocuk da (Ç5) bilmiyorum şeklinde yanıt vermiştir. Çocuklardan çalışmaların sonunda olumsuz yanıt gelmemesi ve büyük bir çoğunluğun “evet” şeklinde cevap vermesi empatik davranış geliştirme yönünde olumlu bir adım olarak düşünülmektedir.

Farklılıklar teması bağlamında genel olarak çocuklar, her insanın farklı özelliklerinin olduğunu, insanların ortak özellikleri olsa dahi birbirlerinden farklı olduklarını dile getirmişlerdir. Çocukların tamamı farklı insanlarla bir arada olmayı avantaj olarak değerlendirmişlerdir.



### **Farklı Kùltürler Teması**

“Dünya üzerinde birçok farklı kùltürün varlığını biliyor musun?” sorusuna, bir çocuk (Ç4) “bazılarını”, diğér on çocuk (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12) ise “evet” yanıtını vermişlerdir. Tüm çocukların araştırma konusuyula paralel olarak farklı kùltürlerle ilgili bilgi edindikleri düşünùlebilir. En azından kendi kùltüründen başka kùltürler de olduğunu bildiklerini tüm çocuklar yanıtlarıyla ortaya koymuşlardır.

“Bildiğiniz kùltürleri söyler misiniz?” sorusuna çocukların tamamı Kızılderi, Japon, Afrikalı ve Çin kùltürlerini belirtmişlerdir. Çocuklardan Ç7 ve Ç9 belirtilen kùltürlere ek olarak “Hindistan” yanıtını da vermişlerdir. Yanıtlardan yola çıkılarak çalışmada bahsi geçen tüm kùltürlerin yine tüm çocuklarca bilindiğı gözlenmektedir.

Farklı kùltürler teması bağlamında, bütün çocukların farklı kùltürlerle ilgili bilgi edindikleri, en azından kendi kùltürlerinden başka kùltürlerin de olduğunu bildikleri düşünùlebilir. Çalışmada ele alınan tüm kùltürler çocuklar tarafından yanıtlarda ortaya konmuş; bu kùltürlerle ilgili belirgin özelliklerin çocuklar tarafından rahatlıkla sayıldığı gözlenmiştir.

### **İnsanın Değerli Oluşu Teması**

“İnsanların değerli canlılar olduğuna inanır mısınız?” sorusuna on çocuk insanların değerli olduğu yönünde yanıt vermiştir. Bir çocuk (Ç5) ise “Hayır, çünkü Allah değerlidir” yönünde görüş belirtmiştir. Çocukların olumlu yanıt vermeleri insanın değeriyle ilgili olarak insanı değerli görme ve sevmeye amaçları yönünde olumlu olarak düşünùlebileceğini göstermektedir.

“Sence farklı kùltürden insanlar da değerli midir? Neden?” sorusuna tüm çocuklar evet demişlerdir. Çocuklar; Ç2 “Değerliler, onların da canı var”, Ç3 “Herkes değerlidir, çünkü insandır”, Ç8 “Evet, onlar da insan” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Sadece daha önce değersiz cevabını veren bir çocuk (Ç1) “değerli, ama bizim kadar değil” cevabını vermiş. Yukarıdaki iki sorunun uzantısı olarak görùlebilecek bu soruda, insanı değerli görme ve salt insan olmasından ötürü bu değere sahip olması yönünde düşünce geliştirmeye paralel yanıtlar geldiğı gözlenmektedir. Çocuklar sadece kendi kùltürlerinden insanları değil tüm insanları değerli görmüşlerdir.

“Senin kùltüründeki ya da ùlkedeki insanlar diğérlerinden daha mı değerlidir, yoksa her insan aynı değere mi sahiptir?” sorusuna tüm çocuklar her insanın değerli olduğunu belirtmiştir. Çocuklar, Ç1 “Tüm insanlar değerlidir”, Ç4 “Benim ùlkemdeki insanlarda, diğér insanlarda değerlidir”, Ç10 “İnsan oldukları için herkes değerlidir” şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

İnsanın değerli oluşu teması altında çocukların insanların değerli olduğu konusunda olumlu düşünceleri olduğu; sadece kendi kùltüründeki insanların değil tüm insanların değerli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

### **Farklı Kùltürden Olanla İşbirliğı ve Birlikte Yaşayabilme Teması**

“Büyük bir projede çalışmak üzere davet edildin ama çalışmak için gittiğinde dünyadan birçok kùltürden, dinden, ırktan insanlarla karşılaştın. Bu insanlarla bir arada başarılı bir çalışma yürütebileceğine inanır mısın? Neden?” sorusuna çocukların tamamı genel olarak “başarılı bir çalışma ve daha zevkli olabileceğı” yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu soruda çocukların doğrudan olumlu yanıt vermeleri araştırmadaki farklı kùltürlerden insanlarla işbirliğı yapma üzerine olan kısımlardaki etkinliklerden kaynaklı olduğu söylenebilir.



“İş birliği yapmak hakkında neler düşünüyorsun?” sorusuna dokuz çocuk yanıt vermiş ve hepsi işbirliği yapmanın önemli olduğunu, işlerini kolayca ve hızlıca bitirebileceklerini, işlerinin daha güzel yapılacağını belirtmişler. Bu konuda Ç1 “İş birliğiyle birçok işi yapabiliriz”, Ç5 “İş birliği beraber çalışmak demektir, iyi bir şeydir”, Ç8 “Güzel bir şeydir, hızlıca işlerimizi bitiririz” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Çocukların işbirliğinin sağlayacağı yararları fark etmiş oldukları ve bunu yanıtlarına yansıttıkları gözlenmektedir.

“Herkesle işbirliği yapılır mı?” sorusuna, çocukların neredeyse tamamı herkesle işbirliği yapılamayacağını söylemiş. Tek başına farklı yorumlara açık olan bu sorunun oturumlar sonunda çocuklarda oluşturduğu etkinin yönünü belirlemek için bir sonraki soruyla beraber düşünülmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Zira, herkesle işbirliği yapılamazsa kimlerle yapılabilir, sorusu akıllara gelir ki bununla ilgili çocuklar bir sonraki soruda görüşlerini belirtmişlerdir.

“Kimlerle işbirliği yapılır?” Bu soruda dört çocuk (Ç1, Ç4, Ç10, Ç11) “beraber iş yaptığımız, aynı grupta çalıştığımız kişilerle işbirliği yapılabileceğini”, bir çocuk Ç8 “tanımasak da iş birliği yapılabileceğini”, bir çocuk Ç2 “Başkalarını da düşünen iyi niyetlilerle”, bir çocuk Ç12 “Bizimle çalışmak isteyenlerle”, bir çocuk (Ç1) da arkadaşlarla işbirliği yapılabileceğini belirtmiştir. Yanıtlar incelendiğinde çocukların amaç doğrultusunda, hedefe göre iş birliği yapılacak kişileri seçebilecekleri düşünülmektedir.

Farklı kùltürden olanla işbirliği ve birlikte yaşayabilme teması bağlamında çocukların işbirliğinin sağlayacağı yararları fark ettikleri söylenebilir. Bununla beraber herkesle işbirliği yapılamayacağını belirten çocukların, amaca göre işbirliği yapılacak kişileri seçebilecekleri görölmüştür. İş birliği yapılacak kişilerde cinsiyet, ırk, inanış, kùltür gibi özelliklerin belirtilmemesi de olumlu olarak gözlenmiştir.

### **Grupla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması**

Burada, birinci oturum öncesi ve sekizinci oturum sonunda grupla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılmış, ilk görüşme verileri ile son görüşme verileri arasında bir fark oluşup oluşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Farklılıklar Teması**

Her iki görüşme de göz önüne alındığında son görüşmede çocukların kendilerinden daha emin ve net bir şekilde herkesin farklı özellikleri olduğunu belirttikleri gözlenmiştir. Farklı kùltürlerden insanlarla bir arada olma konusunda, ilk görüşmeye oranla son görüşmede gözle görülür bir olumlu artış olduğu gözlenmiştir. Çocukların farklı insanlarla bir arada olmak, beraber yaşamak gibi kavramlarla olumlu bakış açısı geliştirdikleri düşünülebilir. Özellikle son görüşmeyle beraber çocukların insanlara değer verdikleri ve tereddütlerin, önyargıların olumlu yönde değişim gösterdiği rahatlıkla görülebilmektedir.

Çocuklar ilk görüşmede daha çok fiziksel farklılıklara odaklanmışken son görüşmede fiziksel farklılıkların kùltürel farklılıklara doğru değişim gösterdiği görölüyor. Herkesin farklı özellikleri olduğunu belirtmeleri, insanların farklı farklı düşünceleri olabileceği zeminin oluşması empati becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir adım olarak düşünülebilir.

### **Farklı Kùltürler Teması**

Farklı kùltürleri tanıma konusunda iki görüşme sonuçlarının paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Bu da farklı kùltürleri tanıma açısından çocuklarda olumsuz bir yaklaşım olmadığını düşündürmektedir. İlk görüşmenin yanıtları incelendiğinde çocukların çoğunlukla Çin kùltürünü bildiklerini ifade ettikleri, bununla beraber Japon, Kızılderi, Afrika gibi kùltürleri de bildikleri gözlenmiştir. Yine ülkemizden ve dünyadan bazı şehir adlarının da kùltür olarak sayıldığı gözlenmiştir. Son görüşmede ise, şehir adlarının kùltür olarak söylenmediği, her çocuğun çalışmada yoğun olarak çalışılan kùltürleri söyledikleri gözlenmiştir. Çocukların genel olarak çalışılan kùltürler bağlamında farklı kùltürleri ve farklı kùltürlerin temel özelliklerini tanıdıkları izlenmiştir.

### **İnsanın Değerli Oluşu Teması**

İlk görüşmeye bakıldığında, beş çocuk tüm kùltürlerin aynı değerde olduğunu, beş çocuk kendi kùltürünün daha değerli olduğunu, bir çocuk da diğer kùltürlerin kendi kùltüründen değerli olduğunu söylemiş. Yanıtlar incelendiğinde çocukların ortak bir yargıda olmaktan uzak oldukları, hatta diğer soruların cevapları da göz önüne alınırsa en fazla ayırım içinde oldukları sorulardan birisi olduğu gözlenmiştir. Son görüşmeye gelindiğinde ise, tüm çocuklar her insanın değerli olduğunu belirtmiştir. İki görüşme yanıtları bir arada düşünüldüğünde, son görüşmede çocukların tümünün insanları değerli bulması ve farklı kùltürleri kendisinden ayırmayarak yanıtlar vermeleri önemli bir değişim olarak nitelendirilebilir.

### **Farklı Kùltürden Olanla İşbirliği ve Birlikte Yaşayabilme Teması**

İlk görüşmede dokuz çocuk farklı kùltürlerden insanlarla bir arada başarılı bir çalışma yürütülebileceğini söylerken, üçünün olumsuz yanıt verdiği görülmüştür. Son görüşmede ise, çocukların tamamı genel olarak “başarılı bir çalışma olabileceği” yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Son görüşmede çocukların yanıtlarını temellendirirken insanların değerliliğine, beraber ortak amaç için çalışmaya ve yardımlaşmaya vurgu yaptıkları görülmüş. Bu vurgunun da beraber yaşama adına olumlu bir fark oluşturduğu düşünülmektedir.

İşbirliği yapmak konusunda, ilk ve son görüşme karşılaştırıldığında, çocukların işbirliğinin toplum yaşamında önemini gösterir nitelikte, işlerin daha hızlı ve nitelikli yapılacağı, paylaşarak, yardımlaşarak daha mutlu olunacağı gibi düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. İşbirliği ile ilgili genel olarak olumlu yargıları olan çocukların her iki görüşmede de işbirliği yapılacak kişiler konusunda seçici davranma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Herkesle işbirliği yapılamayacağı görüşünde olan çocukların, “kimlerle işbirliği yapılır?” sorusunda ilk görüşmede çocukların eğilimlerinin daha çok aile, komşu, arkadaş gibi tanıdıkları kişiler üzerinde yoğunlaştığı, son görüşmede çocukların beraber aynı projede, grupta, çalışmada oldukları kişilerden yana eğilim gösterdiği izlenmiştir. Bununla aslında daha önceki üstenci, kendisini ve kendinden olanla beraber olmaya layık gören bakışı bırakarak kùltürü değil, ortak amaç için çalışma bakışını geliştirdikleri söylenebilir.

## Sonuç

Dünya üzerinde yaşayan kùltürlerin çocuklar tarafından tanınmasının yaratıcı drama yöntemiyle sağlanmasında, oturumlarda belirlenen kazanımlara ulaşıldığı; çocukların sürece yaratıcı drama yöntemiyle daha istekli dahil oldukları ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri görölmüştür. Çocukların farklı kùltür- yaşayışlarıyla kendi kùltürü-yaşayışı arasındaki karşılaştırmaları yaratıcı drama yöntemi ile yaptıklarında, benzerlik ve farklılıklara kendi yaşantılarıyla daha iyi ulaştıkları izlenmiştir.

Çalışmanın sonunda çocukların kendilerinden daha emin ve net bir şekilde herkesin farklı özellikleri olduğunu belirttikleri, bu farklılıkları sadece fiziksel özellikler temelli değil kùltürel farklılıklar temelli betimledikleri, farklı kùltürlerden insanlarla bir arada olma konusunda gözle görölmür bir olumlu artış olduğu gözlenmiştir. Herkesin farklı özellikleri olduğunu belirtmeleri, insanların farklı farklı düşünceleri olabileceği zeminin oluşması empati becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir adım olarak düşünölebilir. Çocukların genel olarak çalışılan kùltürler bağlamında farklı kùltürleri ve farklı kùltürlerin temel özelliklerini tanıdıkları izlenmiştir.

Çalışmanın sonunda, tüm çocukların, insanın sadece insan olmasından kaynaklı olarak, her insanın değerli olduğunu belirtmeleri; çocukların tümünün insanları değerli bulması ve farklı kùltürleri kendisinden ayırmayarak bu yönde görüş belirtmeleri önemli bir değişim olarak nitelendirilebilir.

İşbirliği ile ilgili genel olarak olumlu yargıları olan çocukların işbirliği yapılacak kişiler konusunda seçici davranma eğiliminde oldukları görölmüştür. Çocukların bu konu ile ilgili düşüncelerine bakıldığında; işbirliğinin toplum yaşamı için önemli olduğunu, işlerin niteliği ve hızının işbirliği ile olumlu anlamda değişebileceğini, beraber yapılan/çalışılan, ortak amaç güdülen projelerde çalışılan kişinin kùltürünün belirleyici olmadığı yönünde düşünceler geliştirdikleri gözlenmiştir.

Genel olarak bir kez daha bakılırsa çalışma sonunda, çocukların farklı olanı “öteki” olmaktan çıkardıkları, kùltürlere karşı ilgi duydukları, bilgi edinmek istedikleri, beraber de yaşanabileceğine ilişkin olumlu düşünceler geliştirdikleri ve karşı tarafın gereksinim, ilgi ve isteklerini de göz önüne alarak düzenleme yaptıkları ve yapabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar ışığında; okul öncesi eğitiminde, kùltür tanıtımının ağırlıklı olmasının çocuklarda soyut kavramlar öncesi bir alt yapı oluşturması adına etkili olacağı düşünölebilir. yaratıcı drama yöntemi kullanılarak benzer uygulamalar önerilmektedir.

İlkokul ve ortaokul düzeyinde ise kùltür tanıtımları ve beraber yaşama, biz olma bilinci, değerler eğitimi konularına eklemeler yapılarak sosyal bilgiler dersinde, liselerde ise yine genişletilmiş kapsamıyla sosyoloji ve felsefe derslerinde uygulamalar yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Connolly, W. E. (1995). *Kimlik ve farklılık* (F. Leakesizalın, ev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- EMIL (2006): Münih Ludwig Maximilian Üniversitesi Kültürlerarası İletişim Enstitüsü “Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitiminde Kültürlerarası Öğrenme için Avrupa Modüler Programı (İlkokul Pedagojisi) Projesi” . EMIL sitesinden 01 Haziran 2008 tarihinde erişildi. <http://www.emil.ikk.lmu.de/turkish/Brochure-exercises-TR.pdf>.
- Giddens, A.(2000). *Sosyoloji*. (1. bs.). Ankara: Ayraç Yayınları.
- İlhan akır, A. (2010). Panel konuşması. Ö. Adıgüzel (Yay. Haz) 10. *Uluslararası eğitimde yaratıcı drama semineri “kültürlerarası etkileşimde yaratıcı drama”* içinden. (ss. 19 - 22)Ankara: Natürel Yayınları.
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures A cultural look at new look. *Psychological Science*, 14(3), 201-206.
- Stern, S. L. (1983). Why drama works: A psycholinguistic perspective. J. W., Jr / Richard-Amato, P.A. Oller (Yay. Haz.). *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers* içinden (ss.207-225).
- Tdk, Büyük sözlük, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Tuğrul B. (2006) Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(2), 69-70.
- Ulu, G. ve Boz, M. (2015). Karşılıklı ötekileştirmeye bir yolculuk: “Otobüs” filmi. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 101-126.
- Üsköl, Ö. (2003). *Bireyciliğe tarihsel bakış*. İstanbul: Buke yayıncılık.
- Van de Water, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and education: performance methodologies for teaching and learning*. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## **Ek 1: Örnek Ders Planı (Yedinci Oturum)**

**Konu** : Toplum Bir Mozaiktir

**Grup** : Drama yaşantısı olmayan 12 çocuk (7-8 yaş)

**Yer** : Bağdaş Özel Ders Bürosu Salonu

**Süre** : 150 dakika

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama ( Doğaçlama, Rol oynama, Lider Rolde)

**Araç-Gereçler:** İlgili fotoğraflar, kağıt, boya kalem, eva sünger, yapıştırıcı

### **Kazanımlar:**

Toplumda beraber yaşamak için farklılıkların bir kazanım olduğunu kabul eder.

Farklı özellikteki insanlarla işbirliğine girmeye istekli olur.

### **Süreç**

#### **A. Hazırlık-Isınma**

##### **1. Etkinlik**

Her katılımcı masada duran kaseden bir kağıt seçer. Kağıtlarda daha önce çalışılan kùltürlere ait tûy, katana, davul gibi simgeler ve bizim kùltürümüze ait saz bulunmaktadır. Aynı resimleri seçenler bir araya gelerek grup oluştururlar. Lider bu simgelerin hangi kùltürlere ait olduğunu ve o kùltürle ilgili neler hatırladıklarını sorar. Kısa sohbetten sonra herkes grubunda kimler olduğunu iyice ezberler. Daha sonra müzik eşliğinde serbest dansa başlanır. Lider müziği kestiğinde en kısa sürede grup üyeleri bir araya gelmeye çalışırlar.

##### **2. Etkinlik**

Bir sonraki turda her grubun simgesini aldığı kùltüre ait bir işaret geliştirmelerini ister. Bu bir kelime ya da ritim olabilir. Ardından her katılımcının gözleri bağlanır. Lider katılımcıların yerlerini değiştirir. Liderin komutu ile katılımcılar grup arkadaşlarını seslerden bulmaya çalışır. Grubunu ilk tamamlayanlar alkışlanır.

##### **3. Etkinlik**

Lider salonun değişik yerlerine katılımcı sayısına göre 4-5 minder yerleştirir. Sandalye kapmaca oyununa benzer bir oyun oynayacaklarını söyler. Müzik belli aralıklarla sustuğunda minder sayısı azalacaktır, ancak amaç az mindere ne kadar çok kişinin sığabildiğidir. Bu kurala göre oyun oynanır.

##### **4. Etkinlik**

Katılımcılar liderle beraber çember olurlar. Lider elindeki hulahupu göstererek bu hulahupu tüm grup işaret parmaklarıyla tutarak kaç dakikada yukarıdan aşağıya indirebilirsiniz? Bu kolay bir oyun mu diye sorarak fikirlerini alır ve çemberi belirtilen şekilde katılımcılara bırakır. Katılımcılar çemberi düşürmeden ve sadece işaret parmaklarıyla tutarak aşağı indirmeye çalışırlar.

### Ara Değerlendirme

- Bu üç oyunu da düşünürsek hangilerinde zorlandınız? Neden?
- Özellikle son oyunu düşünürsek beraber yapılan işlerde işbirliği ya da bir birini dinleme, gözleme önemli midir? Neden?
- Kimlerle iş birliği yapılabilir?
- Evde ailenizle nasıl, ne tür iş birlikleri yapıyor?
- Başka kimlerle ve ne tür durumlarda iş birliği yapılabilir?
- Toplumda ne gibi iş birliği örnekleri görüyorsunuz?
- İş birliği içinde olan insanların ortak bir amaçları vardır diyebilir miyiz?
- Toplumda yapılacak ortak bir iş, amaç durumunda insanların ırksal, inançsal, kültürel farklılıkları engel midir? Neden?

### B. Canlandırma

#### 5. Etkinlik

Lider katılımcılardan her birinin sırtına ZENCİ, KIZILDERİLİ, JAPON, ZENGİN, FAKİR, KÖLE, KÖYLÜ, ŞEHİRLİ gibi imlemeler asar. Sırtına yazı asılan kendi sırtında ne yazdığını bilmez ancak arkadaşlarınınkini görür. Lider ressam Xin çıktısını salonun ortasına yerleştirir. Önceden hazırladığı eva süngerlerini küçük mozaikler şeklinde gruba dağıtır ve bunu bir mozaik çalışması gibi düşünebileceklerini belirtir. Mümkün olan en kısa sürede bu çalışmayı tamamlamalarını ister.

### Ara Değerlendirme

- Bu çalışmada zorlandınız mı?
- Tek başınıza yapsaydınız ne gibi zorluklar yaşardınız?
- Çalışma boyunca arkadaşınızın boynunda asılı nitelemeler sizi rahatsız etti mi? Neden?
- Yanımızdaki arkadaşımızı sadece insan olduğu için ve bizimle işbirliği içinde ortak bir amaca doğru çalıştığımızdan değerli görebildik mi?
- Bu çalışmada yaşadığımız olumlulukları günlük yaşama genelleleyebilir miyiz? Nasıl?

#### 6. Etkinlik

Hazırlanan çalışma sınıf duvarına asılır. Lider bu çalışmanın büyük bir şirketin duvarına asıldığını ve altına da katılan grupların adlarının yazıldığını söyler. Şirket müdürünün ise bu çeşitlikten hoşlanmadığını, müşterilerinin bundan rahatsız olacaklarını düşündüğünü söyler. “Sizler bu tablonun burada kalmasını isteyen çalışanlarıdır. Birazdan müdürünüz gelecek onu ikna edebilecek misiniz” der. Lider, kravat ve gözlük takarak canlandırmaya şirket müdürü olarak dahil olur.

### C. Değerlendirme

Canlandırma sonunda bu şirketin farklılıklara saygılı bir kurum olduğunu herkese belirten sloganlar hazırlayacakları ve şirket duvarlarına asacakları belirtilir. Asılan sloganlar sırayla tüm katılımcılarla gezilir.



## Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 yaş Çocuklarına Kazandırılması

Fatih Kıvanç Erdoğan<sup>1</sup>

Sema Baş<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.007	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	03.05.2017
Kabul	12.1.2018
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Okulöncesi eğitim	
Yaratıcı drama	
Özel gereksinimli birey	
Çocuk edebiyatı	
Farkındalık	

*Bu araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalananarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimli birey farkındalığının kazandırılması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda çocuk edebiyatı ürünlerinden yaş grubu çocuklarına uygun olan kitaplar belirlenmiş bu kitaplar içerisinde ortopedik, işitme ve zihin olmak üzere üç yetersizlik üzerinde çalışılmıştır. Nicel araştırma modellerinden deneme öncesi, tek grup ön test son test modeliyle ve nitel araştırma modellerinden eylem araştırmasıyla karma olarak desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı uygulayıcı tarafından geliştirilen, 6 uzmanın görüşleriyle oluşturulmuş bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı engel ve farklılıklara karşı genel bilgi ve tutum düzeyini, yetersizlik türüne göre bilgi düzeyini ve özel gereksinimli bireylere karşı tutum düzeyini ölçmektedir.*

*Araştırma sosyo ekonomik düzeyi yüksek 11 çocuğun katılımıyla 10 oturum sürmüş, tüm çocukların son test puanında anlamlı bir artış görülmüştür. Çocukların tamamı farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma, olumlu tutum geliştirmede puan artışı sağlamıştır.*

## Bringing Special Needs Individual Awareness to 4-6 Aged Children

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.007	
<b>Article History</b>	
Received	03.05.2017
Accepted	12.1.2018
<b>Keywords</b>	
Pre-school education	
Creative drama	
Special needs individual	
Children's literature	
Awareness	

*In this research, it was aimed to gain the awareness of individuals with special needs by means of creative drama for 4-6 year old children by making use of children's literature products. Three books on orthopedics, hearing and the mind were studied from among these books whose books are suitable for children of age group in the direction of purpose. Pre-test, single-group pre-test, post-test model and qualitative research models were designed as mixed from quantitative research models. The data collection tool used in the research is a measuring tool created by the practitioner and created by the opinions of 6 professional. It measures the level of general knowledge and attitudes towards disability and differences, the level of knowledge according to disability and the level of attitudes towards individuals with special needs. The study consisted of 10 sessions with 11 children with high socioeconomic status and a significant increase in the post test scores of all children. All of the children recognized the difference and obstacle, gained knowledge and awareness in the areas of inadequacy, and increased the score without developing a positive attitude.*

1 MEB Özel AKD Kids Anaokulu, Öğretmen, E-posta: 94kivanc@gmail.com

2 MEB, Rehber Öğretmen, E-posta: ihsanarasrehber@gmail.com

## Giriş

Hızla gelişen dünyamızda gün geçtikçe şiddet, istismar, hak ihlalleri, çatışmalar artmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların temelinde karşındakine saygı duyamama, diğerlerini kabul edememe, kutuplaşma, ötekileştirme yer almaktadır. Dünyanın herkes için yaşanabilir olması, insan haklarına saygı, herkes için adalet ve eşitlik temelinde düşünüldüğünde farklılıklara saygı önemli bir konudur. Farklılıklar içerisinde ırk, renk, dil, cinsiyet farklılıkları olduğu gibi sağlık sorunları ve engeli olan bireyler yer almaktadır (Aktan, 2011; Erdoğan, 2017).

Hümanistik yaklaşım her bireyin biricik olduğunu vurgular. Bu vurgu bağlamında herkesin özel olması ve bütünleşmiş bir dünya hedeflenir fakat olumsuz tutumlar sonucunda toplumda ötekileştirmeler meydana gelir. Ötekileştirmeye en çok maruz kalanlar yukarıda bahsettiğimiz farklı kişilerdir. (Gürdal-Ünal, 2011).

Son yıllarda gelişen tanılamalar ve tüm çocukların eğitim hakkını sahiplenmeye çalışması beraberinde okullardaki özel gereksinimli bireylerin sayısını artırmıştır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta daha fazla rol alması ve daha görünür hale gelmesi, beraberinde bu bireylerin sosyal kabul konusunun önemini fazlasıyla gündeme getirmiştir. Okul öncesi eğitimde farklılıklara saygı konusunun yer alması bu ihtiyaçtan doğmuş fakat bu konunun yer alması, özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının olumlu yöne çevrilmesi için yeterli olmamıştır.

Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin tutum ve düşüncelerin büyük bir kısmının oluşup tamamlandığı son derece önemli bir dönemdir. Bu dönemde farklılıklara saygı duyma ve empatide bulunma becerilerinin gelişmesi çok önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, kendilerinden farklı bir dili konuşan, ten rengi kendisinden koyu ya da açık olan, farklı giyinen ya da bedensel engelli olan çocuklarla oynamayı red edebilirler (Aktan, 2011). 4-6 yaş çocukları ilk kez karşılaştıkları durumu genellikle yadırgama ve dışlama eğilimi de gösterebilirler. Aynı zamanda bu dönemdeki çocuklar çevrelerine karşı da tutum oluşturmaya başlarlar(Gurian 2010) .

Tutum kişinin belirli bir insana, gruba nesneye, olaya vb. yönelik olumlu ve olumsuz bir şekilde hissetmesine veya davranmasına yol açan istikrarlı, yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır(Budak, 2000). Çocuklar, tutum oluşturmada diğer çocuklardan, yetişkinlerden, kitle iletişim araçlarından ve toplumdan etkilenirler. Özellikle ailelerin tutum geliştirme üzerinde etkisi büyüktür(Özyürek 2006). Çocukların ayrımcılık yanlısı düşünceleri öncelikle ailelerinden öğrendiklerini, bu sebepten dolayı ailelerin farklılıklara karşı saygılı olma konularında bilgilendirilmesi, farkındalıklarının artırılması ve okulöncesi eğitim kurumlarında ailelerle birlikte yürütülebilecek etkinlikler düzenlenmesine dikkat çekmiştir (Aktan ve Divrengi, 2010).

Farklılıklara karşı olumlu tutumlar geliştirme ve hoşgörülü olma eğitimle mümkündür. Bu nedenle çocukların tutum geliştirmesinde en büyük etkenlerden biri olan ebeveynler de araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmamızın son oturumu ebeveyn katılımı yapılarak ebeveynlerin özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalık kazanması, bu kazanım sürecinin yaratıcı drama ile yapılıyor olmasıyla, kalıcılığı artırmak ve yaratıcı dramanın tanınması ve yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların geliştirdiği olumlu tutum, çevrelerinde gördüğü farklı bireylere saygı duyma konusunda oldukça önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma sınıflarında karşılaştığı sorunların başında sosyal kabul görmemeleri, akranları tarafından dışlanmaları

gelmektedir. Sosyal kabul görmeyen özel gereksinimli bireyler gelişimin bir bütün olduğunu düşünüldüğünde tüm gelişim alanlarda akranlarından geride kalabilmektedir. Zaten dezavantajlı olan özel gereksinimli birey bu dışlanma sonucunda sosyal alanlarda kendine yer bulamamakta, ötekileştirilmekte, toplumun bir parçası haline gelememektedir.

Özel gereksinimli birey MEB Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde (2002) ‘özel eğitim gerektiren birey’ terimi altında ‘çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey’ Eripek tarafından ‘özel gereksinimi olan çocuklar terimi, öğrenme ya da davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel özelliği ya da duyuşsal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içine alan kapsamlı bir terim’ olarak tanımlanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli çocuk belirlenmiş standartlara uymazsa ya da başka bir deyişle hazırlanmış olan standartlar çocuğun gereksinimini karşılayamazsa işte o zaman bu çocuk ayrıcalıkları nedeniyle bu ölçütlere uymadığı için özel gereksinimli çocuklar kümelemesinin içinde yer alırlar (Kirk, 1989).

Özel gereksinimli çocuklar;

1. Birden fazla yetersizlik
2. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
3. Dil ve konuşma güçlüğü
4. Duygu ve davranış bozukluğu
5. Görme yetersizliği
6. İşitme yetersizliği
7. Kas ve sinir sistemine bağlı yetersizlikler
8. Ortopedik yetersizlik
9. Otizm spektrum bozukluğu
10. Özel öğrenme güçlüğü
11. Süreğen hastalık
12. Üstün zekâ ve üstün yetenek
13. Zihinsel yetersizlik

Olmak üzere on üç alanda sınıflandırılmıştır (MEB, 2006).

Özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları gereği kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırmış, böylece özel gereksinimli çocukların toplumla bütünleşmesi öngörülmüştür. Bu bütünleşme sürecinde özel gereksinimli bireylere karşı geliştirilmesi gereken olumlu tutumun sağlanmasında çocuk edebiyatı ve yaratıcı drama büyük bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Yaratıcı drama ve çocuk edebiyatı olumlu tutumun, empatik becerilerin, farkındalıkların, sosyal becerilerin, demokratikleşmenin sağlanması ve geliştirilmesinde oldukça etkili iki alandır.

Çocuk edebiyatı kavramının pek çok tanımı yapılmaktadır. Bu tanımlardan başlıca olanlarına bakarsak; ‘iki-ondört yaş arası çocukların ihtiyacını karşılayan, onların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri çocuk edebiyatını kapsar’ (Tür ve Turla, 2005). Bir başka kaynaktaki, “iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar”

tanımı yer almaktadır (Sinar, 2006). Daha geniş bir tanıma göre çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde başlayan ve ergenlik dönemini de kapsayan yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten, estetik kaygılarla yazılmış her türlü yazınsal eserlerdir (Erdal, 2008; Gemalmayan, 2011).

Çocuk edebiyatının amacı ve işlevine bakıldığında bu kitaplar ‘bazıları için hayal gücünü genişleten, sosyal davranışlar geliştiren, problemlerle baş etmeyi sağlayan veya birçok konuyu tartışma olanağı sunan eserlerdir (Hunt 1999). Kitaplar çocukların farklılıkları algılamaları ve farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmelerinde son derece önemli bir yere sahiptir. Ayrıca hikâyeler ön yargıları fark ederek onlarla başa çıkma yolları aramalarını sağlar (Aktan, 2011). Ayrıca çocuk kitaplarının sunduğu kurgusallık ve farklı durumlar sayesinde ‘başkalarının yaşamlarına farkındalıklarını geliştirerek empati kurma, yardım etme, işbirliğinde bulunma gibi sosyal becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır (Gönen ve Veziroğlu 2015).

Özel gereksinimli bireylerin de düzenlenmemiş ya da herkes için dizayn edilmemiş çevrelerde yardıma ihtiyaç duymaları, zaman zaman iş paylaşmaya ihtiyaç duymaları bu ihtiyaçların karşılanma durumlarının fark edilmesinde ve çözümlenmesinde çocuk edebiyatının etkili olacağı düşünülmektedir.

Günümüz eğitim anlayışında öğretmenin rehberlik süreci, neden sonuç ilişkileri kurabilmeyi, problem çözme becerilerini geliştirmeyi, iyi bir gözlemci olabilmeyi, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade edebilmeyi, grupla birlikte çalışmayı, yaratıcı ve estetik bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir (Kandır, 2003). Çocuklarda hedeflenen bu davranış ve becerilerin kazandırılması yaparak yaşayarak eğitim yöntemlerinden ve etkinliklerinden geçmektedir. Bu yöntemlerden bir tanesi de yaratıcı dramadır (Erbay, 2009). Yaratıcı drama empatik becerileri ve farkındalıkları geliştirmede etkili olduğu yapılan birçok araştırmada görülmüştür.

Yaratıcı drama bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli lider/öğretmen tarafından yürütülürken şimdi ve burada ilkesine, kendiliğindenliğe, mış gibi yapma dayalıdır ve oyunun genel özelliklerinden yararlanır (Adıgüzel, 2013). Ayrıca Isenberg ve Jalongo (1993) yaratıcı dramayı, çocukların bedensel ve kinestetik kapasitelerini arttırarak, grupla çalışma becerilerini ve birlikte öğrenme becerilerini geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlarken, Starko (2004)’ya göre yaratıcı drama çalışmaları, öğrencilerin kendi düşünce ve vücutlarını kullanarak fikirlerini açığa çıkarmalarıdır.

Tüm bu bilgiler ışığında toplumda özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının fark edilmesi, daha iyi anlaşılması ve olumlu tutumların geliştirilmesi hem normal gelişim gösteren bireylere, hem özel gereksinimli bireylere birçok fayda sağlayacaktır. Tüm bireylerin mutluluğu toplumu daha yaşanabilir, farkındalığı yüksek, saygılı ve bütünleşmiş kılacaktır. Bu becerilerin geliştirilmesi için de bu çalışmada en etkili iki alan harmanlanarak kullanılacaktır.

Araştırma süresinin kısa olması, araştırmanın en verimli hale getirilmesi ve kazanımların çocuğa uygunluğu açısından özel gereksinim alanlarının tamamı için bir farkındalık kazandırılması mümkün olmamış, bu da araştırmayı sınırlı hale getirmiştir. 4-6 yaş çocuklarının işlem öncesi dönemde olmaları nedeniyle farklılığı en somut şekilde görmek, bilmek, buna göre çözümler ve olumlu tutum geliştirmesini sağlamak amacıyla özel gereksinim alanlarını belirlerken seçici olunmuştur.

Özel gereksinimli kahramanlar içeren çocuk edebiyatı ürünleri oldukça azdır. Var olan kitapların içerisinde en kolay ulaşılabilir ve yaş grubuna uygunluğu açısından Tübitak yayınlarının erken çocukluk kitapları serisi içinde bulunan özel gereksinimli bireyleri konu edinen kitaplar (Yapabilirim, Down Sendromlu Bir Arkadaşım Var, Duyamamak Böyle Bir Şey, Berke'nin Down Sendromu Hikayesi) edinilmiş. Bu kitaplar çocuğa uygunluk açısından incelenmiş ve en somut (çocukların kolayca kavrayabileceği) ve en sık rastlanan özel gereksinim türlerinden üçünde karar kılınmıştır. Kazanımı düşünülen özel gereksinim alanları ise zihin yetersizliği içerisinde yer alan down sendromu, işitme yetersizliği ve ortopedik yetersizliktir. Yine kolay ulaşılabilir ve seçilen özel gereksinim türünden birini içeren Yapı Kredi Yayınlarının "Farklı ama Aynı" kitabı da araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca farklı olmak ile ilgili yapılan atölyelerde de iki masal(Çirkin Ördek Yavrusu, Cırttan) kullanılmıştır.

Zihin yetersizliği olan bireyler: zihinsel işlevlerin ve kavramsal ve sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde de anlamlı sınırlıklar olarak karakterize eden edilen bir yetersizliktir (Eripek 2009) şeklinde ayrıca 5378 sayılı özürölüler kanununa dayalı olarak 2006 yılında tanımlanan yönetmelikte ise 'Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağılı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey' olarak tanımlanmıştır (Çıkılı, 2013).

İşitme yetersizliği olan bireyler: Akçamete (2009)'ye göre hafiften çok ağır şiddete kadar sıralanabilen işitme güçlüğü belirten sağır ve ağır işiten alt gruplarını içeren yetersizlik olarak, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (26184 sayılı ve 2006 tarihli) 'işitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Ortopedik yetersizliği olan bireyler: sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar ve genetik problemler nedeniyle kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini getirmemesi, sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlik olarak (Kobal, 2009) ya da sinir sisteminin zedelenmesi, kazalar, travmalar, doğumsal anomaliler, hastalıklar ya da genetik problemler nedeniyle kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır (Sazak, 2010).

Yukarıda bahsedilen üç yetersizlik grubuna karşı farkındalık çocuklarda en etkili olan ve çocuklar tarafından sevilip, talep edilen iki alanın birleştirilmesiyle kazandırılmaya çalışılmıştır.

Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu dönemdir ve bu dönemde farklılıklara saygıyı, empati becerisini geliştirmeyi hedeflemek ve bu konuda çalışmalar yapmak oldukça önemlidir. Çocukların nasıl öğrendikleri, öğrenmeye nasıl teşvik edildikleri, ne öğrendikleri kadar önemlidir. Bu göz önüne alınarak eğitim programları oluşturulursa; farklılıklara saygı duyan, farklılıkları kutlayan, çatışma ve ön yargılardan uzak, barış ve hoşgörü içerisinde yaşayan insanların bir arada olduğu bir toplum ve dünya yaratılmış olunur. (Aktan, 2011).

Araştırmanın amacı çocuk edebiyatı örneklerinden yola çıkılarak özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın 4-6 yaş çocuklarına kazandırılmasıdır. Bu amaç içerisinde çocukların farklılıklara saygı duyması, özel gereksinimli bireylere karşı farkındalıklarının ve olumlu tutumlarının oluşması, işitme, zihin ve ortopedik yetersizlikler hakkında bilgi sahibi olması hedeflenilmektedir.

Bu araştırmayla çocuk kitaplarından faydalanarak hazırlanan yaratıcı drama oturumları çocukların özel gereksinimli bireyler ve farklılığa karşı genel bilgi ve olumlu tutum geliştirmelerinde, özel gereksinim türlerine göre bilgi düzeylerini arttırmada, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum kazanmalarında etkili midir? sorularına cevap aranmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma nicel araştırma modellerinden tek grup ön test son test modeliyle ve nitel tarama modeliyle karma olarak desenlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma Konya’da özel bir anaokuluna devam eden 4-6 yaş aralığında dört kız, yedi erkek toplam on bir öğrenciden oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin ailelerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yazılı olarak izin dilekçeleri alınmıştır. Tüm çocukların yaratıcı drama yaşantısı vardır ve tüm çocuklar birbirlerini tanımaktadır. Çalışmanın bu gruba yapılmasında yaş, gelişim ve cinsiyet açısından homojen özellikler göstermesi etkili olmuştur. Yaratıcı drama oturumları araştırmacı tarafından hazırlanmış bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uygulama haftada 2 saat olmak üzere 10 oturumda toplam 20 saatte tamamlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya başlamadan önce Türkçeye uyarlanmış konuya uygun bilgi ya da tutum ölçen bir ölçek olup olmadığı araştırılmış, böyle bir ölçek bulunmadığı görülmüştür. Bu yüzden çocukların özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi ve tutum düzeylerini belirlemek için bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken sosyal uyum ölçekleri, yetişkinler için olan tutum ölçekleri gözden geçirilmiştir. Anketin taslağı hazırlandıktan sonra iki uzman psikolog, bir uzman okul öncesi öğretmeni, bir özel eğitim alanında yardımcı doçent ve okul öncesi alanında ölçme konusunu çalışan bir doçentten görüş alınmış, verilen önerilerle anket düzeltildikten sonra, düzeltilmiş anket çocuk gelişimi alanında çalışan bir yardımcı doçent ve okul öncesinde ölçme çalışan bir doçente sunulmuş ve tekrar düzeltilmiştir. Toplamda 6 uzmanın görüşü sonucunda oluşturulan anket ile pilot bir uygulama yapılmış, bu uygulamada iki sorunun geçerli olmadığı bir görselin de uygun olmadığı görülmüş tekrar düzeltilmiştir.

Hazırlanan bu anket üç kısımdan oluşmuştur. Anket üç alanda öğrencinin özel gereksinim ve farklılığa karşı genel bilgisini, özel engel alanları hakkındaki bilgisini ve özel gereksinimli bireylere karşı tutumunu ortaya koymayı amaçlamış, bu yapılırken görsellerden yararlanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her çocuk tek tek okuldaki bir sınıfa davet edilmiş, bir masada karşılıklı oturulmuş ve araştırmacı tarafından “Şimdi sana bazı kartlar gösterip sorular soracağım ve verdiğin cevapları yazacağım, hazırsan başlayalım.” yönergesi verilmiştir. Yönergenin ardından on bir çocuk araştırma başlamadan bir gün önce ölçülmüş, veriler kayıt altına alınarak ön test puanları oluşturulmuştur.



Araştırmanın bitmesinden bir gün sonra da aynı şekilde veriler toplanarak son test puanları oluşturulmuştur.

Puanlar oluşturulurken çocukların her soruya verdiği doğru ya da uygun puanlar bir puan olacak şekilde puanlanmıştır. Örneğin “işitme engelli birey kimdir” sorusuna çocuğun vereceği “duyamayan kişidir, işitmeyen kişidir, işaret dili kullanan kişidir, işitme cihazı takan kişidir” gibi cevapların her biri bir puan olarak değerlendirilmiştir.

Nitel veriler araştırma sürecinde araştırmacı çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çalışma grubunun öğretmenlerinden yazılı gözlemleri, farklı zamanlarda toplamıştır. Yaratıcı drama oturumlarını uygulayan araştırmacı tarafından günlük kayıtlar tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Toplanan puanlar SPSS 21 paket programıyla Wilcoxon Signed Ranks Tests olarak analiz edilmiştir bu test; aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların değerlendirilmesinde, herhangi bir becerinin geliştirilmesinde kullanılmak amacıyla hazırlanan X programının etkililiğinin araştırılmasında kullanılabilir (Büyüköztürk, 2005). Katılımcı puanlarının anlamlı olup olmadığı bulgulara yorumlanmıştır. Nitel veriler betimsel analiz yoluyla yorumlanmıştır,

### Bulgular

**Tablo 1.** Toplam Puanlar

Test	N	A.Ort	Std.Sapma	Z	P
Öntest	11	8,9091	2,34327	-2,934	.003
Sontest	11	29,9091	10,8393		

Bu tabloda katılımcıların ankete verdiği cevaplar sonucunda elde edilen verilerin analizi gösterilmektedir. Ankette katılımcının engel ve farklılığa karşı genel bilgi ve tutum düzeyi, engel türüne göre bilgi ve farkındalık düzeyi, engellilere karşı tutumları ölçülmüştür. Tüm katılımcılar uygulamaların sonunda puanları artırmıştır. Tablodaki .003 değerinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve yapılan oturumların farkındalık kazandırmada etkili olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 2.** Genel Bilgi ve Farkındalık Düzeyi

Test	N	A.Ort	Std.Sapma	Z	P
Öntest	11	5,1818	2,04050	-2,938	.003
Sontest	11	10,8182	3,21926		

Katılımcılar bu alanda farklılığı fark etmek, farklılık konusunda çıkarımda bulunmak, özel gereksinimli bireyin nasıl görüldüğü, günlük rutinleri, yeterlikleri, yetersizlik türlerini isimlendirebilmesi, engeli tanımlaması, özel gereksinim durumunun bulaşıcı olup olmadığı, ölçülmeye çalışılmıştır. Bu alanda istatistiksel verilerden anlaşılabileceği üzere yaratıcı drama oturumlarının etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların ortalama puanların anlamlı bir artış vardır. Bu artış sayesinde katılımcıların engel, yetersizlik durumunu fark etme ve temel düzeyde bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** Engel Türüne Göre Bilgi ve Farkındalık Düzeyi

Test	N	A.Ort	Std.Sapma	Z	P
Öntest	11	,364	,9244	-2,937	.003
Sontest	11	15,182	7,5209		

Anketin bu boyutuyla katılımcılardan, bedensel, işitsel ve zihinsel yetersizliği olan bireyi tanımlayabilmesi, yaşadığı zorlukları, kullanabileceği araçları ve cihazları bilmesi, yaşadığı zorluklara çözüm yolları sunabilmesi ve günlük yaşamda ne gibi işler yapabileceği hakkında veri toplanmıştır. Elde edilen puanların analizi yapıldığında tüm katılımcıların sağladığı artışın anlamlı olduğu, ve ortamala puanlara bakılarak yapılan çalışmanın bilgi edinmede çok büyük bir kazanç sağladığını söyleyebiliriz.

**Tablo 4.** Tutum Düzeyi

Test	N	A.Ort	Std.Sapma	Z	P
Öntest	11	3,637	,9244	-1,474	.140
Sontest	11	4,273	,9045		

Anketin bu boyutunda yetersizliği olan bireylerin fotoğrafları gösterilerek, yetersizliği olan bireylere aynı; sosyal ortamı paylaşma, etkinlikte bulunma isteği, yeterlik ve yetersizlikleri göz önünde bulundurarak, gerektiğinde yardımcı olma durumu ölçülmeye çalışmıştır. Yapılan analizle ön test ve son test ortalmalarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan oturumların tutum düzeyine anlamlı etki etmeyişi; katılımcıların ön test puanlarının zaten yüksek oluşu, anketin bu kısmında alınabilecek en fazla puanın 5 puan olduğundan büyük artışlar için anketin bu kısmının daha da zenginleştirilmesi gerektiğine yorumlamak mümkündür.

Süreç boyunca nicel verileri destekleme adına nitel veriler de toplanmıştır. Bu verilerde farklı atölyelerin sonunda ya da çocukların aralarında konuşmalarında rastlanmaktadır. Oturumlarda şu ifadelerle rastlanmıştır:

Farklılıklarla ilgili atölyede *“Benim gözlerim diğerlerinden farklı mavi o yüzden resimdeki mavilik benim gözlerim”*, *“Ben sarışınım etrafta az sarışın var”* ifadelerinden katılımcıların kendi bedenlerinin de farkına vardığını söylemek mümkündür.

Ortopedik yetersizlikle ilgili olan atölyede yer alan *“ayakları olmadığı için üzülebilir ama bizimle oynayabilir tekerlekli sandalyesiyle, sandalye kapmaca oynarız. Hep kazanır çok da mutlu olur”* ifadesi katılımcıların empatik bir süreç geçirdiğini, yetersizlik durumunun üzücü olabileceğini ama üstünden gelinip, başarılı olacağı etkinliklerinin farkına vardığını ve düzenlemeler yapabildiğini göstermektedir. Yine farklı bir düzenleme olarak *“merdivenleri tekerlekli sandalyeyle çıkmak zor bu yüzden sandalyenin altına yaylar takalım merdiven olunca zıplaya zıpla çıksın”* ifadesini görmek yeni icatların ve yaşamı düzenlemenin habercisi olarak görünebilir.

Zihin engeli ile ilgili atölyede değerlendirme kısmında *“Ben işitme engelli adam çizmek istiyorum”*, *“Down sendromlular Japonlar gibi”* ifadeleriyle katılımcıların farklı yetersizlik türlerine kendi etkinliklerinde yer vermeleri ve yetersizlik özellikleriyle dünyadaki diğer farklı görünüşlerle(çekik göz) ilişki kurmaları, katılımcıların bu durumu içselleştirmeye başladıklarını göstermektedir. *“Ben zihin engellilerle arkadaşlık etmek istiyorum çünkü oyunları geç öğrenir böylelikle daha uzun oynarız”* ifadesinden katılımcıların bir yetersizlik durumunu nasıl bir avantaja dönüştürebildiğini, bakış açısındaki farklılaşmayı görebiliriz.

Beceri küpünü yapmakta zorlanan arkadaşına üç farklı katılımcının “*hepsini yapamayabilirsin, parmakların acımasın, yardıma ihtiyacın var mı?*” sorusunu yöneltmişlerdir. Ayrıca bu konuda Öğretmen1 “*Bana garip gelen şey birbirlerine karşı yardımsever çocuklara dönüştüler ve bunu bize göstermek için değil bizzat istedikleri için yaptılar diyebilirim hepsi için diyemem ama sınıfın %80inde bu bilinç oluşmuş, ihtiyacı olana yardım ederiz ve bunu karşılıksız yaparız. Yani birinin takdiri için değil*” ve öğretmen 2: “*çocukların yardımlaşma konusunda daha özverili ve içselleştirilmiş bir eylemde bulunduklarını gözlemledim*” ifadesindeki göze çarpan en büyük ortak nokta üç eğitimcinin de gözlediği içselleştirilmiş yardım etme davranışıdır. Bu kazanımların uygulamaya dönüşmesi ve çocukların yalnızca özel gereksinimli bireylere değil, birbirlerine karşı da duyarlılık geliştirdiğidir. Yaratıcı dramının empatik becerileri geliştirdiği alanyazında sıkça yer bulmuştur.

Öğretmen 1’in diğer ifadesinde yer alan “*vücudumuz konusunda yaptırdığım bir etkinlikte çocukların bazı organları eklemediğini gördüm. Gözü eklemeler. Görme engelli olmanın normal bir durum olduğunu kavramışlar. Neden gözü olmadığını sorduğumda olmasa da olabilir, bazen olmaz, yaşamaya devam eder ifadelerinde bulundular*” yola çıkarak katılımcıların, bireylerin birbirinden farklı olabileceğini, bunun olumsuz bir durum olmadığını içselleştirdiğini söylenebilir.

### Tartışma

Yapılan araştırma, yaratıcı dramının okul öncesi çocukların özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık geliştirmede etkili olduğunu ve hedeflenen kazanımlara ulaşıldığını göstermiştir. Alan yazında yaratıcı dramının farkındalık kazandırmada etkili olduğunu gösterir birçok araştırma vardır. Gökbulut (2006) ebeveynlerle yaptığı çalışmada ana-baba olma farkındalığı kazandırmada, Aydın ve Aykaç(2017) okulöncesi çocuklarına çevre farkındalığı kazandırmada, Kaya, Günay ve Aydın (2015) drama yöntemiyle işlenen değerler eğitimi dersinin çocukların farkındalık düzeyini artırmasında da yaratıcı drama etkili olmuştur. Yapılan araştırmaya en çok benzeyen araştırma ise Tekin ve Madan(2015)’in yaptığı “Biz Engel Tanımayız” projesinde drama yöntemi kullanılarak ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile yapılan farkındalık çalışması olduğu söylenebilir. Bu çalışma, daha çok bilgi düzeyinde öğrencileri ölçmüştür ve dramının engelli bireylere karşı farkındalık kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları bulgularımızla örtüşen ve beklenen bir sonuçtur.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışma yapılan öğrencilere çocuk edebiyatı ürünlerinden yola çıkarak engelli farkındalığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak çocuklar ön teste tabi tutulmuş, çocuklar tutum konusunda iyi, genel bilgi ve farkındalık konusunda orta, engele göre bilgi ve farkındalık düzeyinde düşük bir performans göstermişlerdir. Katılımcılara işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik ve ortopedik yetersizlik konusunda kazanımlar hedeflenmiş ve uygulamalar yapılmıştır.

Öğrenciler bu araştırma sayesinde farklılıkları fark etme, engellilerin farkına varma, engellileri tanıma, zihin, işitme ve bedensel engelin özelliklerini bilme, bireylerin yaşadığı zorlukların farkına varma, bu zorluklara çözümler üretme, engelli bireylerin öz yeterliklerini bilme, özel gereksinimli bireylerin kullandığı cihazları ve araçları bilme, engellilere ve farklılıklara karşı olumlu bakış açıları geliştirme, yardımsever olma, anlayışlı olma kazanımlarına ulaşmıştır.

Farklı gözlemcilerden gelen çocukların birbirine yardım etmeleri, bunu normal görmeleri ve bu davranışın içselleştirildiği ifadesi yaratıcı dramının etkililiğini göstermektedir.

Erken çocuklukta böylesine önemli ve hayatla iç içe olan konunun işlenmiş olması ilerde ülkemizin özel gereksinim konusunda daha duyarlı ve dünyamızın daha bütünleşmiş olacağının habercisi olabilir. Çocuklara zorlukların üstesinden gelmek için çözüm üretmek bakış açısıyla sık sık atölyelerde ve testlerde sorulan ne yapılabilir sorusu, yaratıcı düşünme ve tasarlama için atılmış güzel adımlardır ve gelecekte icat edilecek araçların habercisi olma niteliğindedir.

Bu araştırma sonrasında şu önerilerde bulunabilir:

- Çocukların engellilere karşı tutumunu ve farkındalığını ölçmek için daha profesyonel bir ölçek geliştirilebilir.
- Sınıfı kaynaştırma öğrencisi başlamadan önce akran kabulünü artırmak için bu tarz etkinlikler yapılabilir.
- Sadece tek bir özel gereksinim durumunun derinlemesine işlendiği bir araştırma yapılabilir.
- Tüm özel gereksinim alanlarını içine alan geniş ve uzun soluklu bir araştırma yapılabilir.
- Edebiyat sanatçıları daha fazla özel gereksinimli birey barındıran kitaplar yazabilir.
- Tutumların erken çocuklukta olduğu düşünülerek ebeveynlere farkındalık eğitimi uzun bir süre verilebilir.
- Özel gereksinime karşı yüksek farkındalığa sahip ebeveyn tutumlarıyla, çocuklarının tutumu arasındaki ilişki araştırılabilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktan, K ve Divrenge, M. (2010). *Farkındayım, farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (Ed.: A.Ataman) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın Ö. ve Aykaç N. (2017). Yaratıcı drama ile verilen çevre eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* (11/1), 1-16.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken İ. H. (2010). Sazak-Pınar E. İlköğretimde kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi
- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi* (178), 156- 165.
- Erdoğan K. (2017). Tübitak yayınları erken çocukluk kitaplığında yer alan özel gereksinimli birey içeren kitapların incelenmesi, *Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Samsun.
- Eripek, S. (). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (Ed.: A.Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2002) *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gemalmaz, R. (2011). Çocuğun imgelemi ve görsel dilin önemi. *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (537-544). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gökbulut Ö. (2006). Anne baba olma farkındalığı gelişiminde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılması, *Yaratıcı Drama Dergisi*, (1/2), 29-39.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2015). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gurian, A. (2010). *Siblings of children with special needs*. NYU: Child Study Center.
- Gürdal-Ünal A. (2011). *Türk çocuk edebiyatında engellilik*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın
- Hunt, P.(1999). *Understanding children's literature*. London: Routledge
- Isenberg, J. P. Ve Jalongo, M. R. (1993). *Creative expression and play in the early childhood curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Kandır, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya Y. ve Günay R. ve Aydın H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, (6/1) 23-37
- Kıncal, Y.R. (Ed.). (2015). Köse E. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirk, Samuel. (1989). *Exceptional children*. Boston: Houghtin Mifflin.
- Kobal, G.(2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (Ed. A.Ataman)Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Ormanoğlu Uluğ M. ve Karadeniz G. (Ed.). (2011). Aktan, E. *Okulöncesi çocuk ve...* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Sezgin V. (Ed.). (2013). Çıkılı, Y. Özel eğitim. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. (4/7), 175-225.
- Starko-Alane J. (2004). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tekin D. ve Madam R. (2015). Biz engel tanımayız projesi. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal*. (172), 161-174
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa.

## **Ek 1: Örnek Ders Planı**

**Tarih:** 07.12.2016

**Konu:** Bedensel engel

**Grup:** Özel Meram Şirin Anaokuluna devam eden 4–6 yaş grubu çocukları (12 öğrenci)

**Süre:** 120 dakika

**Mekân:** Özel Meram Şirin Anaokulu Spor Salonu

**Yöntem/teknikler:** Rol oynama, doğaçlama

**Araç-gereçler:** Kay kay, basketbol potası, top, oyun hamuru, kağıt, kalem, Yapabilirim kitabı.

### **Kazanımlar:**

Bedensel engelin ne olduğunu bilir.

Bedensel engelli bireyin yaşadığı zorlukları ifade eder.

Bedensel engelli birey için araç tasarlar.

Bedensel engelli bireyin yapabileceği şeyleri ifade eder.

### **Süreç**

Çocuklar çembere davet edilir. Eğitimci her çocuğa bugün kendilerini nasıl hissettiklerini tek tek sorar.

### **Isınma**

#### **1. Etkinlik**

Eğitmen basketbol potasını salonun bir kenarına koyar. Çocuklar potaya en uzak olan noktada ikili sıra olurlar. Çocuklar sırayla yürüyerek gelirler ve birer basket atıp yerlerine dönerler. Ardından çocuklar popolarını yerden kaldırmadan oturur şekilde sürünerek basket atmayı denerler. Daha sonra lider çocuklara kay kay verir ve çocuklar kaykaya oturup basket atmayı deneyimler.

Eğitmen hangi şekilde basket atmanın daha kolay olduğunu sorar.

#### **2. Etkinlik**

Eğitmen kitabı engelli çocuğun oyunlara katılamadığı kısma kadar okur. Çocuklar müzik eşliğinde yürürler, müzik durduğunda herkes bir eş bulur, yatar ayaklarını birleştirir ve iterler. Eğitimci ayakları olmayan birisiyle bu itme oyununu nasıl oynarız sorusunu sorar. Gelen önerilere göre yeni itme oyunu oynanır.

Çocuklara başka hangi oyunları oynayabilecekleri sorulur.



## **Canlandırma**

### **3. Etkinlik**

Çocuklar eş olurlar biri sandalyeye oturur. Oyun oynamak istediğini söyler. Diğeri ise ‘Hayır seninle oynamak istemiyorum.’ Der. Tartışır. Çocuklar iki rolü de deneyimlerler.

Çemberde buluşulup nasıl hissettikleri konuşulur.

### **4. Etkinlik**

Eğitmen kitabı engelli çocuğun koniler arasından geçerek basketbol oynadığı kısma kadar okur. Eğitmen potayı, kay kayları ve konileri yerleştirir. Tüm çocuklar bunu deneyimlerler.

### **5. Etkinlik**

Çocuklar yan yana dururlar ve kulaktan kulağa ‘zor ama yapabilirsin derler’.

## **Değerlendirme**

### **6. Etkinlik**

Eğitmen çocuklardan oyun hamuru ile tekerlekli sandalye yapmalarını ister.

### **7. Etkinlik**

Eğitmen çocuklara ‘haydi şimdi oyun hamurundan yaptığımız tekerlekli sandalyeleri yanımıza alıp okulu gezelim ve bu gezi sırasında tekerlekli sandalye için okulumuz ne kadar uygun tartışalım’ der. Çocuklar okulu gezerler.



## Minik Ayaklar Geri Dönüyor\*

Nazife Tosun<sup>1</sup>

Kenan Demir<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2018.008	
<b>Makale Geçmişi</b>	
Geliş tarihi	21.10.2016
Kabul	11.11.2017
<b>Anahtar Sözcükler</b>	
Yaratıcı drama	
Geri dönüşüm	
Çevre eğitimi	
Oyun	
İşbirliğine dayalı öğrenme	

*Bu çalışmada okulöncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalığını artırmak amaçlanmıştır. Proje 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde TOKİ Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu okulöncesi kurumunda kurumunda 2 kız 13 erkek toplam 15 öğrenciyle yürütülmüştür. Ekim 2014-Ocak 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalışmalar yaklaşık 45 saat sürmüştür. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen araştırma verileri çalışmaya katılan okulöncesi öğrencileri, öğretmeni, bu sınıfa gözlem amacıyla gelen okulöncesi öğretmen adayları (4 öğrenci) ile proje danışmanı, video kamera ve fotoğraflar olmak üzere altı farklı kaynaktan elde edilmiştir. Yazılı görüş alma, bireysel görüşme yoluyla elde edilen görüşme verileri ile gözlem verileri birlikte kelime, cümle ve paragraflar dikkate alınarak betimsel olarak irdelenmiştir.*

*Çalışmanın öğretme öğrenme sürecinde yaratıcı drama tekniklerinden dramatizasyon, doğaçlama ve rol oynama ile çoklu zekâ etkinlikleri, gezi-gözlem, oyun, gösteri, müzik, dans gibi birçok öğretme-öğrenme yolu birlikte kullanılmıştır.*

*Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, süreçten mutlu oldukları gözlenmiştir. Ayrıca yaratıcı dramanın öğrencilerin geri dönüşümle ilgili öğrenme ve farkındalıklarını, işbirliği, özgüven, yaratıcılık, çevreye ve doğaya saygılı davranma gibi özelliklerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.*

## Tiny Feet Are Returning

Article Info	Abstract
DOI: 10.21612/yader.2018.008	
<b>Article History</b>	
Received	21.10.2016
Accepted	11.11.2017
<b>Keywords</b>	
Creative drama	
Recycle	
Education of Environment	
Game	
Cooperation based learning	

*This study was done to increase the awareness of recycle among the pre-school children aged 5-6. The project was conducted with 2 girls and 13 boys in Burdur TOKİ Yahya Kemal Beyatlı Primary School in 2014-2015 Academic year. The research started on 27th October, 2014 and finished on 22nd January, 2015. This study went on every Monday between these dates. It lasted nearly 45 hours and 12 workshops were used.*

*In this study in which Experimental Research Process was followed, recycle activities were done using the Process of Creative Drama. In this study, Qualitative data were obtained via Interview and Observation Method. The research's interview data were obtained from four different sources that are pre-school children, teacher of pre-school children, pre-service teachers who came to this class for observation (4 students) and the advisor of the project. Further, the advisor of the project's observation data and video- camera and photograph machine's records were used. Interviewing data which were obtained via written view-taking, and individual interviews, and observation data were examined descriptively regarding word, sentence, and paragraphs. In this study, in which multiple teaching processes were formed, lots of learning- teaching ways such as improvisation, role play, drama from creative drama techniques; multiple Intelligence Activities, Excursion-Observation, game, show, music, rhythm were used.*

*With the analysis of qualitative data, it is detected that the activities done within this project affected children's learning and the level of awareness about recycle positively. Moreover it is observed that children learned while having fun and became happy at this process. It is detected that these recycle activities affected students' features such as cooperation, self-confidence, creativity and respect to environment and nature positively. It is identified that these activities provided the family participation even limited.*

\* 2209 Öğrenci Projesi Olarak 2014-2015 Yıllarında TÜBİTAK Tarafından Desteklenmiştir.

1 Öğrenci, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

2 Yard.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, E-posta: kenandemirkfe@gmail.com

## Giriş

Bir çevreye doğan ve bu çevrede yaşamını sürdüren çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren büyük bir hızla öğrenir. Okulöncesi yıllarda çocuklar çok meraklıdır ve öğrenmeye istekli bir şekilde yakın çevrelerini keşfetmeye çalışır. Araştırmacı bir kişilik özelliği sergileyen bu çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurma çabası içine girer ve bu ilişkileri çözümlemek için sürekli soru sorarlar. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilkökula ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bunu da anne-babaların desteğiyle ve gerektiğinde onları da eğiterek yapan, eğitim kurumları olarak işlevlerini yerine getirmeye çalışır. Çocuklar için en uygun öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve kullanılması, onların gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi ile mümkündür. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında “çocuk merkezli” okul öncesi eğitim programlarının ve eğitim uygulamalarının onların eğitim ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap vereceği düşünülmektedir (Kandır, 2001).

Bu bağlamda ülkemizde okulöncesi dönem öğrencilerin eğitiminde rehber olması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Okulöncesi Eğitim Programı” millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okulöncesi eğitiminin amaç ve görevlerini şöyle ifade etmiştir (MEB, 2013).

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkökula hazırlamak,
3. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu bu amaçlar belirlemiş olduğu bu amaçlar kuşkusuz ki okulöncesi öğretmenlerinin de en temel amaçlarını oluşturmaktadır. Doğal bir öğrenme isteği ile dünyaya gelen çocuğun bu isteğinin okul hayatında da desteklenerek devam ettirilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin önemi çok büyüktür. Okulöncesi dönem yaşamın sihirli yılları olarak nitelendirilmekte ve çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en süratli olduğu yıllar olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında okulöncesi dönemin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi ile kişiliğinin oluşumunda en önemli zaman dilimidir (Erkan, 1993; Oktay, 1999; Şallı ve diğerleri, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun her alanda olduğu gibi çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmesi ve edindiği tutum ile davranışların ileriki yaşantısına temel oluşturması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde, gelişimsel özellikleri nedeniyle oldukça meraklı olan çocuklar, onları çevreleyen dünya hakkında sorular sorarak ve araştırmalar yaparak çevreyi keşfetmeye çalışırlar. Çocukların bu özellikleri, çevre ile ilgili yeterli bilgi edinebilmelerine, olumlu tutum ve davranış geliştirebilmelerine temel oluşturur (Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık, 2012).

Toplumun çevre değerlerini arttırmaya ve çevrenin korunması için bir çerçeve yaratmayı amaçlayan çevre eğitimi, çevresel sorumluluk bilincine sahip ve çevreye karşı duyarlı davranışlar gösteren bireylerin yetişmesini sağlamaktadır (Yaşar ve diğerleri, 2012, s.31 ).

İnsan içinde yaşadığı çevreyi bilinçsizce ya da istemeyerek yok etmektedir. Çevre için eğitimin amacı insanların çevre bilincini artırmak dolayısıyla çevre ile uyumlu yaşamasını sağlamaktır. Çevresinden etkilendiği gibi çevreyi de etkileyen birey, çevre ile uyumlu yaşamasını öğrendiği zaman diğer insanları ve politikayı da olumlu yönde etkileyecek, bundan da toplum etkilenecektir.

Uluslar varlıklarını devam ettirmek istiyorlarsa, doğal zenginliklerinin sürdürülebilirliğini garanti etmek zorundadır. Doğal varlıklarının sürdürülebilirliğinin sağlanması ise, doğayla sürekli alış-veriş içinde bulunan bireylerin, kurum ve kuruluşların eğitilmesiyle mümkündür. Bu da en güzel sekliyle bireylere çocukluktan itibaren çevre duyarlılığı kazandırmakla mümkündür (Tombul, 2006).

Çevre ile ilgili sorunlar ve buna bağlı gelişen gerek toplumsal gerek bireysel tepkiler özellikle 1960'ların sonlarına doğru önem kazanmıştır. Ne yazık ki çevre eğitimi ülkemizde hâlâ fantastik bir yaklaşımla ele alınmakta ve fen programlarından ötelenmektedir. Eğer demokratik ve sorgulayıcı bir toplum oluşturmak istiyorsak, çevre eğitime anaokullarından başlamalıyız (Taşkın ve Şahin, 2008).

Çevre eğitiminin temeli doğayı ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Çevre eğitimi bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Şimşekli, 2004).

Çevre eğitiminde hedef kitle tüm insanlardır ve amaç da çevreye duyarlı, çevre koruma konusunda olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesidir. Çevre eğitiminin amacına ulaşmasında okullara büyük görev düşmektedir. Okulların ders programında çevre eğitime yer verilirse çevre eğitiminin amacına ulaşması sağlanabilir (Paraskevopoulos ve diğerleri, 1998, s.55) akt: Aşlıhoğlu)

Çocukların erken dönemde gelişim özellikleri dikkate alındığında verilecek çevre eğitimi, çocukların sorgulama, keşfetme vb. gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda okul öncesi dönemdeki fen eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Sonuç olarak, doğa çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen üstü açık bir sınıf olarak tanımlanabilir (Dinçer, 2005).

Farklı branşlardaki öğretmenlerde olduğu gibi okulöncesi öğretmenlerinden de birçok alanda istenilen yeterliliğe sahip olmaları beklenmekle birlikte öğretmenlerin her alanda uzman olması mümkün olmamaktadır (Akdağ ve Erdiller, 2013). Karataş (2013:, s.58-76) okulöncesinde çevre eğitiminde analogi, proje, beyin fırtınası, gezi-gözlem, drama, soru-cevap, oyun gibi öğretim yollarının kullanılabilceğini ifade etmektedir. Bu açıdan okulöncesi öğretmenlerinin öğrencileri aktif kılan öğretme-öğrenme yollarını kullanmada uzman olmaları istenilen bir durumdur. Özellikle drama gibi öğrenenin yaşantılarından yola çıkan öğretme-öğrenme yollarını büyük bir ustalıkla kullanmaları okulöncesi çocuklarının gelişimini destekleyen en önemli unsurların başında gelmektedir.

MEB (2013b, s.68-69) okulöncesi eğitim programı kapsamında yayınladığı etkinlik kitabında okulöncesi öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bir etkinlik planlanmış ve bu örnek planda öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama kullanılmıştır. Ayrıca MEB (2016) MEGEP modülleri kapsamında “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Drama Etkinlikleri” programında kazanımlara dayalı drama planı örneklerine yer vermiştir. Bir başka örnekte ise Gülay ve Öznacar (2010, s.7-8) “Bitki Müzesi” başlığı ile hazırladıkları etkinlikte öğretim yöntemi olarak dramayı tercih etmişlerdir.

Okulöncesi eğitim programında okulöncesi çocuğunun ilkelere uygun yetiştirilmesi için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğretim materyallerinden bahsedilmekte ve bunların nasıl uygulanacağı örneklendirilmektedir. Okulöncesi eğitim programında okulöncesi çocukları için “Dramatik Oyun Merkezi”nin yer alması gerektiği, bu merkezde çocukların oyun oynayarak drama

yoluyla öğrenmesi için etkinlikler düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine aynı öğretim programında; “Dramatik Oyun Merkezi” ile ilgili açıklamalarda oyunun çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklediğini, çocukların dramatik/sembolik oyunlar sırasında nesnelerle ve kişilerle etkileşimde bulunduğu ve nesneleri düşünce, durum ve diğer nesneleri temsil etmek için kullandıkları ifade edilmiştir. Sembolik düşünmenin gelişimini destekleyen bu öğrenme merkezinde çocuğun farklı roller almasına, yeni keşiflerde bulunmasına, günlük yaşamdan olayları ve kişileri doğaçlama olarak canlandırmasına imkân sağlayan materyaller yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013, s.45-47)

Görüldüğü gibi okulöncesi eğitim programında ve alan yazında okulöncesi çocuklarının eğitiminde drama, oyun gibi çocuk dostu etkin öğretme yollarının kullanılması öngörülmekte hatta örneklendirilerek öğretmenlere rehberlik yapılmaktadır.

Drama çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkıp materyaller kullanarak, dramatik formlar yoluyla canlandırma yapmalarıdır. Bu bağlamda okul öncesinde drama ise; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir.

San ise (1990) drama çalışmalarının öğrencilerin yetilerini geliştirmede ve çok çeşitli değerlerin öğretiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Drama çalışmalarının grup etkinlikleri biçiminde yürütüldüğünü; oyun eğitim bilimcisinin (drama pedagogu) doğru yönlendirmesiyle, bireyin konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla ve yaşayarak öğrendiğini belirtmektedir. Yaratıcı dramanın genel amaçları incelendiğinde ise “Eğitim biliminin yürütücüleri olan eğitimcilerin en önemli görevleri; çocukların ve ergenlerin yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayabilip, algılayabilmeleri, kendilerini tanıma çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmek için onlara olanaklar hazırlayıp, ortam sunmaktır (Adıgüzel, 2013).

Aydın ve Aykaç (2016, s.3) yaptıkları çalışma sonucunda çevre eğitiminde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu bağlamda “çevre ile bilgisinin arttırılmasında ve çevreye yönelik farkındalığın geliştirilmesinde yaratıcı drama etkin bir yöntem” olarak kullanılabileceğini yaptıkları araştırmada göstermişlerdir. Çevre eğitimi sürecinde yaratıcı drama, çocuğun çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesine katkı sağlayabildiğini ortaya çıkarmışlardır.

Hem MEB okulöncesi eğitim programında hem de alan yazında okulöncesi çocukları için en doğru öğretim yaklaşımının oyuna dayalı süreçler olduğu söylenebilir. Yaratıcı dramanın öğretim sürecinde oyunu ve oyunsu süreçleri etkili bir şekilde kullanan öğretim yöntemlerinin başında gelmektedir. Bu gerçekler ışığında bu çalışmada yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler alan yazında belirtildiği gibi ısınma (hazırlık), canlandırma ve değerlendirme süreçlerine dikkat edilerek planlanmış ve uygulanmıştır (Adıgüzel, 2013)

Bu projede; çevre bilinci kapsamında yer alan geri dönüşüm ile ilgili okulöncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının farkındalık düzeylerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu yaş grubu öğrencilere yaratıcı drama ve bütünleştirilmiş (tematik) öğretim programı kapsamında geri dönüşüm eğitimi verilmiştir. Çalışmalarda okulöncesi programında yer alan kazanım ve göstergeleri dikkate alınarak planlama ve uygulama yapılmıştır.



Çağımızın en önemli sorunlarının başında gelen çevre sorunlarının temelinde insan eğitimindeki yetersizlikler ve yanlışlıklar yer almaktadır. Okulöncesi eğitimin insan yaşamında en önemli evre olması nedeniyle okulöncesiinden itibaren çevreye duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi, gelecekte çevre sorunlarını daha az ortaya çıkmasına, var olan sorunların da azalmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışma, çevre sorunlarına duyarlı bireylerin yetiştirilmesine okulöncesiinden başlanması gerektiği göz önüne alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

### **Araştırma Sorusu**

Bu çalışmada “Okulöncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının geri dönüşüm bilincini geliştirme amacıyla yapılan etkinliklere ilişkin okulöncesi çocuklarının, öğretmenin, aynı sınıfta gözlem yapan okulöncesi öğretmen adaylarının ve proje danışmanın görüşleri nelerdir?” sorusuna aşağıdaki alt sorularla cevap aranmıştır.

### **Araştırmanın Alt Soruları**

1. Okulöncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının geri dönüşüm eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okulöncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının öğretmenin geri dönüşüm eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Geri dönüşüm uygulamalarına ilişkin olarak aynı sınıfta gözlem yapan okulöncesi öğretmen adayları ve proje danışmanın görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Yaratıcı drama yönteminin bağımsız değişken olarak kullanıldığı bu çalışma deneysel bir araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen çerçevesinde araştırma verileri için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Çalışmada okulöncesi öğretmeni, öğrencileri ve okulöncesi öğretmen adaylarının bireysel ve yazılı görüşleri alınmıştır. Ayrıca çalışmanın danışmanı olan araştırmacı her hafta öğretme-öğrenme sürecini katılımcı olarak gözlemiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma Burdur ili merkezinde yer alan TOKİ Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu bünyesinde yer alan okulöncesi kurumundaki “Uğurböcekleri” sınıfında yürütülmüştür. Bu kurumun, sınıfın ve öğrencilerin seçilmesinde okul müdürünün, öğretmenin ve öğrenci velilerinin gönüllü olması dikkate alınmıştır.

Çalışma bu kurumdaki okulöncesi 5-6 yaş grubunda yer alan 2 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 15 okulöncesi çocuğu ile tamamlanmıştır. Okul deneyimi dersi kapsamında bu okulöncesi sınıfında bulunan 4 okulöncesi öğretmen adayı da bu çalışmanın veri toplama kaynağı olmuştur. Ayrıca proje kapsamında gözlem amacıyla sınıfta bulunan proje danışmanı öğretim elemanı da çalışmanın veri kaynakları arasında yer almıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nitel verileri çalışmaya katılan okulöncesi öğretmeni, Eğitim Fakültesi okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan ve aynı okula gözlem için gelen öğretmen adayları ve çalışmaları gözleyen proje danışmanının yazılı görüşlerinden elde edilmiştir. Çalışmayı gözleyen

tarafların görüşleri için 2 sorudan oluşan açık uçlu görüş alma formu hazırlanmıştır. Bu formda “Bu okulöncesi sınıfta yapılan çalışmalar hakkında neler düşünüyorsunuz?” ve “Bu çalışmaların okulöncesi öğrencilerine olan katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?” soruları yer almıştır.

Çalışmanın öğretme-öğrenme sürecinde okulöncesi öğrencileri ile bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler için öğrencilere “Yaptığımız çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Çalışmada neler hissettiniz?” ve “Çalışma sonunda neler öğrendiniz?” türünden basit sorular kullanılmıştır. Bu sorular bireysel görüşmeler yoluyla öğrencilere sorulmuş ve verdikleri cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiştir.

### **Nitel Verilerin Analizi**

Yaratıcı drama etkinliklerinin temele alındığı fakat birçok öğretme-öğrenme yöntem ve tekniğin birlikte kullanıldığı bu çalışmaya katılan tüm tarafların görüşleri alınmıştır. Yazılı ve bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler bir araya getirilerek birlikte analiz edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmanın amacına uygun kelime ve kavramlar taranarak kodlanmıştır. Bu kodlama sürecinden sonra benzer anlama gelen ve aynı örüntüyü veren kodlar bir araya getirilerek 7 tema oluşturulmuştur. “Öğrenme”, “Becerilerin Gelişimi”, “Eğlenme”, Etkin Katılım”, Aile Katılımı”, “Sorunlar” ve “Model Olma” olmak üzere oluşturulan bu temalarla ilgili tüm tarafların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir.

### **İşlemler (Öğretme-Öğrenme Süreci Etkinlikleri)**

Okulöncesi 5-6 yaş grubu çocukları ile yürütülen bu çalışma Haziran 2014- Mayıs 2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Geri dönüşüm ile ilgili farkındalığı artırmak amacıyla yapılan çalışma toplam 12 atölye olmak üzere her pazartesi sabah 08:30-13:30 arasında yaklaşık 45 saat sürmüştür.

Çalışmanın öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olarak kullanılmış ve bu yöntem içerisinde ağırlıklı olarak dramatizasyon, doğaçlama ve rol oynama tekniklerine yer verilmiştir. Çalışmanın öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcı drama ile birlikte çoklu zeka etkinlikleri, gezi-gözlem, gösterip-yaptırma, istasyon, oyun, gösteri, müzik, ritim gibi bir çok öğretme-öğrenme yolu birlikte kullanılmıştır. Okulöncesi kazanımlarıyla bütünleştirilerek yürütülen çalışmada yaratıcı drama süreci temele alınmış ve bu süreçte düzenlenen atölyeler ve atölyelerde yapılan etkinlikler Tablo 1’de açıklanmıştır.

**Tablo 1. Atölyeler ve Yapılan Çalışmalar**

Atölyeler	Amaçlar	Yapılan etkinlikler
<b>1. Tanışıyoruz</b>	1. Grup arkadaşlarını tanıır ve kendini tanıtır. 2. Artık malzemelerle neler yapılabileceği konusunda görüş bildirir. 3. Çalışmada kullandığı nesne, araç vb. toplar. 4. Kullandığı malzemeleri artık ya da atık olarak ayırır.	- Bedenimizle resim yapma - Balonla tanışma-ısınma - Flamingo-penguen oyunu - Değerlendirme
<b>2. İletişim İçindeyiz</b>	1. Arkadaşlarıyla birlikte çalışır. 2. Arkadaşlarıyla iletişim içinde olur.	- İpli Kukla - İple dans et - İpin Şeklini Alalım - Eşini bul - Değerlendirme
<b>3. Güven Etkinlikleri</b>	1. Birlikte çalışmanın önemini fark eder. 2. Kendine ve arkadaşlarına karşı güven duyar. 3. Arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.	- Ayna Ayna -Avuç içini takip et - Kör dolaştırma -Yapışık yürüme - Neredesin?- Örümcek ağı - Değerlendirme
<b>4 Minik ayaklar uyanıyor-1</b>	1. Artık olan materyalleri kullanır. 2. Artık malzemelerin zararlarını görür. 3. Artık malzemelerin farkına varır.	-Hayali patika -Farkındalık eğitimi - Geri dönüşüm renkleri - Değerlendirme
<b>5. Minik ayaklar uyanıyor -2</b>	1. Artık olan materyalleri kullanır. 2. Artık malzemelerin çevredeki zararlarının farkında olur.	- Ben iyi bir araştırmacıyım -Hayali kâğıt - Kompozisyon oluşturabilirim - Evini Yapalım -Gazeteden ne yapabiliriz? - Gazete parçalama -Değerlendirme
<b>6. Minik ayaklar uyanıyor -3</b>	1. Geri dönüşüm renklerini hatırlar. 2. Geri dönüşümle ilgili cümle kurar. 3. Algıladıklarını tekrar eder.	- Yağmuru hissetme - Lideri izle - Gitarla geri dönüşüm hikâyesi - Değerlendirme
<b>7. Küçük adımlar büyük mutluluklar getirir.</b>	1. Algıladıklarını hatırlar. 2. Geri dönüştürülebilen materyalleri bilir. 3. Geri dönüştürülebilen materyallerin kutularını bilir. 4. Geri dönüşüm ile ilgili renkleri bilir.	- Ebeden kaç - Ajanlar iş başında - Ailemize hediye hazırlıyoruz
<b>8. Ajanlar iş başında</b>	1. Pil geri dönüşümünü bilir. 2. Geri dönüşülebilen materyallerin özelliklerini açıklar. 3. Kendi geri dönüşümünü yapabilir.	- İpin şeklini al - İple şekil oluşturma - Karton kutu, parmaklar vb. ile ritim tutma - Kutunun içindekini tahmin et - Pilleri evine götürelim - Geri dönüşüm kutularından kaçma - Değerlendirme

**Tablo 1 (Devamı) . Atölyeler ve Yapılan Çalışmalar**

Atölyeler	Amaçlar	Yapılan etkinlikler
<b>9. Paylaşmak Güzeldir</b>	1. Geri dönüşümle ilgili kavramları yorumlar.	- Legolarla ritim tutma - Taklitli yol
	2. Geri dönüşümle ilgili ortaya ürün çıkarır.	- Geri dönüşüm videosu - Hikâyesini oluştur - Değerlendirme
	3. Geri dönüşümle ilgili yaptıklarını sergiler.	
<b>10. Geri Dönüşüm</b>	1. Yönerge verir ve verilen yönergelere uyar.	- Geri dönüşümlü parkur
	2. Geri dönüşüm materyalleriyle ritim oluşturur.	- Ev sahibi kiracı
	3. Gördüğü nesneleri algılar, hatırlar.	- Su kapaklarıyla ritim tutma - Değerlendirme
<b>11. Kendi oyunum</b>	1. Artık kâğıdı farklı şekillerde kullanır.	- Liderini takip et - Rakibini yakalama
	2. Kullandığı kâğıtların geri dönüşüme gideceğini bilir.	- Hikâye - Yönergeleri takip et - Değerlendirme (Eşleştirme oyunu)
	3. Duyduklarını canlandırır.	
	4. Verilen yönergelere uyar.	
<b>12. Neler Yapabiliriz</b>	1. Geri dönüştürülen malzemelerin üzerindeki işareti algılar.	- Ritme göre dans etme - Neler öğrendik
	2. Geri dönüşebilen materyallerin üstündeki işaretleri yorumlar.	- Neler yapabiliriz - Değerlendirme
<b>Diğer Çalışmalar</b>		
<b>13. Dergi Çalışması</b>	1. Minik Ayaklar Uyanıyor	5. Kendi oyunumu hazırlayabilirim
	2. Çevre Ajanları	6. Ajanlar Kendini Değerlendiriyor
	3. Atmadan Önce Düşün	7. Geri Dönüşüm Muhteşem Olacak
	4. Bende Geriye Dönüştürebilirim	
<b>14. Katılım Belgesi</b>	1. “Minik Ayaklar Geri Dönüyor” projesinde yer alan çocuklara katıldıklarına dair bir belge vermek.	
	2. Çocuklara yaptıklarının önemli bir olgu olduğunu hissettirmek.	

Tablo 1’de verildiği gibi çalışmalarda sadece geri dönüşü ile ilgili değil okulöncesinin bu döneminde yer verilmesi gereken kazanımlarına yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Uygulamalar bütünleştirilmiş bir öğretim süreci dikkate alınarak yürütülmüştür. Örneğin; Atatürk’ü Anma Haftası olan 10 Kasım Pazartesi günü çalışma lideri okulöncesi kurumundaki çalışma alanına günlük gazeteleri dağıtmış ve öğrencilerin bu gazeteleri incelemeleri istenmiştir. Bu çalışma yaklaşık 30 dakika sürmüş ve öğrencilerden bu süreçte Atatürk fotoğraflarını fark etmeleri beklenmiş ve gerekli durumlarda “Gazetelerdeki resimler kimin?”, “Bütün gazetelerde neden Atatürk fotoğrafları var? Gibi sorularla çeşitli ipuçları verilmiştir. Öğrencilerden Atatürk fotoğraflarını keserek büyük, orta ve küçük resimler olarak gruplamaları istenmiştir. Bu süreçte çocukların gruplama yapma, büyük, orta, küçük kavramlarını fark etme gibi kazanımları fark etmelerine imkân tanınmıştır. Daha sonra öğrenciler büyük, orta ve küçük olmak üzere 3 gruba ayrılmış ve öğretmen adayı liderliğinde her grup kendisine ait Atatürk fotoğraflarıyla ne yapacağını tartışmıştır. Bu tartışma sürecinden sonra gruplar Atatürk fotoğraflarını sergilemeye karar vermiştir.

Büyük boy Atatürk fotoğraflarını alan grup fotoğrafları bir ip üzerine zımbalayarak sınıfın ortasına asmış, orta boy fotoğrafları alan grup büyük boy karton üzerine yapıştırmış ve sonra bu kartonu sınıf tahtasında yapıştırmıştır. Küçük boy fotoğrafları alan grup ise fotoğrafları sınıf içinde bulunan pazen panoya iğneleyerek sergilemiştir.

Bu çalışmadan sonra grubun ortalıkta kalan artık kağıtları toplamaları için “artık kağıt toplama ve kutusuna atma” oyunu oynanmıştır. Artık kağıtlar kağıt toplama kutusuna atıldıktan sonra ise sınıf içerisinden toplanan ve uygun olan gazete parçalarından kuyruk yapılarak kuyruk kapmaca oyunu oynanmıştır. Hareketli oyunlardan sonra öğrencilerin çember şeklinde oturmaları sağlanmış ve Atatürk fotoğraflarını sergileyecekleri ve her grubun kendilerini ziyarete geleceği açıklanmıştır. Gruplardan yaptıkları çalışmayı ve Atatürk hakkında öğrendiklerini misafir olarak gelen gruba anlatacakları ifade edilmiştir. Her grubun lideri olan öğretmen adayı ile birlikte kendi sergilerini nasıl tanıtacaklarını düşünmeleri ve hazırlanmaları için zaman verilmiştir. Öğrenciler “Atatürk Fotoğrafları Sergisi” başlığı altında çalışmalarını sergilemiş ve sınıftaki diğer gruplara bu çalışmalarını doğaçlama yolunu kullanarak anlatmışlardır.

Bu çalışmalarda geri dönüşü ile ilgili kazanımların yanında grupla işbirliği içinde çalışma, grup ya da çalışma kurallarına uyma; Atatürk’ün çeşitli özelliklerini tanıma; kesme, yırtma, yapıştırma gibi çalışmaları yapma, küçük kâsaları kullanma, çalışmalarını sergileme, karar verme süreçlerine katılma gibi kazanımlara ulaşmalarına imkan tanınmıştır.

## Bulgular

Yaratıcı drama etkinliklerinin temele alındığı bu çalışmalar ile ilgili tüm taraflardan alınan görüşlerin irdelenmesi sonucundan “Öğrenme”, “Becerilerin Gelişimi”, “Eğlenme”, Etkin Katılım”, Aile Katılımı”, “Sorunlar” ve “Model Olma” temaları meydana çıkmıştır. Bu temalar ilişkin görüşler aşağıda sırayla özetlenerek verilmiştir.

### Öğrenme Teması

Bu bulguların ortaya çıkmasına neden olan görüşlerden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“... sınıfımızda TUBİTAK Meraklı Minik dergisi kullanılmaktadır. Bu dergi yoluyla fen - doğa etkinlikleri, çevre sorunlarına yönelik etkinliklere yer veriliyordu. Uygulanan proje ile hem bu etkinliklerde öğrenilen bilgiler pekiştirilmiş oldu hem de proje için hazırlanmış etkinlikler hep benzer yönde olunca çocukların geri dönüşüm konusunda derinlemesine eğitilmiş oldular... (okulöncesi öğretmen).*

*“...etkinlikler: eğlenceli, öğretici, çoklu zeka kuramına uygun, aktif katılımı sağlayıcı, oyuna dayalı, grup çalışmaları, Belli bir kalıba bağlı değil de esnek davranıldı, Eğlenirken öğretim sağlandı... (okulöncesi öğretmen ve okulöncesi öğretmen adayı –SA)”*

*“...bu çalışmalar yoluyla çocuklar hem eğlendiler hem de öğrendiler... (okulöncesi öğretmen adayları-SA-BD).*

*“... Bu etkinliklerle okulumuzun farklı bölümlerini gezme fırsatı da yakalandı. Geri dönüşüm için sınıfımızda büyük boy plastik kovalar hazırlandı. Çocuklar proje bittikten sonra yapılan sanat etkinliklerindeki çöpleri atarken “bunu geri dönüşüm kovalarına mı atalım?” diye sürekli sordular...” (okulöncesi öğretmen).*

*“... derse başlamadan çocukların enerjisini atmasına yönelik rahatlatıcı hareket ve etkinlikler çocukların öğrenme düzeylerini artırdı...(okulöncesi öğretmen adayı – YK)*

*“... geri dönüşüm kumbaralarına ve geri dönüşümü yapılabilen malzemelere olan farkındalık düzeyleri gelişim gösterdi...” (okulöncesi öğretmen).*

Yukarıda özetlenen görüşlerden de anlaşılacağı gibi yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin atıklarla ilgili kazanımlara ulaşmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Özdemir, Akfırat ve Adıgüzel'in (2015) yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın doğa eğitimi ile ilgili temel bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarında yaratıcı dramanın öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı getirdiğini belirlenmiştir (Onur, Çağlar ve Salman, 2016; Aydın ve Aykaç, 2016). Farklı araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olması yaratıcı dramanın öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkin bir yol olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

### **Becerilerin Gelişimi Teması**

Proje kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yapma, birlikte çalışma, sabırlı olma, özgüvenli davranma gibi çeşitli becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili okulöncesi öğretmen adaylarının görüşleri ile araştırmacı gözlemi aslına sadık kalınarak aşağıda verilmiştir.

*"... Hareket ederken arkadaşını bekleme, göz ucuyla birbirlerine onay verme gibi davranışlar edindiler. Ritim tutma etkinliklerinde başta rahatsız edici bir gürültü oluşsa da zamanla tam anlamıyla olmasa da bir ritim söz konusu oldu...(okulöncesi öğretmen adayı-YK)"*

*"...özellikle yaratıcı drama çalışmalarında çocuklar Atatürk Köşesi oluşturma, atık kutusu hazırlama gibi ortak ürün ortaya çıkardılar. Yine canlandırma sürecinde birlikte çalıştılar, uyumlu bir biçimde sunum yaptılar...(Proje Danışmanı-KD)"*

*"... çocuklar sabah ilk geldiklerinde kahvaltıya kadar logolarla birbirinden bağımsız oynuyordu. Sonra yemeğe gidiliyor sonra da masalarda herkes birbirinden bağımsız tek başına etkinlik yapıyordu. Çocuklar bu etkinliklerde daha çok hazır boyama kâğıtlarını boyuyor ve kesiyordu. Bir de öğretmeni dinliyor ve onun söylediklerini yapmaya çalışıyorlardı. Gün boyu yaptıkları etkinlikler bu kadardı. Oysa bu çalışmada hiç yapmadıkları etkinlikleri yaptılar. Dans ettiler, müzik yaptılar, okulu gezdiler, oyun oynadılar... (okulöncesi öğretmen adayı- SA).*

*"... kendilerini soysa- duygusal alanda mutlu ve özgüvenli hissettiler... (okulöncesi öğretmeni)*

Okulöncesi çocuklarıyla yürütülen yaratıcı drama çalışmalarında çocuklar eğitsel oyun oynama, müzikle dans etme, ritim tutma, gitarla şarkı söyleme, gazete kesme, yırtma, yapıştırma, boyama, öğretmen adayı liderliğinde genellikle dramatizasyon tekniğini kullanarak canlandırmalar yapma, arkadaşlarıyla görüş alış-verişinde bulunma, karşılıklı konuşma vb. uygulamalar sayesinde birçok becerisinin geliştiği belirlenmiştir.

### **Eğlenme Teması**

Yaratıcı drama, çoklu zekâ vb. etkinlikleri ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin eğlendikleri, mutlu oldukları belirlenmiştir.

*"...geri dönüşüm projesine yönelik etkinlikler uygulanmaya başlanmadan önce sınıfımızın güne başlayış şekli her gün aynıydı. Yani çocuklar öğrenme merkezlerinde arkadaşlarıyla birlikte oyuncaklarla serbest olarak oyunlar oynuyorlardı. Kahvaltıdan sonra da birlikte yapılan etkinliklere geçiyorduk. Proje etkinlikleri uygulanmaya başladığında çocukların ilgi ve dikkatlerini çekici, enerjilerini yatıştırıcı ve etkinlikler öncesi ısındırma oyunları çocuklara farklı ve eğlenceli geldi. Çok keyif aldılar... (okulöncesi öğretmeni).*

*"...Çok eğlenceli bir dönem geçirdik. Sınıfa geldiğinizde çocuklar çok mutlu oluyor. Çünkü*



*bu kadar eğlenmiyorlar. Etkinlikler hep oyuna dayalı. Bireysellikten çok grupla çalışmalar yapıldı. Belli bir kalıp yoktu. Esnek davranıldı. Hem eğlenirken hem öğretim sağlandı... (okulöncesi öğretmen adayı- SA).*

*“... derse başlamadan çocukların enerjisini atmasına yönelik rahatlatıcı hareket ve etkinlikler çocukların öğrenme düzeylerini artırıyor...(okulöncesi öğretmen adayı – YK)”*

*“... ben müziği çok sevdim. Sürekli oynadım... (okulöncesi öğrencisi)”*

*“... oynayınca çok yorulduk...” (okulöncesi öğrencisi)*

*“... çalışma öncesi gözlemlerimizde okulöncesi çocuklarının müzikle hiç dans etmediklerini sadece dinleyici olarak müziği kullandıklarını gözlemledik. Üstelik sınıf ortamı uzun masalarla kaplanmış durumdaydı ve çocukların oyun oynamasına engel oluyordu. Ayrıca çocuklar bu masalarda oturarak sürekli kesme, yapıştırma ve boyama işleri yapıyordu ve bireysel olarak yaptıkları bu işlerde eğlendiklerini söylemek mümkün değildi. Ancak proje kapsamında yaptığımız çalışmaların hemen her aşamasında müziği, ritmi, dansı birer araç ve amaç olarak kullandık. Öğrencilerin büyük bir heyecanla bizi beklediğini, ne zaman oyun oynayacağız, ne zaman dans edeceğiz diye sürekli soru sormaları çalışmalarda eğlendiklerinin birer göstergesiydi...” (Proje Danışmanı - KD)*

Çalışmalara etkin katılan tüm tarafların görüşlerinden görüldüğü gibi yaratıcı drama etkinliklerinin temele alındığı bu uygulamalarda çocukları eğlendirdiği, eğlenirken de öğrenmenin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

### **Etkin Katılım Teması**

Yaratıcı drama ve birlikte kullanılan diğer öğretme-öğrenme yolları, öğrencilerin etkin katılımını sağlama konusunda en önemli öğretme yollarının başında gelmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcı drama ve diğer etkili öğretim yollarıyla yapılan etkinliklerin çocukların etkin katılımını sağladığına ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

*“... Genelde etkinliklerimiz oyunlu hareketli etkinliklerdi. Sınıfa gitar getirildiğinde hepsi büyük bir ilgiyle katıldılar. Zaten sınıfta etkinliğe katılmak istemeyen öğrenci hiç olmadı. Öğrenciler büyük bir istekle katıldılar... (okulöncesi öğretmen adayı- SA).*

*“... Geri dönüşüm projesine yönelik etkinlikler uygulanmaya başlamadan önce sınıfımız güne başlayış şekli her gün aynıydı. Yani çocuklar öğrenme merkezlerinde arkadaşları ile birlikte oyuncaklarla serbest olarak oyunlar oynuyorlardı. Kahvaltıdan sonra da birlikte yapılan etkinliklere geçiyorduk. Proje etkinlikleri uygulanmaya başlandığında; çocukların ilgi ve dikkatlerini çekici, enerjilerini yatıştırıcı ve etkinlikler öncesi ısındırma oyunları çocuklara farklı ve eğlenceli geldi. Çok keyif aldılar. Tüm çocuklar kendiliğinden katılım gösterdi... (okulöncesi öğretmeni).*

*“... çocukların aktif katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sadece bir öğrenci bu etkinliklerden hoşlanmadı ve yönlendirmelerle katılım sağlandı... (okulöncesi öğretmeni).*

Yukarıda verilen görüşlere göre yaratıcı drama ve diğer etkin öğretme-öğrenme yollarının çocukların etkin katılımını sağladığı belirlenmiştir.

### **Aile Katılımı Teması**

Proje kapsamında yürütülen yaratıcı drama etkinliklerinin öğretim sürecine çocukların ailelerini katma konusunda olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin olarak okulöncesi öğretmenin görüşleri şöyledir.

*“... ailelere gönderilen küçük notlar çocukların da çok hoşuna gitti. Tüm aileler sınıf içinde yapılan etkinliklerden haberdar (haber mektupları) edildi. Veliler çocuklarının çok*

*eğlendiklerini geri dönüşüme ilgi gösterdiklerini ifade ettiler. Etkinliklerle ilgili aile katılımını gerektiren faaliyetlerde 3 çocuk ve ailesi anında geri dönüt verirken diğer aileler pasif katılım gerçekleştirdiler. Yani konuya yönelik çalışma yaptılar ancak bunu sınıfa taşımadılar...”*

Çocukların eğitim yaşamlarına başladıkları okulöncesi yıllarda öğretme-öğrenme süreçlerine aile katılımının önemi büyüktür. Bu bağlamda bu çalışma sınırlı da olsa aile katılımını sağlayarak çocuklarının öğrenmelerine katkı getirecek davranışlarda bulunmuştur. Alan yazında yapılan birçok araştırmada aile katılımın çocukların eğitime katkısına ilişkin olumlu sonuçlar bulunması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Erol, 2016; Şallı ve diğerleri, 2013; Şallı, 2011).

### **Sorunlar Teması**

Yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin işbirliği yapmasını, etkileşim içinde olmasını, birlikte çalışmasını gerekli kılmaktadır. Ancak bu proje çalışmalarına başlamadan okulöncesi çocuklarının bireyselleştirildiği gözlenmiştir. Bu tür etkinliklerin bireyselleştirilerek öğretim yapılan bir ortamda çeşitli sorunlara neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunlarla ilgili okulöncesi öğretmenin görüşleri şöyledir;

*“... proje etkinliklerinden önce her çocuğun bireysel okul malzemeleri ve dolapları mevcuttu. Her çocuk kendi eşyasını kullanıyordu ve kullandıktan sonra dolabına kaldırıyordu ama bu bencilce davranışlara neden olmuyordu. Çünkü birbirlerinde olmayan şeyleri birbirleriyle paylaşma teşvik ediliyordu. Proje etkinlikleri sırasında bireysel okul malzemeleri ortak kullanabilmeleri için birleştirildi. Etkinliklerle yapıldığı için çocuklar bu duruma itiraz da etmedi. Ancak projenin uygulanmadığı günlerde bazı çocuklarda önceden hiç söylenmemiş olan “o benim makasım”, “o benim boyam” şeklinde sözler, bazı çocuklarda ağlamalar, bazı çocuklarda da arkadaşına hırçın davranma şeklinde davranışlar gözlemlendi...”*

Okulöncesi öğretmenin görüşlerine göre öğrencilerin bireyselleştirildiği bir ortamdan işbirliğine dayalı ortamlara geçiş sürecinde çeşitli sorunların olduğu belirlenmiştir. Yine bu konu ile ilgili okulöncesi öğretmen adaylarından YK’nın görüşleri ise şu şekilde olmuştur.

*“... Birlik ve beraberlik duygularını güçlendirmek adına yaptığımız malzemeleri ortak kullanma tam anlamıyla oturmuş olmasa da bencillik duygularından arınmalarını sağladı...”*

Bu sonuçlara göre bireyselliğin ön planda olduğu öğretim ortamlarından işbirliğine dayalı öğretim ortamlarına geçiş sürecinde çeşitli sorunların yaşandığı ancak bu sorunların işbirliğine dayalı etkinliklerin ısrarla devam ettirilmesiyle azaldığı gözlenmiştir.

### **Model Olma Teması**

Okul deneyimi dersi kapsamında bu okulöncesi sınıfında gözlem yapan okulöncesi öğretmen adayları yaratıcı drama etkinliklerine doğrudan doğruya etkin bir şekilde katılmıştır. Bu etkin katılım sonucunda öğretmen adayları çalışmaların öğretmenlik becerilerini geliştirdiğini ve öğretmen olma konusunda model olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının çalışmaların öğretmenlik mesleğine model olma konusundaki görüşleri özetlenerek aşağıda verilmiştir.

*“... öğrenciler birbirlerinden izin alarak başlıyorlar her işe. Parmak kaldırma, söze atlamama, sırasını bekleyerek konuşmalar arttı. Olumlu sonuçlar gözlemledim hep. Öğretmenlik hayatımda kullanabileceğim çok şey öğrendim teşekkür ederim... (okulöncesi öğretmen adayı –SA)*

*“... gözlemlerde uzman kişiden örnek aldığımız için bize de çok katkısı oldu. Sınıfa hakimiyetiniz çok güzel. İsteddiğiniz zaman kendinizi dinletebiliyorsunuz. Belli bir kalıba sokmak gibi çabanız yok, her şekilde çok güzel bir dönem oldu...” (okulöncesi öğretmen adayı –YK)*

*“... yapılan etkinlikler çocuklara farkındalık kazandıracak etkinliklerdi. Çocuklar için gerçekten verimli oldu. Hem eğlendiler hem öğrendiler. Çocuklarla birlikte bizler de hem eğlendik hem öğrendik. İleriki öğretmenlik hayatım için çok güzel bir uygulamaya katılmak beni mutlu etti... (okulöncesi öğretmen adayı- BD).*

Bu çalışmanın planlanmayan beklenmedik sonuçlarından biri çalışmaların, okulöncesi sınıfında staj yapan okulöncesi öğretmen adaylarına öğretmenlik konusunda model olduğunun belirlenmesidir.

## Sonuçlar

Çalışmaya etkin katılan okulöncesi çocukları, okulöncesi öğretmeni, okulöncesi öğretmen adayı ve proje danışmanının görüşlerinin irdelenmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Bu çalışmaların öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili öğrenme ve farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.
2. Proje etkinlikleri yoluyla öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, süreçten mutlu oldukları gözlenmiştir.
3. Yaratıcı drama çalışmaları ile verilen geri dönüşüm etkinliklerinin öğrencilerin işbirliği yapma, özgüven, yaratıcılık, çevreye ve doğaya saygılı davranma gibi özelliklerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.
4. Yapılan çalışmaların sınırlı da olsa aile katılımını sağlama konusunda işlevsel olduğu tespit edilmiştir.
5. Okulöncesi öğrencilerin alıştıkları öğretme-öğrenme etkinliklerinden farklı etkinliklerin yer aldığı uygulamalarda çeşitli sorunların yaşanabileceği belirlenmiştir. Ancak yeni uygulamalarda ısrar edilmesi ile bu sorunların zamanla azaldığı ortaya çıkmıştır.
6. Yaratıcı drama etkinliklerinin temele alındığı bu çalışmaların okul deneyimi için okulöncesi kurumlara giden okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine katkı getirerek onlara model olduğu ortaya çıkmıştır.

## Öneriler

1. Okulöncesindeki öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcı drama, oyun, çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme gibi yolların eşgüdüm içinde birlikte kullanılmasına özen gösterilmelidir.
2. Bu amaçla okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama gibi aktif öğretme-öğrenme süreçlerini sınıflarında kullanmalarına yönelik eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
3. Okulöncesi öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde geri dönüşüm gibi toplumsal sorunlara ilişkin etkinlikler yoluyla öğrenme gerçekleştirmelerine yönelik eğitimler verilmelidir.
4. Öğretmen adaylarının gerçek okullardaki öğretmenlik uygulamalarında bu tür etkinliklere katılmaları sağlanarak öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (4. Baskı ). Ankara:Pegem Akademi.
- Akdağ, Z. ve Erdiller, Z. (2013). Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara çevre bilincini kazandırmak için gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapmak. 10 Aralık 2017 tarihinde [www.sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc](http://www.sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc) adresinden erişildi.
- Aşlıoğlu, G. (2004). Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre eğitimi düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bilim Dalı Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ö. ve Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi Öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 2016, 11(1), 1-16.
- Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları. 22 Aralık 2017 tarihinde <http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.okuloncesi.cevrefarkindaligi.asp> adresinden erişildi.
- Erkan, S. (1993). Okulöncesi eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim. “9. YAPA Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.” 17-19 Haziran.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gülay, H. ve Öznacar, D. M. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2013). Okulöncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB (2013b). Okul öncesi eğitim programı - Etkinlik kitabı. 5 Ocak 2018 tarihinde [http://anaokulu.cu.edu.tr/\\_/file/OOEP\\_2013\\_Etkinlik\\_Kitabi.pdf](http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf) adresinden erişildi.
- MEB (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi. “Drama etkinlikleri.” 12 Aralık 2017 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Drama%20Etkinlikleri.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Drama%20Etkinlikleri.pdf) adresinden erişildi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları. Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur, A., Çağlar, A. ve Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:24 No:5, 2457-2468*.
- Özdemir, P., Akfırat, N. ve Adıgüzel, Ö. (2009). Bilim ve yaratıcı drama eşliğinde doğa eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 15 Aralık 2017 tarihinde <http://www.yader.org/index.php/yader/article/viewFile/yader.2009.006/yader.2009.006> adresinden erişildi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 23 Sayı: 2* Yayın.
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şallı, D., Dağal, B. A., Küçükoglu, E. K., Niran, Ş. S. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2013. Cilt 2, Sayı 2*.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerle ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XVII (1), 2004, 83-92*
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). “Çevre” Kavramı ve altı yaş okul öncesi çocukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) 23. Sayı*.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye’de çevre için eğitime verilen önem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, C. M., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2*.

## Is Fu Manchu Still Alive? Sexuality and Yellow Peril Stereotypes Among White Expatriates in Taiwan

Efe Levent<sup>1</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2018.009

### Article History

Received 09.12.2017

Accepted 17.01.2018

### Keywords

Gender

Racism

Colonialism

### Abstract

*This paper examines the oscillations of Western stereotypes regarding the Chinese. The research uses a multidisciplinary approach by combining a genealogical study of the character of Fu Manchu with recent fieldwork in Taiwan among Western expatriates. The combination of these studies reveal an insight regarding the staging of whiteness from the global scale of international relations down to micro performances of quotidian expatriate life. A particular focus is on how expatriates make use of spatial configurations to accentuate their fantasies of superiority. The paper identifies the universalism of such Western performances as a parochial cultural element and embraces a method of conducting fieldwork without denying the subjectivity of the ethnographer.*

## Fu Manchu Hayatta mı? Tayvan’da Yaşayan Beyazlar Arasında Cinsellik ve ‘Sarı Tehlike’ Stereotipleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2018.009

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 09.12.2017

Kabul 17.01.2018

### Anahtar Sözcükler

Toplumsal cinsiyet

Irkıçlık

Sömürgecilik

### Öz

*Bu çalışma Çinlilere yönelik Batılı stereotiplerinin dalgalanışını inceliyor. Araştırma çok disiplinli bir yöntem kullanarak Fu Manchu karakterinin tarihi gelişimini Tayvan da yapılmış güncel saha çalışmasıyla paralel olarak inceliyor. Bu iki incelemenin birleşimi, uluslar arası ilişkiler arenasından gündelik hayatın mikro-performanslarına kadar beyazlığın nasıl oynandığı konusunda yeni bir anlayış sunuyor. Araştırmanın önemli bir vurgu noktası Tayvan da yaşayan Batılıların üstünlük fantezilerini gerçekleştirmek için ürettikleri alansal konfigürasyonlar üzerine. Araştırma bu Batılı performansların evrensellik iddalarını dargörüslü bir kültürel öge olarak algılayıp, araştırmacının sübjektifliğini red etmeyen bir saha çalışması yöntemi benimsiyor.*

## Giriş

This research is the result of a four year Fieldwork in Taiwan during which I have interviewed the expatriate community in Taipei regarding their sexual stereotypes of the Taiwanese. This research paper combines fieldwork observations with a parallel cultural study of the fictional Fu Manchu character. I have chosen this character for the clarity of it's visual immediacy and it's capability to persistently adapt to evolving ideas of race and racism. The visual identifiability of the character makes the associated imagery particularly pertinent from the perspective of art education. Contemporary research on the effect of racism on art education almost unanimously agrees that the playing field constantly changes and evolves with, placing a perpetual responsibility on educators to adapt (Spillane, 2015). The trend for colourblind racism is a particularly slippery obstacle to challenge (Desai, 2010) for it's tendency to relegate the problem of racial bigotry to specific economic classes as opposed to challenging it as a broad social issue (Sarup, 1991). It is important to note that fieldwork informants for this research were almost all university graduates and were in Taiwan as educators themselves, teaching English to locals. This fact is in direct contradiction with contemporary common sense assumption that racist ideology is reserved to low income groups who are isolated from the benefit of interacting with different ethnic groups.

Through her archival research of literature ranging from colonial housekeeping manuals to court proceedings and newspapers, Stoler argues that "it was in the disarray of unwanted, sought after, and troubled intimacies of domestic space that colonial relations were refurbished and their distinctions made" (Stoler, 2010, p.6). Although contemporary expatriates do not have the same recourse to a colonial state apparatus that settlers did, they nevertheless use similar strategies to uphold their sense of superiority. This sense of superiority is maintained meticulously, as it allows Westerners to appear as the custodians of a superior culture. This custodianship in turn, gives access to privileges denied to locals. When combined with the acceptance of English as a lingua franca it opens the doors for a Swiss national with blond hair, blue eyes and an average command of English to earn considerably more than many qualified local language instructors. It allows for numerous failed DJs and musicians from North America and Europe to package themselves as the 'authentic' representatives of revered Western cultural products. By maintaining the performance of cultural superiority, the expatriate community carry the white privilege they have inherited from colonialism. They create distinct environmental pockets in which their racially coloured sexual fantasies are not just entertained by the locals, but enforced upon them as normality. This is especially so in spaces that are designed for the expatriate community. These spaces work much like air-locked enclaves which operate with their own customs. What I hope to do in this research is try to illustrate how the white Western self-ascription of cultural superiority telescopes between the vast realm of international politics to popular culture and then into the private world of personal intimacies. In this sense it can be read as a contemporary fieldwork sequel to Stoler's historic exploration of how white colonial identity is carried and maintained across space and time, in unfamiliar territory. My aim is to trace prevailing trends of white self-identification through fieldwork and place them in historical context with an interpretative reading of the yellow peril canon.

The application of Judith Butler's notion of gender performativity (Butler, 1990) into the realm of international relations by Weber (Weber, 1998), is a good starting point to understand how the script for the global performance of whiteness is written. Weber argues that like sex and



gender, sovereignty and the state have come to be seen as existing naturally in the traditional study of International Relations. In exploring the possibility of “denaturalising” sovereignty, Weber muses about “how sovereign practices confer sovereign status onto states” (Weber, 1998 p.92). She identifies “foreign policy speeches, cable, press conferences etc” (Weber, 1998 p.92) as stages on which sovereignty is performed most clearly. Beyond official declarations, the performance of white supremacy is practiced daily by expatriates in classrooms and nightclubs across the world. Popular culture is often the cement that binds the public and private realms. Both individual acts of daily racism and international discourse are inextricably intertwined with the iconography of race and gender. Western ideas of what it means to be male or female are normalised, and natives are supervised accordingly. Although there is a great deal of improvisation in these performances, much of the tempo and the scale are predetermined. The unwavering certainty and predictability of a lot of opinions expressed by my informants indicates a degree of orchestration which is only possible by shared discourses facilitated through cultural infrastructure. The cultural infrastructure of European supremacy goes deep in the Chinese speaking world. Even though Japan was the only nation to occupy Taiwan from 1895 to 1945 Western cultural domination is very much visible on the island. The self representation of white Euro-Americans as the rightful custodians of a superior culture that will open the Chinese speaking world to the world has been a staple of colonialist discourse in 19th century (Hevia, 2003, p.8). As Hevia argues the pedagogical project engaged by European diplomats at the turn of the century to Westernise China is itself a form of colonisation (Hevia, 2003 p.13). Today the pedagogy of Westernisation is not so much about industrialism and militarisation but about acquiring cultural capital through consumption patterns which associate individuals with Western capitalist values.

The figure of Fu Manchu is one of the key icons around which white masculinity is performed against the effeminate degeneracy of the East. The type of danger presented by Fu Manchu and the threat of the yellow peril is of an insidious kind. A great deal has already been written on how the imagery of Fu Manchu has been used repetitively in global political discourse as a representative figure of the yellow peril. Percival (2010), points out how Zhou Enlai’s friendly demeanour toward the United States during the 1955 Bandung Conference has been interpreted by hostile Western journalists as a sign of restraint motivated by a characteristically Chinese inclination to subterfuge (Percival, 2010 p. 1020). Hanser (2012) follows the use of similar yellow peril imagery in US press during the 2007–2008 Chinese export recalls. These horror stories usually revolved around contaminated Chinese products seeping into the private spaces of American homes for the specific purpose of causing harm “as if the dangerous toys, Trojan-horse-like, were placed on the doorsteps of unsuspecting Americans” (Hanser 2012, p. 644). One hysterical case is the allegation made by the director of the American Swimming Coaches Association regarding the possibility of Chinese swimmer Ye Shiwen owing her 2012 Olympic gold medal to “genetic manipulation.” Anna Chen, writing for the Guardian points out how the logic casts back to Fu Manchu stories: “Let’s remember that it’s not Dr Fu Manchu who tried to copyright the human DNA sequence for profit, but Harvard biologist Walter Gilbert with his Genome Corporation” (Chen, 2012). Finally, Frayling points out the striking similarities between the coverage of Hong Kong’s handover ceremonies and Fu Manchu stories:

Watching this coverage was —to me— also like, more like, watching a live-action *Fu Manchu* thriller, written eighty-five years before, around the time of the First World War, in which the fine, upstanding, heroic District Commissioner, late of Burma, stands alone against the faceless secret army of ‘the devil doctor’, an army equipped with the products of the latest scientific research as well as of ancient esoteric wisdom, and the fate of the entire British Empire is in the balance. (Frayling, 2014)

Although a great deal has been written about the persistent relevance of *Fu Manchu* as a stereotype, more remains to be said about what it is that makes *Fu Manchu* fit so perfectly into the political project of constructing a white identity. The essentialisation of whiteness as a distinct identity may strike some anthropologists as an excessive and unproductive provocation. However, given the history of white anthropologists contrasting Western civilisation against the entirety of human experience that lies outside of modernity as if it were a unified whole, the study of whiteness becomes a very pressing matter. This investigation of how whiteness and its normalised visions of gender roles are performed through the use of yellow peril imagery by the expatriate community in Taiwan will start from a broader discussion of whiteness and the complicity of academic disciplines in the formation of this identity. Then I will turn the focus toward how *Fu Manchu* and yellow peril stereotypes carry the performance of distinctively white sexuality to contemporary diasporic contexts. Finally, I will put Taipei’s expatriate community under the microscope and discuss my findings on their construction of spaces where they materialise their fantasies of superiority.

### **Parochiality of Universalism**

The tendency to contrast Western modernity to the totality of global experience is prevalent in some of the most influential anthropological texts. For instance, Daniel Miller (2013) resembles modern consumerist cultures to sacrificial cults, with the cavalier assumption that all such cults share the same atavistic characteristics boiled together in some primordial soup. This language is also evident in Mary Douglas’ seminal work *Danger and Purity* (Douglas, 2013). Douglas uses an astronomical metaphor to categorise our rituals of hygiene with theirs: “Our rituals create a lot of little sub-worlds, unrelated. Their rituals create one single, symbolically consistent universe” (Douglas 2013, p. 70). This contrasting of an internally varied, pluralistic Western modernity against the rest of the world imagined as a neolithic phantasmagoria is one of the core ideas of white supremacy.

Historical accounts of the relationship between hygiene rituals and colonialism dislodges Douglas’ unsubstantiated assertion that all the cultures outside the diverse bubble of Western modernity present a monochromatic unity. One of the most amusing manifestations of the extent to which white men were obsessed about their health fetishes is colonialists’ obsession with a product called Eno’s Fruit Salt. Indeed, white colonialists engaged in exploiting native populations all over the world swore by its efficiency. One General Officer who wrote Mr. Eno to thank him made no secret of his religious devotion to the product: “I trust it is not profane to say so, but I swear by it. There stands the cherished bottle on the Chimney piece of my sanctum, my little idol— at home my household god, abroad my vade mecum” (McClintock, 2013 Chapter 2).

Colonialism in itself is a project that defines a morally superior whiteness then forces the rest of the world to follow its arbitrary rules. The reason why anthropologists like Douglas and Miller don’t think twice before comparing Western modernity to a fantasised universal totality is because

they take it for granted that every other culture is merely a less mature version of their own. The infantilisation of colonised people was a recurring theme of colonialism. According to Recapitulation theory, which was considered a widely accepted scientific consensus in the late 19th century (Gould 2006) the life of individual organisms mirrored the evolution of entire species, otherwise known as “ontogeny recapitulates phylogeny”. This also meant that groups of people considered inferior to white men were associated with simian or infantile characteristics, “all inferior groups- races, sexes, and classes— were compared with the children of white males” (Gould, 2006 Chapter 3). This idea was also called “the family of man” and it suggested that the infantile races frozen in their pre-modern existence needed to be adopted by white men who would act as their enlightened benefactors. McClintock summarises the historical implications of this idea: “Historical progress is naturalised as an evolving family, while women as historical actors are disavowed and relegated to the realm of nature. History is thus figured as familial, while the family as an institution is seen as beyond history” (McClintock, 2013 Chapter 2).

Ideologies of sexual infantilisation are still prevalent in contemporary colonial discourse. Depictions of helpless Muslim women awaiting rescue by Western military intervention have become a technology of legitimisation (Abu-Lughod, 2013). White standards of Beauty have become the gold standard. These standards are far from operating in an open market libertarian fantasy. As Nguyen (2011) reveals through the project of the Afghan Beauty School, these standards rely on the military industrial complex for legitimacy. Nguyen discusses how a post-invasion cabal of NGOs and journalists in Afghanistan make it their business to ridicule local women for not conforming with their ideas of sexual maturity.

Such discourses (perpetuated by both volunteers and journalists) also attribute an adolescent femininity to Afghan women, reporting bewilderment at both the heavy hand and glitter—and artificial femininity conjured up in theatrics associated with the drag queen (Nguyen 2011, p. 377).

This ideology came up repetitively during fieldwork. One of the most often cited examples of the Taiwanese women’s alleged immaturity is the popularity of the Hello Kitty franchise. During my fieldwork, I can simply not recall a single instance in which the mention of Hello Kitty was not greeted with a disapproving grimace by white informers. One young woman complained about having to buy “something with Hello Kitty on it” for a Taiwanese friend whose birthday was approaching, implying that she was forced to encourage bad habits against her own better judgement. EVA air’s special Hello Kitty plane is persistently an object of ire, especially to male professionals who feel that their mature white masculinity would be compromised by boarding it. Some reported their discontent about boarding it on social media and were received by gloating banter from their friends. There is even a blog called “Hello Kitty Hell” where the author describes their distaste for the idea with sarcastic hyperbole: “there seriously couldn’t be any worse torture dealt upon a human being” (<http://www.kittyhell.com/tag/eva-air/>). Scholarly anthropological articles display the same condescension for fans of the franchise and dismisses them for their inclination to “circular reasoning” (McVeigh 2000, p. 237). The irony of course is that racial stereotyping in itself relies on “circular reasoning.” As Bhaba (1983) argues, stereotypes rely on the suggestion that the inherent inferiority of the berated race is common knowledge, yet they nevertheless have to be repeated incessantly as a performance to make sure that they become so. When pressed into elaborating their compulsive dislike for the Hello Kitty franchise, white expatriates often responded by re-iterating criteria of maturity that they take to

be universal with propositions like “everybody knows... that Asian women are subservient” or “you can not deny... that Asian men look so gay! - ”

This type of circular reasoning is a replica of the argument behind Totem and Taboo. The assumptions underlying stereotypes propagated by Fu Manchu and expatriates in Taiwan tend to pivot around Freud’s fantastical notions of primitive sexuality. Freud speculates that primitive societies create “obscure” totemic kinship systems, because “savages are even more sensitive on the subject of incest than we are. They are probably liable to a greater temptation to it and for that, stand in need of fuller protection” (Freud, 2001, p.11). Freud describes the alleged lack of internal inhibitions which necessitate the creation of complex avoidance systems as “an infantile feature”(Freud, 2001, p.19). However, the contradiction is already evident. On the one hand Freud’s savages have uncontrollable childlike appetites, but on the other they are capable of developing extremely sophisticated social systems which confuse Western observers. In his later text, *Civilisation and Its Discontents*, Freud seems to revise his position on rules that regulate sexuality and comes to see the repressive rules imposed by civilisation as a necessary evil: “it is impossible to overlook the extent to which civilisation is built up upon a renunciation of instinct, how much it presupposes precisely the non-satisfaction (by suppression, repression or some other means?) of powerful instincts” (Freud, 1961, p.44). Both my informers during fieldwork and the symbolic language of Fu Manchu create their stereotypes around the contradictory ambivalence set by Freud. Are non-white people infantile savages who resort to obscure rules to compensate for their defective nature? Or have they suppressed their sexual urges to the extent that they have lost their desires all together through self induced infantilisation and feminisation?

### **Yellow Peril and White Self Perception**

Fu Manchu is an exceptionally accurate figure for reflecting how the constellation of white supremacist Freudian ideologies propagating “the family of man” have cultivated various forms of anti-Chinese sentiment. Both the contradicting sides of Freud’s theory are visible on the character evolution of Fu Manchu between 1916–1969. The shifting imagery of Fu Manchu is endemic to the nature of stereotypes. Bhaba (1983) makes the case for why stereotypes rely on ambivalence for their effectiveness: “For it is the force of ambivalence that gives the colonial stereotype its currency: ensures its repeatability in changing historical and discursive conjunctures; informs its strategies of individuation and marginalisation; produces that effect of probabilistic truth and predictability which, for the stereotype, must always be in excess of what can be empirically proved or logically construed” (Bhaba, 1983, p.18). Stoler (2010) points to such a precise change in colonial discourse which is guided by economic and political interest. Around the turn of the 19th Century the colonial project changes from an enterprise carried out by individual adventurers, to full military occupation by the state. The early form of colonialism encouraged the taking of local concubines to “satisfy” the needs of the small community of settlers; as settler communities grew and the fear of white properties falling into the hands of mixed race children increased, states encouraged settlers to marry European wives. This policy entrenched the segregation of the settler communities. Between these periods official discourse switched from describing local women as helpful for acclimatisation to suggesting that they are conductors of venereal disease.

Bhaba and Stoler both indicate that colonised people can be stereotyped in different ways depending on political needs. Indeed, the devil doctor exhibits similar oscillations from his entry in Sax Rohmer's pulp novel "The Mystery of Fu Manchu" in 1913, to his final appearance in the Movie "The Castle of Fu Manchu" (1969), played by Christopher Lee. What lies at the core of this change is the Western perception of sexuality and perversion. Being the embodiment of sexual perversion in each era, the shifting depictions of Fu Manchu serves as a barometer for changing attitudes. Whereas the earlier works insinuate that Fu Manchu and his daughter Fah Lo Suee are sexually taking advantage of their prisoners, in the 60's reincarnations, when showing nudity on the screen has become a lot more acceptable, any such suggestions indicating their sexual potency is removed. Their fear factor becomes not their lasciviousness but their total lack of sexual interest. A comparison of testimonies by the actors playing the role of Fah Lo See illustrates this change perfectly. While Myrna Loy, who played in the 1932 Mask of Fu Manchu, found the script to be "obscene" and lamented having to play the part of "a sadistic nymphomaniac" (Benshoff, 1997, p.58), Tsai Chin, who stars as the same character in the 1960's reincarnation of the film, had this to say:

All I had to do in these films was to follow my father around and say a few banal lines while trying to look evil. How I envied Myrna Loy in her series. She was allowed to pepper up her part by being a nymphomaniac, while I was just plain wicked (Chin, 1988 p.189).

Placed in the Freudian paradigm, the early Fu Manchu represents the lustful savage. This is the 1932 Boris Karloff incarnation in *The Mask of Fu Manchu*, as a lascivious monster who exhibits a captivate white woman - who is also the main protagonist's love interest - to his followers and asks, "Would you have maidens such as these for your wives?" When greeted with approval, he continues, "Then conquer and breed! Kill the white man. And take his women." The 1960's incarnation played by Christopher Lee, is the flip side of the Freudian savage. This is the savage who has invented rules "which remain obscure to us" (Freud, 1961 p.7) to regulate his sexuality. In the 1960's Christopher Lee incarnations, the doctor appears almost entirely sexless. *Brides of Fu Manchu* (1966) and *The Blood of Fu Manchu* (1968) both have plots which involve the doctor kidnapping various women and holding them as hostages in his dungeon. In each of these films Fu Manchu is depicted as having absolutely no sexual interest in his captives as if he has been deprived of his sexuality entirely. This Fu Manchu represents Freud's savage after they have invented rules Freud considers unnatural. He makes it clear that the "obscure" rules of abstinence practiced by savages are not out of any "moral" concern but affirms their effectiveness: "We should certainly not expect that the sexual life of these poor, naked cannibals would be moral in our sense or that their sexual instincts would be subjected to any great degree of restriction. Yet we find that they set before themselves with the most scrupulous care and the most painful severity the aim of avoiding incestuous sexual relations" (Freud 1961, p.2).

The contemporary stereotype of Asian men being sexually impotent has a strong precedent in the 60's Fu Manchu. This stereotype is part of the project for building a white sexual identity as virile and masculine. The 1960's movies are very much a product of their time and exploit the sexual "permissiveness" of the period with abundant shots of nudity. Fu Manchu's change has happened during a time when the script for white sexuality was being rewritten by men like Harry Alan Towers - the producer of the last five movies - whose autobiography (Towers, 2013) is a testament to the failure of the 60's "sexual revolution" to challenge patriarchal norms. Towers makes no secret of how the film crew referred to the "obvious assets" of one female actor on the set as "busty substances"



(Towers, 2013 p.55). He shares detailed accounts of how he has directed various young women to work in “Bordellos” in Paris (Towers, 2013 p.58). Towers is a little less brash about his relationship with Mariella Novotny, the “attractive, eighteen year old model” (Towers 2013, p.48) who implicated him in the Kennedy assassination and the subsequent accusations of operating a prostitution ring. The unprofessional attitude and sexual harassment of women on set clearly irritated Tsai Chin, who complained in her memoirs that there was “a lot of tomfoolery about” (Chin, 1988, p.188).

The 60’s version of Fu Manchu is very much inspired by James Bond’s image of the new and hip white male sexual virility. Both the books and movies of James Bond topples previous British Imperial literary tradition of the likes of Sax Rohmer and John Buchan. While the male protagonists of these crime thrillers and adventure stories were incorruptibly asexual, James Bond established a new kind of masculinity which made it desirable for men to embrace sexuality (Black, 2005, p.108). By contrast, Asian villains like Dr No have come to present a counterbalancing act of sexual repression.

The genealogy of these iconic images of sexual emancipation starts with Freud and proceeds to the writings of sexologists like Havelock Ellis and Wilhelm Reich. Many feminists question this narrative of sexual emancipation and argue instead that it “should not be seen as ‘liberating’ but rather as an attempt to eroticise women’s oppression, and making a significant contribution to the maintenance and reproduction of male supremacy” (Jackson, 1987, p.75). In her essay “Independence from Sexual Revolution”, Dana Densmore translates the euphemistic language of sexual liberation as the latest manifestation of male entitlement: “When men say to us ‘But aren’t you already liberated?’ what they mean is, “We said it was okay for you to let us fuck you, that guilt was neurotic, that chaste makes waste; you’re already practically giving it away on the street, what more do you want or could you stomach?” (Densmore, 1973)

### **Expatriate Spatial Politics**

This logic of sexual liberation is very much present in the life of expatriates in Taiwan. Many almost consider themselves to be the emissaries of a sexually emancipated civilisation. This illusion is to a great extent facilitated by the expat community’s creation of spaces where their own alternate perception of the world prevails. Some nightclubs in Taiwan operate with a business model based on facilitating meet ups between white men and Taiwanese women. One of the classic policies for arranging this is having the entrance fee discriminate against Asian men, particularly on events like “lady’s night” when women are allowed in free of charge. Officially the policy is that “foreigners” have a discount on entrance. What is meant by this however, is anyone not looking Asian. Indonesian, Japanese and Korean men are told to pay the “native” entrance fee. These spaces are almost entirely frequented by white men and Taiwanese women who have a desire to meet them. One informer described the bar where he met his ex-girlfriend as follows: “I mean if I’m going to walk into a lingerie store, I’m probably buying lingerie. You know what I mean? And Carnegie’s, that’s the older professional foreigner store. So that’s what you’re looking for.”

As a result, a lot of men whose entire experience of Taiwan is constrained to such places get the impression that they are a superior, more emancipated breed of men. Why certain Taiwanese women are interested in pursuing relationships with white men is beyond the scope of this paper. I consider it safe to assume for the purpose of this research that the section of Taiwanese women who



have a preference for Western men do so out of a particular cultural conditioning and not due to the objective intrinsic qualities of foreign men. These white men spend their lives in social enclaves designed to pamper them and romantically engage native women with a preference for the kind of manhood they represent. Inevitably, most end up imagining themselves as doing a favour to local women by “liberating” them from their backward sexual norms. One North American female informer recounted several stories she had heard from her Taiwanese friends, of white men interpreting sexual liberation as giving themselves the liberty of exploiting native women. One woman had reported to her that a white man convinced her he doesn’t need to wear condoms because he can identify if someone has sexually transmitted infections by “checking behind the ears.” Many also wave the carrot of “sexual emancipation” in front of native women, to press them into forms of sexuality they are not comfortable with:

With Western guys, they try to trick you. And I don’t know how much of that I had from back home, and how much of that is in my head now from stories I heard from Taiwanese girls... At one point, ok my Taiwanese roommate and her girl friend, they’re both dating Western guys. They both ask me, are threesomes going on in America? I’m like what do you mean? And they’re like, both of our boyfriends are telling us that: “look in America every girl has a threesome. Everybody who ever dated has a threesome.” And they’re like “you need to open up” like “be more Western.” Be more like the rest of the world. And I was like: no. I was like, maybe you have a boyfriend who watches too much porn...

The promise of sexual emancipation is a tool used to cajole Taiwanese women into fulfilling white male fantasies. Slut shaming is also a powerful weapon to supervise behaviour of Taiwanese women. Both of these strategies rely on the expatriates’ self positioning as custodians of a superior sexuality. Just like in Freud’s supposition, Western sexuality is assumed to be more free, yet conversely also more virtuous. They hold the privilege to interpret somebody else’s freedom as slutty and virtue as prudishness. The pressure women face by being forced to walk a tight rope between being a prude and a slut become particularly acute when aggravated by racism. The stereotype of Taiwanese women lacking virtue is particularly propagated by white women who refuse to date Taiwanese men. These women consider themselves to be naturally more desirable and are confused by male expatriate’s preference for local women. One female expatriate revealed her sense of mystification in these words:

I have no idea. I’m asking them. I mean like what the hell. I mean. For example, I like a guy. He has a girlfriend. Taiwanese girlfriend. I see in pictures. And she is... [PAUSE] OK, If she is beautiful, I’m ok with it. But when she is, a little bit weird. She’s like... This is something like. You know. I’m a girl, can I do this? I put myself and herself. Why the hell is she better? What’s wrong with me? What do you want? What else do you want?

This informer reveals that her sense of insecurity about her own desirability has turned into frustration against Taiwanese women. The trope of the Dragon Lady who mysteriously seduces white men is deployed to express this frustration. Fu Manchu’s daughter Fah Lo Suee is a perfect illustration of this trope. In the 1932 *The Mask of Fu Manchu*, the devil doctor uses a mind controlling drug to turn the white male protagonist, Terry, into his daughter’s slave. Terry only snaps out of his state after his fiancée Sheila throws herself into his arms. This time it is Snow White’s turn to rescue prince charming. Either way, whiteness continues to prevail even when the roles are reversed. After converting Terry back, she chides Fah Lo Suee for thinking that Terry could ever love her.

You silly little fool! Lying to yourself. Believing that you had his love. But he was only drugged by this beast! You failed. Both of you.

This type of reaction often manifests in the ostracisation of Taiwanese women by the expat community. This in turn makes it harder for white men who behave irresponsibly to be held accountable for their actions by their peers. As for the Taiwanese women whose physical and emotional health is put at risk by contact with these white men, not only are they denied emotional support from expat women but they have to put up with their additional abuse and social exclusion. Two kinds of practices exist in expat spatial politics in Taipei. One is the pampering of white male egos in bars and nightclubs which facilitate the exploitation of local women. The other is the ostracisation and slut shaming of local women who frequent these same environments. This distinction also parallels the polarity of popular culture stereotypes portrayed in works like *Fu Manchu*. On the one hand, the Chinese are sexually repressed, naive and easily impressionable, but on the other hand they are insidious and manipulative.

### Conclusion

The Freudian suppositions of imagining natives of colonised geographies as being either overly sexual or repressed is a reoccurring theme. Both my fieldwork in Taiwan and semantic readings of *Fu Manchu* indicate that contemporary stereotypes of the Chinese continue to oscillate between the same extremes. Freud's narrative of the sexually repressed native translates into the James Bond villain Dr. No and Christopher Lee incarnation of *Fu Manchu* in the 60's. The stereotypes that natives have unnatural arcane laws to regulate sexuality allows expatriates to perceive themselves as the emissaries of emancipated natural sexuality. The opposite stereotype of insidious hypersexuality is one that comes up both in the original *Fu Manchu* novels and the 1932 Boris Karloff incarnation. This tendency also translates into Taipei's expatriate life in the form of white women who stigmatise and exclude local women even further. My fieldwork also largely confirms the suggestions of Bhaba and Stoler, about the creation of discourses of stigmatisation. These discourses are not isolated to individual bigots nor are they simply manufactured by large political apparatuses with little to no effect on popular imagination. The discourses of global white supremacy created by large institutions percolate through popular culture and into the intimate lives of those invested in its maintenance. The ambivalence in the stereotype allows for personal variation to reflect individual appetites and anxieties without compromising its political effectiveness.

The ever-changing symbolism of racial ideology in this context provides valuable practical resources for art educators who are concerned about social justice within their classroom. By identifying the evolving trends in white self definition and its self placement in contrast to other visibly differing ethnic groups, educators can be more alert to problematic visual and social cues. The persistence of bigotry among educated groups and among educators revealed in this study are also important to remember that education in itself is not entirely sufficient in terms of abating racist ideologies.

## Bibliography

- Abu-Lughod, L. (2015). *Do Muslim women need saving?* Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Benshoff, H M. (1997). *Monsters in the closet: homosexuality and the horror film*. Manchester: Manchester University Press
- Bhaba, H. (1983). "The Other Question". *Screen*. 24 (06). 18–36.
- Black, J. (2005). *The politics of James Bond: from Flemming's novels to the big screen*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Chen, A. (2012). "The monstering of swimmer Ye Shiwen says much about declining superpowers." *Guardian* 2 August 2012.
- Chin, T. (1988). *Daughter of Shanghai*. Reading: Corgi.
- Densmore, D. (1973). "Independence from the sexual revolution." *Radical feminism*: 107–118.
- Desai, D. (2010). The challenge of new colorblind racism in art education. *Art Education*, 63(5). 22–28.
- Douglas, M. (2013). *Purity and danger*. [ebook] Routledge.
- Frayling, C. (2014). *The yellow peril: Dr. Fu Manchu & the rise of chinaphobia*. [ebook]. Thames & Hudson.
- Freud, S. (2001). *Totem and taboo*. trans: James Strachey. [ebook] Routledge.
- Freud, S. (1961). *Civilisation and its discontents* trans: James Strachey. New York: W.W Norton & Company Inc.
- Gould, S J. (2006). *The mismeasure of man* [ebook]. W.W Norton.
- Hanser, A. (2012). "Yellow peril consumerism: China, North America, and an era of global trade." *Ethnic and Racial Studies* 36 (04). 632–650.
- Hevia, J L. (2003). *English lessons: The pedagogy of imperialism in nineteenth-century China*. Durham: Duke University Press
- Jackson, M. (1989). "'Facts of Life' or the eroticization of women's oppression? Sexology and the Social construction of heterosexuality." In *the cultural construction of sexuality*. Edited by Pat Caplan. London: Routledge.
- McClintock, A. (2013). *Imperial leather: race, gender, and sexuality in the colonial contest*. London: Routledge.
- McVeigh, B. (2000). "How Hello Kitty commodifies the cute, cool and camp 'consumutopia' versus 'control' in Japan." *Journal of Material Culture*. 5 (02). 225–245.
- Miller, D. (2013). *A Theory of shopping*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Nguyen, M T. (2011). "The Biopower of beauty: humanitarian imperialisms and global feminisms in an age of terror." *Signs*. 36 (02). 359–383
- Sarup, M. (1991). *Education and the ideologies of racism*. 13/14 Stoke-on-Trent: Trentham Books,
- Spillane, S. (2015). The failure of whiteness in art education: A personal narrative informed by critical race theory. *The Journal of Social Theory in Art Education*. 35. 57.
- Stoler, A L. (2010). *Race and the education of desire: Foucault's history of sexuality and the colonial order of things*. University of California Press.
- Towers, H A. (2013). *Mr Towers of London: a life in show business*. London: BearManor Media.
- Weber, C. (1998). "Performative states". *Millennium a Journal of International Studies* 27: 77–95.
- Wood, S P. (2010). "'CHOU GAGS CRITICS IN BANDOENG' or How the media framed premier Zhou Enlai at the Bandung conference, 1955." *Modern Asian Studies*. 44 (05). 1001–1027.



## Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

### Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. Alana uygunluk açısından öncelikle editör tarafından incelenerek yayın kuruluna iletilir. Yayınlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
2. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
3. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
4. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştirisi, önerisi ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
5. Yayım sırasında, ilk olarak yazının Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
6. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
7. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
8. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
9. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
10. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
11. Bir sayıda, aynı yazarın tek isim olduğu tek makale yayımlanabilir.

### 12. Dergiye gönderilecek yazılar;

- a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
- b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmalıdır.
- c) **Makale Başlığı:** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa \* şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.

- d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
  - e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
  - f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
  - g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
  - h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
  - i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
  - j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
  - k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
13. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
14. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
  - b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
  - c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
  - d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
15. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
16. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
17. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin e-posta adresine (cdddergi@gmail.com) gönderilmelidir.
18. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur.
19. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
20. Başka bir yerde yayımlanan yazılar (yayımlanmış seminer ve kongre bildirileri, vb.), Yayın Kurulu'nun onayıyla Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanabilir.



## **Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri**

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA) tarafından yayınlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

### **Kitap**

Adıgüzel, Ö. (2013). Eğitimde yaratıcı drama (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

Gönderme: (Adıgüzel, 2013, s.234)

### **İki Yazarlı Kitap**

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.).

New York:

Routledge Publication.

### **Kitap İçinde Bölüm**

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). Çocukta Yaratıcılık ve Drama içinde (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Güven, 2008, s.207)

### **Çeviri Kitap**

Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin doğuşu (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000, s. 12)

### **Editörlü Kitap**

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). A Research companion to principles and standards for school mathematics,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

### **Tek Yazarlı Makale**

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 573-582.

Gönderme: (San, 1990, s. 574)

### **İki yazarlı makale**

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 157-166.

### **Elektronik Makale**

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. Eğitim ve Bilim, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

## Tez

Aykaç, M. (2011). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

## Bildiri

Akfırat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yaparık yaşıyarak öğrenme. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003 içinde (s. 91-93). İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfırat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

## Web Sayfaları

UNESCO. (2013). World Heritage list. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

## Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

## Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

**Tablo 1.** *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

## Submission Guidelines for Creative Drama Journal

### Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. Firstly, articles are delivered to editorial board by examining by the editor in terms of appropriateness to the field. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.

### 12. Articles to be sent to the journal;

- l) Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
- m) Tables, pictures, figures, graphics, etc.:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
- n) Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral

or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as \*. Footnote should be given by a space after title.

- o) **Name/s of the Author/s;** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
  - p) **Title of Abstract;** It should be written as 10 point size and in bold.
  - q) **Turkish / English Text Abstract;** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
  - r) **Title of the Keywords;** It should be written as 10 point size and in bold.
  - s) **Keywords;** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
  - t) **Main Titles;** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
  - u) **Subtitles;** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
  - v) **Paragraphs;** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- e) **Title page:** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
  - f) **Main Text:** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
  - g) **Method:** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
  - h) **References:** Spelling rules specified in the book called Publication Manual of American Psychological Association (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.
17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).

18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

### **Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal**

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

#### **JOURNALS**

##### **One Author**

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

##### **Two Authors**

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

#### **BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS**

##### **One Author**

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

##### **Two Authors**

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills* (3rd ed.). New York: Routledge Publication.

##### **Editor instead of author**

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

##### **Thesis or dissertation**

Duatepe, A. (2004). The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

### Published Presentation Papers

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. 11. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

### Online Sources

#### Online Journal

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. Theory into Practice. 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

### Citing in the text

#### One Author

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

#### Two or more authors

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

### Figures

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

### Tables

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and italic. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

**Tablo 1.** *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Fen ders planları					
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
Matematik ders planları					
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-



## This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

***NOTLAR***

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.