



Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Gelecek için Biyoekonomi Kavramı: Bir Drama Atölyesi Funda Çıray Özkar, Akın Keklik	1
Lise 9. Sınıf Öğrencilerine Akran Arabuluculuğu Tekniğinin Kavrılması Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması Serkan Karabulut	21
Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Tasarım Stüdyosunda Kullanılması Üzerine Örnek Çalışma Fray Bozkurt, Ezgi Yorulmuş	45
Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Drama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç, Sinem Çol	65
Yaratıcı Drama Yönteminin Lise Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Etkisi Gönül Erdoğan	87
Derleme Makaleler	
Eğitmen, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro Selçuk Tuzcuoğlu, Ömer Adıgüzel	113
Sanal Müzeler ve Yaratıcı Drama için Bir Atölye Önerisi: Müze Sınıfa Geliyor! Pinar Bulut, Elif Büşra Uzun	131
27 Kasım IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü Ulusal Bildirgesi 2020 Yaşare Aktaş Armas	157
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	159

CONTENTS

Editorial	v
Research Papers	
The Concept of Bioeconomics for the Future: A Drama Workshop Funda Çıray Özkar, Akın Keklik	1
Use of Creative Drama as a Method for Introducing Peer Mediation Technique to Ninth Grade High School Students Serkan Karabulut	21
An Experimental Study on Implementing Creative Drama Methods in Basic Design Studios Fray Bozkurt, Ezgi Yorulmuş	45
Evaluation of Values Education Practices Carried Out with Drama Activities for Classroom Teachers Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç, Sinem Çol	65
The Effect of Creative Drama Methods on the Depressive Symptom and Self Concept Levels of High School Students Gönül Erdoğan	87
Review Articles	
Creative Drama and Forum Theatre in the Context of Instructor, Subject, Group, Venue Selçuk Tuzcuoğlu, Ömer Adıgüzel	113
A Workshop Proposal for Virtual Museums and Creative Drama: Museum Comes to Class! Pinar Bulut, Elif Büşra Uzun	131
27th November, IDEA Day, National Declaration, Turkey, 2020 Yaşare Aktaş Armas	157
Submission Guidelines For Creative Drama Journal	159

YARATICI DRAMA DERGİSİ
Creative Drama Journal

Cilt 16, Sayı 1, Kış 2021

(Volume 16, Issue 1, Winter 2021)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.

Official Publication of the Contemporary Drama Association

Yayın Türü: Yerel Süreli

Type of Publication: Local Periodical

Yılda iki kez yayımlanır

It is published twice a year.

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

Zeki Özen (Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, zekioz@mynet.com)

EDİTÖR/EDITOR

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

EDİTÖR YARDIMCISI

İhsan Metinnam (Dr., Trakya Üniversitesi, ihsanmetinnam@gmail.com)

İNGİLİZCE DÜZELTME

Abdullah Furkan Palabıyık (Okt., TED Üniversitesi, frknplb@gmail.com)

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD*

Fatma Önalın Akfırat (Dr. Öğr. Üy., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

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

Murtaza Aykaç (Dr. Öğr. Üy., Niğde Üniversitesi)

Pınar Özdemir (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)

*Soyadına göre alfabetik sıralanmıştır.

Yönetim Yeri

ÇDD Selanik Caddesi 41/2 Kızılay, 06420 Çankaya/ANKARA

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

Web: www.yader.org

Yazışma Adresi: ccddergi@gmail.com

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

Tel: (0-312) 4250089 Belgegeçer: (0-312) 4259192

E-posta: cdddergi@gmail.com

Yayınevinin adı: PegemA

Yaratıcı Drama Dergisi TÜBİTAK ULAKBİM tarafından dizinlenmektedir.





Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

ALAN EDİTÖRLERİ /FIELD EDITORS*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üni)	Perihan Kocaman (Dr. Öğr. Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni)	Ömer Nayci (Dr. Öğr. Üy., Şırnak Üni.)
Nami Eren (Öğr. Üy. Dr., Ankara Üni.)	Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni.)
Yasemin Gülbahar Güven (Prof. Dr., Ankara Üni)	Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)
Gökçe Karaman Benli (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni)	Ali Öztürk (Prof. Dr., Anadolu Üni.)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni)	Kasım Yıldırım (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Hasan Atak (Prof.Dr., Kırıkkale Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Nevzat Baykal (Dr., Ankara Üniversitesi)
Serap Buyurgan (Prof. Dr. Başkent Üniversitesi)
Kenan Demir (Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Ayben Kaynar Tanır (Dr., Ankara Üniversitesi)
Hare Kılıçarslan (Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Aşkın Kiraz (Doç Dr., Yakın Doğu Üniversitesi)
Davut Köğce (Doç.Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)
Ömer Nayci (Dr., Şırnak Üniversitesi)
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Zeki Özen (Dr., Ankara Üniversitesi)
Ali Öztürk (Prof. Dr., Eskişehir Anadolu Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Gelecek için Biyoekonomi Kavramı: Bir Drama Atölyesi	
Funda Çıray Özkara, Akın Keklik	1
Lise 9. Sınıf Öğrencilerine Akran Arabuluculuğu Tekniğinin Kavratılmasında Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması	
Serkan Karabulut	21
Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Tasarım Stüdyosunda Kullanılması Üzerine Örnek Çalışma	
Eray Bozkurt, Ezgi Yorulmuş	45
Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Drama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi	
Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç, Sinem Çol	65
Yaratıcı Drama Yönteminin Lise Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Etkisi	
Gönül Erdoğan	87
Eğitmen, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro	
Selçuk Tuzcuoğlu, Ömer Adıgüzel	103
Sanal Müzeler ve Yaratıcı Drama için Bir Atölye Önerisi: Müze Sınıfı Geliyor!	
Pınar Bulut, Elif Büşra Uzun	131
27 Kasım IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü Ulusal Bildirgesi 2020	
Yaşare Aktaş Arnas	157
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	
.....	157

CONTENTS

Editorial	v
The Concept of Bioeconomics for the Future: A Drama Workshop	
Funda Çıray Özkara, Akın Keklik	1
Use of Creative Drama as a Method for Introducing Peer Mediation Technique to Ninth Grade High School Students	
Serkan Karabulut	21
An Experimental Study on Implementing Creative Drama Methods in Basic Design Studios	
Eray Bozkurt, Ezgi Yorulmuş	45
Evaluation of Values Education Practices Carried Out with Drama Activities for Classroom Teachers	
Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç, Sinem Çol	65
The Effect of Creative Drama Methods on the Depressive Symptom and Self Concept Levels of High School Students	
Gönül Erdoğan	87
Creative Drama and Forum Theatre in the Context of Instructor, Subject, Group, Venue	
Selçuk Tuzcuoğlu, Ömer Adıgüzel	103
A Workshop Proposal for Virtual Museums and Creative Drama: Museum Comes to Class!	
Pınar Bulut, Elif Büşra Uzun	131
27th November, IDEA Day, National Declaration, Turkey, 2020	
Yaşare Aktaş Arnas	157
Submission Guidelines For Creative Drama Journal	
.....	157

Editörden

Tüm dünyanın evine kapandığı bu zor günlerde, Yaratıcı Drama Dergisi'nin yeni sayısı ile sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Yaşanan bu süreç bizlere gösterdi ki kimi zaman iyi öğretmek, kimi zaman iyi öğrenmek, kimi zamansa sadece iyi hissetmek için yaratıcı dramaya sandığımızdan daha çok ihtiyacımız var. Özellikle -istemedi de olsa- birbirimizden uzaklaştığımız böyle zor zamanlarda yaratıcı dramanın kolaylaştıran, iyileştiren ve birleştiren gücünün bizleri bir arada tuttuğunu görmek sanat eğitiminin insan hayatı açısından ne kadar değerli ve önemli olduğunu bizlere bir kez daha gösteriyor.

Yaşanan bu süreç beraberinde yaratıcı drama alanı açısından da birçok yenilik getirdi. Örneğin iki sene önce "Uzaktan eğitimle yaratıcı drama eğitimi olur mu?" sorusuyla bir anket çalışması yapılsaydı büyük ihtimalle yüksek oranda "Hayır." yanıtı alınırdı. Ancak bugünkü koşullar göz önünde bulundurulduğunda, diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi yaratıcı drama eğitimlerinin de online olarak tasarlanmaya ve uygulanmaya başlandığını görüyoruz. Koşullar ne olursa olsun yaratıcı drama bu sürece ayak uydurmaya devam ediyor; online yaratıcı drama eğitimleri, sanal müze eğitimleri gerçekleştiriliyor. Elbette tüm bu gelişmelerin gelecek sayılarımızda yer alacak makalelerimize de yansıtacağını düşünüyor ve online yaratıcı drama eğitimlerini inceleyen araştırmaları sabırsızlıkla bekliyoruz.

Aynı fiziksel ortamı paylaştığımız, yüz yüze çalışmalar yaptığımız, bir çemberde el ele tutuştığımız, birbirimize sarıldığımız, oyunlar oynadığımız, (-mış) gibi yaptığımız ve özlediğimiz drama oturumlarını bir nebze olsun hatırlatmak için bu sayımızda yaratıcı drama alanında yapılan birbirinden değerli yedi makaleyi sizlerle paylaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında;

Funda Çıray Özkara ve Akın Keklik, yaratıcı drama yöntemiyle ortaokul öğrencilerinin çevre kirliliği ve iklim değişikliği gibi sorunların çözümüne yönelik olarak geliştirilen "biyoekonomi" kavramına ilişkin farkındalıklarını geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarını **Gelecek için Biyoekonomi Kavramı: Bir Drama Atölyesi** adlı makale ile aktarmışlardır.

Serkan Karabulut, okul ortamlarında sıklıkla yaşanan anlaşmazlık durumlarını çözebilmek amacıyla geliştirilen akran arabuluculuğu eğitimini yaratıcı drama yöntemiyle ele aldığı eğitim programını dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulamış ve bu süreci **Lise 9. Sınıf Öğrencilerine Akran Arabuluculuğu Tekniğinin Kavratılmasında Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması** adlı makalesi ile sunmuştur.

Eray Bozkurt ve Ezgi Yorulmuş, yaratıcı drama ve mimari alanlarını kaynaştırarak, Mimarlık Bölümü öğrencilerinin temel tasarım stüdyosu derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanmışlar ve bu sürece yönelik öğrenci görüşlerini **Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Tasarım Stüdyosunda Kullanılması Üzerine Örnek Çalışma** adlı makalelerinde belirtmişlerdir.

Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç ve Sinem Çol, günümüzde bütün derslerin öğretim programlarında yer alan değerler eğitimini yaratıcı dramayla birleştirerek yaratıcı dramayla değerler eğitime yönelik bir eğitim tasarlamışlardır. Aynı zamanda bir TÜBİTAK projesi olan bu çalışmanın sınıf öğretmenlerine yansımalarını **Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Drama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi** adlı makaleleriyle kaleme almışlardır.

Pınar Bulut ve Elif Büşra Uzun, çalışmalarında özellikle bugünün koşullarında müze gibi kalabalık alanlara girmenin oldukça zor olduğu bir dönemde müze ve sanal müze kavramlarını ele almışlardır. Öğretmenlere uzaktan eğitim döneminde kullanabilecekleri örnek yaratıcı dramayla sanal bir müze oturumu tasarlamış ve **Sanal Müzeler ve Yaratıcı Drama için Bir Atölye Önerisi: Müze Sınıfı Geliyor! başlıklı makalelerinde** sunmuşlardır.

Serkan Tuzcuoğlu ve Ömer Adıgüzel, Ezilenlerin Tiyatrosu, forum tiyatro ve yaratıcı dramaya yönelik geniş alanyazın taraması sonucunda bu iki kavramın ortaklıklarını ve farklılıklarını eğitimci, konu, grup, mekân temaları doğrultusunda ayrıntılı olarak **Eğitmen, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro başlıklı çalışmalarında** değerlendirmişlerdir.

Dergimizin 16. cilt 1. sayısını yaratıcı drama alanı açısından değerlendireceğinizi umuyor, keyifle okumanızı ve dergimizi takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olmanızı bekliyoruz.

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editör

Editorial

We are pleased to introduce the new issue of *Creative Drama Journal* with you in these hard times, in which the whole world is under lockdown at their homes. This process showed us that we need creative drama more than we think sometimes to teach well, sometimes to learn well, and sometimes to just feel good. Observing the power of creative drama for helping, healing and uniting, its power of holding us together, especially in these difficult times when we grew apart each other - unwillingly - proves us once more how valuable and important art education is in human life.

This process introduced many innovations in terms of creative drama as well. For example, if we conducted a survey two years ago by directing the participants the question "Can there be creative drama training with distance education?" the response would very probably be "No". However, given the conditions today, we see that creative drama trainings are also being designed and implemented online. Whatever the conditions are, creative drama continues to keep pace with this process; many trainings are taking place such as online creative drama trainings and virtual museum trainings. Of course, we believe that all these developments will be reflected in our articles in our upcoming issues and we look forward to your research examining online creative drama training.

In order to remind us of the drama sessions in which we shared the same physical space, worked face-to-face, held hands in a circle, hugged each other, play games, pretended and which we missed, we are sharing seven valuable articles in the field of creative drama in this issue. In this issue of our journal;

Funda Çıray Özkara and Akin Keklik, presented their works aiming to enhance the awareness of middle school students on the concept of "bioeconomy" developed in order to solve problems such as environmental pollution and climate change, with their article titled **The Concept of Bioeconomics for the Future: A Drama Workshop**.

Serkan Karabulut has applied the peer mediation technique developed to solve many conflicts encountered in school environments using creative drama to the ninthgrade students and has presented this process in his article titled **Use of Creative Drama as a Method for Introducing Peer Mediation Technique to Ninth Grade High School Students**.

Eray Bozkurt and Ezgi Yorulmuş conducted research on the fields of creative drama and architecture, used the creative drama method in basic design studio classes of the students of Department of Architecture and included students' opinions regarding this process in their article titled **An Experimental Study on Implementing Creative Drama Methods in Basic Design Studios**.

Ayşegül Oğuz Namdar, Murtaza Aykaç and Sinem Çol, designed a training for values education with creative drama by combining values education included in the curriculum of all courses today. The reflections of this study, which is also a project of TÜBİTAK, on classroom teachers is discussed in their article titled **Evaluation of Values Education Practices Carried Out with Drama Activities for Classroom Teachers**.

Pınar Bulut and Elif Büşra Uzun tackled the concepts of museum and virtual museum, especially in a period when it is very difficult to enter crowded areas such as museums under today's conditions. They designed a virtual museum session with an exemplary creative drama that teachers can use for distance education and presented their efforts in the article titled **A Workshop Proposal for Virtual Museums and Creative Drama: The Museum Comes to Class!**.

Serkan Tuzcuoğlu and Ömer Adıgüzel assessed in detail the commonalities and differences of forum theater and creative drama concepts in the context of of trainer, topic, group and space themes as a result of the extensive literature review on these two concepts in their work titled **Creative Drama and Forum Theater in the Context of Instructor, Subject, Group, Venue**.

We hope that you will evaluate the 16th volume 1st issue of our journal in terms of the field of creative drama, we hope you to read and follow our journal with pleasure. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our reviewers who meticulously evaluated these works and to those who contributed to this issue and we hope you to become partners in our efforts. In the new issues of our journal, which will include new research and projects to contribute to the field of creative drama, we look forward to seeing you again.

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editör

Gelecek için Biyoekonomi Kavramı: Bir Drama Atölyesi*

Funda Çıray Özkara¹

Akın Keklik²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.001

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 17.07.2020

Düzeltilme 30.11.2020

Kabul 12.12.2020

Anahtar Sözcükler

Biyoekonomi
Yaratıcı drama
Fen bilimleri
Ortaokul

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kazanımlardan hareketle biyoekonomi kavramını yaratıcı drama yönteminden yararlanarak irdelemeleri ve öğrenmelerinin amaçlandığı bu çalışmada, örnek bir öğrenme senaryosu hazırlanmış ve uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından bir öğrenme senaryosu hazırlanmıştır. Bu senaryoda hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Uygulama dokuz ders saatinde (altı saat) gerçekleştirilmiştir. Uygulama için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak iki farklı sınıf seçilmiştir. Bu sınıflarda bulunan 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin tasarladıkları poster, afiş, hikâye gibi çalışmalar ile geleceğe yönelik yazdıkları mektuplar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Poster, afiş, hikâye ve mektup çalışmalarında yer alan açıklamalar biyoekonomi kavramı ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kazanımlar temel alınarak iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları çalışmaların amaçlanan kazanımları yansıttığı görülmüştür. Yazılan mektupların içerikleri değerlendirildiğinde öğrencilerin mektuplarında geridönüşüm, döngüsellik, biyobazlı ürünler temalarına uygun ifadelerle yer verdikleri ve biyoekonomi kavramını tanımlayabildikleri anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunulan biyoekonomi kavramının yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşım ile örtüştüğü belirlenmiştir.

* Bu çalışma 24-27 Ekim 2019 tarihinde Adana'da düzenlenen 30. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Gülay Kanatlı Ortaokulu, Eskişehir, Türkiye. e-posta: fcry1085@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7912-0563>

2. Öğretmen, Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, Eskişehir, Türkiye. e-posta: akinkeklik@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4733-4086>

The Concept of Bioeconomy for the Future: A Drama Workshop

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.001

Article History

Received 17.07.2020

Revised 30.11.2020

Accepted 12.12.2020

Keywords

Bioeconomy

Creative drama

Science

Secondary school

Article Type

Research paper

Abstract

In this research, which aims to examine and teach the concept of bioeconomy by using the creative drama method to the secondary school students, based on the achievements related to sustainable development in the Science curriculum, a sample learning scenario was prepared and implemented. This is qualitative research carried out with 30 students in the 8th grade in a public school in Eskişehir province in the 2018-2019 academic year. In the research, a learning scenario was prepared by the researchers. In this scenario, there are preparation / warm-up, interpretation and evaluation activities. The practice was carried out in nine class hours (six hours). Two different classes were selected for the practice using the purposeful sampling method. 30 students in these classes formed the study. At the end of the implementation process, data was collected through works such as posters, banners and stories designed by students and letters written for the future. Study data was analyzed by descriptive analysis. The explanations in posters, banners, stories and letter studies were evaluated by two different experts based on the concept of bioeconomy and the functions related to sustainable development in the 8th grade Science curriculum. It was seen that the studies created by the students reflect the intended functions. When the contents of the letters were evaluated, it was understood that the students included expressions suitable for the themes of recycling, cyclicity, biobased products and could define the concept of bioeconomy. Based on the research results, it was determined that the concept of bioeconomy offered to students in the process of learning-teaching is suitable for use with the creative drama method and overlaps with the constructivist approach, which is the basic approach of the secondary school science curriculum

Giriş

Dünyada meydana gelen insan nüfusu artışı doğrultusunda ihtiyaçların artması ve son yıllarda kaynakların hızla tüketilerek çevre kirliliğinin artması, iklim değişikliği gibi sorunlara yönelik olarak doğanın korunması adına farklı çözüm önerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu öneriler bağlamında alanyazına yeni kavramlar kazandırıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda “biyoekonomi” kavramı ön plana çıkmaktadır. Biyolojik tabanlı ekonomi yani biyoekonomi, Avrupa’nın bugün hâlihazırda karşılaştığı temel çevresel sorunlara verdiği yanıt (European Union, 2020) olarak da ifade edilmektedir. Biyoekonomi kavramı, dünyanın karşılaştığı ekolojik ve çevresel sorunlar, enerji, gıda arzı ve doğal kaynak zorluklarına yönelik olarak, 13 Şubat 2012 tarihinde Avrupa Komisyonu’nun “Sürdürülebilir Büyüme için İnovasyon: Avrupa için Bir Biyoekonomi” stratejisi ile tanımlanmıştır (European Commision, 2012).

Biyoekonomi, dünya çapında ve özellikle Avrupa ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin dikkate aldıkları bir konu olarak nitelendirilmektedir. Sürdürülebilir ve döngüsel bir ekonomiyi sağlayan biyoekonomi, tarım ve tarımsal gıda endüstrisinden balıkçılık, ormancılık, biyo- rafineriler, kimya, biyoteknoloji ve biyoenerjiye kadar ulaşan geniş bir sektör yelpazesini kapsayan disiplinlerarası bir alandır (European Commision, 2018). Canlı kütlelerinin geri dönüşümünü kapsayan biyo-temelli ekonomi, çoğunlukla, fosil yakıtların kullanımının yerine biyoenerji kullanımına ve yenilenebilir biyokütle ile malzemelerin üretimine odaklanmaktadır. Bu nedenle biyoekonomi ile Dünya’daki ham madde açığını en aza indirmek ve var olan kaynaklardan daha fazla kazanmak amaçlanmaktadır (European Schoolnet Academy, 2019). Biyoekonomi, yeni bir ekonomik ve sosyal düzen olarak da adlandırılmaktadır. Yenilenemeyen kaynakların yenilenebilir kaynaklara dönüştürülmesinin sistemsel değişimini ifade etmektedir (Bayramoğlu, Ağızan ve Tekin, 2018, s.231).

Biyoekonomi ile;

- Biyolojik kaynakların sürdürülebilir yönetimi, üretimi ve kullanımı için bilgi temeli,
- Biyolojik çeşitlilik ve ekosistem hizmetleri de dahil olmak üzere çok çeşitli kamu mallarının sürdürülmesi,
- Yeni, güvenli, daha düşük maliyetli ve eko-verimli ürünler,
- Tarım, gıda gibi farklı sektörlerde rekabet gücünün artırılması,
- Birincil üretimin ve tedarik zincirinin bir bütün olarak çevresel ayak izinin azaltılması,
- İş ve iş fırsatları,
- Epizootik hastalıkların (kuş gribi, beslenme kaynaklı hastalıklar, obezite) kontrolü ve önlenmesi sağlanabilir (European Commision, 2012; Bayramoğlu, Ağızan ve Tekin, 2018, s.228-231; European Union, 2020).

Öğrencilerin biyoekonomiyi anlam olarak özümsemesi ve bu konuda bir yaşantı oluşturması önem teşkil etmektedir. Özellikle öğrencilerin bahsi geçen kavramlar üzerinden olumlu, olumsuz faaliyetleri deneyimlemeleri ve buna yönelik olarak kazanacakları farkındalıklar ile bu kavramlara karşı bir bakış açısı kazandırmak onları birer bilim okuryazarı ve sorumlu bireyler haline getirecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada yöntem olarak yaratıcı dramının kullanılmasına karar verilmiştir.

“Yaratıcı drama bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, bir oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2015, s. 41)”.

“Yaratıcı drama, çocuğa yaşamın tüm alanlarına uzanma avantajına sahip olan oyunları görme, rahat ve baskı olmaksızın sürece katılma olanağı verir (McCaslin, 2016, s.4)”. Yaratıcı drama süreçleri etkileşim anlarının çok yoğun olarak yaşandığı süreçlerdir. Bu sayede yaratıcı dramanın katılımcılar için kendi yaşantılarını diğer katılımcıların yaşantıları ile birleştirerek yeni öğrenmelere fırsatlar yarattığı düşünülmektedir. Yaratıcı drama ile katılımcıların yaşantılarını aktarması sağlanırken birçok farklı teknikten yararlanılabilmektedir. Bu yönde Türkiye’de yazılmış olan ve alanyazında bulunan en detaylı kitap olan “Eğitimde Yaratıcı Drama” kitabında Adıgüzel (2017), elli farklı teknikten bahsetmektedir. Bu tekniklerin kullanım amacı, öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri bir durumu, bildiklerinden yola çıkarak yaşantı oluşturmalarını sağlamaktır. Bu çalışmalara örnek vermek gerekirse, aktarım sağlayan ve atölyede kullanılan tekniklerden biri ritüellerdir. Ritüelin kullanılmasının amacı, öğrencilerin eskiye yabancılaşmaları ve onlar için yeni dünyada yeni başlangıçlar kurmaya istekte bulunmalarındır. Bu ve bunun gibi teknikler ile öğrencilerin bir dramatik aksiyon içerisine girmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğrenciler kurgu boyunca bir hikâye içerisinde neyi neden yapacakları ve neden yapmaları gerektiğini sorgulayarak bir öğrenme senaryosunu uygulamaya çalışmıştır. Süreçte onların yaratıcılıkları desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kazanımlardan hareketle biyoekonomi kavramını yaratıcı drama yönteminden yararlanarak irdelemeleri ve öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada yanıt aranan alt amaçlar şunlardır:

Ortaokul öğrencilerinin;

1. Gerçekleştirecekleri işbirlikli çalışmalar ile oluşturdukları ürünler biyoekonomi kavramını yansıtmakta mıdır?
2. Gerçekleştirecekleri işbirlikli çalışmalar 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan F.8.6.4.1., F.8.6.4.3., F.8.6.4.5. kodlu üç kazanımı yansıtmakta mıdır?
3. Uygulama sürecinin sonunda yazacakları mektuplar biyoekonomi kavramını yansıtmakta mıdır?
4. Uygulama sürecinin sonunda yazacakları mektuplar geridönüşüm, döngüsellik, biyobazlı ürünler temalarını yansıtmakta mıdır?
5. Uygulama süreci biyoekonomi kavramının yaratıcı drama yöntemi ile kullanımına uygun mudur?

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin gelecekte kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda karşılaşılabilecek problemleri belirleyip buna ilişkin çözüm önerileri sunmaları da beklenmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında, araştırma modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama süreci ve araçları, uygulama süreci, araştırma verilerinin analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle, bir devlet okulunda çalışan ve on yılın üzerinde deneyime sahip olan fen bilimleri ve matematik branşlarında görev yapan iki öğretmen tarafından yaratıcı drama yöntemiyle zenginleştirilen bir öğrenme senaryosu hazırlanmış ve senaryonun uygulaması yapılarak nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belgeleyebilmektir (Karasar, 2016, s.109).

Nitel bir araştırma, geniş bir dizi konu hakkında sade ve günlük terimlerle derinlemesine çalışmalar yapmaya olanak tanımaktadır (Yin, 2011, s.6). Örneğin, nitel araştırmalar ile bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin üzerine odaklanılmaktadır. Doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak geniş bir bakış açısı sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada da araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrenme senaryosu doğal bir sınıf ortamında uygulanarak gözlemlenmiş ve öğrenci çalışmaları yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, adı geçen okulda sekizinci sınıfta, iki farklı subede öğrenim gören toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul ve öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vererek, olgu ve olayların açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.107). Araştırma için hazırlanan öğrenme senaryosunda yer alan kazanımlar 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “sürdürülebilir kalkınma” konusu ile ilgili olduğu için 8. sınıf öğrencilerinin seçimine dikkat edilmiştir. 8. sınıf öğrencileri ortaokul düzeyinde diğer yaş gruplarına göre soyut düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler olarak da nitelendirilebilir. Dolayısıyla biyoekonomi kavramını bu süreçte yer alan öğrencilere sunmanın daha anlamlı olacağı araştırmacılar tarafından öğrenci seçiminde bir kriter olarak düşünülmüştür. Ayrıca bu öğrenciler daha önce drama dersi alan ve drama sürecini bilen öğrenciler olarak da betimlenebilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul ise tam gün öğretim yapan, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü ve araştırmacıların görevleri nedeniyle ulaşımı kolay bir okul olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın başında araştırmacılar tarafından öğrenci/veli katılımcı sözleşmeleri hazırlanmış ve öğrenciler ile veliler süreç hakkında bilgilendirilerek katılım sözleşmelerini imzalamışlardır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada öncelikle bir devlet okulunda çalışan ve on yılın üzerinde deneyime sahip olan fen bilimleri ve matematik branşlarında görev yapan iki öğretmen tarafından yaratıcı drama yöntemiyle zenginleştirilen bir öğrenme senaryosu hazırlanmıştır.** Araştırma kapsamında hazırlanan öğrenme senaryosu eğitim programları ve öğretimi ile yaratıcı drama alanlarında deneyimleri bulunan uzmanlar tarafından incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Öğrenme senaryosu;

- Ulusal alanyazında ön plana çıkmaya başlayan biyoekonomi kavramını ve 2018 yılında yayımlanan Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 8. sınıf düzeyindeki sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kazanımları kapsamaktadır.
- Hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme etkinliklerini içermektedir.
- Uygulama dokuz ders saatinde (altı saat) gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci bir devlet okulunun fen bilimleri laboratuvarı, drama dersliği ile çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hazırlık etkinlikleri kapsamında maske tasarlamış; canlandırma ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında ise bazen bir bütün halinde halkalar oluşturmuş bazen de gruplara ayrılarak işbirlikli çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacılar tarafından on bir farklı etkinlik öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiş ve o günün etkinliği öğrencilere verilerek, tartışmaları için süre tanınmıştır. Uygulama süreci aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır:

- *Hazırlık/ısınma etkinlikleri;*

Öğrenciler işbirlikli gruplar halinde çalışarak bu süreçte alçı bezlerinden maskelerini tasarlamışlar ve boyamışlardır. Maske yapımı, uygulamayı gerçekleştiren öğretmen tarafından bir öğrencinin yüzünde uygulamalı olarak gösterilmiştir. Daha sonra tüm gruplardan gönüllü öğrencilerin yüzlerine maskeler diğer öğrenciler tarafından ölçüler alınarak ve öğrencinin yüzüne vazelin sürülmesinin ardından alçı bezlerinin ıslatılarak yerleştirilmesi ile tasarlanmıştır. Alçıdan yapılmış bu maskeler, doğaya zarar vermeleri sonucunda ozon tabakasının incelmeye sebep olan, bu nedenle filtrelenmeden gelen zararlı ışınlarla maruz kalıp yüzleri deforme olan ve gezegenlerinden dünyaya taşınmak zorunda kalan insanlığın tasviri için kullanılmıştır.

Hazırlık ısınma aşamasının devamında, maske yapımından bir hafta sonra, eğitmen tüm öğrencilerin maskelerini gıda boyası ile boyamalarını sağlamıştır. Boyaların kurummasının ardından öğrencilerin kendi maskelerine istedikleri şekilleri çizmeleri söylenmiş, şekillendirmenin tamamlanmasının ardından maskelerin göz bölgesi oyulmuş ve öğrencilerin takabilmeleri için maskelere lastik bağlamaları istenmiştir.

Hazırlık ısınma aşamasında öğrencilere insanlığın doğaya verdiği zararlar ve doğaya zarar veren etkenler oyun yoluyla fark ettirilmiştir. Eğitmen bu süreçte her bir etkinliğe yönelik olarak, farklı açık uçlu sorularla, öğrencilerin düşüncelerini de sorarak bir ara değerlendirme yapmıştır. Bu aşama ekler bölümünde yer alan öğrenme senaryosunda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

- *Canlandırma etkinlikleri;*

Canlandırma aşamasında ise önce öğrenciler çok amaçlı salonda iki gruba ayrılmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilerin bir kısmı radyasyondan zarar görmüş canlı grubunu diğer kısmı ise

* Öğretmenlerin Eğitim Programları ve Öğretim ile Yaratıcı Drama alanlarında bilim uzmanlıkları bulunmaktadır.

doğaya değer veren, yeni karşılaşılan canlı grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu iki grup yaratıcı drama yöntemi kapsamındaki ritüeller yoluyla tanıştırılmıştır. Bu sayede kendi dünyaları yok olmuş bir grubun başka bir dünyadaki yabancılarla karşılaşmaları, onlarla bir ritüel oluşturarak tanışma ve kaynaşma süreçleri canlandırılmıştır.

Bu aşamadan sonra bir sandıkta bulunan önceden eskitilmiş kağıtlar çok amaçlı salona getirilmiş ve yarım kalmış bir ses kaydı ile biyoekonomi konusunda öğrencilerde merak uyandırılmıştır. Dikkat çekme sürecinin ardından öğrencilerin hem internet araştırması hem de geçmiş bilgilerini kullanarak biyoekonomi ile oluşturulabilecek yeni ürünü ortaya çıkaran canlandırmalar yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları canlandırmaları diğer öğrenci gruplarına sergilemeleri sağlanmıştır. Ortaya çıkan canlandırmalar ara değerlendirmeler ile tartışılmış ve tüm gruplar tasarlanan canlandırma içerikleri ile biyoekonomi kapsamında bilgilendirilmiştir.

- *Değerlendirme etkinlikleri;*

Değerlendirme aşamasında öğrencilerden tüm gezegeni bilgilendirme amacı ile poster, afiş tasarımı yapmaları sağlanmış, gelecekte kendi çocuk ve torunlarına kalması amacıyla rol içinde afiş, poster çalışmaları yaptırılmış ve mektuplar yazdırılmıştır. Bu sayede biyoekonomi ve sürdürülebilirlik konularına farkındalıklarını arttırmak hedeflenmiştir.

Öğrenme senaryosunun uygulanması esnasında gözlem yapılmış ve uygulama sürecinde ve sonunda öğrencilerin tasarladıkları poster ve hikâye çalışmaları ile geleceğe yönelik yazdıkları mektuplar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulamalar esnasında oluşturulan ve öğrenme senaryosunda yer alan değerlendirme sürecine ait 30 mektup, bir poster, bir afiş ve bir hikâye gibi toplam 33 doküman analiz edilmiştir. Dokümanların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma kapsamında elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi, doğrudan alıntılara yer verilerek, yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) biçiminde tanımlanabilir. Araştırmada elde edilen nitel veriler önce açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak, bir araya getirilmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Geridönüşüm, döngüsellik, biyobazlı ürünler gibi temalar kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Poster, afiş, hikâye, broşür ve mektup çalışmalarında yer alan açıklamalar biyoekonomi kavramı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi iki farklı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplarda biyoekonomi ile ilgili temalara yer verme sürecinin kodlanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemişlerdir. Veri analizini sonlandırıldığı bu işlemde, araştırmacının güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmacının güvenilirliği %97 çıkmış ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler bu süreçteki düşünce ve deneyim paylaşımlarını yansıtmalar şeklinde not almışlar ve bu notların bir bölümüne bulgular ve öğrenme senaryosunda yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda işbirlikli grup çalışmalarından ve mektuplardan elde edilen bulgular olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Aşağıda çalışma kapsamında elde edilen bulgular sunulmaktadır.

İşbirlikli Grup Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular



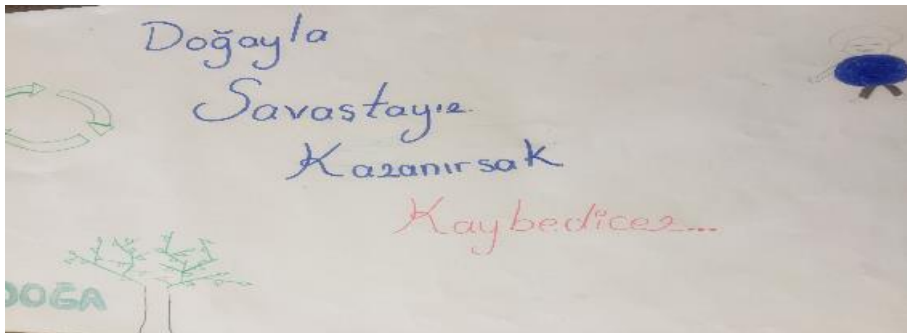
30 kişilik öğrenci grubu, canlandırma basamağının sonunda üç farklı gruba ayrılmış ve her bir grubun tasarladığı poster, afiş, hikâye ve broşür çalışmaları değerlendirilmiştir. Değerlendirme esnasında grupların çalışmaları ile ilgili yaptıkları açıklamalar da dikkate alınmıştır. Grup çalışmalarından elde edilen bulgular kapsamında poster, afiş ve hikâye çalışmaları 8.sınıf Fen Bilimleri dersi “Sürdürülebilir Kalkınma” konusunda yer alan üç kazanım dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Birinci grubun çalışması olan poster ile ilgili görsele Fotoğraf 1’de yer verilmektedir.

Fotoğraf 1. Birinci Grubun Poster Çalışması

Fotoğraf 1’de görüldüğü üzere grupta yer alan öğrenciler patates kullanarak üretilmiş plastikten bir deterjan şişesi çizdiklerini açıklamışlardır. Şişenin kapağının yumurta kabuğundan, ambalajının ise muz kabuğundan olduğunu belirtmişlerdir. Şişenin içerisinde yer alan deterjanın ise portakaldan oluştuğu resmedilerek, açıklanmıştır. Doğayı korumanın biyobazlı malzemeler kullanılarak gerçekleşebileceği için posterlerinin altına “Doğayı Korumak Bizim Elimizde” şeklinde bir slogan yazmışlardır.

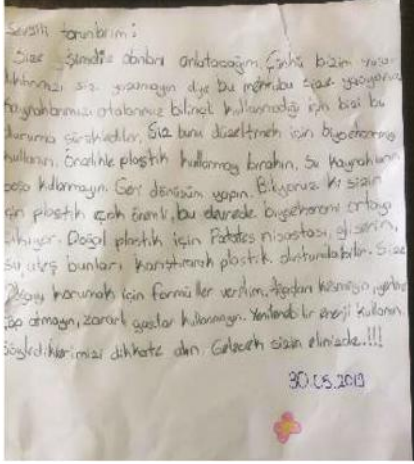
Öğrencilerin çizdikleri poster ile yaptıkları açıklamalar, poster üzerinde yer alan geridönüşüm sembolü de dahil olmak üzere biyobazlı ürünleri kapsayan, biyoekonomi sürecini yansıtmaktadır. Ayrıca öğrencilerin poster sunumları esnasında, “kullanılan malzemelerin doğaya bırakıldığında çürüyebilecek yararlı malzemeler olduğunu belirtmeleri” gibi yaptıkları açıklamalar; yiyecek kabuklarından tasarladıkları bir şişe ve bitkiden oluşturdukları deterjan ile “Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar” kazanımını edindiklerini göstermektedir.

İkinci grubun çalışması olan afiş çalışması ile ilgili görsele Fotoğraf 2’de yer verilmektedir.



Fotoğraf 2. İkinci Grubun Afiş Çalışması

Fotoğraf 2’de görüldüğü üzere ikinci grupta yer alan öğrenciler “Doğayla Savaştayız, Kazanırsak Kaybedicez” sloganını temel alan bir afiş çizdiklerini açıklamışlardır. İnsanoğlunun doğaya zarar verdiğini, doğayı kirlettiğini ifade etmişlerdir. Afişte ise geridönüşüm sembolü ve ağaç gibi çizimler yaparak bu savaşı doğanın kazanabileceğini göstermeye çalışmışlardır. Onlar da biyobazlı ürün kullanımına açıklamalarında yer vermişler ve biyoekonomi sayesinde doğanın kazanabileceği vurgusunu yapmışlardır.



Üçüncü Grubun çalışması olan hikâye çalışması ile ilgili görsele Fotoğraf 3’te yer verilmektedir.

Fotoğraf 3’te görüldüğü üzere üçüncü grupta yer alan öğrenciler geleceğe mesaj veren bir mektup yazmışlardır. Burada doğal kaynakları zarar görmüş bir dünyada yaşayan bir bireyin torunlarına öneriler sunduğu anlaşılmaktadır. Plastik kullanımının bırakılması gerektiği bunun yerine doğal plastik kullanılabileceği açıklanmış. Doğal plastik yapımı ile ilgili tarifi de yazıldığı Fotoğraf 3’te görülmektedir. Diğer gruplardan farklı olarak yenilenebilir enerjiye de vurgu yapan bu grubun geridönüşümü, doğayı korumanın önemini belirttikleri anlaşılmaktadır.

Fotoğraf 3. Üçüncü Grubun Hikâye Çalışması

Uygulama Sürecinin Sonunda Öğrencilerin Yazdıkları Mektuplardan Elde Edilen Bulgular

Mektuplardan elde edilen veriler “geridönüşüm, döngüsellik, biyobazlı ürünler” gibi temalar kapsamında değerlendirilmiştir. Mektuplar M1, M2, M3 gibi kısaltılarak kodlanmış ve temalara yer verilme sıklığı Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrenci Mektuplarında Biyoekonomi ile İlgili Temalara Yer Verilme Sıklığı

Öğrenci Mektupları	Geridönüşüm	Döngüsellik	Biyobazlı ürünler
M1	2	2	3
M2	1	2	6
M3	1	1	2
M4	1	2	5
M5	2	5	1
M6	1	1	3
M7	2	1	4
M8	1	4	1
M9	2	1	1
M10	1	2	2
M11	1	2	1
M12	1	-	-
M13	-	1	-
M14	1	2	1

Çizelge 1. Öğrenci Mektuplarında Biyoekonomi ile İlgili Temalara Yer Verilme Sıklığı (Devamı)

Öğrenci Mektupları	Geridönüşüm	Döngüsellik	Biyobazlı ürünler
M15	1	1	2
M16	1	2	1
M17	1	3	1
M18	4	1	1
M19	1	1	1
M20	1	2	1
M21	1	1	1
M22	2	2	1
M23	1	-	-
M24	1	1	1
M25	2	1	1
M26	1	3	1
M27	1	1	1
M28	4	1	1
M29	2	2	1
M30	1	1	1

Çizelge 1’de üç tema ile ilgili açıklamaları yansıtan 27 mektup yer almaktadır. Öğrencilerin yazdıkları 30 mektuptan 27’sinde biyoekonomi kavramının örneklediği görülmektedir. Mektupların genellikle uzun olmadığı da fakat biyoekonomi kavramını örneklediren açıklamaların mektuplarda yer aldığı söylenebilir. M12, M13 ve M23 kodlu mektuplarda ise geridönüşüm ve döngüsellik temaları ile örtüşen ifadeler yer verildiği, fakat tüm temaları yansıtan ifadelerin yer almadığı anlaşılmaktadır.

Geridönüşüm teması ile ilgili olarak neredeyse tüm öğrencilerin mektuplarında geridönüşümden bahsettikleri Çizelge 1’den görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak öğrenci ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

M5: “Geridönüşüm yapın. Mesela plastik uzun yıllar sonra doğaya karışıyor. Karışırken de doğaya çok fazla zarar veriyor. Ama geridönüşüm öyle mi? İçmek için kullandığınız bir şişeyi geri dönüşüme atarsanız belki de farkında olmadan aynı şişeden bir daha içersiniz...”

M7: “Geridönüşüme önem vermeyi de unutmayın. Atık yağları atmayıp saklayın. O atık yağlar ile petrolden daha sağlıklı bir yakıt olur.”

M9: “Siz siz olun kaynakları bilinçli olarak kullanın. Eğer kullanmazsanız ülkemiz büyük bir tehdit altında olacak. Kaynaklarımız tükenecek... Örneğin, geridönüşüm yapın. Yediğimiz, içtiğimiz kaplardan farklı bir sürü şey yapılabilir...”

M15: “Kullandığınız eşyaları geridönüştürebilirsiniz...”

M13 hariç diğer mektuplarda öğrenciler geridönüşümden bahsetmişlerdir. Ayrıca bu görüşler Fen Bilimleri dersi öğretim programında “F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.” ifadeleriyle açıklanan kazanımlar ile de örtüşmektedir.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere döngüsellik teması ile ilgili olarak iki öğrenci dışındaki tüm öğrenciler mektuplarında döngüsellliği ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili olarak öğrenci açıklamaları aşağıdaki cümlelerle örneklendirilebilir:

M3: “...insanlar henüz bilinçli değil. Birçok konuda sizden istediğimiz var olan kaynakları yeterince, tasarruflu kullanmanız ve önemsiz, atık gördüğünüz her atıktan yeni bir ürün, eşya, tarım ürünü elde edebilirsiniz. Hiçbir şey boşuna değildir. Bu şekilde yaptığınız her bir ürün, eşya dünya için bir ilaç, bir tedavi niteliğindedir.”

M8: “Kaynakları bilinçli ve yeterli şekilde kullanın. Atıkları değerlendirin, biyoekonomiyi kullanıp geridönüşüm yapın. Yeni şeyler üretmeyi öğrenin... Doğaya en az şekilde zarar veren ve az maliyetli şeyler tasarlayın...”

M9: “Kullanmadığınız zaman çeşmeleri açık bırakmayın...”

M16: “Elektriği sudan, enerjiyi rüzgar ve güneşten elde edin. Dünyayı doğayla koruyun...”

M17: “Biz dünyayı hiç güzel kullanmadık. Yenilenebilen enerji kaynaklarını kullanmadık. Kullansak bile iş işten geçmiş oldu. Biz kıymetini bilemedik siz bilin. Yenilenebilen kaynakları bol bol kullanın. Canlılara zarar verebilecek maddelerden uzak durmaya çalışın. Doğayı kirletmeyin... geridönüşüm yapın.”

Önerilerin de sunulduğu bu görüşler, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.” kazanımını örneklendirir niteliktedir.

M12 ve M23 kodlu mektuplar dışındaki tüm öğrencilerin mektuplarında döngüsellliği yansıtan cümlelere yer verdikleri görülmektedir.

Biyobazlı ürünler teması ile ilgili olarak Çizelge 1’de üç öğrencinin örneklendirme yapmadığı, fakat diğer öğrencilerin mektuplarında bu tema ile ilişkilendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Biyobazlı ürünler ile ilgili olarak mektuplarda yer alan açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir:

M1: “Patatesten nişasta üretin, nişastayı plastik haline getirerek üretime geçin... Portakal kabuklarından deterjan üretin. Kahve telvesini işe yarar hale getirerek masa, sandalye üretin”

M4: “Meyve kabuklarını, mısır koçanlarını kullanın. Deve dikenini kullanarak poşet üretin...”

M5: “Kahve telvesinden masa yapın, daha kullanışlı olduğunu göreceksiniz. Hem bunu yaparak doğaya zarar vermeden sadece onun kaynaklarını kullanacaksınız.”

M6: “...yediğiniz meyvenin, sebzenin her şeyini tüketin.”

M7, “Bitkilerden, mayalardan plastik yapın. Hindistanlılar gibi tabakları, çatalları, kaşıkları plastik yapmak yerine buğday ile yenilebilen yaparsanız çevreyi az kirletmiş olursunuz ve daha ucuz olur... Kahve yaptıktan sonra kalan çöpleri atmak yerine onlarla mobilyalar yapabilirsiniz...” ifadelerine yer verirken M2 ve M10’da da M7 ile benzer örneklendirmelerin yapıldığı görülmüştür.

M18: “...Fabrikalardaki atıkları denize attığımız sürece denizdeki hayvanların nesilleri azalıyor. Buna bir çözüm bulmamız gerekiyor ve küresel ısınma yüzünden buzullardaki kutup ayılarının ve penguenlerin nesilleri azalıyor. Yerlere çöp atmamalı, fabrika bacalarına filtre takılmalı, denize fabrika atıkları ve çöp atılmamalı ve küresel ekonomiye çözüm bulmamız gerekiyor...” şeklinde açıklamaları ile öğrencilerin biyobazlı ürünleri örneklendirebildikleri ve anladıkları

söylenir. Öğrencilerin biyobazlı ürün önerileri de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda F.8.6.4.5. "Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar." kazanımına ulaşıldığını destekler niteliktedir.

Uygulama sürecinde öğretmenler öğrencilerin yaratıcı drama ile biyoekonomi kavramına uygun etkinlikler gerçekleştirebildiklerini gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin yansımaları sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunulan biyoekonomi kavramının yaratıcı drama yöntemi ile işlenmeye uygun olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda geliştirilen etkinliklerin uygulanması ile farklı görüşlere sahip öğrencilerin fen bilimleri dersine aktif bir biçimde katılmaları, biyoekonomi kavramı hakkında bilinçlenmeleri sağlanmıştır. Ders sürecinde etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerin çalışmalarının Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 8. sınıf düzeyinde yer alan "F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar. F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar." (MEB, 2018, s.53) kodlu kazanımları yansıttığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda biyoekonomi ile ilgili geliştirilen etkinliklerin yaratıcı drama yönteminden yararlanarak ortaokul fen bilimleri dersinde uygulanması ile bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin fen bilimleri dersine aktif bir biçimde katılmaları, biyoekonomi kavramı hakkında bilinçlenmeleri sağlanmıştır. Bu araştırma ile;

- Öğrencilerin uygulama sürecinde işbirlikli grup çalışmaları ile oluşturdukları poster, hikâye, afiş gibi çalışmaların biyoekonomi kavramını yansıttığı görülmüştür.
- İşbirlikli öğrenci çalışmaları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 8. sınıf düzeyinde yer alan F.8.6.4.1. "Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.", F.8.6.4.3. "Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.", F.8.6.4.5. "Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar." (MEB, 2018, s.53) kodlu amaçları örneklendirmektedir.
- Öğrencilerin çalışma kapsamında yazdıkları 30 mektubun içerikleri değerlendirildiğinde biyoekonomi kavramını tanımlayabildikleri ve örneklendirebildikleri söylenebilir.
- Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin yazdıkları mektuplar geridönüşüm, döngüsellik, biyobazlı ürünler kavramlarını büyük oranda destekler niteliktedir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunulan biyoekonomi kavramının yaratıcı drama yöntemi ile işlenmeye uygun olduğu belirlenmiştir.

Ulusal alanyazında biyoekonomi kavramı ile yaratıcı dramayı ilişkilendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan öğrenme senaryosu ve yapılan uygulama süreci ile öğrencilerin öğretim sürecinde yaşantı yoluyla öğrenmelerinin sağlandığı ve öğrencilerin durumları içselleştirerek kalıcı öğrenmeler oluşturmalarına bir açıdan yardımcı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğrenciler hem biyoekonomi konusunda

farkındalık kazanmış hem de olası bir felaket senaryosu içerisinde kendi yaşantıları yoluyla sorunlara çözümler aramışlardır. Bu sayede öğrencilerin var olabilecek durumlara götüren süreçleri inceleme fırsatı bularak bilinçlendikleri ve süreçle başa çıkma yolları hakkında fikir edindikleri düşünülmektedir. Bu sonuçlar 2018 yılında yayımlanan Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği yaklaşım ve kılavuzda dikkat edilecek hususlar; öğretmen-öğrenci rolü başlığı (MEB, 2018, s. 10-11) altındaki açıklamalarla örtüşmektedir.

Ulusal alanyazında fen eğitiminde yaratıcı dramının kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların genellikle deneysel modeller kullanılarak desenlendiği (Öztürk ve Selvi, 2000; Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede, 2010; Savaşçı ve Özdemir Şimşek, 2012), fen eğitiminde yaratıcı dramının öğrencilerin fen başarısı üzerine olumlu etkilerinin olduğu (Öztürk ve Selvi, 2000; Akköse Erkoca, 2008; İspir ve Üstündağ, 2008; Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede, 2010; Savaşçı ve Özdemir Şimşek, 2012; Akdemir ve Karakuş, 2016; İdin, 2016; Özdemir Şimşek ve Karataş, 2020) anlaşılmaktadır. Fakat ulusal alanyazında fen eğitiminde yaratıcı dramının kullanılarak geliştirilen öğrenme senaryolarının uygulandığı nitel çalışmalara rastlanmamıştır.

Nitel araştırma ile desenlenen bu çalışmada kullanılan yöntem olarak yaratıcı dramının diğer yöntemlerden farkı öğrencilerde sebep-sonuç ilişkileri ile sorgulama yapma, öğrendiklerini yaşantıya dönüştürme, interaktif araştırma yapma gibi farklı imkânlar vermesidir. Sürecin içerisinde öğrencilerin çözüm önerileri üretmesinde en önemli payın kendi yaşam deneyimleri olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kendi yaşantılarının yetmediği yerde, neden ve sonuçları ile ortaya koymuş oldukları yeni düşünce yapılarını ispatlamada, interaktif ve sanal ortamları kullanabilme imkânı bir diğer önemli fark olarak kabul edilmektedir. Bu sayede uygulama sürecinde öğrencilerin yaratıcılıkları sınırlanmamış özgür olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin kalıcı öğrenme durumlarına, tutum, motivasyon gibi faktörlere de etki edebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrenmenin kalıcılığı sorgulanmamıştır fakat yaratıcı dramının öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladığı gözlemlenerek elde edilen veriler ile sürecin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine fırsat sağlayacağı da ifade edilebilir.

Biyoekonomi Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında çok fazla vurgulanmayan ve ilk söylendiğinde ekonomi ağırlıklı bir çağrışım sunan bir kavram olarak düşünülebilir, fakat doğaya katkı gibi farklı kapsamları da bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile öğrenciler için soyut bir kavram olarak nitelendirilebilecek biyoekonomi kavramını öğrencilerin zihinsel süreçlerden geçirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin sorgulayarak, grup çalışması, oyunlaştırmalar ve anlamlandırdıkları etkinlikler ile yaratıcı dramının etkili bir yöntem olduğu da söylenebilir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen bu uygulama ile sınıf ortamında öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan farklı konulara uygun drama atölyeleri gerçekleştirilmesine de olanak sağlanacağı düşünülmektedir.
- Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek, farklı alanlara yönelik yaratıcı drama ile ilgili etkinlikler tasarlanabilir.
- Öğrencilerin fen bilimleri dersi için *uzman mantosu yaklaşımı* ile atölyeler planlanması sağlanabilir.
- Yaratıcı drama ile öğrenmelerin kalıcılığa etkisi üzerinde benzer çalışılmalar yapılabilir.

- Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik uygulamalı ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Genel yetenekleri doğrultusunda kurumlara yerleştirilmiş üstün yetenekli öğrencilerle bu çalışmanın yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*. 1(2): 55-67
- Akköse Erkoca, E. (2008). Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramının etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 3(6): 7-24
- Bayramoğlu, Z., Ağızan, K. ve Tekin, M. (2018). Türkiye’de biyoekonomi girişimciliğinin tarımdaki önemi, *KSÜ Tarım ve Doğa Dergisi*. 21(Özel Sayı): 227-236.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- European Commision. (2012). *Innovating for sustainable growth: A Bioeconomy for Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commision. (2018). *A sustainable bioeconomy for Europe: strengthening the connection between economy, society and the environment*. Updated Bioeconomy Strategy. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f0d8515-8dc0-4435-ba53-9570e47dbd51>
- European Schoolnet Academy. (2019). Boosting bioeconomy knowledge in schools <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/> adresinden 25 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- European Union. (2020). Bioeconomy. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/bioeconomy#Article>.
- İdin, Ş. (2016). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması üzerine bir uygulama çalışması ve öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 11(2): 99-118.
- İspir, E. ve Üstündağ, T. (2008). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi ve yaratıcı drama yöntemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 3(6): 89-102.
- Kahyaoglu, H., Yavuzer Y., Aydede, M.N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3). 741-758.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında* (Edt: Pınar Özdemir Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Savaşçı, B. ve Özdemir Şimşek, P. (2012). İlköğretim fen bilgisi dersi 7. sınıf uzay bilmecesi ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile ele alınması. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 7(14): 19-37.
- Selvi, K. ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116): 42-46.
- Özdemir Şimşek, P. ve Karataş, Z.F. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-Analizi çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 15(1): 63-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Ekler

Ek 1. Gelecek için Biyoekonomi Öğrenme Senaryosu

Ders Planı Özeti	
Ders	Fen Bilimleri, Teknoloji Tasarım ve Drama
Konu	Sürdürülebilir Kalkınma ve Biyoekonomi
Öğrencilerin Yaşı	13 yaş
Hazırlık süresi	3 saat
Öğretme süresi	6 saat
Öğretim materyali	Ameliyat bonesi, alçı bezi, vazelin, eczane lastiği, su, leğen, pamuk, yapıştırıcı, makas, müzik, gıda boyası, akrilik boya, fırça, kalem, maket bıçağı
Biyoekonomi ile ilgili kullanılan kaynaklar	https://www.youtube.com/watch?v=2xvXkOMRTs4 https://www.youtube.com/channel/UCHct5i_xlc1Wo-sGWg8zvdQ/ https://ec.europa.eu/research/bioeconomy/pdf/ec_bioeconomy_strategy_2018.pdf#view=fit&pagemode=none

Dersin Amaçları

Öğrenciler;

- Alçı bezinden bir maske tasarlar,
- Biyoekonomi hakkında farkındalık kazanır,
- Biyoekonomi kavramını tanımlar ve açıklar,
- Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.
- Geleceği hakkında önemli kararlar alır,
- Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.
- Biyo bazlı materyaller hakkında bilgi edinir,
- Biyo bazlı malzemeler hakkında bir örnek verir,
- Biyoekonomi konusunda ne yapacağı ile ilgili bir doküman hazırlar.
- Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.

Etkinlikler

Etkinliğin Adı	Yöntem	Süresi
HAZIRLIK/ISINMA	ETKİNLİK 1 ve 2 Alçı bezinden maske tasarımı ve maskelerin boyanması	40 + 20dak.
HAZIRLIK/ISINMA	ETKİNLİK 3 Eğitmen öğrencilerin sınıfta serbestçe dolaşmalarını ister. Eğitmen, müziğe uyarak öğrencilerin mekanda adım atmadıkları bir yer kalmamasını söyler. Eğitmen çok temiz bir denizde varlık içinde “Siz deniz canlıları” diyerek öğrencilerin denizde istedikleri gibi yüzdüklerini belirtir. Ardından müziğin ritmine uygun olarak onları hareket ettirir „su azalmaya başlıyor“ der. Daha sonra eğitmen mekânın ortasına geçer ve „artık ben bir şamandırayım ve bana uygun olarak hareket edin“ der. Eğitmen kademeli olarak müziğe uygun biçimde deniz suyunu deniz tabanına kadar indirir ve öğrencilerin denizin içindeki son durumlarını kendilerinin belirlemelerini söyler ve bulundukları yerde bir heykel formunda donmalarını ister. Ara Değerlendirme: Eğitmen grubun her birinin düşüncelerini alır. Bu durumun olasılığını ve sebeplerinin ne olduğunu sorgulattır.	1 ders süresi (40 dak.)
HAZIRLIK/ISINMANIN AMACI	ETKİNLİK 4 Eğitmen, öğrencilerin ismini bilmedikleri bir ülkede yaşayan insanlar olduklarını belirtir. Yer sıkıntısından dolayı herkesin ikişerli olarak evlerde kalmak zorunda olduğunu söyler. İkili eşlerin çemberi bozmadan mekanda yer bulmalarını ister. Eğitmen tüm grupların önlerine sticker yapıştırır ve artık belirlenen yerlerin grupların evleri olduğunu ve bu evde mutlaka bir kişinin kalması gerektiği söylenir. Eğer evlerde bir öğrenci kalmazsa başka bir aile tarafından evlerinin ele geçirilebileceği belirtilir. Eğitmen daha sonra ortaya bazı atık malzemeleri bulundurtmuştur (plastik, kağıt, tetrapak gibi geridönüşümü yapılabilen herhangi bir nesne etkinlik için kullanılmalıdır) döker. Daha sonra eğitmen „İnsanlar, etraflarında yer alan doğal kaynakları tüketmeye başlamışlar ve çevreyi aşırı kirletiyorlarmış. Artık çöp ve atıkların başka yerlerden kendi şehirlerine taşınmaması ve çöp atıkları kontrolünü sağlanması için şehirlerin etrafında kalelerin surlarına benzer şekilde duvarların örülmüştür ve şehir yöneticilerinin kurallara uymayanları bu duvarın dışına yollamakadadırlar. Bu kurallardan diğer bir önemli madde de „çöplerin evlerin önüne atılmaması“ymış. Eğer çöp görevlileri geldiğinde evinin önünde çok fazla çöp olan bir ev varsa o kişilerin evlerinden alınıp şehrin duvarlarının dışına yollanıyormuş“ der. Şöyle devam eder „Artık şehirde yeteri kadar yiyecek kalmadığını bilen bazı insanlar başkalarının evinin önüne çöp bırakıp onları sınır dışına atırmak istemektedirler. Bu sayede kendilerine kalan yiyecekleri ve suyu daha az insanla daha uzun sürede tüketebileceklerini düşünmektedirler“ der. Ardından şu şekilde devam eder “Dolayısıyla bu alandaki çöpleri sizler kendi evinizin önünden kaldırıp başkalarının evinin önüne bırakmalısınız. Bu sırada evinizi de kaybetmemelisiniz“ der ve oyunu müzikle başlatır. Ara ara müziği durdurur ve evinin önünde en çok çöp olan çifti duvarın dışına alacağını belirtir. Ara Değerlendirme: Eğitmen sınıftaki öğrencilerin şehir duvarının dışına gönderilmesi ile ilgili görüşlerini alır.	1 ders süresi (40 dak.)

	ETKİNLİK 5 Eğitmen öğrencileri çembere davet eder. Ardından kendisinin biraz önce kullanılan nesnelerden mekanın ortasına koyacağını belirtir. Bu atıkların başka ne işe yarayabileceğini, ortaya koyacağı nesnelerin başka neleri hatırlattığı ya da nasıl dönüştürülebileceğini sorgulatur. Öğrencilerden nesnenin zihinlerinde hatırlattığı ilk şeyi söylemelerini ister. Bu esnada öğrencilerin aynı anda düşüncelerini söylemelerini isteyerek, diğer öğrencilerin düşüncelerinden etkilenmelerini engellemeye çalışır. Önce öğrencilerin nesneyle benzeşen yakın kavramlar ya da nesneler söylemeleri beklenir. Ardından tüm grubun nesneye uzak bir anlam yükleyecek bir biçimde farklı bir nesne ile etkinliğe devam edilir. Ara Değerlendirme: Öğrencilerle etkinlik ve onlarda neleri düşündürdüğü hakkında konuşulur. Bu nesnelerin nelere dönüştürülebileceği hakkında nasıl ilişki kurduklarını sorgular Bu nesnelerin hangi özelliklerini kullanarak bu çalışmaya dahil olduklarını sorgulatur.	1 ders süresi (40 dak.)
CANLANDIRMA	ETKİNLİK 6 Eğitmen sınıfı dört gruba ayırır. Öğrencilerin tüm konuşulanlardan yola çıkarak insanın doğaya verdiği zararlar ve sonuçları hakkında bir canlandırma hazırlamalarını ifade eder. Canlandırmaları hazırlayacak grupları, bitkiler, su, hava, hayvanlar ile ilgili hazırlamaları için mekanda farklı köşelere yollar. Ara Değerlendirme: Canlandırmalar hakkında canlandırmayı yapan gruplar dışındaki gruplardan görüşler alınır. Bu canlandırmaların kendilerine ve yaşantılarına ne kadar yakın olduğunu sorgulatur. ETKİNLİK 7 Eğitmen öğrencileri ikiye ayırır. Bir grubun maskelerini takmalarını gerektiği söylenir. Öğitmen öğrencilere „Dünya’da her şey alt üst olmaya başladı ve Dünya yok olmaya başladı. Siz bilim insanları (Gruplardan biri) uzay gemisiyle başka bir gezegen arama görevi verilen kişilersiniz. Siz maske takanlar ise, maske takmalarının sebebi, güneşin zararlı ışınlarından dolayı kendi gezegenlerinde yüzleri zarar görmüş bir başka bir insan ırksınız. Herkesin maske takmak zorunda kalmıştır çünkü o insan türünün yüzü güneş ışınlarından solayı çok kötü bir hal almıştır. Ama bu durumu gizlemek ve kendinizi iyi hissetmek için maske takıyorsunuz“ der. Eğitmen öğrencilerin karşılıklı ve birbirine doğru bakar durumda mekanın iki ucunda tek sıra olmasını sağlar. Bir grubun dünyadan gelen ve yeni gezegen arayan grup diğer grubun ise daha önce kendi gezegenlerinin durumundan dolayı bu yeni gezegene daha önce gelmiş ve güneşin zararlı ışınlardan dolayı yüzleri zarar görmüş olan farklı ırktan maskeli insanlar olduğunu söyler. Bu gezegenin daha eski sahipleri olduklarını belirtir. Eğitmen maskelilere „Sizler artık bu yeni dünyanın değerini daha iyi biliyorsunuz ve artık o gezegenin yerlileri sayılırsınız. Doğayla barışık bir topluluksunuz“. Bu iki grubun iletişim kurmaya çalıştıkları söylenir. Çünkü yerli sayılabilecek grup bu gezegeni ve paylaşmayı çok acı bir şekilde öğrenmiştir. Diğer grup ise başka çareleri yoktur. O galakside insanların yaşayabileceği tek gezegen burasıdır. gruplardan ilk olarak selamlaşma ritüelleri bulmaları söylenir. Selamlaşma ritüeli olarak değişik bir dil kullanmaları bu şekilde dostluklarını açıklamaları ve tanışmaları gerektiği belirtilir. Grupların oluşturdukları ritüeller diğer öğrenciler tarafından izlenir ve değerlendirilir.	1 ders süresi (40 dak.) 1 ders süresi (40 dak.)

CANLANDIRMA	ETKİNLİK 8 Eğitmen üzerine başka bir ceket giyerek ve bir maskeyi takarak role girer. Elinde bir zarf ve kağıtlarla çok amaçlı salona girer ve konuşmasına başlar: „Gençler merhaba, sizlerin bu gezegenin en iyi bilim insanları olduğunuz söylendi ve beni size yönlendirdiler. Ben artık çok yaşlandım ve artık son günlerimi yaşıyorum. Eski günleri ve arkadaşlarımı özleyorum. Dün babamdan kalan, eskiye dair anıları hatırlatabilecek bir şey ararken bir sandık buldum. Daha sonra bu sandığı açmaya çalışırken yanında bir zarf buldum. Zarfı yerden aldım ve üstünde „Bizler çok yanlışlar yaptık belki sizlere faydası olur“ yazıyordu. Ardından merakla sandığı açtım. Bazıları yırtılmış, bazıları suya maruz kalmış, bazıları yanmış kağıtlar buldum.“ der. Eğitmen önce sandık ve kağıtları incelemesi için öğrencilere verir. Bir süre sonra eğitmen „Kağıtların başlıkları ve bazı yerleri okunuyordu. Sonra sandığın içinden bir de ses kaydı çıktı ama yarıda kesiliyor. Biyoekonomi diye bir şeyden bahsediyor. Doğayı daha iyi kullanmayla ilgili diyor ama ben pek anlamadım. Bu sandıkla ilgili hatırladığım bir tek şey var: Bu benim babaannemin sandığıydı ve babaannem yolda yani bu gezegen insanları taşınırken vefat etmişti. Ölmeden dedeme bu sandığı torunlarıma göster demişti. Ancak dedem çok üzülmediğinden babaannemin tüm hatıralarını bodruma taşıtmıştı. Ara sıra bodruma sandığa bakmaya giderdi. Herkes unutmuştu bu sandığı. Tesadüfen sandığı ben buldum. Yetkililere sandığı gösterdim ve beni size yönlendirdiler. Umarım bir işe yarıyordur. “ der. Ardından eğitmen tüm gruba bu kağıtları ve zarfı teslim eder ve çok amaçlı salondan çıkar. Eğitmen dışarıda başka bir ceket giyer ve başka bir rolde kurumun yöneticisi olarak ortama girer. „Arkadaşlar yolda beni aradılar biyoekonomi ile ilgili çok önemli tarihi belgelerin ortaya çıktığı ve size teslim edildiğini söylediler. Hemen apar topar geldim. Neler düşünüyorsunuz. Hepinizin görüşlerini dinlemek istiyorum lütfen“ der ve grubun tamamına yakını dinlenir. „Şimdi hemen gruplara ayrılalım. Üç kağıt ve ses kaydı için tüm eski verileri ve deneyimlerinizi katarak yazılanların doğruluğunu ortaya çıkaralım. Lütfen beraber çalışacağınız ekip arkadaşlarınızı belirleyin ve dört grup kurun. Gruplarınızla farklı ofislerde çalışmaya başlayın. Bu belkide bizim ve tüm insanlığın hayatını kurtaracak bir gelişme. Atalarımızın düştüğü hatalara düşmemek ve onların deneyimlerinden yararlanmak için bir fırsat. Lütfen teknolojinin tüm imkanlarını kullanalım. Biyoekonomi ile ilgili olabilecek ve tasarlanabilecek herşeyi ortaya çıkarmaya çalışalım“ der ve mekandan çıkar. Öğrencilere bir süre çalışmaları için süre verilir. Eğitmen ara ara yine kurum yöneticisi ceketini giyerek masalarda konuşmaları dinler. ETKİNLİK 9 Eğitmen yönetici olarak tekrar role girer ve „Arkadaşlar tüm araştırmalarınızı dinlemek istiyorum tüm gruplar bir sözcü belirlesin ve bize hemen bilgilendirme yapın lütfen. Gruplardan eksik ya da hatalı olduğunu düşündüğünüz bir şey varsa hemen toplantıda müdahale edelim“ der. Öğrencileri toplantı düzeninde dinler ve diğer öğrencilerin ekleme yapıp yapamayacaklarını sorgular. Tüm grupların yaptıkları açıklamalar dinlenir. ETKİNLİK 10 Eğitmen yine kurum amiri rolünde iken „Arkadaşlar şimdi her gruptan bir kişi mutlaka farklı grupta olacak biçimde yeni gruplar oluşturmanızı istiyorum. Her grup birbiri ile etkileşim halinde olsun ve kendi grupları hakkında diğerlerine brifing versin“ der. Ardından eğitmen tüm gruplardan öncelikle öğrendikleri önemli bilgileri gezegene yaymak için bir tane afiş, bir tane poster, gelecek nesillere kalması için bir mektup, tüm gezegende dağıtılmak üzere el ilanı (broşür) hazırlamalarını ister. Yeni oluşan gruplar afiş, poster, mektup ve el ilanlarından birini seçer ve hazırlıklarına başlarlar. Yaklaşık 20 dakika süren hazırlık sürecinin sonunda eğitmen hepsinin tanıtımını gruplardan dinler. ETKİNLİK 11 Biyoekonomi ile ilgili hazırlanan bir slayt öğrencilere sunulur ve biyobazlı malzemeler hakkında öğrencilere bilgi verilir.	3 ders süresi (120 dak.)
DEĞERLENDİRME	Yapılan sunumun ardından öğrencilerden geleceğe yönelik mektup yazmaları istenir.	

Değerlendirme

- Eğitmen tarafından açık uçlu sorular ile ara değerlendirmeler yapılır.
- Öğrenciler sınıfta biyoekonomi ile ilgili bir poster, afiş, broşür çizerler.
- Öğrenciler geleceğe dair bir mektup yazarlar.

Extended Summary

The Concept of Bioeconomics for the Future: A Drama Workshop*

Funda Çıray Özkara¹

Akın Keklik²

Purpose and significance

The concept of bioeconomy was defined by the European Commission's "Innovation for Sustainable Growth: A Bioeconomy for Europe" strategy on February 13, 2012, for the ecological and environmental problems faced by the world, energy, food supply and natural resources (European Commission, 2012). The biobased economy, which involves the recycling of living bodies, mostly focuses on the use of bioenergy instead of fossil fuels and the production of renewable biomass and materials. For this reason, it is aimed to minimize the raw material deficit in the world with bioeconomy and to earn more from the existing resources (European Schoolnet Academy, 2019).

In this study, it is aimed that secondary school students will examine and learn the concept of bioeconomy by using the creative drama method, based on the achievements related to sustainable development in the Science course curriculum.

Methodology

In this research, a qualitative study was carried out by using the descriptive model. The research was carried out in a secondary school in Eskişehir in the 2018-2019 academic year. The study group of the study consisted of 30 students in the eighth grade, studying in two different branches in the mentioned school. The school and students in which the research was conducted were selected using purposeful sampling method. For the research, a learning scenario was prepared by the researchers using the creative drama method. Since the purpose statements stated in the learning scenario coincide with the sustainable development issue in the 8th-grade science course curriculum, attention was paid to the selection of the 8th-grade students. The learning scenario includes preparation / warm-up, animation and evaluation activities. The application was carried out in nine-course time (six hours).

Students designed masks within the scope of preparation activities; Within the scope of animation and evaluation activities, they sometimes made circles as a whole and sometimes divided into groups and worked in cooperation. Eleven different activities were carried out by the researchers with the students, and the activity of that day was given to the students and they were allowed time to discuss. During the implementation of the learning scenario, observations were made and the posters

* This research was presented as a verbal statement at the 30th International Congress on Creative Drama in Education held on 24-27 October 2019 in Adana.

1 PhD., Gülay Kanatlı Middle School, Eskişehir, Turkey. e-mail: fcry1085@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7912-0563>

2. Şehit Mutlu Yıldırım Middle School, Eskişehir, Turkey. e-mail: akinkeklik@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4733-4086>

and story works designed by the students and the letters they wrote for the future were collected during and at the end of the implementation. The study data was analyzed by descriptive analysis. A total of 33 documents, including 30 letters, a poster, a poster and a story, were analyzed. The analysis of the data was carried out by two different experts. The reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994: 64) was used to calculate the reliability of the study and it was 97%.

Results

The findings obtained from the study were divided into two groups as the findings obtained from collaborative group studies and letters after the application process in line with the purpose of the research. Within the scope of the findings obtained from group studies, poster, poster and story works were evaluated by taking into account the three objectives in the 8th grade Science course “Sustainable Development”. The data obtained from the letters were evaluated within the scope of themes such as recycling, circularity and bio-based products. It was understood that 27 out of 30 letters written by students exemplify the concept of bioeconomy.

During the implementation process, the instructors observed that the students were able to carry out activities suitable for the concept of bioeconomy with creative drama. As a result of the teachers’ reflections, it can be said that the concept of bioeconomy presented to students in the learning-teaching process is suitable for use with creative drama method.

Discussion and Conclusions

In the national literature, there is no study linking the concept of bioeconomy with creative drama. In this study, it can be said that the learning scenario prepared using the creative drama method and the application process enabled the students to learn through life in the teaching process and helped students to create more permanent learning by internalizing situations. With the implementation of the learning scenario, the activities of the students who carry out the activities are based on the “F.8.6.4.1. It takes care to be economical in the use of resources. F.8.6.4.3. Explain the importance of separating solid wastes for recycling. F.8.6.4.5. In case of not using resources economically, it offers solutions by specifying the problems that may be encountered in the future. (MEB, 2018, p.53) illustrates the coded objectives. In this study, the permanence of learning was not questioned, but it can be observed that creative drama contributes to students’ learning by doing and experiencing, and it can be stated that the process will provide students with the opportunity to learn permanently with the data obtained. Bioeconomy concept is not too much emphasized in formal education institutions in Turkey and when people hear bioeconomy for the first time, considered as a concept offering economy-oriented connotation but there are different scopes such as contributions to nature. Therefore, this study enabled students to pass the concept of bioeconomy, which can be described as an abstract concept for students, through their mental processes.

Lise 9. Sınıf Öğrencilerine Akran Arabuluculuğu Tekniğinin Kavratılmasında Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması

Serkan Karabulut¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.002

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 03.05.2019

Düzeltilme 14.10.2019

Kabul 12.12.2020

Anahtar Sözcükler

Akran arabuluculuğu
Problem çözme
İletişim
Yaratıcı drama

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada amaç, yaratıcı drama yöntemiyle 9. sınıf öğrencilerine akran arabuluculuğu tekniğini kavratmak ve bu tekniğin akranlar arasında yaşanan çatışma durumlarını çözümleme konusundaki etkililiğini fark ettirmektir. Çalışma, İstanbul'un Bayrampaşa ilçesinde bulunan İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta öğrenim gören 17 sınıf başkanının gönüllü katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin akran arabuluculuğu yöntemini kavramaları ve önemi konusunda farkındalık kazanmaları için yaratıcı drama yöntemi kullanılarak bir eğitim tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak ise karma araştırma desenlerinden iç içe karma araştırma deseni seçilmiştir. Bu doğrultuda veriler nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, çalışmanın kazanımlarını sınavacak şekilde oluşturulan kazanım değerlendirme sınavı ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Kazanım değerlendirme sınavının ön test ve son test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiş, ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılan odak grup görüşmeleri ve her atölyenin sonunda uygulanan değerlendirme formları aracılığıyla toplanan veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda; kazanım değerlendirme sınavı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ayrıca atölye sonlarında yapılan odak grup görüşmeleri ve değerlendirme formlarından ortaya çıkan nitel verilerin analizinde ise eğitimin hedefleri doğrultusunda akran arabuluculuğu yöntemine yönelik farkındalık olduğu görülmüştür.

1 Drama eğitmeni, Çağdaş Drama Derneği, İstanbul, Türkiye. Email: serkankarabulut13@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8850-7495>

Use of Creative Drama as a Method for Introducing Peer Mediation Technique to Ninth Grade High School Students

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.002

Article History

Received 13.05.2019

Revised 14.10.2019

Accepted 12.12.2020

Keywords

Peer mediation

Problem solving

Communication

Creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

This study aims to comprehend peer mediation technique to 9th-grade students with the creative drama method and to realize the effectiveness of this technique in resolving conflict situations among peers. The study was carried out with the voluntary participation of 17 classroom heads of İnönü Vocational and Technical Anatolian High School, located in Bayrampaşa district of Istanbul. A training was designed by using the creative drama method for students involved in the study to comprehend peer mediation method and to gain awareness about its importance. Embedded mixed methods research design was used in the study. Accordingly, data were collected using qualitative and quantitative data collection methods. In the quantitative part of the research, the acquisition assessment exam, which was created to test the achievements of the study, was applied in the form of pretest and posttest. The pretest and posttest results of the acquisition assessment exam were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test, and it was examined whether there was a statistical difference between the pretest and posttest results. In the qualitative dimension of the research, the data collected through focus group interviews and evaluation forms applied at the end of each workshop were analyzed through descriptive analysis. As a result of the analysis of qualitative and quantitative data collected within the scope of the research; there is a significant difference ($Z = 2,523599$, $p < 0.05$) between the preliminary test and posttest results of the acquisition evaluation exam. Besides, in the analysis of the qualitative data that emerged from the focus group interview and evaluation forms made at the end of the workshop, it was observed that awareness was raised towards the peer mediation method in line with the goals of the education.

Giriş

Farklı kültürel, ekonomik ve sosyal yapıdan birçok öğrenci okul ortamında bir araya gelmektedir. Öğrenciler gerek okul ortamına gerekse birbirlerine uyum sağlamaya çalışmakta, birbirlerini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklılıklar olaylara değişik açılardan bakmalarına neden olabilmektedir. Bu farklılıklardan dolayı öğrenciler arasında uyuşmazlık ve çatışma durumu oluşabilmektedir. Oluşabilecek uyuşmazlık durumlarını doğru yönetebilmek gerekir. Korkut (2004), okullarda saldırganlığın ve kişiler arası şiddetin fazla olmasının nedeni olarak gençlerin çatışmalarını yeterince iyi yönetememelerini göstermektedir. Doğru yönetilemeyen bir çatışma durumu sözel şiddet veya fiziksel şiddet ile sonuçlanır. Bu yönüyle düşünecek olursak, kuvvetli olanların haklı haksız fark etmeksizin daima haklı olacakları yönünde bir algı okul çağlarında gelişmeye başlayacaktır. Bu durum, uyuşmazlık yaşayan her iki taraf için büyük bir kısır döngüye gebe olabilir. Anlaşmazlıkların uzlaşmacı ve her iki tarafın da ortak çıkarlarına uygun daha yapıcı çözümlenmesi için, sorunların doğru yönlendirilebileceği pedagojik olarak yeterli eğitimlerin sağlanması gerekmektedir.

Johnson ve Johnson (1995), öğrencilerin okul ortamında her gün defalarca anlaşmazlıklar yaşadıklarını, bu anlaşmazlıkların kimi zaman öğretmenler, kimi zaman kendileri tarafından yönetildiğini, kimi zaman da daha yoğun ve sert kişiler arası anlaşmazlıkların yaşanmasına yol açtığını belirtmektedir.

Yaşanan buna benzer durumların toplumsal bağları da söz konusudur. Küçük yaşlarda, tartışmaları ve uyuşmazlık durumlarını yapıcı yönetemeyen ve çözümü şiddette bulan çocukların, yetişkin duruma geldiklerinde de uyuşmazlık durumunda karşısındaki kişiye göstereceği tepkinin benzer olabilmesi mümkündür. Her birey sadece biyolojik bir canlı değil aynı zamanda toplumsal bağı olan bir canlıdır. Bu yönü ile düşünüldüğünde bireysel düşünülen bu uyuşmazlıkları doğru ve yapıcı yönetememe durumu toplum içinde var olup yayılarak genel bir sorun haline gelecektir. Sadece okul yaşantısında değil toplumun her alanında yaşanabilecek uyuşmazlık ve çatışma halleri mevcuttur. Çatışmaları ve uyuşmazlıkları doğru yönetebilmek adına eğitim alınabilecek en faydalı eğitim kurumları da okullardır.

Türnüklü (2007) lise öğrencileri ve öğretmenleriyle çalışarak yapmış olduğu nitel bir çalışmada, liselerde yaşanan anlaşmazlıkları öğrencilerin ve öğretmenlerin perspektifinden inceleyerek, çalışmasında anlaşmazlık türlerini yedi ana kategoride sıralamıştır. Bunlar: Fiziksel şiddet, sözel şiddet, kişisel özellikler, kişiler arası anlaşmazlıklar, ahlaki öğeler, entelektüel anlaşmazlıklar, okulla alakalı anlaşmazlıklar şeklindedir. Öğrencilerin yaşadıkları kişilerarası anlaşmazlıklara ilişkin söylemlerinin %43 düzeyinde fiziksel şiddet ile sözel şiddet eğilimli olduğu saptanmıştır.

Okullarda sıklıkla yaşanabilen bu anlaşmazlık durumlarının önünü alabilmek amacıyla birçok strateji geliştirilmiştir. Bunlardan biri de “Akran Arabuluculuğu Eğitimi”dir. Akran arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü şahsın gönüllü ve tarafsız yaklaşımıyla iki veya daha fazla çatışma yaşayan tarafların barışçıl ve yapıcı çözüm bulup uzlaşmalarını sağlamasıdır (Humphries, 1999; Cohen, 2005; Cremin, 2007). Amaç, sorun yaşayan tarafların yaşadıkları problem üzerinde müzakere ederek her iki tarafın da çıkarlarını gözetip daha uzlaşmacı ve yapıcı sonuçlar elde etmeleridir. Arabulucular, tartışma yaşayan iki tarafın karşı karşıya gelmelerini ve müzakere etmelerini sağlarlar. Arabulucular tarafsız ve objektif olmalıdırlar. Bu doğrultuda, arabulucuların sahip olmaları gereken meziyetleri olmalıdır. Bu meziyetlerin verilme aşaması da eğitim programının sağlanması ile mümkündür.

Okullarda uygulanan anlaşmazlık çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının genel anlamda iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin güvenliğini sağlamaktır. Öğrenciler, okul ortamında anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi aldıkları için birbirleriyle yapıcı ve barışçıl bir biçimde iletişime geçerek, öğrenme ortamını paylaşmış olurlar. İkinci amaç ise, öğrencilerin gelecekte kariyer edinme sürecinde, ailelerinde, iş yerlerinde, meslektaşları, arkadaşları ve komşularıyla iletişime geçerek kullanacakları yapıcı ve barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanıldığı bir ortamda sosyalleşmelerini sağlamaktır. Bu iki amaç birbirleriyle hem uyumludur hem de birbirlerini desteklemektedir. Bu iki amaç gerçekleştiğinde, öğrenciler hem pozitif rol modellerini görerek ve yaşayarak yetişmiş hem de anlaşmazlıkların yapıcı çözümü için gerekli beceri ve teknikler konusunda doğrudan eğitim almış olurlar (Johnson ve Johnson, 2004).

Okullarda öğrenciler her gün çok sayıda anlaşmazlık yaşamaktadırlar. Öğrenciler sistematik olarak anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi almadıkları için anlaşmazlıklarını yıkıcı yönetmeye eğilimlidirler. Buna karşın, anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi aldıkları zaman yapıcı ve barışçıl anlaşmaya ulaşmak için nasıl müzakere edeceklerini, arkadaşlarının anlaşmazlıklarına nasıl arabuluculuk yapacaklarını öğrenirler ve eğitimden aylarca sonra dahi öğrendikleri becerileri kullanabileceklerdir (Johnson ve Johnson, 1995).

Okullarda öğrenciler arasında yaşanabilecek sorunların doğru yönetilmesi amacıyla akran arabuluculuk eğitiminin uygulanmasının hem öğrenciler için hem okul idaresi ve öğretmenler için olumlu yönde birçok katkı sağlayacağı aşîkârdır. Akran arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanmasının, öğrencilerde oluşturulabilecek kazanımlarına ilişkin farklı yazarların fikirleri şu yöndedir (Lane ve McWhirter, 1992; Johnson ve Johnson, 1996; Humphries, 1999; Daunic vd., 2000; Jones, 2004 aktaran Türnüklü vd., 2009):

- “Okulda öğrenciler, kişiler arası anlaşmazlıkları daha pozitif ve yapıcı olarak yorumlayacaklardır, dolayısıyla da anlaşmazlıkların daha işbirlikli yönetimine yöneleceklerdir. Buna bağlı olarak da okulda yıkıcı anlaşmazlıkların ve şiddetin miktarı azalacaktır (Daunic vd., 2000).
- “Okullarda, disiplin sorunlarının öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu baskı azalacaktır. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplin sorunlarına ayırdıkları zaman da azalacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerine ve öğrenme-öğretme sürecine ayıracakları zaman artacaktır (Lane ve McWhirter, 1992).”
- “Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğu konusunda eğitim almış öğrencilerin öz saygıları ve bağımsız davranabilme becerileri artacaktır. Öğrencilerin akran ortamında statüleri yükselecek ve öğretmenlik becerileri gelişecektir (Humphries, 1999; Daunic vd., 2000).
- “Kişiler arası anlaşmazlıkların yönetimi konusunda yetenekli ve becerikli öğrenciler, mesleki yaşam ve kariyerlerinde de daha başarılı olacaklardır. Çoğu birey, kişiler arası anlaşmazlıkların yönetimi konusunda oldukça başarısızdır. Bu nedenle okulda öğrencilere kişiler arası anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl olarak nasıl çözüleceğinin öğretilmesi, okulların yapacağı en önemli işlerin başında gelmektedir (Johnson ve Johnson, 1996).”

- “Akran arabuluculuğu kişisel anlaşmazlıkları azaltacak, arabulucu öğrencilerin diğer öğrencilere anlaşmazlık yaşadıklarında yardım etme davranışlarını artıracak, prososyal davranışları, kendini diğer öğrencilerin yerine koyma davranışlarını, anlaşmazlık çözüm yeterliliklerini artıracaktır. Dolayısıyla, okulda saldırganlık azalacaktır (Jones, 2004).”

Akran arabuluculuğu eğitiminin öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkileri birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Johnson, Johnson ve Schultz (2002) öğrencilerin öğrendikleri anlaşmazlık çözüm stratejilerini, gündelik okul anlaşmazlıklarına uygulayıp uygulamayacaklarını incelemiştir. Öğrencilere dört anlaşmazlık senaryosu verilmiştir. Bu senaryoların ikisinde, öğrenciler sınıf arkadaşları ile bilgisayar kullanımı ve güven sarsma konularında çatışmaktadır. Eğitim öncesi tüm öğrenciler tarafından kullanılan baskın stratejiler: zorlama, kaçınma ve kabullenmedir. Hiç kimse anlaşmazlık çözümünde yapıcı müzakere etme yolunu seçmemiştir. Eğitim sonrasında ise eğitim alan öğrencilerin %74’ü bilgisayarla ilgili anlaşmazlığın çözümünde yapıcı müzakere etme yolunu seçerken, eğitim almamış öğrencilerin %80’i zorlama yolunu kullanmaya devam etmişlerdir. Benzer şekilde, eğitim almış öğrencilerin %57’si güven sarsılması ile ilgili anlaşmazlıkta yapıcı müzakere etme yolunu seçerken eğitim almamış öğrencilerin %56’sı zorlama yolunu kullanmaya devam etmişlerdir. Bu sonuçlar eğitim almış öğrencilerin okuldakine benzer anlaşmazlık durumlarında gönüllü olarak bütünleştirici, problem çözücü müzakere etme yolunu seçtiklerini göstermektedir (Johnson, Johnson ve Schultz, 2002).

Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğunun liselerde uygulanmasına ilişkin bir başka çalışma da Lupton-Smith ve Carruthers (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği lisede, birinci yılda arabulucu öğrencilerin yaptıkları 80 arabuluculuk toplantısının 75’i taraflar arasında anlaşmayla sonuçlanmıştır. Araştırmacılar, aynı şekilde ikinci yılda, gerçekleştirilen 57 arabuluculuğun 55’inin anlaşmayla sonuçlandığını belirtmektedirler. İki yılın toplamında yapılan arabuluculukların %95’i tarafların anlaşmaya varmaları sonucu başarıyla gerçekleştirilmiştir.

Uygulanan akran arabuluculuğu eğitiminin, yukarıda da ifade edilen bilgiler doğrultusunda okul yaşantısında varlığını kabul ettiğimiz anlaşmazlık durumlarının çözümünde daha yapıcı ve barışçıl sonuçlar sunduğunu kabul edebiliriz. Bu eğitime dahil olan arabulucuların, eğitimde verilmesi gereken, akran arabuluculuğun da özünü oluşturan iletişim, problem çözme becerileri, müzakere basamaklarının uygulanışı, empati kurabilme ve duyguları ifade edebilme öğretileri olmazsa olmazlarıdır. Bu yönüyle teoride verilmesi planlanan bu öğretilerin kalıcılığı önemlidir. Seçilen arabuluculara aktarılmak istenen ve akran arabuluculuk eğitiminin amacına hizmet eden bu öğretilerin sözel ifadeler ve alınan notlarla öğrencilere aktarılmasında, bilgilerin kalıcı ve uygulanabilir kılınmasını sağlamak konusunda alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam ile iç içe olan ve öğrenci merkezli gönüllülüğü esas alan akran arabuluculuk eğitiminin verilmesinde, yine yaşamla iç içe olan, öğrenci merkezli ve gönüllülüğü esas alan, yaşantı odaklı ilerleyen yöntemin yaratıcı drama olduğu söylenebilir.

Eğitimde kullanılan ve etkili bir yöntem olan yaratıcı drama sürecinde verilmek istenen bilgi, dıştan gelen bir yönlendirme olmadan, öğrencinin durumu doğaçlama yoluyla canlandırarak yaşayıp deneyimlemesi, bilgiyi içselleştirmesi bakımından oldukça etkili olacaktır. Böylelikle öğrencinin yaşayarak öğrendiği bilgiyi hayatında rahatlıkla kullanabilmesini mümkün kılınacaktır. Çünkü

yaratıcı drama sürecinde, kurgusal gerçeklik aracılığıyla bilginin işlevselliğini ve kullanım biçimini deneyimleyen veya gözlemleyen öğrenci tarafından bilgi içselleştirilir. Adıgüzel (2006)'in belirttiği gibi drama süreçleri gerçekmiş gibi yaşanır çünkü drama gerçek hayatta bulduğumuz kuralların aynısını kullanır. Drama yaşamı oynama ve uygulama aracıdır.

Yaratıcı drama, oyunu ve doğaçlamalarda yapılan canlandırmaları odak olarak alır. Oyunlar kendi içinde rekabet ve gerilim barındırır, aynı zamanda eğlenceli olması katılımcıların haz almasını sağlamakta ve doğası gereği bireyi içine çekmektedir. Aynı zamanda doğaçlamalarla yapılan canlandırmalarda dramatik gerilimler, katılımcıların kendi hayatlarında yaşadıkları benzer durumlar veya etrafında gözlemlediği durumları o anda –mış gibi yaparak prova etmesine olanak sağlamaktadır. Adıgüzel (2013, s.104)'e göre, yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek bir konunun dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla bizzat yaşatılarak öğretilmesi söz konusudur. Sınıf ortamında farklı derslerde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal olmasını, öğrencilerin farklı ve eleştirel düşünmesini, duygularının sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Aynı zamanda çağdaş eğitim özellikleri kapsamında öğrencilerin öğrenirken haz almasını sağlamaktır. Locke'un "Çocuklara oynuyormuş duygusunu vererek öğretilir. Çocuk kendi içinden gelenleri seve seve yapar, dıştan baskılarla yaptırılanlardan çabuk usanır." ifadesi bu verilenleri destekleyici niteliktedir (Bozdoğan, 2006).

Yaratıcı drama ile ilgili alan yazın da göz önünde bulundurarak, yaratıcı dramanın öğrencilerin akran arabuluculuğuyla ilgili farkındalık düzeylerini arttıracak ve arabuluculuk tekniğini yaşantıya geçirmelerini sağlayacak bir öğrenme yaşantısı için en uygun yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemiyle lise 9. sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuğu tekniğinin özelliklerini bilmeleri, tekniğin temel uygulanış biçimini anlamaları ve bu tekniğin çatışma çözmedeki etkililiğini, önemini kavramalarıdır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan öğrenme yaşantısı sonucunda öğrencilerin tekniği kavrama düzeyi değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada desen olarak; karma araştırma desenlerinden nitel ve nicel tekniklerle verilerinin aynı anda toplandığı ve yorumlamanın sonrasında birlikte yapıldığı iç içe karma desen kullanılmıştır. Genel olarak deneysel çalışmalarda kullanılan iç içe karma desen veri toplama prosedürünü iyileştirmek, uygulama sürecini test etmek, katılımcıların deneye katılım konusundaki tepkilerini açıklamak için nitel ve nicel verileri kullanmaya olanak sağlar (Creswell ve P-Clark, 2018). Bu doğrultuda çalışmanın nicel veri toplama kısmında öğrencilerde oluşan gelişimi ve farkındalığı daha etkili gözlemek ve anlamlandırmak için kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırmada yarı deneysel desende yapılan işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir (Can, 2013). Bu doğrultuda, çalışma grubu öğrencilerine

tasarlanan eğitimin kazanımlarını sınamak için oluşturulan “kazanım değerlendirme sınavı” eğitim uygulanmadan önce ön-test ve eğitim uygulandıktan sonra değişimi gözlemlemek için son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama kısmında ise öğrencilerle eğitim sonucunda yapılan görüşmeler, her atölye sonucunda kazanımlara yönelik uygulanan ölçme değerlendirme formları ve öğrenci ürünleri dokümanları toplanarak kullanılmıştır. Ayrıca toplanan bu veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde analiz edilen veriler, daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde kategorize edilerek yorumlanır (Yıldırım v& Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmaya İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 9. sınıfların sınıf başkanı olan öğrenciler katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin 6’sı kız, 11’i erkektir. Atölyeler bütün öğrencilerin gönüllü katılımları ile yürütülmüştür. Katılım sağlayan öğrencilerin daha önce drama yaşantısı bulunmamaktadır. Çalışmada lise 9. sınıf yaş düzeyinin belirlenmesindeki amaç, bu eğitimin sürdürülebilir olmasını sağlamak olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel veri toplama kısmında, öğrencilere akran arabuluculuğu tekniğini kavratmak amacıyla oluşturulan, çalışmanın amacına ulaşıp ulaşmadığını ortaya koyabilmek için ön-test ve son-test uygulanmıştır. Görüşme formu açık uçlu sekiz sorudan oluşmuştur. Alanında uzman kişiler ve okulun psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ile birlikte oluşturulan ön-test çalışmaları daha sonra bir program geliştirme uzmanı tarafından gözden geçirilerek son şekli oluşturulmuştur. Kazanım değerlendirme sınavı çalışmaya başlamadan öğrencilere uygulanmıştır. Aynı sorular son-test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Kazanım değerlendirme sınavının puanlandırılması dereceli puanlama anahtarı üzerinden yapılmıştır.

Çalışmanın nitel veri toplama kısmında ise, uygulanan yaratıcı drama atölyelerinin değerlendirme kısımlarında yapılan değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin akran arabuluculuğu tekniğini kavrama konusundaki gelişimlerini değerlendirdikleri öz değerlendirme formları ve kontrol listeleri kullanılarak nitel veri toplanmıştır. Aynı zamanda her atölye sonunda belirlenen kazanımların öğrencilere ne kadar ulaştığını anlayabilmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nitel verileri toplamak için tasarlanan tüm değerlendirme araç ve yolları, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüş ve önerileri alınarak geliştirilmiştir ve düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların, çalışmalar başlamadan önce ve çalışmaların tamamı bittikten sonra katılımcılara verilen kazanım değerlendirme sınavı sonuçları dereceli puanlama anahtarı yoluyla yapılmıştır. Cevaplara verilen puanların karşılığı 0 (yanlış), 1 (kısmen doğru) ve 2 (doğru) şeklinde belirlenmiştir. Sınavların sonuçları iki araştırmacı tarafından değerlendirilerek ve karşılaştırılarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ön test ve son test sınav sonucunda ortaya çıkan puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilere uygulanan ön-test ve son-test arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde, atölye sonlarında yapılan odak grup görüşmeleri ve öz değerlendirme, kontrol listesi gibi araçlardan ortaya çıkan veriler betimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda veriler analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmada ortaya çıkan nitel verilerin analizi için atölye başlıkları tema olarak belirlenmiştir. Bu

temalar: *Etkin Dinleme, Duyguları İfade Etmek, Öfke Kontrolünün Önemi, Anlaşmazlıklara Karşı Çözüm Yaklaşımları, Arabuluculuk Sürecinde Müzakere ve Akran Arabuluculuk Yöntemine İlişkin Kendini Yeterli Görme* şeklindedir. Veriler, belirlenen temaların altında incelenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın kazanımları doğrultusunda kazanım değerlendirme sınavının ön-test ve son-test uygulamaları sonucunda, toplam sınav puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne göre istatistiksel analizleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. *Kazanım Değerlendirme Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön-test Son-testi*

Son Test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Değişim	0	0	0	2,523599	0,011616
Pozitif Değişim	8	8,5	36		
Eşit Kalan	0				

Kazanım değerlendirme sınavında, katılımcıların aldığı puanlar bazında ön-test ve son-test arasında anlamlı fark bulunmuştur ($Z=2,523599$, $p<0.05$). Katılımcıların ön-testten aldıkları toplam puanın ortalaması 4,75 iken son-testte alınan puanların ortalaması 9,625 yükselmiştir. Ayrıca kazanım değerlendirme sınavının toplam ön-test puanlarında %28.12 başarı sağlanmışken bu başarı puanı son-testte %60.15'e çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların akran arabuluculuğu konusunda çalışmada hedeflenen kazanımlara ulaştıkları söylenebilir.

Bu bölümde, akran arabuluculuk tekniğini kavratmaya yönelik oluşturulan yaratıcı drama atölyelerinin sonunda yapılan değerlendirme etkinliklerinde kullanılan formlar ve ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin analizi yapılırken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde analiz edilen veriler daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde kategorize edilerek yorumlanmıştır. Bu temalar belirlenirken çalışmanın ana hedefi doğrultusunda gerçekleştirilen atölye başlıklarından yola çıkılmıştır. Nitel verilerin analizi için belirlenen temalar şu şekildedir: *Etkin Dinleme, Duyguları İfade Etmek, Öfke Kontrolünün Önemi, Anlaşmazlıklara Karşı Çözüm Yaklaşımları, Arabuluculuk Sürecinde Müzakere ve Arabuluculuk Yöntemine İlişkin Kendini Yeterli Görme*.

1.Tema: Etkin Dinleme

Bu tema kapsamında gerçekleştirilen atölyede amaç, etkin dinleme yapabilmek için nelere dikkat etmemiz gerektiği, etkin dinleme kurallarını ve etkin dinlemenin önemi fark ettirmektir. Atölye başında katılımcıların "Etkin Dinleme Kuralları" hakkında neler bildikleri yönünde düşünceleri yazılı olarak alınmıştır. Örnek oluşturabilmesi adına bazı katılımcıların atölye öncesi ve atölye sonrası yazınsal olarak alınan değerlendirme kâğıtları aşağıdaki gibidir.

Yönerge: *Etkin dinlemenin kuralları hakkında bildiklerimizi ve düşündüklerimizi yazalım.*

Katılımcı-1

Atölye Öncesi: Herhangi bir ifade belirtmemiştir.

Atölye Sonrası: "...Anlatıcıyla göz teması kurarak konuşmak. / Anlatıcının duygularını anlamaya çalışmalıyız./ Yer ve zaman çok önemlidir./ Gürültüsü çok fazla bir ortam değil de

anlatıcıyı anlayabileceğimiz bir ortam daha önemli olur./ Jest ve mimiklerle de bir konuyu anlatmak./ Karşımızdakini daha iyi anlayabilmek için empati kurmalıyız (K1).

Katılımcı-2

Atölye Öncesi: "...Göz teması kurmak./ Dikkatli dinlemek (K2).

Atölye Sonrası: "...Göz teması kurmak./ Uygun ortamda bulunmak./ Mimikleri kullanmak./ Empati kurmak./ Uygun zamanı bulmak./ Söz kesmemek(K2).

Yukarıda verilen katılımcı ifadelerinde görüldüğü gibi, katılımcıların birçoğu atölye sürecinin başında etkin dinlemenin önemi ve etkin dinleme kurallarıyla ilgili herhangi bir bilgiye veya farkındalığa sahip değildir. Atölyenin sonunda yapılan değerlendirmede ise katılımcılar genel olarak etkin dinleme kurallarıyla ilgili hedeflenen düzeyde paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bunun dışında bazı katılımcılar ise sürecin başında etkin dinlemeyle ilgili daha yüzeysel ifadeler kullanırken, sürecin sonunda bu ifadelerini detaylandırdıkları görülmüştür.

2.Tema: Duyguları İfade Etmek

Bu tema doğrultusunda gerçekleştirilen atölyede amaç, katılımcıların duygularını rahatlıkla ifade etmeleri ve bu ifade etme biçimlerinde tercih olarak yapıcı olmaları konusunda farkındalık kazandırmaktır.

Atölyenin kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığı yapılan iki değerlendirme metodu ile sağlanmıştır. Birincisinde, kazanımlara uygun dramatik durumlar canlandırıldıktan sonra verilen durum-ifade tablosu ile sağlanıp genel değerlendirme için süreç boyunca yaşadıkları duygu durumunu ve genel olarak hissiyatlarını ifade edebilmeleri için yazınsal olarak düşünceleri alındı. Katılımcılar ikiye gruplara ayrılarak tabloyu doldurmuşlardır. Katılımcıların doldurduğu durum-ifade tablosunda yazılanlar şunlardır:

Örnek İkili Grup

Durum: Çocuklar kendileri arasında evin içinde top oynar ve annelerinin çok değerli bir vazosunu kırar. Durumdan sonra iki kardeş annelerine durumu anlatmaya çalışmak için çaba sarf eder. Anne ve baba eve gelince gördükleri manzaraya şaşırır kalır. Anne bu duruma hem üzülür hem de öfkelenir. Anne çocuklara kızar.

İfade: Bu durum karşısında ben anne olsaydım manevi değeri fazla olan vazoyu kıran çocukları bir daha yapmamaları için uyarırdım. Azıcık kızardım ve evde top oynamalarına izin vermezdim.

Örnek İkili Grup

Durum: Arkadaşına şaka yapan öğrenciler...

İfade: Ben çok sinirlenirdim ve arkadaşlarımla iki gün konuşmazdım.

Durum-ifade tablosunda yazılanlar karşısında, katılımcıların duygularını rahatlıkla ifade ettikleri ve çözüm olarak yapıcı olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Oturum sonunda katılımcılara dağıtılan A4 kâğıtlarına, sayfanın bir ön yüzüne bütün atölye sürecini düşünerek o an hissettikleri duygu durumunun resmini çizmeleri ve diğer yüzüne çizdikleri resimlerde anlatmak istediklerini ve anlatmak istedikleri farklı duygu durumları var ise yazmaları istenmiştir. Amaç duygularını rahatlıkla ifade edebildiklerini görmektir. Sürecin genel

değerlendirilmesi için katılımcılara dağıtılan A4 kâğıtlarında yer verilen görüşlerin bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Katılımcı Görüşleri

“...Burada çok mutluyum. Güzel ve değerli arkadaşlar tanıdım. Hepsi bu okulda bizim blokta. Burada duygularımızı, isteklerimizi küçük oyunlarla gösterebiliyoruz. Bu oyunlarla çatışma yaşayan arkadaşların arasını nasıl düzeltereğimizi öğreniyoruz (K1).

“... Doğaçlamaların yükseldi burada. Özgüvenim çoğaldı. İlk günler heyecan ve utanç vardı. Az ama artık yok herkesle iç içeyiz (K2).

“... Zorluklar gördük, sıkıştırıldık en azından az da olsa öyle hissettik ve bunlara karşı beynimizde kendimiz bir strateji oluşturduk. Bunları geliştirmeye yani kullanabilmeyi denemeyi öğrendik. Bunları kullanabileceğimiz bir alan oluştu ve kullandık ben en azından öyle düşünüyorum. Hoştu, kendimizi farklı duygularla tekrar hissettik (K3).

Atölyeyi değerlendirmek için uygulanan durum-ifade tablosu yanı sıra katılımcıların duygularını ifade etmeleri için yazdıklarından yola çıkarak genel olarak kazanıma ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Atölye öncesi katılımcıların hissettiklerinden bahsetmeleri konusunda çekingen davrandıkları ve bazı katılımcıların duygularını ifade ederken fiziksel şiddeti ölçüt aldıkları eğitmen tarafından gözlemlenmiştir. Atölye sonunda ise neredeyse katılımcıların hepsi duygularını ifade etmekte çekinmemiş aynı zamanda yapıcı olmanın avantajlı olacağından bahsetmişlerdir. Sadece bir katılımcı “Ben gerekirse şiddet uygulayabilirim.” diyerek kendini ifade etmiştir. Genel olarak atölyeyi değerlendirdiğimizde, katılımcıların ulaşmak istenen kazanım/lar doğrultusunda farkındalık kazandıkları söylenebilir.

3.Tema: Öfke Kontrolünün Önemi

Bu tema doğrultusunda gerçekleştirilen atölyede amaç, öfke duygusuna karşı önyargıyı kırmak yani öfkenin normal bir duygu olduğunu ve kontrol edilip doğru yönlendirildiği takdirde daha yapıcı sonuçların elde edilebileceği konusunda katılımcılara farkındalık kazandırmaktır. Oturumun Isınma- hazırlık aşamasının 3. etkinliğinde gönüllü bir katılımcı seçilir adı öfke olur. Bir başka gönüllü katılımcı seçilir ona da birey adı verilir. Diğer katılımcılar ise öfke kontrol mekanizmalarıdır. Birey de dâhil olmak üzere öfke kontrol mekanizması olanlar el ele tutuşarak çember olurlar. Öfke bireyi yakalamaya çalışır fakat öfke kontrol mekanizması öfkenin bireyi yakalamaması için uğraşır. Bu etkinlikten sonra yapılan ara değerlendirmede, katılımcıların öfke kontrol mekanizmaları hakkındaki düşünceleri alınarak katılımcıların farkındalıkları sınanır. Yapılan ara değerlendirmede katılımcılar öfke kontrol mekanizmalarının neler olabileceğine dair şunları söylemişlerdir:

Katılımcı Görüşleri:

“...Öfkelenen kişileri birbirinden uzaklaştırmak (K3).

“...Sakinleştirme (K5).

“...Olumsuz olaylardan kaçınmak (K1).

“...Olayı kontrol altına almak (K7).

Daha sonra öfke kontrol mekanizmaları olarak tanımlanabilecek başlıklar verildi. Bunlar;

- Dur
- Düşün
- Duygularını kontrol et
- Davran'dır.

Bu başlıklar katılımcıların ve eğitmenin katkıları ile daha anlaşılır olması amacıyla üzerine konuşularak netleştirilmiştir. Daha sonra katılımcılar ikişer gruplar şeklinde 6 gruba ayrılmış ve onlardan birbirleri ile bağlantılı bir olay örgüsünü canlandırmaları istenmiştir. Canlandırma, ilk grubun öfke gösterilebilecek bir durum yaratması ile başlayacak ve katılımcıların bu olay örgüsünde öfke kontrol mekanizmalarını ne kadar uyguladığı ve sorunu nasıl çözdüğünü gözlenecekti. Belirlenen olay örgüsünde katılımcıların öfke kontrol mekanizmalarını uygulayıp sorunu yapıcı ve barışçıl olarak çözümledikleri görülmüştür. Katılımcılara verilen dramatik durumların canlandırılmasında da öfke kontrollerini sağlamaya çalıştıkları, bunun için yukarıdaki başlıklardan daha çok sakinliği ve duygulardan ziyade mantık ölçüsünde davranmaya eğilim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Katılımcılara öfkenin normal bir duygu olduğundan ve iyi yönlendirilirse olumlu sonuçlar doğurabileceğinden bahsedilir. Bu noktada öfkeyi yaşayabilmeleri ve yıkıcı etkilerini deneyimleyebilmeleri için değerlendirme aşamasında şöyle bir etkinlikle oturum devam eder. Katılımcılara dağıtılan not kâğıtlarına insanların öfkelenedikleri bir durum ve kaynaklarının neler olabileceği yazılır, not kâğıtlarını katlayıp eğitime teslim ettikten sonra eğitmenin karıştırdığı kâğıtları tek tek herkes seçer. Kâğıtları açmadan ikişer grup olurlar ve sırası ile gruplar karşı karşıya gelerek ellerindeki kâğıtları açıp içinden okuyup anladıktan sonra orada yazılan öfke halini ve sebebinin suçlusu karşısındaki kişiymiş gibi öfkesini belirtir. Karşısındaki kişi, aldığı yönergeden dolayı ilk aşamada sessiz kalmak durumundadır ve daha sonra konuşsa da sesini yükseltmeden üzölmüyormuş gibi davranmak durumundadır. Bu şekilde yapılan canlandırmalardan sonra katılımcıların düşünceleri alınır. Öfke gösterdiğinde de öfkeye maruz kaldığında da neler hissettiklerini paylaşırlar. Katılımcılardan bazılarının düşünceleri şöyledir:

Katılımcı Görüşleri

“...Sanki gerçekten o suçu işlemiş gibiydim ve kendimi çok kötü hissettim (K3).

“...Kendimi savunmasız hissettim (K2).

“...Kendimi çok kızgın hissettim (K5).

Katılımcıların not kâğıtlarına yazdıkları öfke durumu ve kaynağına örnek olarak aşağıdakiler yazılmıştır.

4. Katılımcı

Durum: Arkadaşım ağlıyordu.

Sebe: Lakap takıp saygısızca alay etmişler.

5. Katılımcı

Durum: Öğretmen sinirliydi.

Sebe: Öğrenciler hocayı dinlemiyordu.

6. Katılımcı

Durum: Arabanın şoförü arabasından çıkmış diğer arabadaki şoföre bağıırıyordu.

Sebe: Ters yönden geldiği için aracına çarpmıştı.

Oturumun son değerlendirme etkinliğinde katılımcılardan, dağıtılan kraft kâğıtlarına öfke kontrol mekanizmaları olarak belirlenen kelimelerden ve atölyede çalışılan konuya ilişkin bir slogan cümle oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan slogan cümleleri;

- *Dur! Duygularını Kontrol Et, Düşündüklerine Göre Davran*
- *Şist Şist Sakin Ol Sinirlerine Hâkim Ol*
- *Sakinleşip Dur, Düşün, Taşın. Duygularını Kontrol Et. Kalp Kırma*

Atölye öncesinde katılımcıların çoğu öfke kelimesinin yansımasını şiddet ve kontrolsüzlük olarak belirtmiş ve zarar verici etkilerinden bahsetmişlerdir. Atölye esnasında alınan ara değerlendirmeler ve atölye sonunda alınan sözel değerlendirmeler doğrultusunda katılımcıların öfke duygusuna karşılık kontrol edilebilirliğinin ve bu duyguyu yönlendirebilecekleri takdirde yapıcı sonuçlar doğurabileceğinin farkındalığına eriştikleri gözlemlenmiştir.

4.Tema: Anlaşmazlıklara Karşı Çözüm Yaklaşımları

Bu tema doğrultusunda gerçekleştirilen atölyede amaç, anlaşmazlıklar karşısında gösterilecek davranışların neler olduğu ve bu davranışlar arasında bulunan yapıcı/barışçıl tavrı göstermeleri konusunda katılımcılara farkındalık kazandırmaktır. Bu oturumda sözel olarak ara değerlendirmelerin yanı sıra yazılı olarak atölye öncesi bütün katılımcılara A4 kâğıdı dağıtılıp anlaşmazlık çözüm yaklaşımları konusunda bildikleri sorulmuştur, daha sonra kâğıtlarını ceplerine koyup atölye sonunda tekrar kâğıtlarını çıkararak aynı soruya cevap vererek öncesi sonrası şeklinde yazınsal değerlendirme sağlanmıştır. Anlaşmazlık çözüm yaklaşımları şu başlıklarla sunulmuştur: *Kaçınma, saldırgan, yapıcı/ barışçıl*.

Atölyede kâğıtlara yazılı tepki örnek cümleleri kullanılmış, hangi tepki cümlelerinin yukarıdaki başlıklardan hangisine dair olabileceği konuşulup bütün katılımcıların ortak kararları ile cümleler hangi başlık için geçerli ise o başlığın altına yapıştırılmıştır. Tablo aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Ortak Görüşleri

Davranış	Katılımcıların Ortak Görüşleri
Kaçınma	- Kibarlık olsun diye karşı tarafın isteklerini kabul ettim. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiye nazik davranarak alttan aldım. - Anlaşmazlıktan ve sorundan uzaklaşıp kendimi geri çektim. - Duygularımı ve düşüncelerimi paylaşmadım. - Arkadaşımla yaşadığım anlaşmazlığın sorun çıkardığını inkar ettim. - Arkadaşımla yaşadığım anlaşmazlığı görmezden geldim. - Yaşadığım anlaşmazlığı umursamadım. - Yaşadığım anlaşmazlığı sonra çözeriz diyerek üstünde durmadım.
Saldırgan	- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye bağırdım. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiye küfür ettim. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiye hakaret ettim. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiye lakap takıp onunla alay ettim. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi dövdüm. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi ittim. - Anlaşmazlık yaşadığım kişinin dedikodusunu yaptım. - Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi tehdit ettim.
Yapıcı /Barışçıl	- Anlaşmazlık yaşadığım kişinin bakış açısını anlamak için onu dinledim. - Anlaşmazlık yaşadığım arkadaşım ile aramızdaki farklılığa saygı gösterdim. - Diğer kişi ile kendinizden ödün vermeden işbirliği yaptınız mı? - Anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarıma memnun olacakları çözümler aradım.

Katılımcılara bu üç yaklaşım hakkında neler düşündükleri ve kendileri için en uygun yaklaşımın hangisi olduğu sorulmuştur. Çoğu yapıcı ve barışçıl yaklaşımın daha avantajlı olduğunu söylemişlerdir. Aralarından sadece bir kişi şiddetin çözüm getirebileceğini ve saldırgan yaklaşımın kendine daha uygun olduğunu dile getirmiştir. Atölyede uygulanan “bilinç koridoru” tekniğinde iç sesleri dinleyen katılımcıların barışçıl ve yapıcı kararlara eğilim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar oturumun sonunda, atölyenin başında dağıtılan kâğıtları ceplerinden çıkartıp aynı soru yönergesini cevaplamış ve iki kişi hariç tüm katılımcıların anlaşmazlık çözüm prensipleri konusunda hiçbir şey yazmadıkları görülmüştür. Atölye sonunda ise bütün katılımcıların bu konu hakkında yazabildikleri gözlemlenmiştir. Bazı katılımcıların yönerge soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Katılımcı Görüşleri

“...Yapıcı-barışçıl anlaşma en doğru yola yönelmemizi sağlayan ortak noktayı bulmayı sağlayan bir anlaşma şeklidir. Kaçınma ise bir nevi umursamazlık sayılabilir. Fakat saldırgan anlaşma şekli en yanlıştır (K4).

“...Bazı olayları daha olumlu çözüm aranması gerektiğini öğrendim (K1).

“...Konuşarak çözüm bulabiliriz. Saldırgan davranırsak haksız ve bir sonuca varamayız. Kaçarsak olaya bir çözüm yolu bulamayız (K8).

“...Bu başlıklardan daha çok barışçı ve yapıcı olan tarafı seçerdim. Çünkü bir konuyu anlayarak ve konuşarak tartışmak daha iyidir(K4).

“...Kaçınmada ise hiçbir şeyi umursamamak korkmak gibi duygular ön plandadır(K5).

“...Saldırganda ise direkt sözlü ve fiziksel hakaretlerle konuyu abartarak şiddet uygulamak(K6).

Atölye öncesi alınan değerlendirmede, katılımcıların çoğu anlaşmazlık çözüm yaklaşımları konusunda bir şey yazamamışlar da atölye sonrası büyük çoğunluk anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarını ifade edip yapıcı olmanın avantajlarından bahsetmişlerdir. Bu da kazanımlar atölyenin amacına ulaşıldığını göstermektedir.

5. Tema: Arabuluculuk Sürecinde Müzakere ve Akran Arabuluculuk Yöntemi

Bu temada gerçekleştirilen atölyede amaç, katılımcılara akran arabuluculuk yönteminin temeli olarak düşünülen müzakere basamakları konusunda farkındalık kazandırmak ve müzakere basamaklarını uygulayarak var olan problemi yapıcı ve kazan/kazan prensibi ile neticelendirmeleri yönünde yetkinlik kazandırmaya çalışmaktır. Bu oturumda istasyon tekniği ve rol kartları kullanılmıştır. İstasyon tekniğinde katılımcılar ikiye bölünmüş gruplar halinde aralarında belirledikleri sorunu istasyonlarda yazılan başlıklar doğrultusunda hareket ederek çözüme kavuşturmaya çalışmışlar. Bu etkinlikten sonra her gruba söz hakkı verilerek yaşadıkları sorunu ve istasyonlarda yazılan basamakları uygulayıp uygulayamadıkları hakkında yaşadıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır.

Katılımcı Görüşleri

1. Grup: *Birinci grubun aralarında belirledikleri sorun, biri diğerinin telefonunu kırmasıydı. İstasyonlarda bulunan basamakları uygulayarak her iki taraf için de yapıcı ve çıkarlarına uygun olumlu sonuca ulaşabildiler.*

2. Grup: İkinci grubun belirledikleri sorun birbirlerine yan gözle bakmalarıydı. Bu grup da müzakere basamaklarını yani istasyonda yazılı olan basamakları uygulayarak yapıcı sonuca ulaşabildiler.

3. Grup: Üçüncü grubun belirledikleri sorun hesap ödemeydi. İstasyonları dolaşarak uyguladıkları basamaklar sonucunda ortaklaşa ödeme yapmaları yönünde karar aldılar yani bu grup da uzlaşmacı ve ortak çıkarları koruyan yapıcı sonuca ulaşabildiler.

4. Grup: Dördüncü grubun belirledikleri sorun birbirlerine olan kızgınlıklarını dile getirmeden, tepkilerini konuşmayarak belirtmeye çalışmalarıydı. Bu grupta basamakları uygulayarak yapıcı sonuca ulaşabildiler.

İstasyonlara verilen isimler arabuluculukta uygulanan müzakere basamaklarıdır. Bunlar;

1.Basamak: Sorununu nedenleriyle birlikte tanımla

2.Basamak: Yaşadığın duyguları ifade et

3. Basamak: Karşı tarafın bakış açısını anlamaya çalış

4.Basamak: İsteklerini belirt

5.Basamak: Her iki tarafın da kazançlarına uygun fikirler üret

6.Basamak: Üretilen fikirleri yapıcı ve barışçıl olarak netleştir.

Katılımcılara arabuluculukta müzakere yöntemini nasıl tanımladıkları yönünde düşünceleri alınır.

1. Katılımcı: Sorunları daha yapıcı çözmeye yarıyor

2. Katılımcı: Uzlaştırıcı

3. Katılımcı: Konuşarak sorunlarımızı çözebiliyoruz.

Bu temada gerçekleştirilen atölyede amaç, katılımcıların arabuluculuk yöntemini bir bütün olarak uygulamaları, deneyimlemeleri ve arabuluculuk sürecinde süreç basamaklarını uygulayabilmelerini sağlamaktır. Atölyede toplantı tekniği uygulanmıştır. Katılımcılar arasından 4 katılımcı arabulucu olarak görev almıştır. Diğer katılımcılar da iki ayrı grup olarak ayrışıp toplantı boyunca rol kartları doğrultusunda canlandırmalarını sergilemişlerdir. Eğitimci toplantı akışını sağlayabilmek için katılımcı eğitimci rolüyle sürece dahil olmuştur. Önceden oluşturulan soru kâğıtları dağıtılmıştır. Soruların cevapları “evet, hayır” şeklindedir. Katılımcıların kontrol listesine verdikleri cevapların tekrar düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Kontrol Listesine Verilen Cevapların Tekrar Düzeyleri

Sorular	Evet (f)	Hayır (f)
Kendilerini yeterince anlaşılır ve açık ifade edebildiler mi?	6	4
Duygularını ifade edebildiler mi?	7	3
Ortak sorunlarını tanımlayabildiler mi?	10	
İsteklerini ve nedenlerini açıkça söyleyebildiler mi?	4	6
Karşı tarafın duyguları üzerinde düşüncelerini söylediler mi?	7	3
Tartışan tarafların problemi ve bakış açılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacak sorular sordular mı?	1	9
Karşı tarafı konuşmaya teşvik edecek sözler söylediler mi?	3	7

Tablo 3: Kontrol Listesine Verilen Cevapların Tekrar Düzeyleri (Devamı)

Sorular	Evet (f)	Hayır (f)
<i>Dinleyicinin gerçekten dinlediğini gösteren davranışlar sergilendi mi?</i>	-	10
<i>Sırayla konuştular mı?</i>	6	4
<i>Tartışan tarafların seçtikleri çözümü hayata geçirmelerine yardımcı olacak detayları konuştular mı?</i>	7	3
<i>Problem ve olası çözümleri açığa kavuşturmaya yardımcı olacak özetleyici cümleler kullandılar mı?</i>	6	4
<i>Akran arabulucuları, arabuluculuk basamaklarını uyguladılar mı?</i>	2	8

Bu tabloda evet / hayır cevaplı soru yöntemi ile hem eğitmenin değerlendirme verilerini destekleyecek hem de katılımcıların bire bir kendilerini değerlendirdiği bir metot takip edilmiştir. Eğitmen gözlemleri ve elde edilen veriler doğrultusunda, canlandırmada akran arabulucu olarak seçilen gönüllü katılımcıların sorunlara daha çok hakem gözü ile yaklaştıkları ve süreç boyunca uygulamaları gerektiği yöntemlerden en önemli kısım olan müzakere basamaklarını uygulamalarında başarı sağlandığı söylenemez. Elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. Özellikle, canlandırmada arabulucuların arabuluculuk sürecindeki uygulamalarını değerlendiren şu sorularda;

“-Akran arabulucuları, arabuluculuk basamaklarını uyguladılar mı?

-Dinleyicinin gerçekten dinlediğini gösteren davranışlar sergilendi mi?

- Tartışan tarafların problemi ve bakış açılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacak sorular sordular mı?

- Karşı tarafı konuşmaya teşvik edecek sözler söylediler mi?”

Katılımcıların çoğu “hayır” cevabını vermişlerdir. Arabulucu rolündeki 4 katılımcının, arabuluculuk yönteminde müzakere basamaklarını uygulamada verimli olamadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık atölye sonunda tabloyu ve oranları sözel olarak değerlendirdiğimizde, arabuluculuk rolünde olan katılımcılar da dâhil olmak üzere uygulanması gereken ve gösterilmesi gereken tavırlardaki yanlış tutum eleştirilerini kendileri yapmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, lise 9. sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuğu tekniğinin özelliklerini bilmeleri, tekniğin temel uygulanış biçimini anlamaları, bu tekniğin çatışma çözmedeki etkililiği ve önemini kavramalarıdır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan öğrenme yaşantısı nitel ve nicel veriler aracılığıyla değerlendirildiğinde, genel olarak çalışmanın hedefine ulaştığı söylenebilir.

Atölye çıktıları, uygulanan ön test ve son test çalışması ve eğitmen gözlemlerinden faydalanan uygulanan çalışmada (yaratıcı dramının temel çalışmaları dâhil olmak üzere); etkin dinleme, duygularını ifade etme, öfke kontrolünün önemi, anlaşmazlık çözüm yaklaşımları, arabuluculuk yönteminde uygulanması gereken müzakere basamakları konularında genel bir başarı sağlandığı ortaya koyulmuştur. Bu sonuçların Sümbül (2008)’in araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzer olduğu ifade edilebilir. Sümbül (2008) yaptığı çalışmada, 9.sınıf öğrencilerine uygulanan problem çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, problem çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, Güllüoğlu (2011)’in

akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretimdeki öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini araştıran, Taştan ve Uğur'un (2008), ilköğretim 6.sınıf öğrencilerine uygulanan, akran arabuluculuğu eğitim programının akran çatışmalarını çözmeye etkisini inceledikleri çalışmalarda da akran arabuluculuğu yönteminin katılımcıların çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği keşfedilmiştir. Buna karşılık arabuluculuk yöntemi başlıklı atölyede, arabulucu rolünde canlandırma yapan katılımcıların arabuluculuk sürecinin müzakere kısmını uygulamada yeterli başarıyı sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca aynı atölyede, katılımcıların uygulamada gösterdikleri davranışların öz değerlendirmesini yaparken kazanılması gereken bilgilerin sağlandığı fakat uygulamada o anlık yetersizliklerinin olduğu ifade edilmiştir.

Genel olarak çalışma sürecine bakıldığında, katılımcıların süreç başında tutuk oldukları ve kendi aralarında gruplaşıp yönerge dinlemede zorluk çekmelerine karşılık süreç devam ettikçe gruplaşmaların ortadan kalktığı, genel olarak bir kaynaşmanın olduğu ve verilen yönergeleri dinledikleri, canlandırmalar ve görsellerle desteklenen atölye konuları hakkında düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bu olumlu gelişmeler de süreci yapıcı yönde etkilemiştir.

Uygulanan çalışmanın temel öğretim yönteminin yaratıcı drama olması hem öğrencilerin sürece olan motivasyonlarını, aktif katılımlarını olumlu yönde etkilemiş hem de dramanın geleneksel yöntemlere göre öğrenmeyi daha somut hale getirmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu çıkarımlar çalışmanın değerlendirilmesi amacıyla toplanan verilerin analiziyle desteklenmiştir. Bunun yanında çalışma kapsamında toplantı tekniğinin uygulandığı "arabuluculuk yöntemi" temalı atölyenin farklı yapılandırmaları sağlanarak tekrar uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda sürecin zaman kıstasını daha genişletmek gerekmektedir.

Sonuç olarak, okullarda yaşanan akran çatışmaları ve şiddet olaylarını en aza indirmek için, çalışmada olduğu gibi farklı öğrenme yaşantıları tasarlanarak öğrencilere akran arabuluculuğu becerileri kazandırılmalıdır. Ayrıca çalışmada öğretim yönteminin yaratıcı drama olması; öğrencilerin akran arabuluculuğu becerilerini yaşantısal olarak güvenli ortamda deneyimlemelerini ve yöntemin önemini daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Uygulanan çalışmaya benzer eğitim programları liselerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik birimi tarafından planlanarak uygulamaya taşınabilir. Liseye yeni başlayan öğrencilerin böyle bir eğitim yaşantısından geçmesi ve akran arabuluculuğu yöntemini tanımaları onların lise dönemi boyunca yaşadıkları akran çatışmalarına çözüm oluşturmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılar, öğrencilerin akran arabuluculuğu yöntemini içselleştirerek, yaşantılarında kullanma becerileri kazanmaları için uygulanan eğitimi daha uzun süreli olacak şekilde tasarlayabilirler. Ayrıca, çalışmanın hedef ve kazanımlarının nicel anlamda değerlendirilmesi, uygulanan kazanım değerlendirme sınavıyla sınırlıdır. Öğrencilerin akran arabuluculuğu kavrama düzeyini ve becerilerini ölçecek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçekler tasarlanıp kullanılarak uygulanan eğitimin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. H. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Bozdoğan, Z. (2006). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, Arizona: Goodyear Books.
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited: Citizenship and social inclusion in action*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Rowand Robinson, T., Miller, M. D., Landry, K. L. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 94-100.
- Gülkokan, Y. (2011). *Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Humphries, T. L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*, 3(1), 13.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict*, 1(4), 417-438.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1-11.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resol. Q.*, 22, 233.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Lane, P. S., McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27(1), 15-23.
- Lupton-Smith, H. S., Carruthers, W. L., Flythe, R., Goettee, E., Modest, K. H. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle, and high school students. *The School Counselor*, 43(5), 374-391.
- Taştan, N., Uğur, O. (2008). Akran arabuluculuğu eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuğu becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23): 160-168).
- Türnüklü, A. Kaçmaz, T. İkiz, E. Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi, anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programı*. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci anlaşmazlıkları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 129-166
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *The Journal of social psychology*, 142(3), 305-331.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ek-1: Örnek Oturum Planı

Tarih: 08.03.2018

Yer: İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Konu: Anlaşmazlık Çözüm Yaklaşımları

Grup: İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9.Sınıf Öğrencileri

Süre: 120 Dakika

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknik: Rol oynama, doğaçlama, bilinç koridoru

Araç Gereç: Her katılımcı için birer A4 kâğıdı ve kalem, 1 adet top, 3 adet zarf ve yazılı not kâğıtları, bant, minder

Kazanımlar:

- Anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarını yazılı olarak ifade eder.
- Anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarında yapıcı olmanın avantajlarını açıklar.

Süreç

A) Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik:

Eğitmen, katılımcılara birer A4 kâğıdı ve kalem verir. Daha sonra “Anlaşmazlık çözüm prensipleri konusunda neler biliyorsak maddeler halinde yazalım” der. Katılımcılar söylenilen yönergeye uygun olarak A4 kâğıtlarını doldururlar. Kâğıtlar eğitmen tarafından toplanır. Bu kâğıtların katılımcılara atölyenin sonunda tekrar dağıtılacağı ve atölye sürecinden sonra ekleme ve düzenleme yapabilecekleri belirtilir.

2. Etkinlik:

Katılımcılar çember olurlar. Eğitmenin elinde bir top vardır. Eğitmen; “ Kişiler arası anlaşmazlıkları nasıl algıyorsunuz? Sorumuz bu. Örnek olması adına benle başlayalım. Kişiler arası anlaşmazlıkları doğal algılarımdır.” der ve topu başka katılımcıya atar. Topu tutan katılımcı; Kişiler arası anlaşmazlıkları... Algılarımdır, diyerek başka katılımcıya topu atar. Topun herkesi dolaştıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

***Ara Değerlendirme:** Anlaşmazlıklar hakkında kısa görüşler alınır. Eğitmen, anlaşmazlıkların hayatımızda devamlı olacağından, olumlu sonuçlar doğurduğu gibi olumsuz sonuçlar da doğurabileceğinden bahseder. Katılımcılardan, anlaşmazlıkların olumlu ve olumsuz özelliklerinin neler olabileceği hakkında düşünceleri alınır.*

3. Etkinlik:

Eğitmen; “ Hepiniz dışarı çıktığınızda mekân içerisinde bir yere bir kutu saklayacağım. Daha sonra sizi davet edip sıcak soğuk yönlendirmeleri ile kutuyu bulmanız için yardımcı olacağım. Kutuyu ilk bulan kazanır. Bir sonraki oyunda kutuyu kazanan saklayacaktır.” yönergesini verir. Katılımcılar dışarı çıkar, Eğitmen kutuyu sakladıktan sonra katılımcıları davet eder ve sıcak soğuk

diyerek yönlendirmelerini yapar. Kutuyu ilk bulan katılımcı kazanır. İlk kutu bulunduktan sonra Eğitmenin yönergesi ile kutu açılır içindeki kâğıtta yazılan kelime sesli bir şekilde okunur. Okuyan kişi tahtanın sol tarafına kelimeyi yazar. Oyun bu şekilde 3 defa oynanır. Ve kutuda yazılanlar tahtaya aktarılır.

Kâğıtta yazılanlar sırası ile:

- Kaçınma
- Saldırgan
- Yapıcı/Barişçıl

Eğitmen, bunların anlaşmazlık çözüm yaklaşımları olduğunu ifade ederek tahtaya yazılanların yukarısına ana başlık şeklinde aktarır.

4. Etkinlik:

Her katılımcıya A4 kâğıdı ve kalem dağıtılır. Eğitmen, “Aklımızdan bir sayı veya rakam belirleyelim. Belirlediğimiz rakam veya sayıyı kâğıtlara yazdıktan sonra minderlere yapıştıralım.” der. Katılımcılar verilen yönergeyi yerine getirdikten sonra iki gruba ayrılırlar. Başlama çizgisi belirlenir. Başlama çizgisinin karşı tarafına minderler karışık şekilde bırakılır. Eğitmenin yönergesi ile her grup sırayla bir minder kendi alanında toplamaya çalışır. İlk koşan katılımcı minder alıp topladıkları alana bırakıp en arkaya geçer. Minderler bittikten sonra minderlerin üzerinde yazılan sayılar toplanır. Toplama işlemi sonunda en fazla sayıya erişmiş gruba bir zarf verilir. Oyun 3 kere oynanır ve toplamında 3 zarf kazanılmıştır. Zarflar açılmayacaktır.

5. Etkinlik:

Katılımcılar çember olarak otururlar. Bir önceki etkinlikte kazanılan zarflar açılır içindeki kâğıtlar çemberin ortasına okunmadan boşaltılır. Bir başlama noktası olarak bir katılımcı ile başlayarak çemberin ortasına bırakılan kâğıtlardan bir tane seçmesi istenir. Sesli bir şekilde okunduktan sonra Eğitmen, “Sizce, okuduğumuz tepki örneği, tahtada yazılı olan anlaşmazlık tepkilerinden hangisine örnek olabilir?” sorusunu yöneltir. Katılımcılar ortak kararla örnek kâğıdı uygun başlığın altına yapıştırır. Bu şekilde bütün kâğıtlar okunup ortak kararla uygun yere yapıştırılır.

Yazılan Tepki Örnekleri;

- Kibarlık olsun diye karşı tarafın isteklerini kabul ettim.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye nazik davranarak alttan aldım.
- Anlaşmazlıktan ve sorundan uzaklaşıp kendimi geri çektim.
- Duygularımı ve düşüncelerimi paylaşmadım.
- Arkadaşımla yaşadığım anlaşmazlığın sorun çıkardığını inkâr ettim.
- Arkadaşımla yaşadığım anlaşmazlığı görmezden geldim.
- Yaşadığım anlaşmazlığı umursamadım.
- Yaşadığım anlaşmazlığı sonra çözeriz diyerek üstünde durmadım.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye bağışladım.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye küfür ettim.

- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye hakaret ettim.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiye lakap takarak alay ettim.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi tehdit ettim.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi dövdüm.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişiyi ittim.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişinin dedikodusunu yaptım.
- Anlaşmazlık yaşadığım kişinin bakış açısını anlamak için onu dinledim.
- Anlaşmazlık yaşadığım arkadaşım ile aramızdaki farklılığa saygı gösterdim.
- Diğer kişi ile kendinizden ödün vermeden işbirliği yaptınız mı?
- Anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarıma memnun olacakları çözümler aradım.

Ara Değerlendirme: Katılımcıların bu 3 yaklaşım için neler düşündüklerini ve onlara göre en uygun yaklaşımın hangisi olabileceği sorusu yöneltilir ve neden onu tercih ettiği sorulur. Eğitimci bu ara değerlendirmede şunlara da değinir;

- Anlaşmazlıklarda kişilere değil soruna odaklanmanın,
- Bizim dışımızda gelişen olaylarda kişilere yardım etmek istiyorsak objektif tutum sergilemenin,
- Anlaşmazlığı yaşayan her iki tarafında kazançlı çıkması için çözüm aramanın daha yapıcı olabileceğinden bahseder.

B) Canlandırma

6. Etkinlik:

Katılımcılar 2 gruba ayrılır. Gruplar kendi içlerinde de iki gruba ayrılırlar. Her iki gruba da aşağıda yazılı olan durumlar verilir.

1. Grup: Futbol liginde iki ezeli rakipsiniz. A takımı 1-0 öndedir. B takımı gol atmak için bütün benliklerini ortaya koyuyorlar. A takımı skoru korumak için zaman kazanmaya çalışıyor. A takımı oyuncu değişikliği yapıyor fakat futbolcu zaman kazanmak için ağır adımlarla hareket ederken B takımı oyuncularını bu duruma kızarak ağır adımlarla çıkan oyuncunun üzerine giderler. Bu esnada A takımı da bu duruma müdahale içi B oyuncularına müdahale ederler.

Not: Eğitimci katılımcıların canlandırması sonuçlanmadan uygun bir yerde canlandırmayı sonlandırmak için yönerge verir.

Katılımcılar arasından özellikle B takımında canlandırma yapan bir katılımcı gönüllü olarak alınır. Anlaşmazlık yaklaşımları göz önüne alınarak bilinç koridoru tekniği uygulanır. Eğitimci, “A takımı ile B takımı karşılıklı olacak şekilde hizaya geçelim. Gönüllü olan arkadaşımız, oluşturduğumuz bu koridordan geçerken her adımda durup arkadaşları tarafından seslendirilen düşüncelere uygun mimikler sergilemelidir. A grubunda olan arkadaşlar anlaşmazlık yaklaşımlarında olumlu ve yapıcı olmaya yönelik düşünceler paylaşırlarken B grubunda ki arkadaşlar uzlaşmacı olmayan yıkıcı yaklaşımları seslendirmeliler. Gönüllü olan arkadaşımız her adımda gruptan iki arkadaşın ortasında duracak şekilde hareket edecektir ve durduğunda ilk önce A grubuna dâhil olan arkadaşımız daha sonra B grubuna dâhil olan arkadaşımız düşüncelerini paylaşmalıdır.” yönergesini verir.

2. Grup: *Bir grup arkadaşınız ile beraber bir yerde durup seyyar satıcılık yapıyorsunuz. Tek geçim kaynağınız bu iş. Bir den zabıtalari karşınızda görürsünüz. Kaçmaya fırsat bulamadan yanınıza gelip bu yaptıklarınızın yasal olmadığını söyleyip mallarınıza el koymaya çalışırlar. Fakat sizlerin de tek geçim kaynağı bu olduğu için bu durumdan kurtulmak için elinizden geleni yapmaya çalışırsınız.*

Not: *Eğitmen canlandırmayı uygun bir yerde durdurur.*

Katılımcılar arasından özellikle zabıtalardan bir kişi seçilir. “Bilinç Koridoru” tekniği uygulanır. Eğitimci, “Zabita takımı ile satıcılar takımı karşılıklı olacak şekilde hizaya geçelim. Gönüllü olan arkadaşımız, oluşturduğumuz bu koridordan geçerken her adımda durup arkadaşları tarafından seslendirilen düşüncelere uygun mimikler sergilemelidir. Zabita grubunda olan arkadaşlar anlaşmazlık yaklaşımlarında olumlu ve yapıcı olmaya yönelik düşünceler paylaşırken satıcılar grubunda ki arkadaşlar uzlaşmacı olmayan yıkıcı yaklaşımları seslendirmeliler. Gönüllü olan arkadaşımız her adımda gruptan iki arkadaşın ortasında duracak şeklinde hareket edecektir ve durduğunda ilk önce zabita grubuna dâhil olan arkadaşımız daha sonra satıcılar grubuna dâhil olan arkadaşımız düşüncelerini paylaşmalıdır” yönergesini verir.

Ara Değerlendirme: *Etkinlik hakkında katılımcıların düşünceleri alınır. Anlaşmazlıklarda yapıcı olmanın nasıl avantajları olabileceği üzerine fikirleri alınır.*

7. Etkinlik:

Katılımcılar 3 gruba ayrılarak dramatik durumları dağıtılır. Grupların canlandırmalarına hazırlık için belirli bir süre verilir. Daha sonra sırayla gruplar izlenir. Her canlandırmadan sonra yaşanan durumda anlaşmazlık çözüm yollarından hangisi kullanıldı? Siz olsaydınız hangi çözüm yaklaşımlarını kullanırdınız? Soruları ile ara değerlendirmeler alınır.

1. Dramatik Durum: *Okulda sınıf başkanı görevindesiniz. Sınıfta devamlı birbirleri ile zaman geçiren gruplaşmalar olmuştur. Ders arası bazı arkadaşlarınız ders çalışırken bazı arkadaşlarınız kendileri arasında eğleniyorlardır. Ama aşırı gürültüden dolayı ders çalışmak isteyen grup rahatsız olmuşlardır. Diğer grup ise ders arası olduğunu savunurlar. Büyük tartışmalar yaşanırken sizin devreye girmeniz beklenir fakat olaylardan kaçınmaya çalışan bir yapınız vardır.*

2. Dramatik Durum: *Aileniz ile akşam yemeği için sofradasınız. Kapı çalar ve ev sahibi ailesi ile beraber misafirlğe gelmiştir. Yemekler yenildikten sonra ev sahibi konuyu kiradan açar. Zam yapmak istediğini belirtir. Uzun yıllar uygun kiraya oturduklarını ama artık paraya ihtiyaç duydukları için biraz fazla zam yapacağını belirtir. Siz bu durumda itiraz edersiniz çünkü ekonomik durumunuz pekiyi gitmiyordur. Sıkıntılarınız da sizi biraz agresif hale sokmuştur.*

3. Dramatik Durum: *Ev arkadaşlarınızla tartıştığınız için evden çıkmak istersiniz. O gün evden çıkıp bir arkadaşınızı ararsınız ve birkaç günlük sizi idare edebilmesi için ricada bulunursunuz. Arkadaşınız da diğer arkadaşlarıyla kalmaktadır ve herkese birer oda düşmektedir. Arkadaşınız sizi birkaç gün idare edebileceğini söyler. Eve doğru giderken yolda üşümüş ve aç gözüken köpek yavrusu görürsünüz. Kıyamayıp onu da alırsınız. Eve gittiğiniz de yanınızda ki köpeği de gören diğer ev arkadaşları bu durumu kabul etmez. Siz emrivaki yaptığınız için daha yapıcı olmaya dikkat edersiniz.*

C)Değerlendirme

8. Etkinlik:

Atölyenin başlangıcında katılımcılara anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarıyla ilgili ön bilgilerini yazmaları için dağıtılan kâğıtlar çıkartılır. Her kâğıt kendi sahibine geri verilir. Daha sonra Eğitimci katılımcılara atölyenin başından geldikleri sürece kadar anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarıyla ilgili olarak öğrendikleri veya değişen fikirleri varsa kâğıtlarına ekleyebilecekleri, ayrıca düzenlemede yapabileceklerini belirtir. Ekleme ve düzenlemeler farklı renkte bir kalemle yapılır.

9. Etkinlik:

Katılımcılar çember olur ve yere otururlar. Eğitimci katılımcılara “Sizce anlaşmazlıkları çözmede en etkili olabilecek anlaşmazlık çözüm yaklaşımı hangisidir?” sorusu sorulur. Katılımcıların yanıtları alınır. “Yapıcı/Barışçıl” çözüm yaklaşımı cevabına ulaşıldığında eğitimci “Anlaşmazlık çözüm yaklaşımlarında yapıcı olmanın avantajları sizce nelerdir?” sorusunu yöneltir. Cevap vermek isteyen katılımcıların cevapları dinlenir.

Extended Summary

Use of Creative Drama as a Method for Introducing Peer Mediation Technique to Ninth Grade High School Students

Serkan Karabulut¹

Many students from different cultural, economic and social backgrounds come together in the school environment. Students try to adapt to both the school environment and each other, and they try to get to know and understand each other. The differences between them cause them to look at things from different perspective. Due to these differences, there may be conflict between students. It is necessary to manage the conflict situations that may occur correctly. Korkut (2004) indicates that the reason for the high level of aggression and interpersonal violence in schools is that young people cannot manage their conflicts well enough. A conflict situation that is not properly managed results in verbal or physical violence. Considering this aspect, a perception that the strong will always be right, regardless of whether they are right or wrong, will begin to develop in school ages. This situation can lead to a huge vicious circle for both parties who have conflict. It is necessary to provide pedagogically adequate training in which the problems can be directed correctly in order to resolve the conflicts more constructively and in accordance with the common interests of both parties.

Many strategies have been developed in order to prevent these conflict situations that can often occur in schools. One of them is the Peer Mediation Training. Peer mediation enables to find a peaceful constructive solution and reach an agreement between the parties who experience two or more conflicts by a voluntary and impartial approach of a neutral third party (Humphries, 1999; Cohen, 2005; Cremin, 2007). It is obvious that the implementation of peer mediation training will make many positive contributions both on behalf of the students, on behalf of the school administration and teachers in order to manage the problems that may occur among students in schools (Lane & McWhirter, 1992; Johnson & Johnson, 1996; Humphries, 1999; Daunic & et al., 2000; Jones, 2004 as cited in Törnükü & et al., 2009).

Mediators involved in Peer Mediation training should develop skills such as communication, problem solving, applying the steps of negotiation, empathy and expressing emotions. In this respect, the permanence of these teachings, which are planned to be given in theory, is important. Alternative methods are needed to transfer these teachings, which are intended to be transferred to selected mediators and serve the purpose of peer mediation training, to students with verbal expressions and grades, and to ensure that the information is made permanent and applicable. It can be said that creative drama is the life-oriented method in the delivery of peer mediation training, which is intertwined with life and is based on student-centered volunteering, which is also within life, student-centered and based on volunteering.

¹ Drama Instructor, Çağdaş Drama Derneği (Contemporary Drama Association), İstanbul, Turkey. e-mail: serkankarabulut13@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8850-7495>

The information desired to be given in the creative drama process, which is an effective method used in education, will be very effective in terms of the internalization and permanence of the knowledge, without any external guidance, for the student to live and experience the situation through improvisation. Because, in the creative drama process, knowledge is internalized by the student who experiences or observes the functionality and usage of information through fictional reality. As Adıgüzel (2006) stated, drama processes are experienced as if they are real because drama uses the same rules we find in real life. Drama is a tool to play and practice life. Considering these articles on creative drama, creative drama is thought to be one of the most appropriate methods for a learning experience that will increase students' awareness of peer mediation and enable them to practice this technique.

In this regard, the purpose of this study, is to make the, 9th grade students know the characteristics of the peer mediation techniques, understand the basic implementation form and the effectiveness importance of this technique in solving the conflicts through the method of creative drama. As a result of the learning experience created in line with this purpose, students' level of understanding technique was evaluated.

The study was carried out with the voluntary participation of 17 classroom heads of *İnönü* Vocational and Technical Anatolian High School, located in Bayrampaşa district of Istanbul. A training was designed for the students involved in this study to make them understand and gain awareness of importance of peer mediation by using creative drama method. Embedded mixed methods research design was used in the study. Accordingly, data were collected using qualitative and quantitative data collection methods. In the quantitative part of the research, the acquisition assessment exam, which was created to test the achievements of the study, was applied in the form of pre-test and post-test. The pre-test and post-test results of the acquisition assessment exam were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test, and it was examined whether there was a statistical difference between the pre-test and post-test results. In the qualitative dimension of the research, the data collected through focus group interviews and evaluation forms applied at the end of each workshop were analyzed through descriptive analysis.

As a result of the analysis of qualitative and quantitative data collected within the scope of the research; there is a significant difference ($Z = 2,523599$, $p < 0.05$) between the preliminary test and post-test results of the acquisition evaluation exam. In addition, In the analysis of the qualitative data that emerged from the focus group interview and evaluation forms made at the end of the workshop, it was observed that awareness was raised towards the peer mediation method in line with the goals of the education.

Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Tasarım Stüdyosunda Kullanılması Üzerine Örnek Çalışma

Eray Bozkurt¹

Ezgi Yorulmuş²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.003

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 15.09.2019

Düzeltilme 05.07.2020

Kabul 18.09.2020

Anahtar Sözcükler

Tasarım eğitimi
Yaratıcı drama
Temel tasarım stüdyo
Yaratıcılık
Deneyisel çalışma

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Yaratıcı drama eğitim yöntemi, uygulamalı eğitim alanlarında uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Eğitime olan katkıları yapılan birçok araştırma tarafından vurgulanmaktadır. Çalışmanın amacı, çeşitli disiplinlerde destekleyici olarak kullanılan yaratıcı drama yönteminin, temel tasarım stüdyolarında kullanıldığında ortaya çıkan faydaları değerlendirmektir. Bu durumu değerlendirmek için Tyler'in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modelinin kullanılması amaçlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüş formu ve değerlendirme formu üzerinden kaydedilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise temel yorumlayıcı analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamı için önerilen yaratıcı drama etkinlikleri, araştırma için seçilen temel tasarım stüdyolarında atölye çalışması olarak uygulanmıştır. Atölye çalışması içerisinde, öğrencilerin yaklaşımları detaylı bir şekilde gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara, yaratıcı drama yönteminin temel tasarım eğitimine ön görülenden daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yaratıcı dramanın, temel tasarım öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve tasarım becerilerine kayda değer katkı sağladığı araştırma sırasında gözlemlenmiştir.

An Experimental Study on Implementing Creative Drama Methods in Basic Design Studios

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.003

Article History

Received 15.09.2019

Revised 05.07.2020

Accepted 18.09.2020

Keywords

Design teaching
Creative drama
Basic design studio
Creativity
Experimental study.

Article Type

Research paper

Abstract

The creative drama method has been used in applied education fields for many years. Many researches accept the contributions of creative drama in different education fields. This research aims examine the benefits of the creative drama method on students' creative thinking and design skills in architectural basic design studios. It is aimed to evaluate Tyler's Target Based Program Evaluation Model. Data were recorded through the opinion form and evaluation form prepared by the researcher. Descriptive statistics were used for the analysis of quantitative data and basic interpretive techniques were used for the analysis of qualitative data. Within the scope of the study, the proposed creative drama activities were applied as workshops in the selected studios. In these workshops, students' approaches were observed in detail. In the recorded findings, it was found that creative drama methods contributed to basic design education more than the predicted gains. Students' creative thinking and design skills have improved significantly.

- 1 Dr. Eray Bozkurt, Yaşar Üniversitesi, Mimarlık Bölümü, İzmir, Türkiye. E-posta: eray.bozkurt@yasar.edu.tr . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-7898>
- 2 Ezgi Yorulmuş, Yaşar Üniversitesi, Yüksek İç Mimar , İzmir, Türkiye. E-posta: ezgiyorulmus@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2049-9884>

Giriş

Mimari tasarım stüdyosunun kökleri Orta Çağ atölye-zanaatkârlık sistemine uzanan, aynı zamanda 19.yy. Ecole des Beaux-Arts'a dayanan sistemin bir parçasıdır. Bauhaus'da 1919-1923 yılları arasında görev yapmış olan John Itten, stüdyo sistemine destek olması amacıyla temel tasarım yaklaşımını geliştirmişti. Lerner (2005)'e göre Itten'in temel tasarım stüdyosunu geliştirmesindeki temel amacı, mimarlık öğrencilerinin daha önce öğrendikleri şemaları ya da düşünce kalıplarını sorgulayabilmelerini sağlamaktır.

Günümüzdeki temel tasarım stüdyolarının başlıca amacı, öğrencilerin tasarım süreçlerini geliştirmektir. Ayrıca, verilen eğitim sayesinde öğrencileri ilerideki dönemlerde katılacakları mimari tasarım stüdyolarına da hazırlamaktır. Bir başka katkı ise öğrencilerin tasarım kararlarını vermeden önce sorunlarını tutarlı bir biçimde düşünebilmelerini ve bireysel olarak deneyimleyecekleri çalışma ortamlarını sağlamaktır. Tüm belirtilen kazanım hedefleri, temel tasarım stüdyolarında verilen mimari eğitimin omurgasını oluşturmuştur. Temel tasarım stüdyoları, öğrencilerin tasarım becerilerini ve yaratıcılığını geliştirmeyi sağlayan, 'yaşatılarak öğretilen' yer olarak tanımlanmaktadır (Yorulmuş, 2016).

Temel tasarım stüdyosu, öğrencilerin tasarım problemlerini tanımlamalarına yardımcı olmanın yanında farkındalık düzeylerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Geleneksel eğitim yöntemlerinin tanımı yapıldığında, ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayandığını ve bu bilgi aktarımının da bireyleri ezberci, araştırmayan ve sorgulamayan kişiler haline getirdiği vurgulanmaktadır. Tasarım eğitimi ile hedeflenen kazanımların aktarılmasının geleneksel eğitim yöntemleri ile mümkün olmadığı farklı kaynaklarda aktarılmıştır (Üst ve Doğan, 2013).

Tasarım eğitiminde, soyut düşünme, yorumlama ve ifade etme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Uluoğlu (1990) tasarım eğitimini, düşünme ile akıl yürütme yollarının keşfedildiği bir davranış geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Önemli olanın bireyin düşünsel faaliyetlerini harekete geçirebilmenin yanında düşündüklerini ifade etme olduğu da belirtilmiştir. Tasarım eğitiminin aktarımı ile ilgili farklı yöntem arayışları devam etmektedir. Ayrıca, kavramların, görerek, duyarak, yaparak ve yaşayarak öğrenilmesi için çalışmalar hazırlanmaktadır.

Mimari tasarım eğitiminin özünü oluşturan tasarım stüdyolarında yıllarca yapılmış deneme-yanılmalar, deneyimden geçmiş örnekler, sözlerle söylenmiş alıştırmalar, farklı yöntemler, farklı süreçler ve sonuçlar doğrultusunda kurum türüne, eğitim içeriğine bağlı olarak tek bir yaklaşımla sınırlı olmadan, çeşitli tasarım eğitim yaklaşımlarının uygulandığı görülmektedir (Özsoy, 2003).

İngiltere'de endüstri devrimi sırasında kendini ifade edebilen ve yaratıcı olan bireylerin yetiştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu düşüncenin oluşmaya başladığı dönemde eğitimde drama yönelimi yavaş yavaş açığa çıkmıştır. 18. yüzyılda gelişen sanat ve eğitim anlayışının yaratıcı dramının gelişiminde etkisi bulunur. Bu dönemde, üzerinde konuşulmaya başlanan ileri öğretim hareketleri sonucunda eğitimde yaratıcı drama kavramı ortaya çıkmıştır. Bu devinimlerin özünde öğreneni merkeze alan, onun duygu ve yaşantısından yola çıkılarak oluşturulan eğitim anlayışı yatmaktadır.

Yaratıcı drama bir bilgi aktarma ya da bilgilendirme süreci değil, anlama, anlatım, yaratma ve beceriler bütünüdür. Bunların kazanılması "yapma ve uygulama" ile gerçekleşir. Yaratıcı drama bunun için etkin durumda bulunan, katılım gerektiren öğrenen odaklı bir süreçtir (Üstündağ, 2004). Yaratıcı drama yöntemi, birçok eğitim dalında kullanılan, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine

dayanan, yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntemdir (Adıgüzel, 1994). Yaratıcılık, eleştirel düşünme yeteneği, iletişim ve problem çözme becerileri gelişimi, hayal gücü ve farkındalık düzeyinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bireylerde grup planlaması, grupla uyum içerisinde çalışma ile yeni çözümler üretme yeteneğinin gelişimi vb. kazanımlar ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı drama çalışmaları sayesinde katılımcıların hayal gücünü geliştirme, eleştirel düşünme, işbirliği yapabilme, sosyal duyarlılığa sahip olma becerilerinin yanında, duyguları daha kolay ifade etme, problemi algılama ve yaratıcı çözümler üretme gibi daha pek çok önemli değerler kazandıkları belirtilmektedir (Adıgüzel, 2006; Kılıçaslan, 2010). Son yıllarda yapılan araştırmalara ve gelişim için çeşitli platformlarda tartışılan eğitim yöntemlerine bakıldığında yaratıcı dramının kalıcı öğrenmeye ve bireyin davranışlarını geliştirmeye yönelik olması açısından, çağdaş eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biri haline geldiği görülmektedir (Okur, 2008).

Yaratıcı drama ve mimari tasarım; ikisi de süreç odaklıdır. Yaratıcı drama, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamalarından oluşan bir süreci kapsamaktadır. Tasarımın oluşturulmasında, soyuttan somuta doğru birbirini izleyen çeşitli aşamalar bulunmaktadır. Aksoy (1975), tasarım bütününe meydana getiren parçaları ‘tanıma’, ‘çözümleme’, ‘bireşim’, ‘değerlendirme’ ve ‘karar’ adımları olarak aktarır. Tasarım sürecinin aşamalarını ise ‘bilgi toplama’, ‘çözümleme’, ‘bireşim’ ve ‘değerlendirme’ olarak belirtmektedir.

Birçok araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi, çeşitli eğitim ve öğretim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen, yaşam tecrübelerinin aslına benzeyen, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemi olarak tanımlanır. Yaratıcı drama, işitsel ve görsel algılarla bilginin canlandırılarak, yaşayarak pekiştirilmesi, öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini sağlayan en eski öğretim yöntemlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007; Adıgüzel, 2014).

Bu çalışma ile temel tasarım stüdyo eğitiminde hedeflenen kazanımların geleneksel eğitim yöntemleri yerine yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenmiş stüdyo modeliyle aktarılması amaçlanmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenmiş temel tasarım stüdyosu deneyiminin etkilerinin neler olabileceği sorusu araştırmaya yön vermiştir. Araştırmanın alt soruları ise;

1. Öğrencilerin mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağlanabilir mi?
2. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkılara sağlanabilir mi?
3. Öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırılabilir mi?
4. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırılabilir mi?
5. Öğrencilerin aktarılan konuyu daha iyi anlamasına katkı sağlanabilir mi?
6. Öğrencilerin tasarım süreçlerine olumlu katkılar sağlanabilir mi?
7. Öğrencilerin aktarılan konuya karşı ilgisi artırılabilir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, mimarlık ve iç mimarlık eğitimlerinin temeli olan temel tasarım stüdyo eğitimini alan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tyler’in ‘Hedefe Dayalı Program

Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ralph Tyler tarafından geliştiren bu model, belirlenen hedefler doğrultusunda uygulanan eğitim programının başarıya ulaşma düzeyinin değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Model üç boyuttan/aşamadan oluşmaktadır: hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme. Modelin aşamaları ise eğitim programının hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerin katılımcıların kazanması amaçlanan özelliklere göre sınıflandırılması, hedefler doğrultusunda katılımcıların deneyimleyeceği etkinliklerin sınıflandırılması, ölçme araçlarının seçilmesi veya tasarlanması, elde edilen verilerin hedefler doğrultusunda başarı düzeyinin değerlendirilmesi şeklindedir (Tyler, 2014). Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüş formu ve değerlendirme formu üzerinden kaydedilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise temel yorumlayıcı analiz teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Atölye çalışmaları, İzmir'de bulunan iki üniversitenin Mimarlık Fakültesi, Mimarlık ve İç Mimarlık bölümlerinde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Atölye programı-1 ARCH-110 kodlu temel tasarım stüdyosunda 21 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 14 erkek, 7 kız öğrenciden oluşan deney grubunda 16 kişi ARCH-110 kodlu temel tasarım-1 stüdyosunu ikinci kez alan Mimarlık Bölümü öğrencisi, 3 kişi ilk defa alan İç Mimarlık Bölümü öğrencisi ve 2 kişi ikinci kez alan İç Mimarlık Bölümü öğrencisidir. Atölye programı-2 ARCH-101 kodlu temel tasarım-2 stüdyosunda 29 erkek, 29 kız öğrenci olmak üzere toplamda 58 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Uygulamaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “değerlendirme formu” kullanılmıştır. Değerlendirme formu eğitimin planlanması ve programı ile ilgili 5 madde, eğitim sonu kazanımlar adı altında 7 madde ve bir genel değerlendirme tablosundan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların uygulama hakkında genel görüşlerini değerlendirmek amacıyla görüş formu tasarlanmıştır.

Maddelerin tamamına değerlendirme için beşli derecelendirme satırı konarak seviyeleri ölçülmüştür. Eğitimin planlanması ve programı bölümü için maddelere verilen tepkiler “hiç iyi değil”, “iyi değil”, “orta”, “iyi”, “çok iyi” kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Eğitim sonu kazanımlar bölümü için maddelere verilen tepkiler “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “orta düzeyde katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” olarak işaretlenmiştir. Uygulama genel değerlendirme bölümü için “mükemmel”, “çok iyi”, “iyi”, “orta” ve “zayıf” şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma yöntemi üzerine karar verebilmek için, daha önce yapılan diğer araştırmalar incelenerek “Yaratıcı Drama ile Tasarım (YDT)” çalışması planlanmıştır. Bu çalışma, temel tasarım stüdyolarını yaratıcı drama etkinlikleri ile destekleyerek öğrencilerin tasarım süreçlerine katkı sağlaması için hazırlanmıştır.

Uygulama yapılacak olan dersin tarihi, dersin yürütücüsü ile görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Belirlenen tarihte, işlenecek konuları kapsayan “Tasarım Öğeleri ve Kriterleri” başlığına ilişkin “Atölye Programı-1” ve “Atölye Programı-2” tasarlanmıştır. Tasarlanan iki atölye programı aynı gün uygulanmıştır.

Atölye programları, katılımcıları için tasarım süreci aşamasına hazırlayan ve tasarım sürecinde beklenen kazanımları destekleyen yaratıcı drama etkinlikleri baz alınarak oluşturulmuştur. Bunların seçiminde, söz konusu dersin kapsamı ve içeriği ile örtüşen etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Programa ilişkin çeşitli materyaller, sunum ve etkinliklerle ilişkili dokümanlar atölye boyunca katılımcılara sırasıyla dağıtılmıştır. Tam gün boyunca süren atölye programı iki aşama olarak kurgulanmıştır. İlk aşama, tasarım süreci olan ikinci aşamaya hazırlık olarak geliştirilmiştir. Tasarım sürecinde beklenen kazanımları destekleyen yaratıcı drama etkinliklerinden oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise çalışmanın uygulandığı üniversitelerin stüdyo yürütücüleri tarafından aktarılacak konu/konular ile ilişkilendirilmiş tasarım aşamaları değerlendirilmiştir. Değerlendirme formu ve görüş formu atölye çalışmasının sonunda verilerin kaydedilmesi için çalışma grubuna dağıtılmıştır. Ayrıca stüdyo yürütücüleriyle beraber atölye programının ikinci aşamasında ortaya çıkan tasarımların konu içeriği ve tasarım ilkeleri doğrultusunda nitelik yönünden değerlendirilmeleri yapılarak çalışmaya yönelik bulgular elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında uygulamaya yönelik tutumları içeren değerlendirme formu, uygulama bitiminde deney gruplarına dağıtılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Nicel veriler katılımcıların uygulamanın içeriği ve planlanması ile uygulama sonu kazanımların ve uygulamanın genel olarak değerlendirmesine yönelik görüşlerini ortaya koyacak şekilde çözümlenmiştir. İki gruptan elde edilen tüm bulgular birbirleri ile karşılaştırmalı analiz tekniği kullanarak yorumlanmıştır. Uygulamaya yönelik hedeflenen kazanımlar, değerlendirme formunun üçüncü kısmında yer alan yedi alt maddenin beş ölçekli değerlendirme verileri aracılığıyla betimsel istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Uygulamanın geliştirilmesine yönelik süre, tarih, içerik ile kullanılan doküman ve araç-gereçlerin uygunluğu gibi alt başlıkları içeren değerlendirme formunun ikinci bölümünde yer alan veriler analiz edilmiştir. Aynı zamanda analizlerin cinsiyet ve temel tasarım stüdyolarını ilk kez veya ikinci kez alanlara yönelik farklılıklar gösterip göstermediğine dair değerlendirmenin yapılması amacıyla değerlendirme formunun birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler kısmındaki veriler analiz edilmiştir. Görüş formunda bulunan uygulamaya ilişkin görüş ve öneriler kısmındaki veriler nicel veriler ile birlikte temel yorumlayıcı analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Görüş formu ile değerlendirme formunda bulunan Eğitim Programı ve Planlaması, Eğitim Sonu Kazanımlar ve Genel Değerlendirme bölümlerinden elde edilen tüm veriler iki çalışma için ayrı ayrı incelenmiştir. Aynı zamanda katılımcılarının bu bölümlerdeki tüm maddelere verdikleri tepkiler değerlendirilmiştir. Birbirleri ile cinsiyet durumu ve temel tasarım dersini daha önce alıp almadığı ile karşılaştırmalı analizler yapılmıştır.

Atölye programı-1'in katılımcıları uygulamanın %30'unu, atölye programı-2'nin katılımcıları ise %70'ni oluşturmaktadır. Katılımcıların %45,7'si kız öğrenci, %54,3'ü erkek öğrencidir ve %97,1'i 20-25 yaş arası, %2,9'u 26-30 yaş aralığındadır. %97,1'i Mimarlık Bölümü, %2,9'u İç Mimarlık Bölümü'nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %72,9'u temel tasarım dersini daha önce almamışken, %27,1'i temel tasarım dersini tekrar alan öğrencilerinden oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Deney Gruplarının Analizi*

		<i>F</i>	%
Uygulama	Atölye programı-1	21	30,0
	Atölye programı-2	49	70,0
	Toplam	70	100,0
Cinsiyet	Kadın	32	45,7
	Erkek	38	54,3
Yaş	20-25 yaş arası	68	97,1
	26-30 yaş arası	2	2,9
Bölüm	Mimarlık	68	97,1
	İç Mimarlık	2	2,9
Stüdyo Tecrübe	Temel Tasarım dersini ilk kez alan	51	72,9
	Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	19	27,1

Atölye programı-1'in katılımcılarının, Atölye programı-2'ye oranla eğitim süresini olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda olumsuzluğu değerlendiren “hiç iyi değil” seçeneğinin hiç taraftar bulmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların %52,9'unun eğitim süresini olumlu olarak değerlendirdiği verisi elde edilmiştir. Eğitimin içeriğinin programın amacına uygunluğu maddesine verilen tepkiler incelendiğinde, iki uygulamanın katılımcılarının %62,8'i örnek çalışmanın içeriğini olumlu olarak değerlendirmiştir. Eğitim yöntemi ve tekniğinin konunun anlaşılabilirliği açısından katkısını atölye programı-1 katılımcılarının %75,1'nin, atölye programı-2 katılımcılarının ise %53'nün olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Eğitim programının etkili ve verimli uygulanmasına yönelik araç-gereç ve dokümanın kullanımı maddesine verilen tepkilerde olumsuzluğu değerlendiren ‘hiç iyi değil’ seçeneği hiçbir taraftar bulmadığı gözlemlenmiştir. %58,5 oranında katılımcı, uygulama boyunca kullanılan dokümanların, programın etkili ve verimli olmasına katkı sağladığını olumlu yönde değerlendirilmiştir (Tablo, 2).

Tablo 2. *“Eğitimin Planlanması ve Programlanması” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım*

		A1. Eğitimin Süresi					
		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Atölye Programı-1	<i>f</i>	0	3	5	6	7	21
	%	0,0	14,3	23,8	28,6	33,3	100,0
Atölye Programı-2	<i>f</i>	1	4	20	18	6	49
	%	2,0	8,2	40,8	36,7	12,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	1	7	25	24	13	70
	%	1,4	10,0	35,7	34,3	18,6	100,0

Tablo 2. “Eğitimin Planlanması ve Programlanması” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım (Devamı)

		A2. Eğitimin Uygulanma Tarihi (Zamanlaması)					
		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Atölye	<i>f</i>	1	2	2	9	7	21
Programı-1	%	4,8	9,5	9,5	42,9	33,3	100,0
Atölye	<i>f</i>	6	8	13	16	6	49
Programı-2	%	12,2	16,3	26,5	32,7	12,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	7	10	15	25	13	70
	%	10,0	14,3	21,4	35,7	18,6	100,0
		A3. Eğitim İçeriğinin Programın Amacına Uygunluğu					
		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	2	1	6	12	21
Programı-1	%	0,0	9,5	4,8	28,6	57,1	100,0
Atölye	<i>f</i>	1	4	18	19	7	49
Programı-2	%	2,0	8,2	36,7	38,8	14,3	100,0
Toplam	<i>f</i>	1	6	19	25	19	70
	%	1,4	8,6	27,1	35,7	27,1	100,0
		A4. Eğitim Yöntemi ve Tekniğinin Konunun Anlaşılabilirliği Açısından Katkısı					
		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	1	4	4	12	21
Programı-1	%	0,0	4,8	19,0	19,0	57,1	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	5	16	20	6	49
Programı-2	%	4,1	10,2	32,7	40,8	12,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	6	20	24	18	70
	%	2,9	8,6	28,6	34,3	25,7	100,0
		A5. Eğitim Programının Etkili ve Verimli Uygulanmasına Yönelik Araç-gereç ve Dokümanların Kullanımı					
		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	3	2	4	12	21
Programı-1	%	0,0	14,3	9,5	19,0	57,1	100,0
Atölye	<i>f</i>	0	5	19	18	7	49
Programı-2	%	0,0	10,2	38,8	36,7	14,3	100,0
Toplam	<i>f</i>	0	8	21	22	19	70
	%	0,0	11,4	30,0	31,4	27,1	100,0

Yapılan çalışmaların etki değerlendirmesinin, değerlendirme formunda bulunan Eğitim Sonu Kazanımlar bölümünde bulunan 7 madde ile sağlanması ön görülmüştür. Temel tasarım stüdyolarını öğrencilerin meslek ile ilk tanıştığı, tasarım eğitimini kapsayan konuların aktarıldığı ve bu yönde kişisel becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitim süreci olarak değerlendirerek bu maddeler oluşturulmuştur.

Katılımcıların %51,4'ü programın mesleki gelişimlerinde katkı sağladığını olumlu yönde değerlendirmiştir. Atölye programı-1 katılımcılarının %71,5'i uygulamanın kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Aktarılan konular yeni bilgilerin ve bu yönde yeni beceriler kazanıldığının verilerine bakıldığında atölye programı-1 katılımcılarının %66,7'sinin olumlu yorumlamıştır. Atölye programı-2 katılımcılarının %53'nün olumlu yönde değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Uygulamanın hedeflerinden biri olan katılımcıların daha verimli tasarım süreci deneyimlemelerinin sağlanması, %52,9 oranla katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir (Tablo, 3).

Tablo 3. “Eğitim Sonu Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım

		B1. Eğitim Mesleki Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	1	3	3	7	7	21
Programı-1	%	4,8	14,3	14,3	33,3	33,3	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	4	21	17	5	49
Programı-2	%	4,1	8,2	42,9	34,6	10,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	3	7	24	24	12	70
	%	4,3	10,0	34,3	34,3	17,1	100,0
		B2. Eğitim Kişisel Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	3	3	6	9	21
Programı-1	%	0,0	14,3	14,3	28,6	42,8	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	8	18	17	4	49
Programı-2	%	4,1	16,3	36,7	34,7	8,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	11	21	23	13	70
	%	2,9	15,7	30,0	32,9	18,5	100,0
		B3. Eğitim Yeni Bilgi ve Beceriler Kazandırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	1	6	5	9	21
Programı-1	%	0,0	4,8	28,6	23,8	42,8	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	7	14	20	6	49
Programı-2	%	4,1	14,3	28,6	40,8	12,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	20	25	15	70
	%	2,9	11,4	28,6	35,7	21,4	100,0

Tablo 3. “Eğitim Sonu Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım (Devamı)

		B4. Eğitim Motivasyonumu Artırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	1	6	4	10	21
Programı-1	%	0,0	4,8	28,6	19,0	47,6	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	7	16	17	7	49
Programı-2	%	4,1	14,3	32,7	34,6	14,3	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	22	21	17	70
	%	2,9	11,4	31,4	30,0	24,3	100,0
		B5. Eğitim Konuyu Anlamamda Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	2	4	3	12	21
Programı-1	%	0,0	9,5	19,0	14,3	57,2	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	8	18	16	5	49
Programı-2	%	4,1	16,3	36,7	32,7	10,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	10	22	19	17	70
	%	2,9	14,3	31,4	27,1	24,3	100,0
		B6. Eğitim Tasarım Sürecime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	3	3	3	12	21
Programı-1	%	0,0	14,3	14,3	14,3	57,1	100,0
Atölye	<i>f</i>	2	10	15	17	5	49
Programı-2	%	4,1	20,4	30,6	34,7	10,2	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	13	18	20	17	70
	%	2,9	18,6	25,7	28,5	24,3	100,0
		B7. Eğitim Konuya Olan İlgimi Artırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Atölye	<i>f</i>	0	2	5	4	10	21
Programı-1	%	0,0	9,5	23,8	19,0	47,7	100,0
Atölye	<i>f</i>	3	10	15	15	6	49
Programı-2	%	6,1	20,4	30,6	30,6	12,3	100,0
Toplam	<i>f</i>	3	12	20	19	16	70
	%	4,3	17,1	28,6	27,2	22,8	100,0

Uygulamanın etki değerlendirmesine ilişkin maddelerde kız ve erkek öğrencilerin tepkileri birbirleri ile kıyaslamalı olarak analiz edilmiştir. Kız öğrencilerin %43,7’si programın mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını düşünürken, erkek öğrencilerde bu oranın %57,9 olduğu saptanmıştır. Uygulamanın kişisel gelişimlerine olumlu etki sağladığı ile ilişkili maddelere kız öğrencilerden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiç taraftar bulmamakla beraber %40,6’sı

olumlu yönde değerlendirmiştir. Erkek öğrencilerde ise %5,3'ü “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde değerlendirirken %60,5'i olumlu yönde değerlendirmiştir. Tepkilerin genel değerlendirilmesine bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre uygulamayı daha faydalı olarak değerlendirdiği saptanmıştır (Tablo, 4).

Tablo 4. *DeneySEL Çalışmaların Cinsiyete Göre Değerlendirmeleri: “Eğitim Sonundaki Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım*

		B1. Eğitim Mesleki Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
Cinsiyet		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	<i>f</i>	1	5	12	9	5	32
	%	3,1	15,6	37,5	28,1	15,6	100,0
Erkek	<i>f</i>	2	2	12	15	7	38
	%	5,3	5,3	31,6	39,5	18,4	100,0
Toplam	<i>f</i>	3	7	24	24	12	70
	%	4,3	10,0	34,3	34,3	17,1	100,0
		B2. Eğitim Kişisel Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
Cinsiyet		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	<i>f</i>	0	7	12	8	5	32
	%	0,0	21,9	37,5	25,0	15,6	100,0
Erkek	<i>f</i>	2	4	9	15	8	38
	%	5,3	10,5	23,7	39,5	21,1	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	11	21	23	13	70
	%	2,9	15,7	30,0	32,9	18,5	100,0
		B3. Eğitim Yeni Bilgi ve Beceriler Kazandırdı					
Cinsiyet		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	<i>f</i>	0	4	13	10	5	32
	%	0,0	12,5	40,6	31,3	15,6	100,0
Erkek	<i>f</i>	2	4	7	15	10	38
	%	5,3	10,5	18,4	39,5	26,3	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	20	25	15	70
	%	2,9	11,4	28,6	35,7	21,4	100,0
		B4. Eğitim Motivasyonumu Artırdı					
Cinsiyet		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	<i>f</i>	0	5	11	10	6	32
	%	0,0	15,6	34,4	31,3	18,8	100,0
Erkek	<i>f</i>	2	3	11	11	11	38
	%	5,3	7,9	28,9	28,9	28,9	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	22	21	17	70
	%	2,9	11,4	31,4	30,0	24,3	100,0

Tablo 4. Deneyisel Çalışmaların Cinsiyete Göre Değerlendirmeleri: “Eğitim Sonundaki Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım (Devamı)

		B5. Eğitim Konuyu Anlamamda Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
	<i>f</i>	0	6	11	8	7	32
Kız	%	0,0	18,8	34,4	25,0	21,9	100,0
	<i>f</i>	2	4	11	11	10	38
Erkek	%	5,3	10,5	28,9	28,9	26,3	100,0
	<i>f</i>	2	10	22	19	17	70
Toplam	%	2,9	14,3	31,4	27,1	24,3	100,0
		B6. Eğitim Tasarım Sürecime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
	<i>f</i>	0	6	8	11	7	32
Kız	%	0,0	18,8	25,0	34,4	21,9	100,0
	<i>f</i>	2	7	10	9	10	38
Erkek	%	5,3	18,4	23,6	23,7	26,3	100,0
	<i>f</i>	2	13	18	20	17	70
Toplam	%	2,9	18,6	25,7	28,5	24,3	100,0
		B7. Eğitim Konuya Olan İlgiyi Artırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
	<i>f</i>	0	8	9	8	7	32
Kız	%	0,0	25,0	28,1	25,0	21,9	100,0
	<i>f</i>	3	4	11	11	8	38
Erkek	%	8,1	10,8	29,7	29,7	21,6	100,0
	<i>f</i>	3	12	20	19	16	70
Toplam	%	4,3	17,1	28,6	27,2	22,8	100,0

Uygulamanın etki değerlendirmesine ilişkin maddelere temel tasarım stüdyosu dersini daha önce alan ve ilk kez alan öğrencilerin tepkileri birbirleri ile kıyaslamalı analiz edilmiştir. Programın katılımcıların mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlamasının değerlendirmesinde temel tasarım stüdyo dersini ilk kez alan öğrencilerin %49'u olumlu yönde değerlendirirken, bu oran dersi ikinci kez alan öğrencilerde %57,9 olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamanın kişisel gelişimlerine katkı sağladığının değerlendirmesine bakıldığında dersi ilk kez alan öğrencilerin %47,1'nin dersi ikinci kez alan öğrencilerin ise %63,2'sinin olumlu yönde değerlendirdiği görülmüştür. Aynı zamanda dersi ikinci kez alan öğrencilerin olumsuzluğu değerlendiren “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği taraftar bulmamıştır.

Katılımcıların daha aktif olarak eğitim sürecine dâhil olmasını ve tasarım konularının yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenerek daha verimli ve anlaşılır biçimde aktarılmasının sağlanmasını ve bu doğrultuda daha başarılı bir tasarım süreci deneyimlemeleri hedeflenmiştir. Dersi ilk kez alan öğrencilerin %49'unun uygulamanın tasarım sürecine olumlu yönde katkı sağladığını düşünürken, bu oran ikinci kez dersi alan öğrencilerde %63,2 olduğu saptanmıştır. Uygulamanın genel değerlendirilmesine bakıldığında ise Temel Tasarım Stüdyosu dersini ilk kez alan öğrencilerin

%25,5'i olumlu olarak değerlendirirken, ikinci kez alan öğrencilerin %73,7'si uygulamanın daha faydalı olduğunu değerlendirmiştir (Tablo, 5).

Tablo 5. Deney Grubunun Temel Tasarım Stüdyo Dersini İlk Kez ve İkinci Kez Alanlara Göre Değerlendirmeleri: “Eğitim Sonundaki Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım

		B1. Eğitim Mesleki Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
Stüdyo Tecrübe		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	4	20	20	5	51
	%	3,9	7,8	39,2	39,2	9,8	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	1	3	4	4	7	19
	%	5,3	15,8	21,1	21,1	36,8	100,0
Toplam	<i>f</i>	3	7	24	24	12	70
	%	4,3	10,0	34,3	34,3	17,1	100,0
		B2. Eğitim Kişisel Gelişimime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	8	17	19	5	51
	%	3,9	15,7	33,3	37,3	9,8	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	3	4	4	8	19
	%	0,0	15,8	21,1	21,1	42,1	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	11	21	23	13	70
	%	2,9	15,7	30,0	32,9	18,5	100,0
		B3. Eğitim Yeni Bilgi ve Beceriler Kazandırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	7	13	23	6	51
	%	3,9	13,7	25,5	45,1	11,8	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	1	7	2	9	19
	%	0,0	5,3	36,8	10,5	47,4	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	20	25	15	70
	%	2,9	11,4	28,6	35,7	21,4	100,0
		B4. Eğitim Motivasyonumu Artırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	7	17	17	8	51
	%	3,9	13,7	33,3	33,3	15,7	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	1	5	4	9	19
	%	0,0	5,3	26,3	21,1	47,4	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	8	22	21	17	70
	%	2,9	11,4	31,4	30,0	24,3	100,0

Tablo 5. Deney Grubunun Temel Tasarım Stüdyo Dersini İlk Kez ve İkinci Kez Alanlara Göre Değerlendirmeleri: “Eğitim Sonundaki Kazanımlar” bölümündeki tutumlara ilişkin oransal dağılım (Devamı)

		B5. Eğitim Konuyu Anlamamda Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	8	18	16	7	51
	%	3,9	15,7	35,3	31,4	13,7	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	2	4	3	10	19
	%	0,0	10,5	21,1	15,8	52,6	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	10	22	19	17	70
	%	2,9	14,3	31,4	27,1	24,3	100,0
		B6. Eğitim Tasarım Sürecime Olumlu Katkı Sağladı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	2	10	14	18	7	51
	%	3,9	19,6	27,5	35,3	13,7	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	3	4	2	10	19
	%	0,0	15,8	21,1	10,5	52,6	100,0
Toplam	<i>f</i>	2	13	18	20	17	70
	%	2,9	18,6	25,7	28,5	24,3	100,0
		B7. Eğitim Konuya Olan İlgimi Artırdı					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Temel Tasarım dersini ilk kez alan	<i>f</i>	3	10	15	15	7	50
	%	6,0	20,0	30,0	30,0	14,0	100,0
Temel Tasarım dersini ikinci kez alan	<i>f</i>	0	2	5	4	8	19
	%	0,0	10,5	26,3	21,1	42,1	100,0
Toplam	<i>f</i>	3	12	20	19	16	70
	%	4,3	17,1	28,6	27,2	22,8	100,0

Atölye programı-1 uygulaması sonunda katılımcılara uygulanan değerlendirme formunda yer alan “Eğitimin Planlanması ve Programı” bölümündeki maddelere verilen tepkilerin %40’ı çok iyi, % 32’si iyi, %16’sı orta, % 12’sinin iyi değil olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “hiç iyi değil” seçeneği taraftar bulmamıştır. Değerlendirme formunda yer alan “Eğitim Sonu Kazanımlar” bölümündeki maddelere verilen tepkilerin, %44’ü tamamen katılıyorum, % 26’sı katılıyorum, %20’si orta düzeyde katılıyorum, % 10’unun katılmıyorum olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “hiç katılmıyorum” seçeneği taraftar bulmamıştır.

Atölye pogramı-1 uygulamasının genel değerlendirmesine dair katılımcıların görüşlerinin, % 38,1’in mükemmel, % 38,1’in çok iyi, % 23,8’in iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “zayıf” ve “çok zayıf” seçeneği hiç taraftar bulmamıştır. Bunun yanı sıra düşünce ve

izlenimlerin yer aldığı görüş formu incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamaya ilişkin görüş ve tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır.

Katılımcılara uygulanan görüş formunda yer alan bazı serbest yorumlar ise şöyledir;

- *“İyi bir çalışma olduğuna inanıyorum, bütün yarı yılda uygulanmasını isterim ve tasarım sürecinde olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.”*
- *“Yaratıcı drama etkinliklerinin tasarım sürecinde grup çalışmasının ve ortaya çıkardığımız ürünler için olumlu katkıları oldu.”*
- *“Program güzel, tasarım sürecindeki grup çalışmamıza olumlu katkı sağladı.”*
- *“Eğlenceli ve diğer stüdyolarından çok farklıydı, tasarım süreci çok daha keyifliydi.”*
- *“Yaratıcı drama etkinlikleri arkadaşlarımla daha fazla kaynaşmamı sağladı ve bu sayede çok verimli bir grup çalışması yapmış olduk.”*
- *“Hiç karşılaşmadığım ve bilmediğim yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde benim için bugün çok daha verimli geçti.”*
- *“Yaratıcı, ufuk geliştirici ve bugünün bana çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”*
- *“Sosyal ve akademik açıdan çok verimli olduğunu düşünüyorum, yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde öğleden sonra başladığımız tasarım çalışmaları çok daha verimli oldu.”*
- *“Arkadaşlarımı daha iyi tanımama ve kendimin çok daha farkına varmamı sağladı.”*

Atölye programı-2 uygulaması sonunda katılımcılara uygulanan değerlendirme formunda yer alan “Eğitimin Planlanması ve Programı” bölümündeki maddelere verilen tepkilerin, %13’ü çok iyi, % 37’si iyi, %35’i orta, % 11’i iyi değil ve %4’nün hiç iyi değil olduğu sonucu elde edilmiştir. Değerlendirme formunda yer alan “Eğitim Sonu Kazanımlar” bölümündeki maddelere verilen tepkilerin, % 11’si tamamen katılıyorum, % 35’si katılıyorum, %34’i orta düzeyde katılıyorum, % 16’u katılmıyorum, % 4’ü hiç katılmıyorum olduğu sonucu elde edilmiştir.

Atölye programı-2 uygulamasının genel değerlendirmesine dair katılımcıların görüşlerinin % 8’i mükemmel, % 47’si çok iyi, %45’i orta düzeyde olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “zayıf” ve “çok zayıf” seçeneği hiçbir şekilde taraftar bulmamıştır. Bunun yanı sıra düşünce ve izlenimlerin yer aldığı görüş formu incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamaya ilişkin görüş ve tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır.

Katılımcılara uygulanan görüş formunda yer alan bazı yorumlar ise şöyledir;

- *“Yaratıcı drama etkinliklerinin bizi tasarım aşamasında grup çalışmasına hazırladığını ve bu sayede her grup üyesinin aktif olması sebebi ile başarılı bir tasarım ortaya çıkarttığımızı düşünüyorum.”*
- *“Temel tasarım-1 stüdyosundan başlayarak yıl geneline yayılsa yaratıcı drama, bizler için çok geliştirici olur diye düşünüyorum.”*
- *“Çok daha verimli bir atölye tecrübe ettik.”*
- *“Bugünkü atölye programı daha sık yapılmalı, çok faydalı oldu.”*

- “Bence çok verimli bir eğitim programıydı, çok daha verimli bir grup çalışması oldu.”
- “Hem eğlenceli hem de eğitici bir programdı, beraber çalışmayı öğrendik.”
- “Bence eğlenirken öğrendik bugün ve kesinlikle tasarım süreci için çok faydalı oldu.”
- “Eğitim genel olarak motivasyonumu artırdı ve grup çalışmasında iş planı yaparak iyi bir sonuç elde etmemizi sağladı.”
- “Yararlı bir eğitim programı oldu, grup çalışması sırasında çok daha yaratıcı olmamı sağladı.”
- “Yapılan yaratıcı drama etkinlikleri enerjimi ve ilgimi artırdı, bence tekrarlanmalı.”
- “Uygulanan etkinlikler oldukça keyifli ve kişisel gelişime katkısı yüksekti. Grup çalışmasında ortak düşünceler ve iş birliği ile çok memnun edici bir tasarım süreci yaşadık.”
- “Etkili bir programdı. Çalışma içinde etkin bir şekilde bulunmak değişik ve farklı bir bakış açısı kazandırdı.”
- “Yapılan etkinlikler ile farklı becerilerimizi geliştirdik. Grubun yaratıcı görüşleri gelişti ve verimli bir tasarım süreci oldu.”
- “Motivasyonu artırmak açısından güzel bir program. Tasarım sürecini eğlenceli ve daha anlaşılır bir hale getiriyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada temel tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim ile hedeflenen kazanımların geleneksel eğitim yöntemleri yerine, yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenmiş temel tasarım stüdyosu deneyimi ile verilmesinin etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan örnek atölye çalışmaları kullanılmıştır. Örnek atölye çalışmaları ile öğrencilerin daha aktif olarak eğitim sürecine dâhil olmaları ve tasarım konularının yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenerek daha verimli ve anlaşılır biçimde aktarılması ve bu doğrultuda öğrencilerin daha başarılı bir tasarım süreci deneyimlemeleri hedeflenmiştir.

Örnek atölye çalışmalarının sonuçlarını analiz etmek için uygulanan değerlendirme formundan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çalışmanın hedefleri lehine olumlu sonuçlar saptanmıştır. Çalışmanın hedefleri doğrultusunda etkilerini analiz edebilmek için oluşturulan Eğitim Sonu Kazanımlar bölümündeki maddelere verilen tepkilerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı

Katılımcılarının %51,4’nün olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %43,7’sinin, erkek öğrencilerin ise %57,9’nun olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda dersi ilk kez alan katılımcıların %49’u maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %57,9’u olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın mesleki gelişime katkı sağlama hedefi katılımcıların yarısından fazlası tarafından olumlu değerlendirilmesi ile beraber erkek öğrenciler ve dersi daha önce alan öğrenciler tarafından daha olumlu olarak değerlendirildiği sonucu elde edilmiştir.

2. Eğitim kişisel gelişime olumlu katkı sağladı

Katılımcılarının %51,5'nin olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %40,6'sının, erkek öğrencilerin ise %60,6'sının olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda dersi alan ilk kez katılımcıların %47,1'i maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %63,2'si olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın kişisel gelişime katkı sağlama hedefi cinsiyete göre tepkilerin analizinde erkek öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Bununla beraber 70 katılımcıdan 36'sı çalışmanın kendi kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını düşündüğünün sonucu elde edilmiştir.

3. Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı

Katılımcılarının %57,1'nin olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %46,9'nun, erkek öğrencilerin ise %65,8'nin olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda dersi ilk kez alan katılımcıların %56,9'i maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %57,9'u olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın kendilerine yeni bilgi ve beceriler kazandırdığını düşünen katılımcıların çoğunlukta olduğu saptanmıştır.

4. Eğitim motivasyonumu artırdı

Katılımcılarının %54,3'nün olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %50,1'nin, erkek öğrencilerin ise %57,8'nin olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda dersi ilk kez alan katılımcıların %49'u maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %68,5'si olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın katılımcıların öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artması hedefi cinsiyete göre değerlendirmede anlamlı bir farklılık olmamakla beraber dersi daha önce alan katılımcıların dersi ilk kez alan katılımcılara oranla daha olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir.

5. Eğitim konuyu anlamama olumlu katkı sağladı

Katılımcılarının %51,4'nün olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %46,9'u, erkek öğrencilerin ise %55,2'nin olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Dersi ilk kez alan katılımcıların %45,1'i maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %68,4'ü olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın aktarılan konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlama hedefi katılımcıların yarısından fazlası tarafından olumlu değerlendirilmesi ile beraber erkek öğrenciler ve dersi daha önce alan öğrenciler tarafından daha olumlu olarak değerlendirildiği sonucu elde edilmiştir.

6. Eğitim tasarım sürecime olumlu katkı sağladı

Katılımcılarının %52,9'nun olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %56,3'nün, erkek öğrencilerin ise %50'sinin olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Dersi ilk kez alan katılımcıların %49'u maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %63,1'i olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın katılımcıların daha başarılı bir tasarım süreci deneyimlemeleri hedefi cinsiyete göre değerlendirmede anlamlı bir farklılık olmamakla beraber dersi daha önce alan katılımcıların dersi ilk kez alan katılımcılara oranla daha olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir.

7. Eğitim konuya olan ilgimi artırdı

Katılımcılarının %66,6'sının olumlu tepki verdiği görülmüştür. Maddenin cinsiyete göre tepkilerine bakıldığında kız öğrencilerin %46,9'nun, erkek öğrencilerin ise %51,3'nün olumlu olarak değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Dersi ilk kez alan katılımcıların %44'ü maddeye olumlu tepki verirken dersi daha önce alan katılımcıların %63,2'si olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın aktarılan konuya katılımcının ilgisini arttırarak öğrenim sürecinde daha aktif olmasına katkı sağlama hedefi katılımcıların yarısından fazlası tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Maddeyi erkek öğrencilerin ve dersi daha önce alan öğrencilerin daha olumlu olarak değerlendirildiği sonucu elde edilmiştir.

Tüm bu veriler doğrultusunda, yaratıcı drama etkinlikleri ile tasarlanan temel tasarım atölyelerinin, katılımcıların öğrenme sürecine daha aktif katkıda bulunmalarına ve tasarım konularını yaratıcı drama etkinlikleriyle daha iyi ve daha etkin bir şekilde anlamalarına ve bu doğrultuda daha başarılı bir tasarım sürecini deneyimlemelerine yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla tasarım eğitiminde yapılan çalışmalar bu durumu desteklemektedir. Örneğin; Arıdağ ve Aslan (2012), Kılıçaslan (2010) ile Üst ve Doğan (2013) araştırmalarında yaratıcı drama öğretim yöntemlerinin tasarım stüdyolarında kullanılması için değerli araştırmalar yapmışlardır. Bu ve benzeri çalışmalar, bireylere tasarım eğitimi ile istenen davranış ve becerilerin kazandırılmasında da yaratıcı drama yönteminden yararlanılabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Tüm bu çalışmalara bakıldığında, duygunun, düşüncenin, hayal gücünün, üretimin etkin rol oynadığı yaratıcı drama yönteminin, tasarım eğitime ve tasarım eğitimi alan öğrencilere katkılar sağlayabileceğini söylemek olanaklıdır.

Araştırma bulgularına ve literatür incelemelerine dayanarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Temel tasarım eğitimi ile hedeflenen kazanımlar için yaratıcı drama yönteminden yararlanılabilir.
- Tasarım gibi yaratıcı drama da süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple yaratıcı drama etkinliklerinin temel tasarım stüdyoları ders içeriği kapsamında dönem boyunca haftalık olarak oluşturulması ve uygulanması verimliliği artırabilir.
- Yaratıcı drama ile oluşturulmuş temel tasarım stüdyolarında öğrencilerin eğitim ve mesleki hayatlarındaki yaratıcılık ve tasarım becerilerinin gelişimi gibi temel kazanımların yanı sıra araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünme yetisine sahip olan, yenilikçi, farkındalık düzeyi yüksek ve yaratıcı bireyler olarak kişisel gelişimlerine de katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (1994). Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: Yaratıcı drama, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana*, 2, 522-532s.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: Yaratıcı drama*, Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar, Genişletilmiş ikinci baskı, Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Beşinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksoy, E. (1975). *Mimarlıkta tasarım, iletim ve denetim*, İstanbul: Gül Matbaası.
- Arıdağ, L. & Aslan, E. (2012). The effect of creative drama activities performed at the “design studies-1” studio on development of creative thinking skills of architecture students, *Megaron Dergisi*, 7 (1), 49-66.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıçaslan, H. (2010). *Tasarım eğitiminde bir yöntem olarak yaratıcı drama*, Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vison, studies in art education, *A Journal of Issues and Research*, 46 (3), 211-226.
- Okur, A. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özsoy, G. (2003). *Mimari tasarım eğitime yönelik bir irdeleme- D.E.Ü. örneği*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitimde programların ve öğretimin temel ilkeleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluoğlu, B. (1990). *Mimari tasarım eğitimi tasarım bilgisi bağlamında stüdyo eleştirileri*, Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üst, S. & Doğan, G. M. (2013). İç mimarlık eğitiminde yaratıcı drama, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11 (1), 89-100.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yorulmuş, E. (2016). *Implementing creative drama teaching methods in basic design studios*, Yüksek lisans tezi, Yaşar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Extended Summary

An Experimental Study on Implementing Creative Drama Methods in Basic Design Studios

Eray Bozkurt¹

Ezgi Yorulmuş²

Creativity, critical thinking ability, communication, and problem-solving skills contribute to the development of imagination and awareness level. The creative drama training method has been used for many years in the fields of applied education. The design studios that make up the essence of architectural design education are defined as the ‘keeping learning alive’ spaces, which allow students to develop their design skills and creativity, prepare them for architectural design studios that they will participate in the future. The creative drama and architectural design; both are process oriented. The creative drama covers a process of warm-up, improvisation and evaluation-discussion. In the creation of the design, there are several stages that follow each other from abstract to concrete. The research is intended to be evaluated according to ‘Tyler’s Goal Attainment Model’, developed by Ralph Tyler. The data was recorded through the opinion form and evaluation form prepared by the researcher. In the analysis of quantitative data, scripture statistics, and basic interpreter analysis techniques were used in the analysis of qualitative data. To decide on the research method, “Design with Creative Drama (DCD) is planned by examining other previous researches. This study is designed to support basic design studios with creative drama activities and to help students contribute to their design processes. The date of the course has been determined after the interviews with the course’s instructor. “Workshop Program-1” and “Workshop Program-2” were designed for the title “Design Elements and Criteria” covering the topics to be processed at the specified date. Two designed workshop programs were implemented on the same day. The full-day workshop program was set up as two stages. The first stage was developed in preparation for the second stage, which is the design process. It was created from creative drama activities that support the expected gains in the design process. In the second phase, the design stages associated with the subject or subjects to be conveyed by the studio instructors of the selected universities. The workshop program was held among 21 students in the basic design studio the ARCH-110. The experimental group consisted of 14 male and 7 female students, 16 of them took the Arch-110 basic design-1 studio for the second time. Three students enrolled first time in the basic design studio in the Department of Interior Architecture and two students in the Department of Interior Architecture for the second time. The workshop program was held with 58 students, including 29 male and 29 female students, in the basic design studio-2 for the ARCH-101 course.

1 PhD, Yaşar University, Department of Architecture, Izmir, Türkiye. E-posta: eray.bozkurt@yasar.edu.tr . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-7898>

2 Interior Architect Graduate, Yaşar University, Izmir, Türkiye. e-posta: ezgiyorulmus@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2049-9884>

All data obtained from the Education Program and Planning, End-of-Education Gains and General Evaluation departments in the Evaluation Form and the opinion form used to measure their attitude towards the application were examined separately for two studies. At the same time, the reaction of its participants to all substances in these sections was evaluated. Comparative analyses were conducted with each other whether it had taken gender status and basic design lessons before. When evaluating the findings obtained from the evaluation form applied to analyze the results of the sample workshops, positive results were determined in favor of the objectives of the study. Matters of the End of Education Gains section, which was created to analyze the effects of the study in line with their goals, are as follows:

1. Education contributed positively to my professional development
2. Education contributed positively to my personal development
3. Education gained new knowledge and skills
4. Education boosted my motivation
5. Education contributed positively to my understanding of the issue
6. Contributed positively to my training design process
7. Education increased my interest in the issue

It was observed that the participants reacted positively to all items. When looking at the responses by gender, it was observed that male students were evaluated more positively than female students. Also, it was determined that the participants who took the course before evaluated the course more positively than the participants who took the course for the first time. In line with all this data, it is possible to say that basic design workshops designed with creative drama activities help participants contribute more actively to the learning process and to better and more effectively understand design issues with creative drama activities and to experience a more successful design process in this direction. It is also possible to say that the creative drama method in which emotion, thought, imagination, and production plays an active role, can contribute to design education and students studying design. Based on research findings and literature reviews, the following recommendations can be given:

- The creative drama method can be used for targeted gains with basic design training.
- Creative drama, such as design, is considered a process. For this reason, the creation and implementation of creative drama activities weekly within the scope of the course content of the basic design studios can increase productivity.
- In basic design studios organized by creative drama, basic achievements such as the development of creativity and design skills in students' education and professional lives, as well as their personal development as innovative, awareness-level, and creative individuals with research, questioning, critical thinking skills can also be contributed.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Drama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*

Ayşegül Oğuz Namdar¹

Murtaza Aykaç²

Sinem Çol³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.004

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 30.01.2020

Düzeltilme 21.09.2020

Kabul 19.12.2020

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama
Değerler eğitimi
Sınıf öğretmenleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerine yönelik drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan toplam 27 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında gelişimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler sınıf öğretmenleri ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu arabiliğiyle elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutularak kodlama yöntemine başvurulmuştur. Oluşturulan kodlar toplanarak ortak yönleri bulunmuş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda drama ile değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin hem kişisel gelişimlerine hem de değerlerin içselleştirilmesi ve öğretilmesinde önemli katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenlerine yönelik drama yöntemi ile değerler eğitimi uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

* Bu araştırma TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen ve 18-25 Kasım 2017 tarihleri arasında uygulaması yapılan 117B239 proje numaralı "Yaratıcı Drama ile Sınıf Öğretmenlerine Değerler Eğitimi Uygulamaları" adlı projeden üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çayeli-Rize, Türkiye. eposta: aysegul.oguz@erdogan.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-8507>

2 Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye. e-posta: murtazaaykac@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7204-0835>

3 Öğretim Görevlisi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye. eposta:sinemcol@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-087>

Evaluation of Values Education Practices Carried Out with Drama Activities for Classroom Teachers

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.004

Article History

Received 30.01.2020

Revised 21.09.2020

Accepted 19.12.2020

Keywords

Creative drama

Values education

Classroom teacher

Article Type

Research paper

Abstract

The study aims to evaluate the values education practices carried out with drama activities for classroom teachers. The study group consisted of a total of 27 school teachers who work on Ministry of Education bound schools from the seven different geographic areas of Turkey. In this research, the developmental research method was used within the scope of qualitative research approach. The data related to the research were obtained through semi-structured interview form before and after the practices with classroom teachers. The evaluation of the data from the interview form answers was examined in order and evaluated through content analysis and coding method. By collecting the created codes, common aspects were found and thus, it was aimed to reach the themes that would form the outlines of the research findings. The codes under the themes identified were interpreted and explained in relation to each other and for the purpose of the research, the results are presented. As a result of this study, it has been observed that drama and values education practices have important contributions both in terms of personal development of teachers and in internalizing teaching values. Based on the research results, values education practices can be expanded with drama for classroom teachers.

Giriş

Günümüzde bilgi birikimindeki artış ve onun ortaya çıkardığı gereksinim sonucunda insanların bilgiye bakışı ve ona ulaşma süreçleri değişmiştir. İnsanlar hangi işi yaparsa yapsın işin gerekliliklerini yerine getirebilmek için kendilerini sürekli geliştirmek zorundadır. İnsanların kendisini geliştirme süreci içerisinde aldıkları eğitimin de devamlılığının sağlanması hem kendilerinin gelişimi hem de toplumun gelişimi açısından önemlidir. Bundan dolayı insanların yaşı ne olursa olsun eğitimin toplumun her kesimine ulaşması ve nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için hayat boyu öğrenme önem kazanmıştır.

Hayat boyu öğrenme, bireylerin ve eğitimcilerin daha fazla bilgi edinmelerine ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkinlik ve araçlardan oluşur. Hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılım; bireylere, ailelere ve toplumlara kişisel, sosyal ve ekonomik yararlar sağlamaktadır. Yeni bilgi ve beceri edinimi, bireyler için daha iyi kişisel gelişim olanakları sunar (MEB, 2014). Bireylerin değişen dünya düzeni içerisinde beklentilerini karşılamak için yeni bir eğitim-öğretim modeli olarak ortaya çıkan hayat boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe olan yaşam döngüsü içerisindeki öğrenimi kapsamaktadır (The World Bank, 2003). Dave (1976) de hayat boyu öğrenmeyi bireyin hem kendisi hem yaşadığı toplum için bir dizi öğrenme etkinlikleri ile yaşam döngüsünün niteliğini bilinçli ve sürekli olarak geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaşam serüvenleri içerisinde sürekli kendilerini geliştirmelerinin öneminin vurgulandığı hayat boyu öğrenme olgusu, günümüz dünyasındaki gereksinimleri karşılayan bir eğitim anlayışı kadar gelecekte de bireylerin gereksinim duyacağı bilgi birikimini kazandırmayı amaçlamaktadır (Coşkun, 2009).

Eğitimin temel hedeflerinden biri toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir. Değişen değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koymaktır (Hökelekli, 2011). Değerler, ideal olarak toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen, süreklilik gösteren normatif yargılar olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, değerler temel normlardır (Turan ve Aktan, 2008). Değerler, bireylerin inançlarını, duygu ve düşüncelerini etkileyerek tercih ve davranışlarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Güven, 2014). Değer; bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve beklentileri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Güngör, 2010). Bireylerin değerleri benimseyerek yaşamlarına yansıtmaları sürecinde de öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen, hayat boyu öğrenme sürecinde öğrenenlere iyi bir model olmanın yanı sıra, öğrenme sürecinde çok güçlü bir motivasyon kaynağı olmalıdır. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Arslan, 2011). Öğretmen; evrensel ve ulusal değerlere önem veren, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri getirebilen, milli eğitimin ve uzmanlık alanı ile ilgili programların amaçlarına hâkim, her bireyin gereksinimlerini ve gelişim özelliklerini dikkate alarak davranışa dönüştürebilen, öğrenmeyi öğrenebilen bireyleri yetiştirmekle görevlendirilmiştir (MEB, 2006). Okullarda uygulanan değerler eğitimi programının etkili olabilmesi için; öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili konularda kendilerini yenilemeleri, karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yönelik stratejiler ve beceriler geliştirmeleri gerekmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Günümüzde değerlerin bireylere kazandırılması süreci her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Demokratik bir toplumun yaşayabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için değerler eğitimi çok önemli ve gereklidir. Değerler eğitiminde geleneksel uygulamalar yerine, çağdaş öğretim yaklaşımlarından,

yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerekir. Özellikle yaratıcı dramanın öğrencilere toplumsal değerleri kazandırmada etkili yöntemlerden birisi olduğu söylenebilir.

Eğitimde yaratıcı drama, toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı günümüzde, değerleri içselleştiren, yeni ve özgün düşünceler üreten bireylerin yetiştirilmesinde önemli işleve sahip olabilir. San (2006) yaratıcı dramayı, “doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırması” biçiminde tanımlamaktadır. Yaratıcı drama öğrencilerin yaparak, yaşayarak değerleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlayabilir.

Bireyler, bilgi ve deneyimlerini gerçek dünyada içinde oluşturulan kurgusal ortamda hayali bir dünya oluşturmak için kullanmakta ve dramada yapılandırdıkları rolleri tasarlarlarken olayları ve ilişkileri birbiri arasında bağlantı kurarak incelemeyi öğrenmektedirler (O’Neil ve Lambert, 1991). İnsanlar kendilerine saygı duymaya başladıklarında başkalarına da saygı duymaları beklenebilir. İnsanlar eğer başkalarına saygı gösterirlerse, başkalarından da saygı görürler (Tillman, 2000). Toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı günümüzde eğitimde yaratıcı drama, bireyin hoşgörülü, demokratik ve yaratıcı bir kişilik geliştirmesi, bağımsız düşünebilmesi, olaylara çok yönlü bakabilmesi, kendini tanıması, yeni ve özgün düşünceler üretmesinde önemli bir işleve sahiptir.

Yaratıcı drama yönteminin bireylerin toplumsallaşma sürecinde ve değerlerin öğretilmesinde önemli katkılarının olduğu söylenebilir (Çelik ve Aykaç, 2017; Demirtaş, 2019). Bireyler, drama etkinlikleri içerisinde doğaçlama ve rol oynama gibi teknikler ile sürece etkin olarak katılarak, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ederek, gözlem yaparak ve deneyerek bilgilere kendi ulaşır, bu şekilde değerlerin öğrenilmesi hem daha kalıcı ve daha kolay olabilir. Bütün bu açılardan değerlendirildiğinde, toplumu oluşturan bireylere kişilik kazandırmada eğitim etkinlikleri toplumsal ve evrensel değerler kazandırmayı amaçlar. Adalet, sorumluluk, sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, empati, çevre-doğa, sağlık, özgüven, güven, nezaket kuralları, doğruluk, birlik-beraberlik, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme gibi konular değer eğitimi içinde verilebilir. Yaratıcı drama, bir yöntem olarak sahip olduğu teknikleri de kullanarak değerlerin bireylerde davranış haline dönüşmesine olanak sağlayabilir.

Çocuklar değerleri öğrenmeye yaşamın ilk yıllarında başlamaktadırlar. Başlangıçta değerleri, aileden sonrasında da medya, akran grupları, oyun grupları, yerel topluluklar ve diğer kurumlardan öğrenmektedirler. Çocuklar ilkokula başladıklarında okul öncesindeki yaşantılarından farklı değerlerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu süreçte okulun iki rolü bulunmaktadır; toplumda o anda geçerli olan değerlerin geliştirilmesi için hali hazırda başlamış olan süreçte çocukların değerlerinin yapılandırılması ve desteklenmesi; ikincisi ise bu değerleri kullanmaları için öğrencilere yardımcı olmaktır (Halstead ve Taylor, 2000). Okullarda yapılan değer eğitimi, ailede kazanılan değerlerin pekiştirileceği, bu değerlerin toplumsal olarak kabul edilen değerlerle harmanlanacağı ve toplumsal değerlerle birlikte evrensel değerlerin de kazanılacağı bir eğitim sürecini tanımlamaktadır (Çelik ve Aykaç, 2017). Ailede başlayan değerler eğitimi okullarda devam eder. Ailede etkili olarak verilen bu eğitimin okulda da aynı şekilde devam etmesi için davranışlar ve tutumlar arasında tutarlılık olması gerekmektedir (Senek, 2018). Bu yönüyle okullar toplumun değerlerinin oluşturulması, korunması ve değiştirilmesinde en etkili kurumlardan biridir. Bu kurumun da en önemli mihenk taşı olan sınıf

öğretmenleri çocukların değerleri gözlem yoluyla kazanabilmeleri için gerekli olan sınıf ortamını yaratmalıdır, çocukta olumlu değer gelişimi için öğretme-öğrenme süreçlerini düzenlemelidir, sınıf içinde doğru sınıf yönetim yaklaşımını kullanmalı ve sahip olduğu değer, tutum ve davranışlarla çocuklara model olmalıdır.

Değerler bireylerin karakter ve kişiliklerini oluşturan en temel yapıdır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde davranışların temelini oluşturan değerler, çocukların davranışlarına yön verir. Değerlerin çocuklara aktarılmasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu yönüyle çalışmada, sınıf öğretmenlerine yönelik drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Gerçekleştirilen drama uygulamalarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştığı güçlükler nelerdir ve verilen eğitimin güçlükleri aşmadaki etkisi nedir?
4. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik görüşlerindeki değişim nasıldır?
5. Öğretmenlerin değerler eğitimini verebilmek için yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında gelişimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gelişimsel araştırmalar bireylerin yaşamlarının farklı zamanlarında bir konu, durum, olgu ve olaylar hakkında duygu, düşünce, davranışlarındaki değişimleri ve gelişmeleri incelemek amacıyla yapılır (Şahin Çakır, 2019). Çalışma kapsamında sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen drama ile değerler eğitimi uygulamalarının hayat boyu öğrenme bağlamında değerlendirilmesi ve gelişimlerinin incelenmesi amaçlandığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu bağlamda, belirlenen ölçütlere göre seçilen sınıf öğretmenlerine yönelik 18-25 Kasım 2017 tarihleri arasında yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmış değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte empati, yardımlaşma, dürüstlük, saygı, dayanışma, hoşgörü ve sevgi değerleri, her biri farklı oturumlarda yaratıcı drama yöntemiyle proje ekibi tarafından işlenmiştir. Günlük program 09.00-17.45 arasında uygulanmıştır. Uygulamanın birinci gününde katılımcılar konaklama mekanına yerleşmişlerdir. İkinci gün tanışma, iletişim ve etkileşim çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü gününde yaratıcı drama ile saygı değeri, drama ve çocuk edebiyatı, yaratıcı drama yöntemi ile planlama çalışmaları yapılmıştır. Dördüncü gün doğruluk, iş birliği, yardımlaşma, ritim çalışmaları konuları işlenmiştir. Beşinci gün empati, hoşgörü, sevgi, yaratıcı drama yöntemi ile planlama uygulamaları yapılmıştır. Altıncı gün saygı, ritim çalgılarıyla düzenlemeler işlenmiştir. Yedinci gün ders planlarının sunumu, performans gösterimine hazırlık, öğretim materyallerinin sunumu yapılmıştır. Sekizinci gün genel değerlendirme, performans gösterimleri ile uygulama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

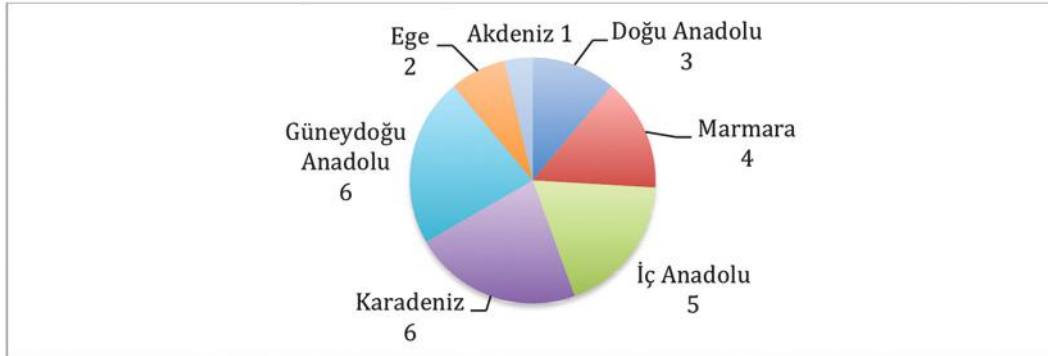
Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen kriterleri üzerinde taşıyan

tüm durumların araştırma kapsamına girebileceğini ifade etmektedir. Burada söz edilen ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir veya daha önceden var olan ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Proje katılımcı sayısı öncelikli olarak 30 olarak belirlenmiştir. Ancak asil listede olan katılımcılardan 6 tanesi izin alamadığı gerekçesiyle projeye katılamayacağını belirtmiştir. Yedek listeden alınan 6 kişi ile asil katılımcı sayısı tekrar 30'a ulaşmış olmasına rağmen 3 katılımcı etkinlik başlama tarihinden bir gün önce (17 Kasım 2017) projeye katılamayacağını belirtmiştir, bunlardan bir tanesi özel sebeplerden dolayı katılamamıştır. Bu yüzden yedek listesinden katılımcılar tek tek aranmış, Rize'den bir katılımcı izin sorunu yaşamadan projeye katılmıştır. Bu nedenle etkinliğe toplam 27 öğretmen katılmıştır. Asil listedeki bütün katılımcılar proje öncesi son gün tek tek bizzat proje yürütücüsü tarafından aranmıştır.

Proje başlangıcında 30 katılımcının 15'i erkek 15'i kadın olacak şekilde, farklı yaş ve mesleki tecrübelerle sahip olarak belirlenmiştir. Başvuru formu Google Anketler üzerinden online olarak toplanmıştır. Çeşitli tipteki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden seçim yapılmıştır. Aynı ilden birden fazla katılımcı seçilmemesine özen gösterilmiştir. Katılımcılar seçilirken 7 coğrafik bölgeden seçim yapılmıştır. Katılımcıların çeşitli yaş gruplarından olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların bölgelere göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, TÜBİTAK 4005-Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen 117B239 kodlu "Yaratıcı Drama ile Sınıf Öğretmenlerine Değerler Eğitimi Uygulamaları" başlıklı projeye Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden katılan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 14'ü erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 27 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bölgelere ve cinsiyete göre eşit dağılım olacak şekilde öğretmenler seçilmiş ancak bazı öğretmenlerin katılamama durumları göz önünde bulundurularak yedek listeden de seçim yapma yoluna gidilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir:



Grafik 1. Katılımcıların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Grafik 1'de katılımcıların bölgelere göre dağılımı görülmektedir. Her bölgeden farklı sayıda başvuru yapıldığından dolayı her bölgeden alınan katılımcı sayısı birbirine eşit değildir, ancak her bölgeden gelen başvuru doğrultusunda adil dağılım yapılmıştır. Buna göre Ege bölgesinden 2, Akdeniz bölgesinden 1, Doğu Anadolu Bölgesi'nden 3, Marmara Bölgesi'nden 4, İç Anadolu Bölgesi'nden 5, Karadeniz Bölgesi'nden 6, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 6 sınıf öğretmeni projeye katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan form hazırlanırken öncelikle araştırma konusu ile ilgili alan yazın ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından değerler kavramı, değerlerin ilköğretim derslerinin öğretiminde kullanımı ve yaratıcı drama ile değerlerin oluşturulmasına yönelik 10 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş, bu amaçla sorular ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve yaratıcı drama uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan sorulardan bazılarının birbirine benzediği veya aynı amaca hizmet ettiği gerekçesiyle beş soru formdan çıkartılarak forma son hali verilmiştir. Görüşler her katılımcıdan bireysel olarak görüş formu aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullanılan bu görüş alma formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Aldığınız bu eğitim hakkında neler düşünüyorsunuz? Beklentileriniz karşılandı mı?
2. Değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Değerler eğitimindeki uygulamalarda karşılaştığınız güçlükler var mı? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Değerler eğitiminde yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanır mısınız? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Yaratıcı drama ile değerler eğitiminin geliştirilmesi için neler önerirsiniz?

Verilerin Analizi

Görüşme formunda sorulara verilen yanıtların sırayla incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır ve mantıklı bir biçimde düzenlenerek temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve oluşan veriler birkaç kez satır satır okunarak kodlamalar iki araştırmacı ve bir bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlama sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilen kelime ve kavramlar kullanılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı durumlarda sınıf öğretmenlerinin kullandığı kelime ve kavramlar bu süreçte yetersiz kalmıştır. Bu durumda araştırmacılar, düşünceyi en iyi ifade edebilecek kavramı belirlemiştir. Oluşturulan kodlar toplanarak ortak yönleri bulunmuş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur (Maykut ve Morehouse, 1994). Öğretmenlerin görüşlerini olduğu gibi yansıtmak için ön ve son görüşme formlarından doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan analizler desteklenmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuştur. Sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3,... Ö27 kodları ile kodlanmıştır. Ayrıca çalışmada ön görüşme ve son görüşme formlarından elde edilen veriler bulunduğu sınıf öğretmenlerinin görüşleri ifade edilirken öğretmenlere verilen kodun sonuna ön görüş için 'ÖG', son görüş için ise 'SG' kısaltmaları eklenmiştir. Örneğin Ö6 kodlu sınıf öğretmenin uygulama öncesindeki görüşü belirtilirken Ö6ÖG, son uygulama için ise Ö6SG kodları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için katılımcı teyidi alınmıştır. Nitel araştırmalarda çoklu kodlayıcı kullanılması ve kodlayıcılar arasında uyumun olması güvenilirliği arttıran bir detaydır (Creswell, 2007). Araştırma kapsamında üç farklı kodlayıcı tarafından kodlamaların yapılması istenmiştir. Ayrıca araştırmanın her aşamasında üç alan uzmanının değerlendirmesi alınmıştır. Araştırmada kapsam geçerliği bakımından araştırma soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Sorular görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında üç farklı kodlayıcı ayrı ayrı görüşme dökümlerini incelemiş ve kodlamışlardır. Kod güvenilirliği belirlemek için Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Uyum yüzdesinin %89 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin %70 ve üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlilik sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen drama ile değerler eğitimi uygulamalarının hayat boyu öğrenme bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular her bir araştırma problemine göre tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda sunulan verilerde sınıf öğretmenleri bir konu ve kavramla ilgili olarak birden fazla kez görüş belirttikleri için yüzdelik değerler %100'ün üzerinde değerlere ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları eğitimine yönelik beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma durumları nelerdir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmenlerin yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları eğitimine yönelik beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma durumları

Beklentiler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Dramayı yöntem olarak kullanmak	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, 13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26	12	44,44	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, 24, Ö26, Ö27	23	85,18
Yaratıcı dramayı sevdirmek	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö18, Ö22, Ö24, Ö26	11	40,74	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	20	74,07
Yeni bilgiler edinip kendini geliştirmek	Ö4, Ö5, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27	11	40,74	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	19	70,37
Çocukların kendini ifade etmesine yardımcı olmak	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö17	7	25,92	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27	17	62,96
Meslektaşlarını bilgilendirmek	Ö3, Ö6, Ö11, Ö13, Ö17, Ö21, Ö24	7	25,92	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, 21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	15	55,55

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamalarına yönelik beklentilerine ilişkin olarak uygulama öncesinde dramayı yöntem olarak kullanmayı (f=12) vurgulamışlardır. Bazı sınıf öğretmenleri ise yaratıcı dramayı sevdirmeye ve yeni bilgiler edinip kendini geliştirme (f=11), çocukların kendini ifade etmesine yardımcı olma ve meslektaşlarını bilgilendirme (f=7) olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin karşılanma durumlarına göre görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlara yönelik ifade sayısında önemli bir artış görülmüştür. Özellikle sınıf öğretmenleri dramayı yöntem olarak kullanma (f=23), yaratıcı dramayı sevdirmeye (f=20), yeni bilgiler edinip kendini geliştirme (f=19), çocukların kendini ifade etmesine yardımcı olma (f=17) ve meslektaşlarını bilgilendirmeye (f=15) ilişkin ifadeleri kullanmışlardır. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin önemli ölçüde karşılandığı biçiminde yorumlanabilir. Bu soruya yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciyi eğitim sürecine daha fazla dâhil edebilmeyi sağlamaya yönelik bir beklentim var. Bu şekilde daha öğrenci merkezli ve daha fazla yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturabilmek.” (Ö6ÖG)

“Bu eğitimin bana katkısı oldukça fazla oldu. En önemli yansımaları sınıfımda olacak tabii ki. Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmanın yanında meslektaşlarıma da önerilerim olacak.” (Ö6SG)

“Etkinlik temelli katılımlarda yaratıcı drama yöntemi ile değerler eğitimi konusunda kendimi geliştirmek istiyorum. Ayrıca yaratıcı dramadan en önemli beklentim öğrencilerime daha faydalı bir biçimde dramayı nasıl sevdirim.” (Ö9ÖG)

“Aldığım yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları bana çok şey kattı. Öğrendiğim ilke ve yöntemleri ve tabii ki yaratıcı dramayı etkili bir biçimde sınıfımda uygulayacağımı düşünüyorum.” (Ö9SG)

“Yaratıcı drama yöntemi ile hem değerler eğitimini sıkıcı olmaktan çıkarabileceğimi hem de diğer dersleri de daha eğlenceli hale getireceğimi düşünüyorum. Çocuklar mutlu oldukça ben de daha mutlu olacağım. (Ö10SG)

“Bu eğitimde değerleri nasıl daha eğlenceli ve etkili bir biçimde çocuklara verebileceğim noktasında etkinlikler öğrenebilmek.” (Ö10ÖG)

“Yaratıcı drama ile değerleri oyunlar ve doğaçlama etkinlikler ile çok eğlenceli bir biçimde verebileceğimi düşünüyorum. Muhtemelen diğer derslerimde de bu etkinlikleri kullanırım.” (Ö10SG)

“Hem mesleki yeterlilik anlamında hem de insani olarak değerleri daha fazla özümseyen ve değerleri drama yoluyla hissettirebilen biri olarak çıkmayı düşünüyorum.” (Ö12ÖG)

“Kesinlikle beklentilerimi karşılayan bir çalışma oldu. Drama konusunda kendimi çok daha donanımlı hissediyorum.” (Ö12SG)

“Kişilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yardımcı olmak. Bunu yaparken de değerleri özümsetip, duyarlı insanlar yetiştirmek.” (Ö16ÖG)

“Yaratıcı drama içerisinde oyun, doğaçlama, rol oynama ve canlandırmalar ile birlikte çocukların kendilerini çok daha iyi ifade edeceklerdir. Ayrıca enerjilerini atan çocuk mutlu bir birey olarak arkadaşları ile de iyi geçinecektir. (Ö16SG)

“Beklentim bana farklı bakış açıları ile değerlerimizin yaşamda daha etkili davranışlara dönüştürülmesinde köprü olmasıdır.” (Ö19ÖG)

“Bu seminer de birçok alanında uzmanla çalıştık. Beklentilerimin çok üzerinde ceplerimi doldurarak buradan ayrılacağım. Her şeyi uygulama içerisinde öğrenmek, meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanmak keyifliydi. Çocuklarında bu etkinliklerle hem değerleri içselleştirerek öğrenebilir hem de kendilerini daha iyi ifade edebilirler.” (Ö19SG)

“Değerler eğitimi kavram olarak son dönemde milli eğitimin müfredatında sıkça yer almaktadır. Hatta ilk defa mahalli hizmet içi seminerler düzenlenmektedir. Yetişkinlerle çalışan bir eğitimci olarak ben, yetişkinlerin yönlendirilmesinde alacağım eğitimin etkili olacağını düşünüyorum.” (Ö20ÖG)

“Drama gibi yöntemler ile insanlar birbirileri ile etkileşim içerisinde öğrenebilirler. Bu yüzden dramanın mutlaka eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Seminerlerde ve yakınımnda olan meslektaşlarıma burada öğrendiklerimi mutlaka paylaşacağım.” (Ö20SG)

Veri toplama aracında bulunan sorulardan biri öğretmenlerin değerler eğitiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğine ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda ‘Değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir? Nedenleriyle açıklayınız’ sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler

Yöntem ve Teknikler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Yaratıcı drama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27	15	55,55	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	26	96,29
Doğaçlama, rol oynama	Ö2, Ö6	2	7,40	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	20	74,07
Donuk İmge	Ö2	1	3,70	Ö2, Ö9, Ö20 Ö25, Ö26	4	14,81
Örnek Olay	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö26	5	18,51	Ö1, Ö6, Ö8, Ö15	4	14,81
Altı Şapka Düşünme Tekniği	Ö1, Ö12, Ö20, Ö26	4	14,81	Ö1, Ö9, Ö15	3	11,11
İstasyon	Ö1, Ö3, Ö4	3	11,11	Ö3, Ö16, Ö14	3	11,11
Beyin Fırtınası	Ö4, Ö6, Ö22	3	11,11	Ö1, Ö6, Ö22	3	11,11
Pantomim	Ö9	1	3,70	Ö6, Ö9, Ö18	3	11,11
Düz Anlatım	Ö27	1	3,70	Ö5, Ö27	2	7,40
Akvaryum	Ö3	1	3,70	-	-	-
Proje Temelli Öğrenme	Ö21	1	3,70	-	-	-
Gösterip Yaptırma	Ö11	1	3,70	-	-	-

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler incelendiğinde, yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sekiz öğretmenin uygulama öncesinde, değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknik

belirtmedikleri bunun yerine yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ettikleri, görülmektedir. Uygulama sonrasında ise bu sayının bire düştüğü görülmüştür. Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri 8 temada toplanmıştır. Değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin uygulama öncesinde en fazla (f=15) sınıf öğretmeni yaratıcı dramayı kullanacağını ifade ederken uygulama sonrasında neredeyse tüm öğretmenler tarafından yaratıcı dramanın kullanılabileceği belirtilmiştir. Uygulama öncesinde doğaçlama ve rol oynama (f=2) olarak ifade eden sınıf öğretmenlerinin oranının uygulama sonrasında önemli oranda (f=20) arttığı görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri ise değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin uygulama öncesi örnek olay (f=5), altı şapka düşünme tekniği (f=4), istasyon (f=3), beyin fırtınası (f=3), pandomim, düz anlatım, akvaryum, proje temelli öğrenme, gösterip yaptırma (f=1) ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise donuk imge ve pandomim tekniklerine ilişkin frekans değerlerinde biraz artış olmuştur. Bu soruya yönelik sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Çalıştığım kurumda değerler eğitimi zorunlu bir ders. Kullandığım yöntem ve teknik; istasyon çalışması, akvaryum tekniklerini kullanıyoruz. Sınıf içi istasyon tekniğini kullanmamızın sebebi öğrencilerimin iş birliği içinde çalışmasını ve yetişmiş oldukları farklı sosyo-kültürel düzeydeki ailelerine göre o değeri o öğrenci nasıl yorumluyor diye tüm öğrenciler fikir sunuyor.” (Ö4ÖG)

“Aldığım bu eğitim de öğrendiğim yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama, donuk imge gibi yöntem ve teknikleri hem değerlerin öğretiminde hem de diğer derslerimde sıkça kullanacağımı düşünüyorum.” (Ö4SG)

“Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler çok fazladır. Sınırlamak mümkün değildir. Kaldı ki biz eğitimciler literatüre girmemiş pek çok yöntem ve teknik kullanırız.” (Ö13ÖG)

“Değerlerin öğretiminde yaratıcı drama, pandomim, donuk imge ve doğaçlama gibi tekniklerden sıkça yararlanılmalıdır.” (Ö13SG)

“Yaratıcı dramayı kullanabiliriz.” (Ö16ÖG)

“Yaratıcı drama, doğaçlama ve rol oynamanın derslerde ve değerlerin ve toplumun kültürel değerlerinin aktarılmasında çok önemli olacağını düşünüyorum. Çünkü verilen durumlara ilişkin çocuklara verdiğimiz rolleri doğaçlayarak ve rol oynayarak yaparsa yaşantıya dönüşür. Yani yaparak ve yaşayarak öğrenir. Kültürel değerlerde ancak çocuklara böyle aktarılabilir.” (Ö16SG)

Veri toplama aracında yer alan diğer bir soru ise öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin sorulmuştur. “Değerler eğitimindeki uygulamalarda karşılaştığınız güçlükler var mı?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştığı güçlükler ve verilen eğitimin bu güçlükleri aşmadaki etkisi

Güçlükler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Öğretmenlerin bilgi eksikliği	Ö2, Ö14, Ö16, Ö19	4	14,81	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24	14	51,85
Süre yetersizliği	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27	15	55,55	Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25	5	18,51
Mekân eksikliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25, Ö27	14	51,85	Ö2, Ö9, Ö12, Ö15, Ö20	5	18,51
Değerlerin soyut olması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö26, Ö27	14	51,85	Ö4, Ö9, Ö10, Ö21, Ö26	5	18,51
Sınıfların kalabalık olması	Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27	11	40,74	Ö8, Ö13, Ö19, Ö25	4	14,81
Katılım isteksizliği	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26	11	40,74	Ö10, Ö19, Ö24, Ö26	4	14,81
Konuların uygun olmaması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27	11	40,74	Ö4, Ö13, Ö19, Ö27	4	14,81
Değerlerin ciddiye alınmaması	Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö18, Ö20, Ö27	7	25,92	Ö7, Ö22	2	7,40
Müfredatın yoğun olması	Ö2, Ö5, Ö12, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25	7	25,92	Ö5, Ö18	2	7,40

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde karşılaştığı güçlükler noktasında bilgi eksikliğini ifade eden sınıf öğretmenlerinin sayısının uygulama öncesinde düşük olduğu, uygulama sonrasında ise yarısından fazlası tarafından belirtildiği görülmektedir. Değerler eğitiminde karşılaşılan diğer güçlükler bakıldığında sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı uygulama öncesinde birçok güçlükle karşılaştığını ifade ederken uygulama sonrasında bu güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Uygulama öncesi süre yetersizliğini sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (f=15) ifade ederken uygulama sonrası sadece (f=5) beşte biri dile getirmiştir. Uygulama öncesinde sınıfların kalabalık olması, katılım isteksizliği ve konuların uygun olmaması (f=11) güçlük olarak belirtilirken uygulama sonrasında ise öğretmenlerin sadece altıda biri tarafından dile getirildiği görülmüştür. Bu soruya yönelik sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Değerler eğitiminde karşılaşılan güçlükler konunun soyut olması ve somut işlemler dönemindeki çocukların algılaması zordur.” (Ö1ÖG)

“Aldığımız drama ile değerler eğitimi uygulamalarında daha verimli ve etkili kullanabileceğimizi gördüm.” (Ö1SG)

“Değerler eğitiminin yaratıcı drama yöntemi uygulama atölyesi olmalı, okullara ek bina yapılmalı, kentsel dönüşüm yapılırken belediyelerin imar planlarında okul, atölye ve spor komplekslerine yer verilmesi gerekir.” (Ö2ÖG)

“Değerler eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanırken mekân sıkıntısı yaşayacağız. En önemli sıkıntı ise yaratıcı drama yönteminin bazı öğretmenlerin kullanmaması bu konuda

öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlere bu konuda ciddi uygulamalı eğitimler verilmeli.” (Ö2SG)

“Öğrencilerin bu yönteme yabancı olması yeterli süre bulunmaması müfredatın çok yoğun olması önemli bir sorun olarak görülebilir.” (Ö5ÖG)

“Bu eğitimden sonra süreç iyi planlanırsa herhangi bir güçlükle karşılaşabileceğimi sanmıyorum.” (Ö5SG)

“Öğretmenler üzerindeki geleneksel ön yargıyı kırmak zor, öğretmenler olarak kendimizi çok fazla geliştirmiyoruz. Az bilgiyle çok konuşuyoruz. Öncelikle bilgi eksikliğini aşmamız gerekiyor.” (Ö13ÖG)

“Yeni şeyler hazırlama noktasında yaratıcı olmadığımı hissediyorum. Bu yüzden yeni etkinlik geliştirme konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. Bu etkinliklere daha fazla katılırsak bu sorunu çözebiliriz.” (Ö13SG).

“Değerlerin bazen havalarda kaldığı evrensel manada karşılıksız kaldığı konusunda endişeler taşıyorum. Bu yüzden eğitimin çocuklara yeterince etkilemediğini düşünüyorum. Önerim ise sevgiyi değerinde göze sokmaktansa panolarda süslü kâğıtlarla zihne sokmalıyız yaşam boyu hayatına yön versin diye.” (Ö16ÖG)

“Üretilen değerın eğitiminde, planlama, kurgu ve uygulama aşamasında güçlükler yaşıyordum. Ama bu bir haftalık eğitim sürecinden sonra kafamda birçok sorunun cevabını buldum.” (Ö16SG)

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları kapsamı görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin genel olarak görüşleri de sorulmuştur. Bu bağlamda sorulan “Yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına yönelik görüşlerindeki değişim

Görüşler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Uygulanabilecek etkili bir yöntem	Ö2, Ö5, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22	6	22,22	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27	21	77,77
Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama	Ö3, Ö4, Ö11, Ö13, Ö23	5	18,51	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8 Ö9, Ö10, 11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21 Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	19	70,37
Aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama	Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö22	5	18,51	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27	17	62,96
Eğlendirici bir yöntem	Ö5, Ö8, Ö11, Ö23	4	14,81	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26	15	55,55

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına yönelik görüşlerindeki değişim (Devamı)

Görüşler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Doğaçlama ve canlandırma	Ö6, Ö10, Ö13, Ö24	4	14,81	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26	15	55,55
Soyutu somuta dönüştürme	Ö3, Ö6, Ö10	3	11,11	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö27	11	40,74
Oyun temelli bir yöntem	Ö1, Ö15	2	7,40	Ö1, Ö4, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26	10	37,03
Yaratıcılığı geliştirme	Ö16, Ö21	2	7,40	Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23	9	33,33
Özgür hissetme	Ö2	1	3,70	Ö2, Ö7, Ö10, Ö15, Ö18, Ö21, Ö25	7	25,92

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına yönelik görüşlerindeki değişim incelendiğinde, uygulama öncesi bu konuda görüş belirten sınıf öğretmeni sayısı az iken uygulama sonrası önemli oranda arttığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi dramanın değerler eğitiminde kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde uygulanabilecek etkili bir yöntem (f=6), yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama (f=5), aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama (f=5), eğlendirici bir yöntem (f=4), doğaçlama ve canlandırma (f=4), soyutu somuta dönüştürme (f=3), oyun temelli bir yöntem (f=2), yaratıcılığı geliştirme (f=2), özgür hissetme (f=1) ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerinde tüm kodlarda önemli bir artış olmuştur. Öğretmenler yaratıcı dramayı uygulanabilecek etkili bir yöntem (f=21), yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama (f=19), aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama (f=17), eğlendirici bir yöntem (f=15), doğaçlama ve canlandırma (f=15), soyutu somuta dönüştürme (f=11), oyun temelli bir yöntem (f=10), yaratıcılığı geliştirme (f=9), özgür hissetme (f=7) olarak belirtmişlerdir. Yaratıcı drama yönteminin uygulanabilecek etkili bir yöntem olduğuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencinin ve öğretmenin daha aktif olduğu, yaparak yaşayarak kalıcı öğrenme sağladığı etkin bir yöntemdir.” (Ö4ÖG)

“Değerler soyut kavramlar olduğu için ilkökul düzeyindeki çocuğa anlatmak oldukça güçtür. Ama yaratıcı drama yöntemiyle artık zor olmadığını öğrenirken farklı derslerde bağlantı kurabileceğimizi bizlere yaratıcı drama öğretti. Bu yüzden artık derslerin kazanımlarını verirken ilk başvuracağım yöntem yaratıcı drama.” (Ö4SG)

“Maalesef ülkemizde, eğitimde yaratıcı drama halen yeterli düzeyde kullanılmıyor. Bunun acilen dikkate alınması gerekiyor. Ayrıca öğretmenlere de hizmet içi eğitim kurslarıyla bilgilendirilmeli bu konuda eğitimler verilmeli.” (Ö6ÖG)

“Öğretmenler bu konuda eğitilmelidir. Yaratıcı dramayı gerçekten bilen öğretmen mutlaka yaratıcı dramayı kullanacaktır.” (Ö6SG)

“Yaşamın içinden fakat daha özgür.” (Ö10ÖG)

“Öğrencilerin motivasyonunu arttıran, onlara özgürlükler sunan, okuldan daha çok keyif almalarını sağlayan, birbirleri ile iletişimi arttırarak kaynaştıran, onları sosyalleştiren, hayal güçlerini, yeteneklerini ortaya çıkaran bir yöntem olarak görüyorum.” (Ö10SG)

“Tüm derslerde tüm kazanım ve amaçlar doğrultusunda kullanılabilcek sosyalleşmeyi paylaşım ve empatiyi geliştirecek bir yöntemdir.” (Ö22ÖG)

Yaratıcı dramanın bana göre en önemli özelliği: lider tarafından verilen; aynı olay ve olgunun, her grup veya her birey tarafından farklı ve yaratıcı sonuçlara ulaşmasıdır. Aynı etkinliği 5 farklı grup yapıyorsa 5 farklı hikâye, 5 farklı afiş, 5 farklı şarkı vb. sonunda tam bir yaratıcı süreç ve sonuç elde ediliyor. Günümüz eğitim sistemimizde en ihtiyaç duyduğumuz, öğrenciyi aktif hale geçiren, tam katılımı sağlayan, düşünmeye ve üretmeye teşvik eden bir yöntem.” (Ö22SG)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine sorulan son soru ise yaratıcı drama ile değerler eğitiminin geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin sunacağı önerileri kapsamaktadır. Bu bağlamda “Yaratıcı drama ile değerler eğitiminin geliştirilmesi için neler önerirsiniz?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur:

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri

Öneriler	Ön Görüş	f	%	Son Görüş	f	%
Hizmet içi eğitim verilmesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö18, Ö21, Ö22	8	29,62	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27	16	59,25
Uygulamalı kaynak kitap eksikliğinin giderilmesi	Ö4, Ö11, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27	8	29,62	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	14	51,85
Araç gereç eksikliklerinin giderilmesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö15, Ö21, Ö23	7	25,92	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26	13	48,14
Sınıfın fiziki ortamının düzeltilmesi	Ö1, Ö9, Ö18, Ö20	4	14,81	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24	11	40,74
Sınıf mevcudunun azaltılması	Ö4, Ö8, Ö9, Ö20	4	14,81	Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26	10	37,03
Müfredatta ders olarak yer alması	Ö4, Ö19, Ö23	3	11,11	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö19, Ö23	8	29,62
Planlama yapılması	Ö3, Ö7, Ö20, Ö22	4	14,81	Ö1, Ö3, Ö7, Ö20, Ö22, Ö23, Ö27	7	25,92

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde, uygulama öncesi hizmet içi eğitim verilmesi (f=8), uygulamalı kaynak kitap eksikliğinin giderilmesi (f=8), araç gereç eksikliklerinin giderilmesi (f=7), sınıfın fiziki ortamının düzeltilmesi (f=4), sınıf mevcudunun azaltılması (f=4), müfredatta ders olarak

yer alması (f=3), planlama yapılması (f=4) önerilerinin geliştirildiği görülmektedir. Uygulama sonrasında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı dramanın kullanımına yönelik önerilerinde önemli bir artış olmuştur. Öğretmenler hizmet içi eğitim verilmesi (f=16), uygulamalı kaynak kitap eksikliğinin giderilmesi (f=14), araç gereç eksikliklerinin giderilmesi (f=13), sınıfın fiziki ortamının düzeltilmesi (f=11), sınıf mevcudunun azaltılması (f=10), müfredatta ders olarak yer alması (f=8), planlama yapılması (f=7) şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmenleri büyük oranda alana ilişkin hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda en sık tekrarlanan ifadeler soruya yönelik sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yaratıcı drama hayata geniş bir açıdan bakmayı öğretir. Bu yüzden değerler eğitiminde kesinlikle kullanılması gerekir.” (Ö1ÖG)

“Ders planları çoğaltılmalı, kaynaklar oluşturulmalı ve uygulama örnekleri arttırılmalıdır. Eğitim verilen kitleler planlanmalıdır.” (Ö1SG)

“Öncelikle iyi bir planlama yapılmalı. Değerler iyi belirlenmelidir. Toplumda iyi birey olabilme hususunda değerler eğitimi disiplinler arası diğer derslerin içerisine katılmalıdır.” (Ö3ÖG)

“Eğitimde gerek öğretmenlere gerek öğrenciye gerekse velilere drama, değerler eğitim gibi kavramları öğretecek kısacası farkındalık yaratacak eğitimler verilmelidir. Çok önemli ve çok iyi dönütleri olan bir çalışma oldu. Bu çalışmalar yeni nesli donanımlı bir şekilde ilerletir.” (Ö3SG)

“Tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile drama eğitimi almaları sağlanmalıdır.” (Ö10ÖG)

“Yaratıcı dramanın tüm öğretmenlere öğretilerek ülke genelinde bütün öğretim kurumlarında sürekli olarak kullanılması sağlanmalıdır. Sınıftaki araç-gereç eksikliği de giderilmelidir” (Ö10SG)

“Okullardaki sınıf mevcutları azaltılarak sınıf ortamları daha sağlıklı hale getirilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö20ÖG)

“Okullardaki sınıf mevcutları azaltılarak öğretmenlere dramanın sınıf içerisinde kullanımına yönelik düzenli olarak hizmet içi eğitimler verilmesi gerekir.” (Ö20SG)

“Bu alanda verilen hizmet içi eğitimleri sıklaştırılmalı, eğitim kurumlarında drama çalışmalarının yapılabilceği odaların açılması ve bu odalarda kullanılmak üzere eğitim materyallerinin, dokümanların, kostümlerin hâlihazırda bulunması gereklidir. Ayrıca eğitimcilerin bu alana önem verip sık sık kullanmaları gerekir.” (Ö21ÖG)

“Yaratıcı drama aktiviteleri arttırılarak sınıflarda bolca kullanılmalıdır. Çünkü en etkili öğrenme çocukların sürece aktif katıldığı öğrenmedir.” (Ö21SG)

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerine yönelik drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı drama ile değerler eğitimi uygulamaları eğitimine yönelik beklentilerinin; yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak ve yaratıcı dramayı sevdirmek, yeni bilgiler edinip kendini geliştirmek, bireylerin kendini ifade etmesine yardımcı olmak, meslektaşlarını bilgilendirmek olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası sınıf öğretmenlerinin bu eğitime yönelik görüşleri değerlendirildiğinde beklentilerinin önemli bir oranda karşılandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, örnek olay, altı şapka, istasyon, yaratıcı drama, (doğaçlama, donuk imge, pandomim), beyin fırtınası, akvaryum, proje temelli öğrenme, düz anlatım, gösterip yaptırma yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Yaratıcı drama yanıtını veren sınıf öğretmenlerinin sayısında son uygulamada önemli bir artış görülmüştür. Ayrıca uygulama öncesi değerler eğitiminde iki sınıf öğretmeni doğaçlama ve rol oynamanın kullanılabileceğini ifade ederken, uygulama sonrası yirmi sınıf öğretmenin bunu söylemesi önemli bir bulgudur. Çünkü doğaçlama ve rol oynama yaratıcı drama sürecinin yapılandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Eğer bir drama atölyesinde doğaçlama ve rol oynama yoksa orada drama çalışmasından söz edilemez. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının bu teknikleri ifade etmesi önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimindeki uygulamalarda karşılaştığı zorluklar ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi eksikliği, süre yetersizliği, mekân eksikliği, değerlerin soyut olması, sınıfların kalabalık olması, katılım isteksizliği, konuların uygun olmaması, müfredatın yoğun olması gibi yanıtlar verdiği görülmüştür. Uygulama öncesinde sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı birçok güçlükle karşılaştığını ifade ederken, uygulama sonrasında bu güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Uygulama öncesinde değerler eğitiminde yaşanan zorluklar bakımından sınıf öğretmenlerinin çok az bir bölümü bilgi eksikliği ifadesini dile getirirken uygulama sonrasında grubun yarısından fazlası bunu belirtmiştir. Bu sonuç, drama ile yapılan bu uygulama sürecindeki etkinliklerle birlikte sınıf öğretmenlerinin bu duruma daha farklı baktıkları biçiminde yorumlanabilir. Bir diğer bulguda sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimindeki uygulamalarda karşılaşılan güçlükler ile ilgili görüşlerinin uygulama öncesinde özellikle süre yetersizliği, mekân eksikliği ve değerlerin soyut olması temalarında yoğunlaştığı, uygulama sonrasında ise bu ifadelerin sadece birkaç öğretmen tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimden dolayı kendilerini drama ve değerler konusunda daha iyi hissetmeleri ve sorun olarak gördükleri konulara daha iyimser ve çözüm odaklı yaklaştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile değerler eğitiminin geliştirmesine yönelik önerilerine bakıldığında, hizmet içi eğitim verilmesi, uygulamalı kaynak kitap eksikliğinin ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi, sınıfın fiziki ortamının düzeltilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, müfredatta ders olarak yer almasına ilişkin yanıt sayısında son uygulamada artış olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu bulguya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, bir haftalık yapılan uygulamalı etkinliklerin hizmet içi eğitim gereksinimini ortaya çıkarması ve sınıf öğretmenleri tarafından doğrudan ifade edilmesi önemli bir sonuçtur. Ortaya konulan diğer öneriler, yaratıcı drama alanının eğitim sisteminde genel olarak yaşadığı temel sorunlardır. Benzer bir sonuç Aykaç ve Köğçe (2014)'nin sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin daha iyi uygulanmasına yönelik yapmış oldukları önerilerde de ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi gerektiğini önerirken oran olarak önemli bir kısmı

ise sınıfların fiziki ortamlarının düzeltilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, araç gereç eksikliğinin giderilmesi ve drama ile ilgili kaynak kitap eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerindeki değişim incelendiğinde, uygulanabilecek etkili bir yöntem, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, eğlendirici bir yöntem, doğaçlama ve canlandırma, soyutu somuta dönüştürme, oyun temelli bir yöntem, yaratıcılığı geliştirme ve özgür hissetme olarak ifadelerini belirttikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerinde önemli bir artış olmuştur. Yukarıda ifade edilen kodların tamamı dramanın genel kazanımları ve uygulama sonucunun bireylerde bıraktığı etki olarak değerlendirilebilir. Genel anlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen drama ile değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin hem kişisel gelişimleri bakımından hem de değerlerin içselleştirilmesinde ve öğretilmesinde önemli katkısının olduğu görülmektedir.

Alan yazındaki bazı araştırmalar da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Demirtaş (2009) tarafından yapılan araştırma, yaratıcı drama temelli hazırlanan değer eğitimi programının, çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitimindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 9-10 yaş grubundaki 16 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama temelli hazırlanan değer eğitimi programının etkili olduğu, öğrencilerin değerleri çok boyutlu olarak irdeleyebildikleri, değerlerle ilgili programın amaçlarına yönelik olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Erdem-Zengin (2014) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerlerini ve bu değerlerle ilgili davranışları öğrendikleri görülmüştür. Sözkese (2015) tarafından yapılan çalışmada, öykü temelli yaratıcı drama yönteminin 60-72 aylık çocukların değer eğitimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öykü temelli yaratıcı drama yöntemiyle değerler eğitimi programının 60-72 aylık çocukların değer gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Güney Gedik (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin en fazla “evrensellik”, en az “güç” değerine önem verdikleri görülmüştür. Alan yazında drama ile değerlerin uygulandığı çalışmalar kapsamında, Kaf (2000) hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak etkililiğini araştırmıştır. Çiçen de (2019) değerler eğitimi temelli drama programının öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarına etkisini incelemiştir. Araştırmalarda dramanın değerler eğitiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Veugelers (2010) de değerler eğitiminde alternatif olarak kullanılabilecek farklı yöntem ve tekniklere dikkat çekmiştir. Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak değerler eğitiminde etkili olarak kullanılabilecek yöntemlerden bir tanesinin de yaratıcı drama olduğu söylenebilir.

Öneriler

Yapılacak yeni çalışmalara yönelik olarak, drama ile değer eğitimine ilişkin deneysel çalışmaların yapılması, değerlerin günümüzde öğretim programlarında üzerinde önemle durulan konulardan biri olduğu düşünülerek farklı disiplinler içerisinde değerlerin drama yöntemiyle uygulanabileceği süreçler tasarlanabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin de araştırma sürecinde belirttiği gibi hizmet içi eğitim kapsamında drama ile değerler eğitimi uygulamalarına yer verilebilir. Sınıf öğretmenlerine kılavuz niteliğinde drama ile değerler eğitimine yönelik uygulama ağırlıklı, drama yöntemi ile yapılandırılmış değerler eğitimi süreçlerinin tasarlandığı kitaplar hazırlanabilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B., Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Arslan, M. (2011). Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmen. M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, M., Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 907-938.
- Bayır, Ö. G., Köse, Ç. T., Deveci H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317- 339.
- Bozdaş, Ş. (2013). Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ö., Aykaç, M. (2017). Bilimsellik değerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. N. Akpınar-Dellal ve M.V. Coşkun (Ed.), *Bilimde Etik ve Demokratik Eğitimi İçinde*, Düsseldorf: LAP Lambert Academic Publishing.
- Çelik Ö., Esmer B., Yılmaz E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11(19), 229-244.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* Thousand Oaks. CA: Sage.
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of lifelong education*. UNESCO Institute for Education.
- Demir, K. (2016). The values individuals from various education level believe in. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 1175-1184.
- Demirtaş, S. (2009). Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eksi H., Katılmış A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (17), 1-18.
- Erdem-Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney-Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Güven, A.Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde kullanımı*. Konya: Palet Yayınları
- Halstead, J. M., Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Camb-ridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaf, Ö. (2000). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6), 173-184.
- Maykut, P., Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guid*. London: The Falmer Press.

- MEB (2006). *TEDP öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2014-2018*. (<http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>, 24.01.2020 tarihinde erişildi).
- Miles, M.B & Huberman, A, M (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Ankara: Pegem Yayınevi.
- O’Neil, C., Lambert, A. (1991). *Drama structures a pratical handbook for teachers*. Chelphenman: Heinemann Educational Books.
- Tokdemir, M, A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Turan, S., Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- San, İ. (2006). *Yaratıcı dramının eğitsel boyutları*. Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar (Genişletilmiş ikinci baskı). (Ed. Ömer Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal’ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şahin Çakır, Ç. (2019). *Gelişimsel araştırma yöntemi*. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde Araştırma Yöntemleri İçinde, Ankara: Pegem Akademi.
- The World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. A World Bank Report, The World Bank, Washington, D.C.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
- Veugelers, W. (2010). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation of Values Education Practices Performed with Drama Activities for Classroom Teachers*

Ayşegül Oğuz Namdar¹

Murtaza Aykaç²

Sinem Çol³

Introduction

The continuity of the self-improvement education of individuals carries a high importance both for the development of a society and individuals themselves. Therefore, accessible professional development has gained emphasis to reach elementary teachers across the country and raise qualified teachers. Professional development consists of activities that allow the development of educator's skills and provide increase their knowledge levels across different subject areas. Participation in professional development activities provides personal benefits to teachers as well as to their students. This new information and skills present better personal and pedagogical development opportunities. With the emergence of curriculum reform, continuing professional development should be provided to teachers on different methods and techniques to accomplish the vision of reform documents. One of these methods is creative drama. It can be said that creative drama highly contributes to socialization and the teaching of certain values. Through drama, individuals use techniques like improvisation and role play to actively participate in the process, express their thoughts and feelings more comfortably, reach certain information through observations and experimentations which eventually concludes in easier and more permanent learning of values. Evaluated through all these aspects, education activities for identity development aims to provide social and universal values. Subjects such as justice, responsibility, love, respect, tolerance, contribution, empathy, environment, health, self-confidence, courtesy, rightfulness, unity, and community can be inserted into values education. As a method, creative drama creates a platform where individuals learn values actively through direct exposure and turn them into inherent behaviors. Therefore, in this study, it is aimed to evaluate these practices though drama with classroom teachers.

Methodology

The developmental research method is used within the scope of the qualitative research approach in this study. Developmental research is conducted to inspect individuals' lifestyles at different times regarding subjects, conditions, fact, events, thoughts and feelings and changes in

* This research has been produced from the project number 117B239 called "Values Education Practices for Classroom Teachers with Creative Drama" supported within the scope of TÜBİTAK-4005 Science and Society Innovative Education Practices and implemented between 18-25 November 2017.

1 Associate Professor Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Education Faculty, Çayeli-Rize, Turkey. e-mail: aysegul.oguz@erdogan.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-8507>

2 PhD., Niğde Ömer Halisdemir University, Education Faculty, Niğde, Turkey. e-mail: murtazaaykac@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7204-0835>

3 Lecturer, School of Foreign Languages, Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey. e-mail: sinemcol@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-087>

their behaviors. Thus, this was the preferred method of the study since it was aimed to evaluate the progress of drama-based value education with school teachers. The study group consisted of a total of 27 school teachers (14 male and 13 female) who work in the state schools from the seven different geographic areas of Turkey. The collected data came from the pre and post exercise interview forms with the school teachers. The evaluation of the data from the interview form answers was examined in order and evaluated through content analysis and coding method. The generated codes were gathered in mutual aspects and were aimed to create the outlines of the study themes. The codes under the found themes were explained with respect to one another, interpreted and concluded for the results of the study.

Discussion and Conclusion

The expectations the teachers had for the creative drama based value education were to use this method and ingratiate creative drama, learn new education use it for self-development, aid individuals in self-expression and to inform their colleagues. When the interview forms were evaluated after the applied activities, it was evident that the expectations were mostly fulfilled. When the opinions of the teachers about the methods and techniques used in values education were evaluated, they gave the answers of the followings: case study method, six thinking hats, station , creative drama (improvisation, still image, pantomime), brain storming, aquarium, project-based learning, direct instruction technique and school shows/performances. There was a significant increase in the number of participants who replied to the question with creative drama when asked again after the activity. Additionally, it is a significant fact that prior to the activity there were only 2 teachers who expressed that improvisation and role-play could be used for education and after the activity the numbers increased to 20. Especially since improvisation and role-play carry importance in the structure of creative drama. If there is a lack of improvisation and role-play in a drama workshop, it can never truly be accounted as drama. For these reasons, it is important that a significant number of the teachers expressed these techniques. Some of the methods that the teachers have expressed applicable for the value training such as case study technique, six hat thinking, station, creative drama (improvisation, still image, pantomime), brain storming, aquarium, project based learning, direct instruction technique and school shows/performances could eventually work if actively reapplied to the drama processes. Prior to the activity when asked about the problems they might face, more than half of the teachers gave examples such as time constraints, physical space constraints and the difficulties in the values being abstract. However this changed when the same question was asked after the activity where only a few of the teachers expressed these difficulties. It can be said that after the training, the teachers had more positive feelings towards dramas and values and has optimistic, solution-focused approaches to their problems. The opinions of the teachers regarding the creative drama methods and their usage presented a change such as it being an applicable and effective method, learning via living through and experiencing, allowing active participation and permanent learning, an enjoyable method of learning, improvisation, turning abstract into tangible, play based methods and a way to improve creativity and the feeling of freedom. There was a great increase in the number of teachers who viewed creative drama as an important tool for value educations. This could be due to the outcomes and the effect that the activity had on the individuals. The evaluation of the teachers' views indicated that there was a great contribution towards both the personal development and the teaching and internalization of these values through lifelong learning and drama based value education among teachers. It can be suggested from the results of this study that drama based value education among teachers can be made more common.

Yaratıcı Drama Yönteminin Lise Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Etkisi

Gönül Erdoğan¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.007

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 08.12.2020

Düzeltilme 31.12.2020

Kabul 10.01.2021

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama
Depresif belirti
Öz kavram
Ergen

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada yaratıcı drama çalışmalarının 11. sınıf öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavramları üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede 11. sınıfa devam eden 32 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön-test- son-test kontrol gruplu deneysel yöntemden faydalanılmıştır. Yaratıcı drama uygulamaları 12 hafta, haftada bir gün, toplam 18 saat uygulanmıştır. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği ile toplanmıştır. Analiz için yaratıcı drama eğitiminin etkisini ölçmek amacıyla “eşleştirilmiş t testi” (paired-sample t test) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar ise “bağımsız-örneklem t testi” (independent-samples t test) ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitiminin yapıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin Çocuk Depresyon Ölçeği puanları anlamlı olarak düşerken, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavram Ölçeği puanlarının ise anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Başlangıçta deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunmazken, yaratıcı drama çalışmaları sonrasında depresif belirti ve öz kavram düzeylerinde her iki grup arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer çalışmaların farklı yaş dönemlerinde ve yaş gruplarında yapılması önerilmektedir.

¹ Bilim Uzmanı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Polatlı Sosyal Bilimler MYO, Ankara, Türkiye. E-posta: gonulerdogan@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-0463>

The Effect of Creative Drama Methods on the Depressive Symptom and Self Concept Levels of High School Students

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.007

Article History

Received 08.12.2020

Revised 31.12.2020

Accepted 10.01.2021

Keywords

Creative drama

Depressive symptom

Self concept

Adolescent

Article Type

Research paper

Abstract

*In this study, the effect of creative drama activities on 11th-grade students' depressive symptoms and self-concepts were investigated. The study group of the research consisted of 32 students attending the 11th grade in the association affiliated with the Ministry of National Education in Ankara. In the study, the experimental method with pretest posttest control group was used. Creative drama activities were applied once a week for 12 weeks, for a total of 18 hours. Research data was collected using the Demographic Information Form developed by the researcher, Child Depression Inventory and Piers-Harris Child Self-Concept Scale. Paired-sample *t* test was used to measure the effect of creative drama education for the experimental group. Comparison between groups was tested using the "independent samples *t* test". As a result of the study, it was observed that the Child Depression Scale scores of the students in the experimental group in which creative drama education was given decreased significantly, while the Piers-Harris Child Self-Concept Scale scores increased significantly. While there was no statistically significant difference between the experimental and control groups at the beginning, after the creative drama studies, a significant difference was found between the two groups in terms of depressive symptoms and self-concept levels. Similar studies are recommended to be conducted in different age periods and age groups.*

Giriş

Ergenlik hem biyolojik hem de psikolojik açıdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan genç yetişkinlik arasında kalan dönemdir (Santrock, 2013). Bu dönem, çocukluk ile yetişkinlik arasında devam eden biyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı bir süreçtir (Hazen, Schlozman ve Beresin, 2008). Bir geçiş evresi olan bu dönemde ergenin gelişimsel olarak başarması gereken birçok görevi vardır. Ergen hem sosyal dünyada kendine yer edinmeye çalışmakta, hem de kendisiyle ilgili kişisel plan ve hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Kim, 2003). Bu dönem fizyolojik ve psikolojik olarak birtakım değişikliklerle başlamakta ve ergen kendi yetişkin kimliğini buluncaya kadar birtakım değişikliklerle devam etmektedir (Wild ve Swartz, 2012).

Ergenlik dönemindeki önemli gelişmelerden biri de bilişsel alanda meydana gelen değişikliklerdir. Bu dönemde somut düşünme yerini soyut düşünmeye bırakmaktadır (King, ve Rutherford, 2017). Bu da ergenin dış dünyayı algılamasında bazı değişikliklere yol açmaktadır. Olayları daha çok sorgulamaya ve olaylara farklı açılardan bakmaya başlayan ergen, kendini toplumsal çatışmaların içinde bulabilmektedir. Arkadaş ilişkileri ve aile içi ilişkiler de bu dönemde şekil olarak farklılaşmaktadır (Abramson, Matelsky ve Alloy, 1989).

Ergen bu dönem itibarı ile ailesinden yeterince bağımsız olmaya çalışma, kendi kararlarını alıp kendi seçimlerini yapabilme, cinsel çatışmalarla baş edebilme ve kendine uyan değer yargılarına karar verip bunları benimseyebilme gibi başarması gereken birtakım görevlerle karşılaşmakta; bunun yanı sıra, aile ile çatışma veya sevdiklerini kaybetme gibi birtakım negatif yaşam olayları veya sorunlarla da karşı karşıya kalabilmektedir (Ekşi, 1999; Richardson ve Katzenellenbogen, 2005).

Ergenlik döneminde ortaya çıkan fizyolojik değişiklikler ve psikolojik olarak bu dönemde ergenin baş etmesi gereken birtakım sorunlar, zaman zaman ergenin duygulanım durumunda istenmedik yönde çeşitli değişikliklere neden olmaktadır. Bu dönemde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme, bireysel farklılıklar göstermektedir (Wild ve Swartz, 2012). Bazı ergenler çevresi ile çeşitli çatışmalar yaşarken bazıları da riskli davranışları nedeniyle daha yoğun sorun yaşamaktadırlar. Karşılaşılan bu sorunlar arasında depresyon, duygulanım bozuklukları içinde ilk sıralarda yer almaktadır (King, ve Rutherford, 2017; Peterson vd., 1993).

Depresif bozukluk; çökkün duygudurum, etkinliklere ve çevreye karşı ilginin azalması, yemek yeme ve uyku düzeninde belirgin değişiklik, değersizlik ve aşırı suçluluk hissetme, odaklanmada güçlük çekme, yineleyici ölüm düşünceleri gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır (DSM 5, 2014). Bu belirtilerden birisi ya da birkaçı bir araya geldiği zaman ergenin duygu durumunda bozulmalar meydana gelebilmektedir.

Bu durum ise, günlük yaşamda ergenin işlevselliğini bozabilmektedir (Maughan, Collishaw ve Stringaris, 2013).

Depresyonla birlikte ergenin işlevselliğinin bozulması psikolojik işleyiş üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum, ergenin kendisini olumsuz algılaması ve değerlendirmesiyle birlikte öz saygısının azalmasına (Hazen ve ark., 2008) ve olumsuz benlik algısının gelişmesine yol açabilmektedir (Rohde, Lewinsohn ve Seeley, 1990).

Sosyal işlevselliği etkileyen bir unsur olan benlik (öz kavram), ergenin kim ve ne olduğunun, ilişkilerinde nasıl tepki verdiğinin ve kendisini nasıl gördüğünün farkındalığına işaret etmektedir

(Palabıyıkoglu, 2000). Diğer yandan ergenlik döneminde ruh sağlığı sorunlarına yol açan problem davranışları ortadan kaldıran ve ergenin genel iyilik hâlini destekleyen koruyucu bir öğedir (Gilman ve Huebner, 2006; Steinhausen ve Metzke, 2001). Bu koruyucu öğenin azalmasına bağlı olarak gelişen olumsuz benlik algısı ergeni depresyona karşı savunmasız kılabilmektedir (Teasdale, 1983). Öz kavramda ortaya çıkan bu değişiklikler ve yaşanan negatif olaylar, ergenin kendilik algılarında azalmaya, sosyal uyumunda ve kişiler arası ilişkilerinde bozulmaya neden olabilmektedir (Gotlib ve Joormann, 2010; Tram ve Cole, 2000).

Bu dönemde ergenin, karşılaşacağı güçlükler ile daha kolay bir şekilde baş edebilmesi açısından bireysel farkındalığının artırılabilmesi, kendine güven duygusunun geliştirilebilmesi ve topluma bakış açısının farklılaştırılabilmesi için kimi zaman desteğe ihtiyacı olmaktadır. Bu noktada yaratıcı drama uygulamaları, ergenin kendi ve içinde yaşadığı toplum hakkında farkındalığının artırılması, sosyal bir çevre edinebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak ele alınan bir olayın çeşitli teknikler yardımıyla canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2018). Yaratıcı drama uygulamaları sosyal ilişkileri anlamaya yardımcı etkiye sahiptir (Somers, 2008). Katılımcılar toplumda karşılaşabilecekleri çeşitli sosyal rolleri, grup içerisinde, oynayarak deneyimleme fırsatı elde ederler. Bu deneyimleme sonrasında katılımcı, bulunduğu ortamda karşıdan gelebilecek olan sosyal ipuçlarını daha kolay fark edip, bu duruma uygun davranmaya çalışmaktadır (Baldwin, 2012). Uygulamanın grup olarak yapılması, ergenin ihtiyacı olan, sosyal desteği de içinde barındırmaktadır. Diğer yandan sosyal rollerin canlandırılması, karmaşık sorunları anlamaya ve çatışmaları çözebilmeye de yardım etmektedir (Somers, 2008). Katılımcı, içinde bulunduğu çatışmayı kurgusal gerçeklik içinde yaşar, irdeler ve yeniden analiz ederek çözüme ulaştırmaya çalışır. Yaşantıya dayalı öğrenme bu süreçte gerçekleşmektedir (Adıgüzel, 2006). Ergen toplumla arasında çıkabilecek olan çatışmalar ile baş etme yollarını canlandırmalar sürecinde rol oynarken deneyimleme fırsatı elde edebilmektedir.

Yaratıcı drama; kendine güveni ve hayal gücünü geliştirme, sosyal, çevresel duyarlılık ve farkındalığı artırma, katılımcının duygularını kontrollü bir ortamda rahatça ifade edebilmesine yardımcı olma gibi kazanımlarıyla birlikte, temelde terapötik amaç taşıyan ve psikolojik nedenlerle terapistte başvuran kişinin tedavi amacını güden psikodrama ile işleyiş açısından benzerlik gösterse de tamamen kurgusal bir gerçeklik üzerine kurulu olması ve katılan kişilerin öznel yaşantılarını odağına almaması bakımından psikodramadan ayrılmaktadır (Adıgüzel, 2018; Garcia, 2010).

Yaratıcı drama uygulamaları, karşılaşılan sorunların birlikte çözülebilmesi için uygun ortam sağlar. Bu sorunların çözülmesi sürecinde, katılımcıların birlikte alacağı kararlar vardır. Bu süreçte katılımcılar, duygu ve düşüncelerini daha çok fark ederek bunların üzerinde daha ayrıntılı düşünebilme fırsatı yakalamaktadırlar (Baldwin, 2012). Problemlere farklı bakış açıları ve çözüm yolları sunan yaratıcı drama uygulamaları, katılımcıların kendilerini ve duygularını daha iyi tanıyabilmesine ve ifade edebilmesine yardımcı olmaktadır. Dönemsel olarak duygularını daha iyi ve sağlıklı olarak tanımaya çalışan ergene; depresif belirtilerini daha erken tanıyıp fark edebilmesi, bu duygu durum değişikliğine neden olan problemlerin farkına varabilmesi ve uygun çözüm yollarını bulabilmesi için sağlıklı bir ortam sunulmaktadır. Ergen, duygularını sağlıklı olarak tanıyıp, çevresel farkındalığını artırarak problemlerle baş etme becerisi kazanacaktır. Buradan hareketle yaratıcı dramanın, kendine güvenin ve öz saygının geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, depresif belirti düzeyleri yüksek olan 11. sınıf öğrencileri ile yapılan yaratıcı drama çalışmalarının, bu öğrencilerin depresif belirti ve öz kavramları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Depresif belirti düzeyleri yüksek olan ergenlerin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma deneysel bir araştırma olup, “ön test- son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. 2*2’lik model kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 1. Deneysel Desenin Görseli

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney G.	X	X	X
Kontrol G.	X		X

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2006-2007 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir lisede 11. sınıfta öğrenim gören 16-17 yaş grubu 327 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın başında öğrencilerin tamamına Çocuklar için Depresyon Ölçeği verilmiş ve ölçekten 19-21 arasında puan alan ve depresif belirtisi olduğu saptanan öğrenciler arasından gönüllü olup kendileri ve aileleri çalışmaya onay veren 32 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Demografik Bilgi Formu ve Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği uygulanmıştır. Daha önce herhangi bir nedenle psikiyatri kliniğine başvurmuş olan öğrenciler çalışmanın dışında bırakılmıştır. Öğrenciler, eşleştirme yapılarak iki gruba ayrılmış; 16 öğrenci deney grubuna, 16 öğrenci ise kontrol grubuna alınmıştır. Yaratıcı drama çalışmalarında, katılımcıların depresif belirtilerine yönelik olarak herhangi bir ek program, oyun, etkinlik veya canlandırmaya, sağaltım amacını taşıyan herhangi bir çalışmaya yer verilmemiştir. Bu yaş grubunda yer alan ergenlere yönelik olarak uygulanan temel yaratıcı drama çalışmaları uygulanmıştır.

Çalışma grubunun cinsiyet ve gruplara göre dağılımı deney ve kontrol gruplarında eşitlenmeye çalışılmış, her iki grupta da dokuz kız, yedi erkek yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavram Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir.

Demokratik Bilgi Formu: Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup formda öğrencinin doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti ve anne babasına ait bilgiler (yaş, öğrenim durumu, iş ve aylık gelir) yer almaktadır.

Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ): Kovacs (1981) tarafından geliştirilen bu ölçek, çocuklarda depresyon düzeyini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Kendini değerlendirme ölçeği olup, 6-17 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Ölçek, çocuğa okunarak veya çocuk tarafından okunarak doldurulmaktadır. 27 maddeden oluşan ölçekte her madde için üç değişik seçenek bulunmaktadır. Ölçekte çocuktan son iki hafta içindeki durumunu değerlendirip kendisine en uygun cümleyi seçmesi istenir. Verilen cevaplara 0 ile 2 arasında puan verilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Toplam puanın yüksekliği, depresyon düzeyinin şiddetinin yüksekliğini göstermektedir. Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Öy tarafından (1991) yapılan ölçeğin kesim noktası 19 puandır.

Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği (PHÇÖKÖ): Piers ve Harris (1960) tarafından geliştirilen bu ölçek, çocukların özgüvenlerini ve öz kavramlarını, kendileri ile ilgili algılamalarını ve değerlendirmelerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, 9-20 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Ölçeğin toplam 80 maddeden oluşan 6 alt testi bulunmaktadır. Bunlar, zekâ ve okul durumu, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma (popülerlik) ve mutluluktur. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 0'dır. Yüksek puan olumlu benlik saygısını, düşük puan ise olumsuz benlik saygısını ifade etmektedir. Ölçeğin Türkiye standardizasyonu yapılmıştır (Öner, 1996).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yaratıcı drama uygulamaları öncesi öğrencilerden edinilen sosyo-demografik bulgular değerlendirilmiş; deney ve kontrol grubuna alınan öğrenciler Çocuklar için Depresyon Ölçeğinden alınan puanları temel alınarak yaş, cinsiyet, anne babanın eğitim durumları ve gelir düzeyleri yönünden eşleştirilmiştir. Yaratıcı drama çalışmaları deney grubuna 12 hafta, haftada bir gün, günde 1,5 saat olmak üzere toplamda 18 saat sürede uygulanmıştır. Yaratıcı drama çalışmalarında sağaltım amacını taşıyan herhangi bir çalışmaya yer verilmemiştir. Bu süre içinde kontrol grubuna herhangi bir girişim ve uygulama yapılmamıştır. Yaratıcı drama çalışmalarının bitiminden sonra deney ve kontrol gruplarının her ikisine de Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bütün istatistiksel değerlendirmelerde 0,05 düzeyinde anlamlılık ve güven aralığı kullanılmıştır.

Bulgular

Örneklem ve kontrol gruplarının her ikisine 9'u kız 7'si erkek olmak üzere 16'şar öğrenci alınmıştır. Her iki grupta yer alan öğrenciler, anne ve babalarının yaş dağılımları, öğrenim durumları ve gelir düzeyleri yönünden benzer özellikler göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puan ortalamalarının dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puan ortalamalarının dağılımı

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	t	p
ÇDÖ	Deney (16)	20,69	3,005	t=0,177	P>0,05
	Kontrol (16)	20,50	2,989		
PHÇÖKÖ	Deney (16)	32,75	4,865	t=0,897	P>0,05
	Kontrol (16)	34,31	4,990		

Tablo 2 incelendiği zaman deney grubunun ön test ÇDÖ puan ortalamasının $20.69 \pm 3,005$, kontrol grubunun ön test ÇDÖ puan ortalamasının ise $20,50 \pm 2,989$ olduğu görülmektedir. İki grup ortalaması, istatistiksel olarak önemli farklılık göstermemektedir ($t=0,177$, $P>0,05$). Deney grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalaması $32,75 \pm 4,865$ iken, kontrol grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalaması $34,31 \pm 4,990$ 'dır. İki grup ortalaması, istatistiksel olarak önemli farklılık göstermemektedir ($t=0,897$, $P>0,05$)

Tablo 3. Deney grubunun ön test ve son test ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puan ortalamalarının dağılımı

Değişken	N	Testler	$\bar{X}$	SS	t	p
ÇDÖ	16	Ön test	20,69	3,005	t=0,177	P>0,05
		Son test	12,75	1,528	t=9,963	P=0,000
PHÇÖKÖ	16	Ön test	32,75	4,865	t=0,897	P>0,05
		Son test	47,94	5,639	t=6,966	P=0,000

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan deney grubunun ön test ÇDÖ puan ortalaması $20,69 \pm 3,000$, son test ÇDÖ puan ortalaması ise $12,75 \pm 1,528$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun ön test ÇDÖ puanlarına göre son test ÇDÖ puanlarındaki düşüklük, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 9,963$, $P<0.05$).

Çalışmaya katılan deney grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalaması $32,75 \pm 4,865$, son test PHÇÖKÖ puan ortalaması ise $47,94 \pm 5,639$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun ön test PHÇÖKÖ puanlarına göre son test PHÇÖKÖ puanlarındaki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,966$, $P <0,000$).

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puan ortalamalarının dağılımı

Değişken	Grup	Testler	$\bar{X}$	SS	t	p
ÇDÖ	Deney (16)	Ön test	20,69	3,005	t=0,177	P>0,05
		Son test	12,75	1,528	t=15,260	P=0,000
	Kontrol (16)	Ön test	20,50	2,989	t=0,177	P>0,05
		Son test	19,88	2,419	t=-9,963	P=0,000
PHÇÖKÖ	Deney (16)	Ön test	32,75	4,865	t=-0,897	P>0,05
		Son test	47,94	5,639	t=6,966	P=0,000
	Kontrol (16)	Ön test	34,31	4,990	t=-0,897	P>0,05
		Son test	34,50	5,266	t=6,966	P=0,000

Tablo 4 incelendiği zaman elde edilen sonuçlara göre yaratıcı drama uygulamalarından önce deney grubu ön test ÇDÖ puan ortalaması (20,69) ile kontrol grubu ön test ÇDÖ puan ortalaması (20,50) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0,05$). Yaratıcı drama uygulamalarından sonra deney grubunun ön test ÇDÖ puan ortalamasına (20,69) göre son test ÇDÖ puan ortalamasının (12,75) düştüğü görülmektedir. Deney grubunun ÇDÖ puanları arasındaki bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,05$). Kontrol grubunun ön test ÇDÖ puan ortalamasına (20,50) göre son test ÇDÖ puan ortalamasındaki (19,88) düşüş ise, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P>0,05$).

Yaratıcı drama uygulamalarından önce deney grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalaması (32,75) ile kontrol grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalaması (34,31) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0,05$). Yaratıcı drama uygulamalarından sonra deney grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalamasına (32,75) göre son test PHÇÖKÖ puan ortalamasının (47,94) arttığı görülmektedir. Deney grubunun PHÇÖKÖ puanları arasındaki bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,05$). Kontrol grubunun ön test PHÇÖKÖ puan ortalamasına (34,31) göre son test PHÇÖKÖ puan ortalamasındaki (34,50) artış ise, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P>0,05$).

Bu sonuçlara göre yaratıcı drama uygulamalarından sonra deney grubunun ÇDÖ puanları düşerken, PHÇÖKÖ puanları artmaktadır. Kontrol grubunun ise ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puanlarında istatistiksel olarak önemli farklılık saptanmamıştır. Çalışmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin depresif belirtilerinde belirgin düzeyde gerilemeler bulunurken, öz kavramlarında da anlamlı olarak bir artış saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Depresif belirti düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama programının etkisinin incelendiği çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öneriler geliştirilmiştir.

Yapılan t testi analiz sonuçlarına göre ön test deney ve kontrol grupları ÇDÖ ve PHÇÖKÖ puan ortalamaları açısından aynı özelliklere sahip olmalarına rağmen; yaratıcı drama uygulamaları sonrasında deney grubunun ÇDÖ puan ortalamasında belirgin düzeyde düşüş, PHÇÖKÖ puan ortalamasında ise artış olduğu görülmektedir. Herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubunda ise ön test- son test ÇDÖ puan ortalaması ve ön test- son test PHÇÖKÖ puan ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak yaratıcı drama çalışmalarının lise öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine olumlu bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hem depresyon hem de öz kavram konuları ile ilgili yapılan literatür taraması neticesinde, 2006 yılında Erdoğan'ın ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü yaratıcı drama çalışmalarından elde edilen sonuçlar bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubunda yer alan öğrencilerin depresif belirtilerinin gerilemesine yardımcı olmuştur. Bu sonuçlar, katılımcıların etkileşim hâlinde bulundukları yaratıcı drama uygulamalarının, depresif belirtisi olan ve sosyal etkileşime girmekten kaçınan ergenlerin (Gibb, Fergusson ve Horwood, 2010) kaçınmanın üstesinden gelmesini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Ergenin kendini değersiz ve yalnız hissetmesi, arkadaşının olmaması ve günlük olarak karşılaştığı problemlerle baş etmede zorluk yaşaması gibi birtakım psikososyal sıkıntılar depresyonun ortaya çıkmasına neden olabilir (Thapar vd., 2012). Ergenin içinde bulunduğu kritik gelişim aşamasında depresyonu önleme, ergene sosyal ve duygusal açıdan daha sağlıklı gelişim ortamı sağlamaktadır (Moussavi vd., 2007). Yaratıcı drama uygulamalarında özellikle rol oynama ve doğaçlamalar yoluyla katılımcı, karşılaştığı sorunlarla baş edebilme becerisi elde edebilir (Adıgüzel, 2018). Araştırmanın uygulama süreci boyunca öğrenciler, çeşitli canlandırmalar yoluyla, günlük problemlerle karşı karşıya kalarak, bu problemlere uygun çözüm yolları bulmayı grup içerisinde, diğer katılımcılarla iş birliği yaparak deneyimlemişlerdir. Öğrencilerin bu deneyimlerinin onlara, karşılaştıkları psikososyal birtakım güçlüklerle baş edebilme konusunda olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Literatürde teorik olarak ergenin benlik kavramının desteklenmesi, geliştirilmesi ve depresif belirtilerin ortadan kaldırılabilmesine yönelik olarak çeşitli terapi yöntemleri önerilmektedir (Beck, Shaw ve Rush, 1987; Caelear ve Christensen, 2010; Farahmand, Grant, Polo ve Duffy, 2011). Psiko-drama veya drama terapi bu yöntemler arasında sayılabilir. Terapi amaçlı yapılan sanat etkinliklerinde, bireysel olarak iyileştirme, sorun alan ile ilgili gerekli düzenleme yapılması ve kişinin bozulan ruh sağlığını eski haline getirebilmeyi hedeflenmektedir (Emunah, 1983; Sawaya, 2013; Yalom ve Leszcz, 2005). Psiko-drama dramatik canlandırmalar yoluyla, geçmiş ve güncel sorunların, çatışmaların veya kaygılarının etkisi altında kalan bireyin bozulan ruh sağlığını yeniden iyileştirmeyi hedefleyen bir psikoterapi türüdür (Garcia, 2010; Kim, 2003). Drama terapide ise bireyler, karşılaştıkları duygusal sorunlarla baş etmek ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla tiyatro tekniklerini kullanırlar (Langley, 2006). Her iki tekniğin de yaratıcı drama ile canlandırma, oyun oynama gibi yönlerden bazı benzerlikleri olsa da hem psiko-drama hem de drama terapi, psikolojik değişimi hedef alır ve bireyin öznel yaşantısına odaklanır. Yaratıcı drama uygulamalarında ise terapi amaçlı bir çaba söz konusu değildir. Yaparak ve yaşayarak deneyimleme fırsatı sunan yaratıcı drama, katılımcıların, kendilerinin ve başkalarının duygularını ve davranışlarını daha kolay anlayabilme ve esnek düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle yaratıcı drama uygulamalarının katılımcıların, diğer insanların duygularına karşı farkındalıklarının artmasına, duyarlı bireyler hâline gelebilmelerine, öz saygılarının gelişimine ve artmasına katkı sağladığı görülmüştür (Peter, 2003). Yaratıcı drama uygulamaları sonrasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin PHÇÖKÖ puanlarında ön test sonuçlarına göre artış bulunmuştur. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların artması, olumlu öz kavramın varlığına işaret etmektedir.

Literatürde öz kavram ve yaratıcı drama farklı yaş düzeyleri ve farklı durumlarda çalışılmıştır. Hedahl (1980) yaratıcı drama etkinliklerine katılan ve katılmayan 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada, yaratıcı drama çalışmasına katılan öğrencilerin öz ve benlik kavramlarında, bu etkinliklere katılmayan gruba göre anlamlı olarak farklılık bulmuştur. Bu yönleriyle, yaratıcı drama benlik kavramını geliştirmenin bir yolu olarak gösterilebilir. Aynı zamanda öz kavramın olumlu yönde etkilenmesi de araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öz kavram ve benlik üzerine Beuge (1993), duygusal olarak ihmal ve istismara maruz kalmış çocuklarla yaptığı yaratıcı drama çalışmaları sonucunda, çocukların öz kavram ve benlik saygılarının başlangıç düzeyine göre olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur. Duygularını sağlıklı bir biçimde kontrol edebilme ve üstesinden gelebilmeyi öğrenme veya tedavi etme yaratıcı dramının

temel amaçlarından biri değildir (Adıgüzel, 2018). Ancak bu durum, yaratıcı drama uygulamaları sürecinde yaşanan ikincil kazanç olarak görülebilir.

Freeman (2003) yaratıcı drama uygulamaları ile 3. ve 4. sınıfa devam eden çocuklarla benlik kavramı ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Freeman, sekiz hafta boyunca devam eden çalışmaya öğrencilerin devamlılığını ve aktif katılımını sağlayamadıklarını ve sonuç olarak da problemli davranışların azaltılmasında ve benlik kavramını geliştirilmesinde yaratıcı drama uygulamalarının olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Freeman'ın 10 hafta süre ile uygulama yapılmasına yönelik vurgusu, yaratıcı drama çalışmalarının 12 hafta boyunca sürdürülmesi neticesinde katılımcıların öz kavram düzeylerinde elde edilen artışı destekler niteliktedir.

Özetle, literatürde, yaratıcı dramanın ergenlerin depresif belirtileri veya öz kavramları üzerine etkilerini ayrı ayrı inceleyen az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Hem depresif belirtiler hem de öz kavram üzerine deneysel olarak yapılan sınırlı sayıdaki çalışmanın olduğu bir alanda, bu çalışmadan elde edilen bulgular dikkate değerdir. Çalışma sonucunda edinilen bulgular ve ilgili literatür, yaratıcı drama çalışmalarının, ergenlerin depresif belirtileri ve öz kavramları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla yaratıcı drama, tedavi edici bir amaç güdülmeksizin, ergenlik döneminin zorlu sürecinde vereceği sosyal destek yoluyla; ergenin bir gruba ait olma, bireysel farkındalığını artırma, kendine ve çevresine duyarlılık geliştirme ve karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilme kapasitesini artıracaktır.

Diğer yandan yaratıcı drama uygulamalarında rol yapma ve dramatik canlandırmalar ergenin çeşitli duyguları, güvenli bir ortamda, ifade edebilmesine olanak tanıyacaktır. Buradan hareketle yaratıcı drama uygulamalarının toplum sağlığını koruyucu hizmetler arasında yer alması önerilebilir. Bu araştırma 11. sınıfa devam eden lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların eğitimim farklı kademelerinde ve farklı yaş gruplarında öğrencilerin depresif belirtilerinin azaltılmasında ve kendilerine olan güvenlerinin artırılmasında kullanılabilir. Buna ek olarak terapi amaçlı çalışan alan uzmanlarının ve eğitim öğretimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin de konu ile ilgili duyarlılıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abramson, L.Y., Matelsky, G.L. ve Alloy L.B. (1989). Hopelessness depression: A- theory based subtype of depression. *Psychological Review*. 96 (2), 358–372.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı (DSM-5), tanı ölçütleri el kitabı*. (Çev: E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Adıgüzel, Ö.H. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (1) 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama* (1. bs). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baldwin, B. (2012). *With drama in mind real learning in imagined worlds*. (2. bs.) London: Continuum International Publishing Group.
- Beck, A.T., Shaw, B.F. ve Rush, A.J. (1987). *Cognitive therapy of depression*. (The guilford clinical psychology and psychopathology series) Newyork: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Buege, C. (1993). The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using creative drama and social skills training. *Youth Theatre Journal*. 7(3), 19-22.

- Calear, A.L. ve Christensen, H. (2010). Review of internet-based prevention and treatment programs for anxiety and depression in children and adolescents. *The Medical Journal Australia* 192 (11), 12-14.
- Emunah R. (1983). Drama therapy with adult psychiatric patients. *The Art in Psychotreapy*. 10 (2), 77-84.
- Ekşi, A. (1999). Adolesanın ruhsal gelişim dönemleri ve döneme özgü sorunlar. A. Ekşi (Ed.) *Ben Hasta Değilim*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi üniversitesi. Ankara <https://tez.yok.gov.tr>.
- Farahmand, K.F., Grant, K.E., Polo, A.J. ve Duffy, S.N. (2011). School based mental health and behavioral programs for low income, urban youth: a systematic and meta analytic review. *Clinical Psychology Science and Practice*. 18; 372-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01265>.
- Freeman, G.D., Sullivan, K. ve Fulton, C.R. (2003) Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior, *The Journal of Educational Research*, 96, (3), 8131-138.
- Garcia, A. (2010). Healing with action methods on the world stage. E. Leveton. (Ed). *Healing collective trauma using sociodrama and drama therapy*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Gibb, S.J., Fergusson, D.M. ve Horwood, L.J. (2010). Burden of psychiatric disorder in young adulthood and life outcomes at age 30. *Br Journal Psychiatry*. 197 (2), 122-127. [PubMed: 20679264].
- Gilman, R., ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gotlib, I.H. ve Joormann J. (2010). Cognition and depression: current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*. 6: 285-312.
- Hazen, E., Schlozman, S. ve Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: *A Review. Pediatrics in Review*. 29 (5), 161-168.
- Hedahl, G. O. (1980). *The effects of creative drama and filmmaking on self-concept* (Unpublished doctoral dissertation) University of Minnesota. USA.
- https://primo.lib.umn.edu/permalink/f/1q7ssba/UMN_ALMA21379305220001701.
- Kim, K. (2003) The effects of being the protagonist in psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy Psychochodrama Sociometry*. 55 (4) (115-27).
- Kim, Y.H. (2003) Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*. 40 (2), 115-124.
- King, R., Rutherford, H.J.V. (2017). Adolescence. A. Martin, M.H. Bloch, ve F. R. Volkmar (Ed.). *Lewis's Child And Adolescent Psychiatry A Comprehensive Textbook*. (5. bs) Philadelphia: Wolters Kluwer
- Langley, D. (2006). *An introduction to dramatherapy*. London: Sage Pub.
- Maughan, B., Collishaw, S. ve Stringaris, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 22 (1), 35-40.
- Moussavi, S., Chatterji, S., Verdes, E., Tandon, A., Patel, V. ve Ustun, B. (2007). Depression, chronic diseases, and decrements in health: results from the world health surveys. *The Lancet*. 370, (9590, 8-14) (851-858).
- Öner, N. (1996). *Piers Harris'in "çocuklarda öz kavramı ölçeği" el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Öy, B. (1991) Çocuklar için depresyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 1(34) (132-136).
- Palabıykoğlu, R. (2000). Kişilik gelişiminde temel kavramlar. I. Sayıl (Ed.). *Ruh sağlığı ve hastalıkları*. (2. bs.) Ankara: Öncü Basımevi.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*. 30 (1) (21-27).
- Peterson, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., ve Grant, K.E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*. 48 (2), 155-168.
- Richardson, L. ve Katzenellenbogen, R. (2005). Childhood and adolescent depression: The role of primary

- care providers in diagnosis and treatment. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*.35 (1) 6-24.
- Rohde, P., Lewinsohn, P.M. ve Seeley, J.R. (1990). Are people changed by the experience of having an episode of depression? A further test of the scar hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*. 99:264–271. [PubMed: 2212276].
- Santrock, J. W. (2013). *Adolescence*. (15. bs.) New York: McGraw-Hill Education,
- Sawaya, S.A., (2013). *Exploring story: a drama therapy intervention for adolescent immigrants with depression*. Degree Of Master Of Arts Concordia University. Montreal, Quebec, Canada
- Somers, J. (2008). Drama ve iyi oluş: anlatı kuram ve ruh sağlığı bilincini arttırmada interaktif tiyatronun kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (5), 115-141.
- Steinhausen, H. C. ve Metzke, C. W. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (3), 259–280.
- Teasdale, J.D. (1983). Negative thinking in depression: Cause, effect, or reciprocal relationship? *Advances in Behavior Research and Therapy*. 5 (1), 3–25.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., ve Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *Lancet*. 379 (9820), 1056-1067.
- Tram, J. M., ve Cole, D. A. (2000). Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: Mediator or moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (4), 753-760.
- Wild, L. ve Swartz, S. (2012). Adolescence. J. Hardman (Ed.) *Child and adolescent development: A South African Sociocultural Perspective*. (203-244) Oxford: Oxford University Press.
- Yalom, I.D. ve Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5. bs). New York, NY: Basic Books.

Ekler

EK1. Ders Planı Örneği

Konu: Duygularımız

Grup: 11. sınıf öğrencileri

Süre: 90 dakika

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama

Araç Gereç: Küçük kâse, A4 kâğıt, kalem,

Kazanımlar:

1. Duyguların çeşitliliğini fark eder.
2. Duyguya uygun olarak jest ve mimik kullanır
3. Duygunun bedensel hareketlere yansımaları fark eder.

Süreç

A) Hazırlık- Isınma

Etkinlik 1: Çember olunur. Lider sağ tarafında bulunan katılımcıya bir duyguyu jest ve mimik olarak aktarır. Katılımcı aldığı bu duyguyu diğer yanına bulunan katılımcıya aktarırken kendi duygusunu da ekler. Duygu tüm çemberde dolar. Farklı duygularla yeniden jest ve mimikle duygu aktarımı yapılır.

Etkinlik 2: Lider katılımcılara mekânda bulunan beş farklı alanı işaret eder ve bu alanda yer alan duyguların isimlerini söyler. (Öfkeli, neşeli, üzgün, şaşırılmış). Daha sonra katılımcılardan liderin gösterdiği alana giderek, o alanla ilişkili gün içinde yaşadıklarını kendi kendilerine yüksek sesle anlatmalarını ister.

Ara değerlendirme

Duyguları arkadaşınıza aktarırken neler hissettiniz?

Jest ve mimik kullanırken bedeninizde ne gibi değişiklikler oldu?

Etkinlik 3: Duygu sepeti oyunu oynanır. Çember olunur ve katılımcılardan gönüllü birinin çemberin ortasına gelmesi istenir. Daha sonra katılımcılara sıra ile “öfkeli, neşeli, üzgün” isimleri verilir. Lider tarafından bir duygu adı söylenir ve katılımcılardan ismi söylenilen (üzgün denilirse diğer üzgün olanlar ile neşeliler ise diğer neşeliler ile) duygu adları kendi aralarında yer değiştirirler. Bu arada ortada bulunan ebe bu değişim sırasında değişim yapanlardan birinin yerine geçebilirse ebelikten kurtulur ve açıkta kalan kişi ebe olur.

Lider “Duygu Sepeti” derse katılımcıların tamamının yer değiştirmesi gerekmektedir.

B) Canlandırma

Etkinlik 3: Katılımcılardan U düzeninde oturmaları istenir. Gönüllü iki kişi sahneye çağırılır. Sahneye gelen katılımcılara daha önceden içine duyguların isimlerinin yazılıp atılmış olan kâsenin içinden bir duygu seçerek “Sana bazı haberlerim var...” cümlesi ile doğaçlama yapmaları istenir. Bütün katılımcılar sahneye gelirler.

Etkinlik 4: Çember olunur. Katılımcılar 1'den başlayarak 3'e kadar sayarak 3 grup olarak eşleşirler. Her bir gruba farklı bir duygu ve olay verilerek canlandırma yapmaya hazırlanmaları için süre verilir.

(Öğretmen Öğrenci / Kopya çekme / Öfke)

(Doktor hasta / Güzel bir haber verme / Şaşkınlık)

Tezgahtar müşteri / Defolu çıkan malın geri iadesi / Kızgınlık)

Canlandırmalar sıra ile izlenir.

C) Değerlendirme

Etkinlik 5: Çember olunur ve oturulur. Katılımcılardan çalışmayı özetleyen birkaç cümle yazarak yan tarafında oturan arkadaşına vermesi istenir. Yazdıkları kâğıtları yanlarındaki kişiye verme işlemi bittikten sonra, sıra ile her bir katılımcıdan, elindeki kâğıtta yazılanları (kâğıtta yazılı olan duyguya dikkat ederek) okumaları istenir.

Extended Summary

The Effect of Creative Drama Methods on The Depressive Symptom and Self Concept Levels Of High School Students

Gönül Erdoğan*

Adolescence is the period between the end of childhood and young adulthood, which is the period of taking responsibility in social life, in respect of both biologically and psychologically (Santrock, 2013). This period is a process in which biological, cognitive, social and emotional development and maturation takes place between childhood and adulthood (Hazen, Schlozman, & Beresin, 2008). The physiological changes during adolescence and some psychological problems that the adolescent must cope with during this period sometimes cause unwanted changes in the affection situations of the adolescent. Among the problems encountered in this period, depression ranks first (King, & Rutherford, 2017). Depression disrupts the functionality of the adolescent, causing him to perceive and evaluate himself negatively. If this situation becomes chronic, it will also lead to a decrease in self-esteem (Hazen et al. 2008).

In this period, the adolescent sometimes needs support to increase individual awareness, to develop a sense of self-confidence and to differentiate his perspective on society order to cope more easily with the difficulties he will encounter. At this point, creative drama activities are important in terms of increasing the adolescent's awareness about himself and the society he lives in, and acquiring a social environment.

Creative drama activities provide a suitable environment for solving the encountered problems together. In the process of solving these problems, there are decisions that the participants will make together. In this process, the participant becomes more aware of his feelings and thoughts and gets the opportunity to think in more detail on them (Baldwin, 2012). Creative drama activities that offer different perspectives and solutions to problems help the participant to know and express himself and his feelings better. Creative drama provides a healthy environment for adolescents who are trying to recognize their emotions better and healthier periodically, so that they can recognize and recognize depressive symptoms earlier, become aware of the problems that cause these mood changes, and find appropriate solutions. Adolescents will gain the ability to cope with problems by recognizing their emotions in a healthy way and increasing their environmental awareness. Based on this, creative drama can contribute to the development of self-confidence and self-esteem. This study was planned to determine the effect of creative drama studies on depressive symptoms and self-concepts among 11th grade students with high levels of depressive symptoms. For this purpose, the following question has been sought:

Do creative drama activities have a significant effect on the depressive symptom and self-concept levels of adolescents with high levels of depressive symptoms?

1 Lecturer, Ankara Hacı Bayram Veli University Polatlı Social Sciences Vocational School, Ankara, Turkey. e-mail: gonulerdogan@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-0463>

This research was designed as a “pretest-posttest control group” experimental model. A 2 * 2 model was used (Büyükoztürk, 2007). The research was carried out with 32 students in the 16-17 age groups studying in the 11th grade in a high school affiliated to the Ministry of National Education in the 2006-2007 academic years. Creative drama activities were applied for 12 weeks, once a week, for 18 hours in total. In the study, Child Depression Scale (CDI) that the validity and reliability studies was conducted by Öy and the Piers-Harris Self-Concept Scale for Children (PHCSCS), the validity and reliability of which was made by Öner, were used. The CDI consists of 27 items that evaluate the child’s condition in the last two weeks. The higher total score obtained from the scale gives the higher severity of the depression level. The PHCSCS consists of 80 items and has 6 subtests consisting of intelligence and school status, physical appearance, anxiety popularity (popularity) and happiness. A higher score means positive self-esteem, a lower score indicates negative self-esteem. A Paired-sample t test was used to measure the effect of creative drama education for the experimental group. Comparisons between groups were made using “independent samples t test”. According to the results, no significant difference was found between the Children’s Depression Inventory and Piers Harris Self-Concept Scale for Children (PHCSCS) scores between the experimental and control groups before the creative drama activities. After the creative drama activities, it was observed that the experimental group’s CDI scores decreased significantly, while PHCSCS scores increased significantly. There was no significant difference in the pre-test and post-test CDI and PHCSCS scores of the control group. While there was no statistically significant difference between the experimental and control groups at the beginning, after the creative drama studies, significant differences were found between the two groups in terms of depressive symptoms and self-concept levels. As a result, while there was a significant decrease in the depressive symptoms of the students in the experimental group participating in the study, a significant increase was found in their self-concepts. The findings and the related literature emphasize that creative drama studies have a positive effect on adolescents’ depressive symptoms and self-concepts. Therefore, the creative drama will increase the capacity of the adolescent to belong to a group, to increase his individual awareness, to develop sensitivity to himself and his environment, and to overcome the problems he encounters, with the social support it will provide during the difficult period of adolescence without pursuing a therapeutic purpose. Based on this, it can be suggested that creative drama practices can be among the services that protect public health. This research was conducted with high school 11th grade students. Similar studies can be used at different levels of education and different age groups to reduce the depressive symptoms of students and increase their self-confidence. At the same time, studies can be carried out to increase the sensitivity of field experts working for therapeutic purposes and teachers working at all levels of education.

Eğitmen, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro*

Selçuk Tuzcuoğlu¹

Ömer Adıgüzel²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.006

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 06.10.2020

Düzeltilme 04.12.2020

Kabul 22.12.2020

Anahtar Sözcükler

Forum tiyatrosu

Yaratıcı drama

Augusto Boal

Yaratıcı dramanın bileşenleri

Makale Türü

Derleme Makale

Öz

Bu çalışmada, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun en bilinen tekniklerinden forum tiyatrosunun yaratıcı drama bileşenleri; eğitmen, konu, grup, mekân açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, öncelikle forum tiyatrosunun yaratıcısı Augusto Boal'in kaynakları temel alınmıştır. Ayrıca Augusto Boal dışında kalan forum tiyatrosu uygulayıcılarının ve kuramcılarının kaynakları da taramaya dâhil edilmiştir. Forum tiyatrosu ile ilgili elde edilen tüm dokümanlar yaratıcı dramanın bileşenleri açısından incelenmiştir. Eğitmen, konu, grup ve mekân öğeleri öncelikle yaratıcı dramadaki temel kullanımları açısından incelenmiştir. Daha sonra bu öğelerin forum tiyatrosunda nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama ve forum tiyatrosunun benzerlikleri ve farklılıkları sıralanmıştır. Her iki alanın da bireyi merkeze alması, özenle oluşturduğu kurgu ortamı aracılığı ile bireysel ve toplumsal bir dönüşümü sağlayabilmesi en önemli benzerlik olarak belirlenmiştir. Araştırmada forum tiyatrosu ve yaratıcı drama alanları arasındaki en büyük farklılığın, eğitmen-joker/kolaylaştırıcı ve konu bileşenlerinde olduğu, en büyük benzerliğin ise grup ve mekân bileşenlerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

* Bu makale 2019 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

1 Bil. Uzm. Sanatta Yeterlik Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sahne Sanatları Ana Sanat Dalı, Tiyatro Sanat Dalı, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Tiyatro -Yaratıcı Drama Eğitmeni E-posta: selcuktuzcuoglu@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2158-1022>

2 Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, E-posta: omeradiguzel@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

Creative Drama and Forum Theatre in the Context of Instructor, Subject, Group, Venue

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.006

Article History

Received 06.10.2020

Revised 04.12.2020

Accepted 22.12.2020

Keywords

Forum theatre

Creative drama

Augusto Boal

Components of creative drama

Article Type

Review article

Abstract

In this study, it was aimed to examine forum theater which is one of the best known techniques of Theater of the Oppressed in terms of creative drama components; instructor, subject, group and venue. In the study which was conducted with screening model, primarily the works of Augusto Boal, creator of forum theater, were taken as basis. Furthermore, the sources of forum theater practitioners and theorists other than Augusto Boal were also included in the scan. All documents obtained about the forum theater were analyzed in terms of the components of creative drama. The elements of instructor, subject, group and venue were examined in terms of their basic use in creative drama. Then, these components were examined in terms of how they were used in forum theater. At the end of the research, the similarities and differences of creative drama and forum theater were listed. Providing an individual and social transformation with carefully built fictional environment and centering the individual of both fields were determined as the most important similarities. In the research, it was concluded that the biggest differences between the fields of forum theater and creative drama are, instructor-joker/facilitator and subject components, the biggest similarities are in group and venue components.

Giriş

Antik Yunan döneminden, yirminci yüzyılın ortalarına kadar çeşitlilik ve yenilik açısından çok sayıda tiyatro oyunu ortaya konmuştur. Ancak tüm bu dönemler göz önünde bulundurulduğunda seyircinin oyuna katılım olanakları çok azdır. Seyirciyi oyuna dâhil etmeyi ve oyun örgüsündeki nedensellik üzerine düşündürmeyi amaçlayan ve bunu başarabilmek için belirli araçlar üreten ilk tiyatro akımı Bertolt Brecht'in epik tiyatro anlayışıdır.

Bertolt Brecht, gerçekçi akıma karşı önemli eleştirilerde bulunmuştur. Özellikle dramatik oyunlardaki katharsis kavramının üzerinde durmuş ve katharsisin seyircilerin sahnede gerçekleşen olaylardaki neden sonuç ilişkileri üzerine düşünmesini engellediğini belirtmiştir. Brecht'in katharsis karşısı bu tavrı çağdaş tiyatro örneklerinde de gözlemlenmektedir. Epik tiyatrodaki seyircinin oyuna katılım olanakları geçmiş dönemdeki oyunlara kıyasla daha etkin bir konumda görülebilir. Ancak bu etkin olma durumu, yalnızca düşünsel boyut ile sınırlı kalmıştır.

Brecht, epik tiyatrodaki katharsise yer vermemiş, hatta seyircinin illüzyona kapılacağını düşündüğü durumlarda önlem olarak yabancılaştırma öğelerini kullanmıştır. Bu biçimde seyircinin oyundaki neden sonuç ilişkilerine eleştirel bir bilinç ile yaklaşmasını amaçlamıştır. Ancak bu bilinçli yaklaşım, seyircinin konvansiyonel tiyatrodaki olduğu gibi pasif izleyici olarak kalma durumunda herhangi bir değişiklik oluşturmamıştır. Bu nedenle Brecht'in sözü edilen çabaları, seyircinin oyuna aktif katılım olanakları açısından yeterli görülmemektedir. Karaboğa'nın (2003, s.34) "Aristotelyen tiyatro karşısında Brecht'in tutumu, Boal'in karşı çıktığı noktalarını içermekle birlikte, nihai olarak tiyatrosu bir 'gösterme' tiyatrosudur" görüşü bu düşünceleri desteklemektedir.

Etkin bir biçimde katılım açısından seyirciye en büyük payı veren tiyatro anlayışı "Ezilenlerin Tiyatrosu"dur. Bu anlayışın yaratıcısı Augusto Boal, kendi tiyatrosunda insanların yaşadığı sorunları yalnızca yansıtmakla kalmamış, seyirciye oyunun sonunu belirleme, değiştirme iradesini verdiği gibi sonuçların değiştirilmesi için çözüm yollarının da gösterilmesini amaçlamıştır. Boal çözümün ancak seyirci ile gerçekleştirilebileceğine inandığından, seyirciye tiyatro tarihinde verilen en büyük "rolü" teslim etmiştir.

Boal'in yapmış olduğu tüm çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, en büyük amacının tiyatroyu baskı gören insanlar için bir özgürleşme aracına dönüştürmek olduğu görülür. Hedefi tiyatroyu ait olduğu yere, kendi sahibine, yani halka geri vermektir. Çünkü tiyatronun oyuncular, yazarlar, yönetmenler gibi "ayrıcalıklı" bir kitleden ziyade halka ait olması gerektiğine inanır. Boal eleştirdiği bu yapıya ait tüm biçimlerin de değişmesi gerektiğini bildiği için, tiyatro sanatındaki geleneksel tüm yapıları sarsacak yeniliklere başvurur.

Ezilenlerin Tiyatrosu, tiyatronun yapı sökümlüdür. Ezilenlerin Tiyatrosu poetikasında izleyici/oyuncu, oyun yeri/seyir yeri, prova/performans, oynama/izleme, düşünme/eyleme vb. karşıtlıklarla birlikte yazar, yönetmen, oyuncu gibi otoriter teatral figürler de tiyatro tarihine gömülür. Yazma, yönetme, oynama, düşünme ve izleme tek ve aynı sürecin içinde insana geri verilir; izleyiciye failliği geri verilir (Altun, 2007, s.47).

Ezilenlerin Tiyatrosu ilk örneklerini vermeden önce, Boal'in bu konuda çalışmak için ilham aldığı kişi "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabının yazarı Brezilya'lı eğitimci, filozof ve eleştirel pedagojinin önde gelen kuramcılarından Paulo Freire'dir. Kendisinin okuma yazma bilmeyen bireylere uyguladığı yöntem ve bu yöntemin başarısı dikkat çekicidir. Freire tüm ömrü boyunca,

ezilen ve yoksul insanların mücadelelerine katkı sağlayabilmek için çabalamıştır. “Ezilenlerin Pedagojisi” kuramında nesne konumundaki bireyi özne konumuna taşıyacak güç olan, özgürleşme yolundaki engellere dikkat çekilmekte ve ezen ezilen arasında insanlığın var oluşundan itibaren süregelen mücadeledeki çelişkiler açığa çıkarılmaktadır.

Freire eğitimin hiçbir zaman tarafsız olamayacağını, eğitimin ya bireyleri sisteme entegre etme görevi göreceğini ya da onlar için özgürlük pratiği haline geleceğini iddia eder. Eğitim sistemine dair getirdiği en belirgin eleştiri, bankacı eğitim modeli ve uygulamalarıdır. Bu modelde, öğretmen en önemli rolü üstlenirken öğrenci tamamen alıcı nesne konumuna indirgenir. Öğrencinin rolü; bilgileri idrak etmekten öte ezberlemek üzerinedir. Freire bankacı eğitim modelinin yerine, problem tanımlayıcı eğitim modelinin uygulanmasının gerekliliğini vurgular. Bu modelde kimse diğerine ders vermez, kimse ne yalnızca öğretmen ne de yalnızca öğrencidir. Bankacı eğitim modelinin öğretmen-öğretmen, öğrenen-öğrenci ilişkisi, problem tanımlayıcı eğitim modelinde öğrenci-öğretmenler ve öğretmen-öğrenciler olarak değişmiştir (Freire, 2016). Konvansiyonel tiyatro yapısında bulunan, oynayan oyuncu-seyreden seyirci ilişkisi ise forum tiyatrodaki seyirci-oyuncu olarak yer bulur. Problem tanımlayıcı eğitim, geleneksel eğitim modellerindeki öğretmen ve öğrenci rollerini alt üst ederken, forum tiyatro konvansiyonel tiyatro da seyircilere ve oyunculara verilen rolleri alt üst eder. İngilizcede seyirci anlamına gelen “spectator” ve oyuncu anlamına gelen “actor” kelimelerinin bileşiminden oluşan “spect-actor” kavramı Türkçeye “seyirci-oyuncu” olarak çevrilmiştir. Bu bağlamda Boal’in, Freire’nin problem tanımlayıcı eğitim modelini tiyatro sanatına uyguladığı ifade edilebilir.

Ezilenlerin Pedagojisi’nde belirtilen mücadeleye dair kuramsal araçlar, Ezilenlerin Tiyatrosu’nda etkin bir uygulama aracına dönüşmüştür. Forum tiyatro ise ezilenin, hem söz hem düşünce hem de eylem olanakları açısından kendini gözlemlediği, eksiklerinin ve potansiyellerinin farkına vardığı bir alandır. Bir öğrenme ve deneyimleme alanı olarak forum tiyatro, Freire’nin sözünü ettiği bankacı eğitim modeline karşı, problem tanımlayıcı eğitim modeline uygun olarak tasarlanmış, demokratik bir modeldir. Boal tarafından forum tiyatro adı verilen teknikte, ezilen birey baskıdan kurtulmak için çözüm yolları arar. Forum tiyatro; herkesin fikrini özgürce açıklayabildiği, sahneye çıkabildiği, oyuncu olabildiği bir sistemdir. Ezilen birey, önce oluşturulan kurgu ortamında kendi gerçekliğini görebilmek, mevcut baskı durumunun üstesinden gelebilmek için bir takım rol oynama, canlandırma süreçlerine dâhil olur.

Katılımcısına kurgu ortamında gerçekliğe farklı açılardan bakabilme ve bunu prova edebilme olanağı sunan bir başka disiplin ise yaratıcı dramadır. Yaratıcı dramanın en temel özelliklerinden biri disiplinler arası bir alan olmasıdır, öz ve biçim açısından en yakın olduğu alan ise tiyatrodur. Tiyatro modelleri incelendiğinde, yaratıcı drama ile en fazla benzerlik gösteren tiyatro tekniğinin forum tiyatro olduğu görülecektir. Öz, biçim ve hedeflediği amaçlar açısından bu denli benzerlikleri olan iki alanın, karşılaştırmalı olarak incelenmesinin her iki alan açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Birey ve toplum açısından kritik öneme sahip bu iki alan arasında organik bir bağın henüz istenilen seviyede olmaması, Türkiye’deki kuramsal ve uygulamalı çalışmaların sayıca yetersizliği bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışma, her iki alanın birbirinden yararlanabilmelerine olanak yaratabilmek, yaratıcı drama ve forum tiyatro arasındaki benzerliklerden doğan bağ daha belirgin kılabilme amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, “Yaratıcı drama ve forum tiyatro arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?”, “Yaratıcı drama ve forum tiyatrosunun karşılaştırmalı bir analizinin yapılmasının sağlayacağı yararlar nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Karasar’a göre (2017, s.109) “*Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.*” Bu doğrultuda, çalışma kapsamında forum tiyatro ve yaratıcı drama hakkında yapılacak alan yazın taraması ile elde edilen veriler araştırmacının belirleyeceği bir sistem içerisinde bütünleştirilerek yorumlanacaktır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırmaya öncelikle Ezilenlerin Tiyatrosu başlığında, forum tiyatro ve Augusto Boal’in yazdığı ve onun hakkında yazılmış yayınların toplanması ile başlanmıştır. Daha sonra, yaratıcı drama ve yaratıcı drama bileşenleri konusunda kaynaklar toplanmıştır. Bu süreçte Türkiye ve yurtdışı kaynaklı üniversite kütüphanelerinde araştırma konusunun anahtar sözcükleri kullanılarak arama yapılmış, bilimsel veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmalardan sonra yaratıcı drama alanındaki veriler üzerinde çalışılarak elde edilen bilgiler araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu incelemelerde forum tiyatro ve yaratıcı drama ilişkisi üzerine yapılmış araştırmalar odağa alınmıştır.

Doküman İnceleme

“*Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Araştırma kapsamında 59 doküman incelenmiştir. Dokümanların bir kısmı Ezilenlerin Tiyatrosu genel başlığı altında yazılmış forum tiyatro tekniklerine değinen kaynaklardır. Diğer dokümanlar ise forum tiyatro ve yaratıcı drama alanlarında yapılmış araştırmalardır. Forum tiyatro ve yaratıcı drama başlıkları incelenirken her iki alanda gerçekleştirilen uygulamaları ele alan kaynaklar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmacının doküman incelemesi tekniği ile topladığı verilerden İngilizce olanlar öncelikle Türkçe’ye çevrilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239-240). Toplanan veriler araştırmanın başında sınıflandırılmış olan “yaratıcı drama eğitmeni/ joker-kolaylaştırıcı”, “yaratıcı dramada ve forum tiyatrodaki konu”, “yaratıcı dramada ve forum tiyatrodaki katılımcılar”, “yaratıcı dramada ve forum tiyatrodaki mekânın kullanımı” başlıkları altında tündengelimci yaklaşım ile çözümlenmiş ve yorumlamaya tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Yorum

1. Yaratıcı Drama Eğitmeni / Joker- Kolaylaştırıcı

Günümüzde hem bir yöntem hem de bir disiplin olarak kullanılan yaratıcı dramanın dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; eğitmen (lider), konu, grup ve mekân şeklinde sıralanabilir (Adıgüzel, 2018). Lider kelimesi Türkçe sözlükte “*önder, şef anlamına geldiği gibi, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse*” olarak da tanımlanır (www.tdk.gov.tr). Eğitmen kelimesi ise eğitim işiyle uğraşan kimse olarak açıklanır (www.tdk.gov.tr). Yaratıcı drama derslerinde ve atölyelerinde süreci yönlendiren kişi olarak, yaratıcı drama lideri ile birlikte yaratıcı drama öğretmeni ya da yaratıcı drama eğitmeni de kullanılmaktadır. Yaratıcı drama eğitmeni, ders ya da atölye sürecini önceden tasarlar. Süreç esnasında grubu ve konuyu belirlediği amaca doğru yönlendirir. Yaratıcı dramanın bileşenleri; eğitmen, grup, mekân ve konu göz önünde bulundurulduğunda, eğitmen bileşeni en önemli öge olarak dikkat çeker. Adıgüzel’e göre yaratıcı drama eğitmeni:

(...) katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten /eğitmen-öğretmen kavramından; yaratıcı drama süreçlerine hâkim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi de olan ya da aynı süreçleri bilip, farklı bir alanda uzman olan, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanan öğretmen anlaşılmalıdır (Adıgüzel, 2018, s.102).

Yaratıcı dramanın çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine olan katkıları her geçen gün yapılan yeni çalışmalar ile ortaya konulmaktadır. Bu yöntemin yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren tüm dünyada hızla yayılmasının ve kabul görmesinin ardında yatan nedenlerden biri de sözü edilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarına olumlu anlamda katkısının olmasıdır. Yaratıcı drama etkinlikleri de tiyatro oyunu sahneleme çalışmaları da çocuklara farklı yararlar sağlamaktadır. Ancak yaratıcı drama, okul öncesi dönemindeki çocuklar göz önünde bulundurulduğunda tiyatroya kıyasla daha yararlı görülmektedir. San’a (2009, s.9) göre “*Okul öncesi dönemde ve ilköğretimin ilk sınıflarında tiyatro değil, drama çalışması yapılması uygundur.*” Yaratıcı drama yönteminin matematik, İngilizce vb. bir dersin öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabilmesinin de ayrıca önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yaratıcı drama eğitmeninin, tiyatro alan bilgisine ve oyunculuk konusuna hâkim bir kişi olması beklenir. Yaratıcı drama eğitmeni bir diğer yönü ile de öğretmendir. Bu yüzden ki eğitmenin bir öğretmende olması gereken alan bilgisi ve meslekî yeterlik düzeyine sahip olması gerekir. Bir yaratıcı drama eğitmeni, gireceği derse ya da atölyeye önceden hazırlanarak gelir. Bu hazırlık, öncelikle çalışılacak gruba göre kazanımların belirlenmesi ve bu kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak etkinliklerin yapılandırıldığı bir program ile gerçekleşir. Bu bağlamda yaratıcı drama eğitmeninin bir yönüyle eğitimci, diğer yönüyle ise sanat üreticisi olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama alanını geliştirmek ve eğitmenleri ortak bir etik sözleşme ile bilgilendirmek amacı taşıyan bir bildirge bulunmaktadır. Yaratıcı drama eğitmenlerine dair hakların, görevlerin temel alındığı eğitsel, sanatsal, ahlaki, vicdani ve entelektüel meslek etiğini konu alan ve yirmi dört maddeden oluşan “Yaratıcı Drama Eğitmenleri/Liderleri ve Tiyatro Pedagoglarının Uluslararası

Etik Davranış Bildirgesi”^{*} 30 Mart 2011 tarihinde oluşturulmuş ve Antalya’da açıklanmıştır. Bu bildiri ilk olarak yalnızca Türkiye, İngiltere ve Almanya arasında resmîyete kavuşmuştur. Daha sonra İtalya, Hırvatistan, Polonya ve Yunanistan da bu bildiriye imza atarak katılım göstermişlerdir. Yaratıcı drama eğitmenlerinin sahip olması gereken özelliklere, yeterliklere dair yapılan çalışmalar artmaktadır. Dolayısıyla bildiride sözü edilen yeterliklere sahip alan uzmanlarının da sayılarının çoğalması halinde, yaratıcı drama alanının tüm dünyada çok daha bilinen ve uygulanan bir yöntem olması beklenmektedir.

Yaratıcı drama ve forum tiyatro alanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; ilk olarak yaratıcı drama eğitmeni ve joker-kolaylaştırıcı dikkat çeker. Joker kelime anlamı olarak *“bazı kâğıt veya taş oyunlarında istenen kartın veya taşın yerine konabilen kart, her işe yarayan (kimse), her yerde kullanılabilen”* anlamlarına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Birbirine yakın bu üç tanım da Boal’in joker tanımlamasını belirli oranda karşılar niteliktedir. Joker adı, kâğıt oyunlarında bulunan ve destedeki her kartın yerine geçebilme özelliği olan karttan ilham alınarak verilmiştir. *“Her işe yarayan kimse”* ve *“her yerde kullanılabilen”* sözlük anlamları da Boal’in joker tanımını karşılamaktadır. Ezilenlerin Tiyatrosu’nda joker için kolay ve sihirli çözümleri açığa çıkardığı gerekçesiyle *“zorlaştırıcı”* (difficultator) kavramı da kullanılmaktadır. *“İmge tiyatrosunda ve forum tiyatrodaki joker-kolaylaştırıcı, bazen sürecin ‘zorlaştırıcı’sıdır.”* (Burleson, 2003, s.28). Joker daha sık kullanılan bir kavram olduğu için, forum tiyatrodaki oyuncular ile seyirci-oyuncular arasında ilişkinin sağlıklı yürütmesini sağlayan kişiye joker, atölye yönlendiricisine ise kolaylaştırıcı denilmesi farkların anlaşılması ve olası karışıklıkların önlenmesi açısından yararlı olabilir.

Forum tiyatrodaki joker ile Boal’in forum tiyatrosunun ortaya çıkışından daha önce yönettiği tiyatro oyunlarında kullandığı joker sistemi, işlevsel olarak birbirinden farklı araçlardır. Boal’in Arena Tiyatrosu’nda sahnelediği *“Düşünce”* (Opiniano), *“Arena Tirandentes”i Anlatıyor*, *“Arena Zumbi”yi Anlatıyor* ve *“Arena Bolivar”ı Anlatıyor* oyunlarında aşamalar halinde temellendirilerek kullanılan joker sistemi, sahneleme ve oyunculuk ile ilgili zorlukları aşmada kullanılan bir sistemdir. Bu teknikte bir oyuncunun birçok karakteri oynaması hem sahneleme anlamında hem de sahnelemenin getirdiği mali yükü hafifletme anlamında kolaylık sağlamaktadır. Boal’in Arena Tiyatrosu’nda yönettiği tiyatro oyunlarında kullandığı joker sistemi ile forum tiyatrodaki joker aynı adlandırmayı paylaşıyorlar da temel kullanım açısından bambaşka araçlar olduklarının belirtilmesi, olası karışıklıkların önlenmesi açısından yararlı olacaktır.

Joker, Boal’e (2014) göre; forum tiyatrodaki oyunun kurallarını bilen, kurallar açısından yapılan yanlışları düzelteren, seyircileri çözüm için cesaretlendirerek neler yapabileceklerini göstermelerini sağlayan katılımcılar için kullanılan bir kavramdır. Joker kavramı için yalnızca; oyuncu, atölye yöneticisi, yönetmen ya da moderatör tanımları kullanılacak olursa bunlardan bazıları yetersiz bazıları ise yanlış olacaktır. Joker bu sayılan öğelerin bileşiminden oluşan ve içinde birçok yönü barındıran bir kavramdır. Joker tanımlanırken yapılan bir diğer hata da onu lider olarak tanımlamaktır. Aynı biçimde, forum tiyatro atölyesini yürüten kolaylaştırıcı için de lider ifadesinin kullanılması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Lider kelimesi, bir kişinin diğerlerinden daha önde ya da öncü olduğu anlamını taşır. Ezilenlerin Tiyatrosu’nun seyirciler, daha doğru bir ifade ile seyirci-oyuncular da

* Adıgüzel, Ö., San, İ., Domkowsky, R., Handweg, U., Hoffmann, K., Koch, G., Marx, S. (2011, Mart). Yaratıcı Drama Eğitmenleri/Liderleri ve Tiyatro Pedagoglarının Davranış ve Tutumuna İlişkin Etik Bildirge. San. İ. Tümtürk. T. (Ed.), 18.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri içinde (s.31-41) Antalya.

dâhil olmak üzere tüm katılımcıları eşit görmesi ve her türlü hiyerarşiyi reddetmesi bakımından jokerin lider sözcüğü ile tanımlanması doğru bir kullanım değildir.

Bir forum sahnesi oluşturulurken henüz seyirci karşısına çıkma aşamasına gelinmeden, atölye aşamasında oyuncuların bu konuda istekli olan bir kişi bu süreçte kolaylaştırıcı görevini üstlenebilir. Ezilenlerin Tiyatrosu'nda kolaylaştırıcı kavramı; atölye sürecini yönlendiren (yönetmeyen), oyunlar ve alıştırmalar hakkında bilgisi ve tecrübesi olan kişi olarak kullanılmaktadır. Bu kavram joker ile karıştırılmamalıdır. Bazı forum sahnesi çalışmalarında kolaylaştırıcı ve joker aynı kişi olabilmektedir. Aynı kişi hem geride bırakılan atölye çalışmalarını yönlendirebilir hem de bu atölye sürecinde ortaya çıkan oyun sahneleneyeceği zaman jokerlik görevini üstlenebilir. Bir diğer örnekte ise forum sahnesinde seyirci karşısına çıkılacağı zaman görev alacak olan joker ile geride bırakılan çalışma sürecinin kolaylaştırıcısı farklı kişiler olabilmektedir. Bu durum tamamen grup dinamiklerine göre değişebilmektedir. Her iki durum da uygulanabilir ve doğru kabul edilmektedir.

Forum sahnesinden önceki atölye aşamasında temel amaç grubun kendi vücudunu, algılarını keşfetmesi ve bu açılardan kendini olabildiğince geliştirebilmek adına belli alıştırmalara katılmasıdır. Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu çatısı altında yer verdiği alıştırmalar, oyunlar ihtiyaca ve amaca göre seçilerek uygulanabilir. Boal bu oyunların ortaya çıkışını şu şekilde aktarır: *“Bazı oyunlar (örneğin çıkış noktası olarak çocuk oyunları) ihtiyaçlarımıza göre uyarlanmış, bazıları uygulamalarımız sırasında icat edilmiştir; bazıları ise Bruegel kadar eskidir”* (Boal, 2010, s.83). Bu alıştırma serilerindeki temel amaç, bireyin kendi bedensel ve psikolojik gerçekleri ile tanışması, devam eden süreçte ise bu gerçekliği fark ederek onu bir mücadele aracı olarak kullanabilmesidir. Bu alıştırma serileri ve oyunlar, bireyin kendini nesne konumundan özne konumuna yükseltebilmesi, kendine dair güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmesi için birer araç olarak görülmektedir.

Jokerin forum tiyatrodaki görevi ise şu şekildedir: Forum tiyatro bir oyun gibi görülecek olursa joker bu oyunun kurallarını bilen ve oyunun oynanmasına zemin hazırlayarak seyirci-oyuncuların sahnede fikirlerini ifade edebilmelerini sağlayan kişidir. Kolaylaştırıcı eşliğinde çalışan grup, seyirci-oyunculara sahnelemek üzere bir oyun hazırlar, bu oyun forum sahnesi olarak da adlandırılır. Bu sahnenin seyirci-oyunculara sunulmasından önce joker tüm katılımcıları karşılar, oyunun kurallarını anlatır. Daha önceden hazırlanmış olan sahne seyirci-oyuncu kitlesine sunulduğunda, joker sahnede sunulan problemi işaret ederek kahramanın ne yapması gerektiğini sorar. Hazırlanan sahne bir defa seyirci-oyunculara izletildikten sonra çözüm önerilerini alma aşamasına geçilir. Sahne tekrar oynanır, bu kez seyirci-oyuncular kendi çözümlerini en iyi hangi bölümde sunabileceklerini düşünüyorlarsa o bölüme gelindiğinde “Dur.” diyerek sahnedeki oyunu durdururlar. O anda başkahramanın yerine geçerek oyunu kendi çözüm önerilerine göre farklı bir sona götürmeye çalışırlar. Bir süre sonra katılımcılar hangi bölümde değişiklik yapmak istiyorsa o bölümü jokere söyler. Bunun üzerine oyuncular seyirci-oyuncunun söylediği noktadan oyunu başlatırlar. Seyirci-oyuncuların oyuna müdahil olmaları bu şekilde gerçekleşir.

Seyirci-oyuncu, sahne önerisini oynayarak sunduğunda, çözüm arama süreci ve mücadele başlar. Salonda bulunan tüm katılımcıların eşit derecede sahnedeki oyuna katılma ve söz hakkı vardır. Seyirci-oyuncu çözümünü sunduğunda, joker bu konuda bir yargıda bulunamaz. Bu çözümün işe yarayıp yaramayacağına karar verecek olan merci o anda orada bulunan katılımcılardır. Çözüm önerisi alındıktan sonra joker seyircilere dönerek “Sizce bu çözüm müdür?” sorusunu yöneltir. Seyirciler çözüm olduğunu düşünüyorlarsa bu önemli bir gelişmedir. Çözüm olduğuna kanaat

getirilen öneri daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bu kez joker yine seyirci-oyunculara döner ve başka çözüm önerilerinin de sunulmasına fırsat tanır. Her bir katılımcının dilediği kadar sahneye çıkarak önerilerini sunma hakkı vardır, bu konuda hiçbir kısıtlama yoktur. Ancak forum tiyatrosunun en zekice ya da en ilgi çekici çözüm yolunu bulma yarışması olmadığı akıldan çıkarılmamalıdır.

Sahne de kendi önerisini sunmak üzere bir seyirci-oyuncu varsa önerisi olan diğer seyirci-oyuncular sahnede olan katılımcıyı beklemek durumdadır. Forum tiyatrosunda hiçbir hiyerarşik yapıya yer yoktur. Çözüm önerisi sunma konusunda da bir kısıtlama yoktur. Sahnede sunulan baskı durumuna dair çözüm önerileri sona erdiğinde forum uygulaması sonlandırılır.

Seyirci-oyuncu mevcut probleme dair çözümünü sunduğunda joker kesinlikle yargılayıcı bir tutumda olmamalıdır. Jokerin değerlendirme, puan ya da onay verme gibi bir yetkisi de görevi de bulunmamaktadır. Forum tiyatrosunda bir yargı ya da kararda bulunulması gerekiyorsa, bunu tüm katılımcılar ortak bir şekilde yapar. Katılımcıların jokeri adil bulmadığı durumlarda oylama yaparak başka bir joker ile çalışmayı devam ettirme hakları da bulunmaktadır.

Boal, 1979 yılında Fransa’da gerçekleşen iki haftalık Ezilenlerin Tiyatrosu buluşmasında (La Quinzaine du Théâtre de l’Opprimé au Théâtre Présent) en az on jokeri gözlemleme şansı yakalar. Yaptığı gözlemler sonucunda ise jokerler için zorunlu olan bazı kuralların bulunduğu bir liste hazırlamıştır.

Jokerin dikkat etmesi gereken durumlardan biri sihirli çözümlerdir. Gerçek hayatta karşılaşılması imkânsız ya da çok düşük ihtimali olan çözümlerin sunulması durumuna, sihirli çözüm denilmektedir. Boal’ın İngilizce büyü, sihir anlamına gelen “magic” adını verdiği bu durumda başkahramanın başına olmadık bir şey gelir. Örneğin başkahraman patronundan bir türlü zam alamadığı bir dönemde birden büyük ikramiyeyi kazanır ve zengin olur. Sihir türüne dair verilebilecek diğer örnekler ise başkahramanın karşısındaki ezen figürünün birden olumsuz özelliklerinden arınması, değişmiş gibi gösterilmesi ya da üzerinde çalışılan anti-modelde yer almayan, yaşanmamış olayların daha önceden yaşanmış gibi gösterilmesi olabilir. Özetle, forum tiyatrosunda günlük yaşam gerçekliğine aykırı durumların çözüm önerisi olarak sahneye getirilmesi kabul edilmemekte ve sihir olarak adlandırılmaktadır.

Klasik anlamdaki yaratıcı drama eğitmeni ile süreçsel drama anlayışındaki yaratıcı drama eğitmeni çeşitli farklılıklar göstermektedir. Yaratıcı drama eğitmeninin özelliklerine dair bir listeleme yapılacak olursa süreçsel drama anlayışındaki eğitmeni kapsam dışı bırakmak, olası karışıklıkları önlemek adına yararlı olabilir. Bu bağlamda klasik anlamdaki yaratıcı drama eğitmeni ve forum tiyatrosundaki joker-kolaylaştırıcıya dair en genel özellikler için şöyle bir karşılaştırma yapılabilir:

Tablo 1. *Yaratıcı drama eğitmeni – joker-kolaylaştırıcı*

Yaratıcı Drama Eğitmeni	Joker-Kolaylaştırıcı
Sürecin tamamını belirlemekle birlikte katılımcıyı merkeze alır.	Sürecin tamamında tüm katılımcılarla eşit söz hakkı vardır.
Eğitimci ve yönlendirendir.	Yol gösterici ve moderatördür.

Tablo 1. *Yaratıcı drama eğitmeni – joker-kolaylaştırıcı (Devamı)*

Yaratıcı Drama Eğitmeni	Joker-Kolaylaştırıcı
Yaratıcı drama alanında eğitmenlik yapabilmesi için belirli bir öğrenim sürecini tamamlaması gereklidir.	Forum tiyatroya dair kuralları bilmesi ve benzer çalışma süreçlerinden geçmesi tavsiye edilir. Sertifika vb. kurumsal belge beklenmez. Bu anlamda uygulama tecrübesi önem arz eder.
Eğitmen katılımcıların talebi ile değiştirilemez.	Katılımcılar tarafından, adil davranmadığı düşünülen joker oylama yapılarak başka bir joker ile değiştirilebilir.
Katılımcıların kendilerini ifade etmelerini, gelişim ve yararlarını gözetir, estetik eğitimi önemser.	Oluşturduğu estetik alanda katılımcıların kendilerini ifade etmelerini sağlar, onların gelişim ve yararını gözetir.
Yaratıcı drama eğitmenlerinin uyması gereken bir etik bildirge (sözleşme) bulunmaktadır.	Jokerlerin uyması gereken (Boal tarafından) belirlenmiş teknik kurallar bütünü ve Ezilenlerin Tiyatrosu uygulayıcılarının tamamını kapsayan ilkeler deklarasyonu bulunmaktadır.
Sonuçtan öte sürece önem verir.	Sonuçtan öte sürece önem verir.
Öğretmen niteliğinde olmakla birlikte etkileşimli öğrenme - öğretme odaklıdır.	Hem öğretmen hem öğrencidir, etkileşimli öğrenme - öğretme odaklıdır.

Yaratıcı drama eğitmeni ve joker-kolaylaştırıcıya dair belirtilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda, her ikisinin de katılımcıların gelişimleri ve değişimleri amacı ile çalışmalarını gerçekleştirdiği görülmektedir. Hem yaratıcı dramada hem forum tiyatrodada, tüm kuralların ve düzenlemelerin katılımcının yararına olacak biçimde düzenlenmesi, her iki disiplinin de katılımcı merkezli bir çalışma biçimi olduğunu göstermektedir.

2. Yaratıcı Dramada Konu – Forum Tiyatrodada Konu

Konu, kelime anlamı itibarıyla; konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje anlamına gelirken aynı zamanda, üzerinde konuşulan şey, bahis anlamına da gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Yaratıcı dramada ise konu, ilk etapta dört temel bileşenden biri olarak zihinde canlanır. Yaratıcı dramanın diğer üç bileşeni ele alındığında konu ögesi doğası gereği yaratıcı dramanın diğer bileşenlerine oranla daha geniş bir yelpazeyi kapsar. Yaratıcı dramada sayısız disiplin, sayısız konu ile rahatlıkla işlenebilir, bu konuda herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. “Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında ‘her şey’ konuyu oluşturabilir.” (Adıgüzel, 2018, s.125).

Yaratıcı drama yönteminde konu iki temel başlık altında incelenebilir. Bunlardan ilki; yaratıcı dramanın bir disiplin olarak ele alındığı disiplin boyutu, diğeri ise bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı yöntem boyutudur. Yaratıcı drama, herhangi bir dersin öğretiminde bir yöntem olarak kullanılacak ise konu, ilgili ders ne ise o ekseninde gelişecektir. Dolayısıyla yaratıcı dramanın bir yöntem ya da disiplin olarak kullanılması doğrudan konunun farklılaşması anlamına gelebilir.

Yaratıcı drama; bir estetik eğitim boyutu olarak ele alındığında ise işlenebilecek konu yelpazesi daha da genişleyecektir. Yaşanmış ya da kurgusal bir çatışma durumu yaratıcı dramada konuyu oluşturabilirken, herhangi bir resim, roman, şiir, fıkra, mit ya da bir tiyatro oyunu da konu olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama yöntemi ile hangi konu işlenirse işlensin bu alanın, üzerinde çalışılan konuya daha derinlikli yaklaşabilmek ve katılımcısına daha fazla yarar sağlayabilmek

adına kullandığı belirli teknikleri vardır. Bu teknikler eğitim, psikoloji, tiyatro ve sinema gibi farklı alanlardan alınarak yaratıcı drama alanında kullanılmak üzere uygun bir şekilde dönüştürülmüştür.

Yaratıcı dramanın canlandırma aşamasında seçilen konular ve çatışma durumları bir tarafın salt haklı, diğer tarafın salt haksız olduğu durumlardan seçilmediği takdirde daha başarılı sonuçlar elde edilmesi olasıdır. Aksi yönde bir uygulama katılımcılarda çalışma isteği uyandırmayacağı gibi onları değerler dünyası ile ilgili düşünmeye de zorlamayacaktır. Tarafların paylaşacağı rollerde her iki tarafın da kendine göre haklı noktalarının olması, katılımcıyı oynadığı karakterle özdeşleşmeye itecektir. Bu durum iki tarafın da daha güçlü bir oyunculuk sergilemesine ve bunun sonucunda daha kaliteli bir çatışma sahnesinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Bu noktada, yaratıcı dramada iyi ya da kötü oyunculuk gibi bir kavramın olmadığını da belirtmekte yarar bulunmaktadır. Belirtilmek istenen düşünce, kaliteli bir çatışmanın katılımcılara birçok açıdan yarar sağladığı gibi, oyunculuk anlamında da yarar sağlayabileceğidir.

Forum tiyatrodaki konu başlığı, yaratıcı dramaya kıyasla daha dar bir yelpazeyi kapsamaktadır. Örneğin, yaratıcı dramada konu başlığı olarak herhangi bir çatışma durumu ya da bir dersin belirli bir bölümü öğretim amaçlı konu olarak seçilebilir. Forum tiyatrodaki ise konu başlığı; baskı, ezen-ezilen ilişkisi gibi konulardan oluşmakta ve yaratıcı dramaya göre daha farklı bir mercekten ele alınmaktadır. Forum tiyatro; Ezilenlerin Tiyatrosu'nun en bilinen tekniklerinden biri olduğu için, alan hakkında pek fazla bilgisi olmayan bir kişiye dahi forum tiyatrodaki konu neler olabilir şeklinde bir soru yöneltildiğinde, ezme - ezilme ve baskı durumlarına dair cevaplar alınması olasıdır. Bu noktada forum tiyatrodaki konu olarak neden ısrarla baskı ve ezme - ezilme durumlarının seçildiğine bakmak daha net bir bakış açısı sağlayacaktır.

Aristotelyen poetikaya ve onun günümüz sanatındaki yansımalarına karşı çıkan Boal, bu poetikanın yerine ezilenlerin poetikasını önerir. Bunu yapmaktaki temel amacı ise seyircilerin sahnede olup bitenlere kendilerini kaptırmamalarını istemesi ve sahnedeki olayların nesnesi değil özneleri olmalarını istemesidir. Bu uygulamalardaki temel amaçlardan biri ezenin baskısını kırabilmektir. Ezilenlerin Tiyatrosu'nda baskı olarak fiziksel bir baskı örneklenebileceği gibi fiziksel hiçbir yansıması olmayan psikolojik bir baskı da konu olarak seçilebilmektedir. Bu noktada Freire'ye (2016, s.39) göre, *"A'nın nesnel olarak 'B'yi sömürdüğü veya sorumlu bir kişi olarak özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum, bir baskı durumudur."*

Forum tiyatrodaki baskı kavramı iki temel boyutta ele alınmaktadır, bunlardan ilki baskı gören tarafın mücadele edebileceği şiddette olan baskıdır. Bu baskı modelinde ezilen bireyin baskıyı kırabileceği şartlar az da olsa mevcuttur. Ezilen birey bu şartlarda belli stratejiler geliştirerek baskıyı kırmayı başarabilir ya da buna mantıklı çözüm önerileri ile teşebbüs edebilir. Bu durumda ezilen bireyin mücadele arzusunda olması büyük önem arz eder. Hem forum sahnesinde hem de gerçek hayatta, ezilen birey içinde bulunduğu durumdan kurtulmak için belli bir çaba içerisinde değilse hiç kimse onu içinde bulunduğu durumdan kurtaramayacaktır.

Bir diğer baskı şekli ise saldırdır. Boal (2010) saldırıyı baskının ulaştığı son düzey olarak tanımlar. Ona göre 'baskı' fiziksel anlamda çözülebilecek özel bir fiziksel fenomen değildir. Saldırının kurbanları yalnızca fiziksel olarak güçlülse bu baskı kırılabilir, bu da yalnızca bir olasılıktır. Bu yüzden bir model saldırı sunarsa tek cevap teslimiyet olmalıdır, çünkü bu eylemin tüm açılımları fiziksel kuvvete dayanır. Böyle durumlarda en iyisi geri dönmek ve baskı görenin hangi noktalarda çözüme yönelik seçenekleri olduğuna bakmaktır. Dolayısıyla forum tiyatrodaki saldırı temalı anti-

modeller; çözüm seçeneklerinin kısıtlı olması sebebiyle olabildiğince seçilmemelidir. Ayrıca kendi sorunları için mücadele içerisinde olmayan ezilen bireyler ve problemleri de konu olarak seçilememektedir. Ezilen hem mücadele ve özgürlük talebinde olmalı, hem de içinde bulunduğu şartlar kurtuluş için bir olasılık barındırmalıdır. Bu şartlar mevcut değilse, tüm forum çalışması bir kısır döngüye girecek ve bu durum kısa bir süre sonra katılımcıları umutsuzluğa sürükleyecektir.

Forum sahnesinde seçilecek konunun çalışmayı gerçekleştirecek olan grubu yakından ilgilendiriyor olması bir gerekliliktir. Seçilecek problemin katılımcılar açısından yakıcı bir öneme sahip olması, gerçek bir sorun teşkil etmesi esastır. Dolayısıyla katılımcı sahnede gerçekleştirdiği eylemlerini kendi hayatında deneyimleyerek kendisi için yarar sağlayabilecektir. Forum sahnesine dair konu seçilmesi aşamasında, jokerin ya da kolaylaştırıcının çalışılmak üzere bir konu önermesi ya da daha önceden yaptığı bir forum çalışmasındaki konuyu sahnelemesi hem Ezilenlerin Tiyatrosu etiğine, hem dayanışma ruhuna hem de forum tiyatro kurallarına aykırıdır. Böyle bir durumda diyalogcu bir yaklaşımın varlığından söz edilemez. Bu örnek, Türkiye’de gerçekleştirilen kimi forum tiyatro çalışmalarında gözlemlenen ve kolaylaştırıcının düştüğü hataların başında gelir. Katılımcılara yaşadıkları baskı durumlarını sormak, bunları tahlil etmek ve devamında mevcut sorunlara ilişkin farklı forum sahneleri hazırlamak, Ezilenlerin Tiyatrosu’nun temel kurallarından biridir.

Katılımcılar konuyu seçmeden önce, kolaylaştırıcının yapması gereken önemli bir uyarı bulunmaktadır. Bu uyarı kısaca şu şekildedir; forum sahnesinde konu olarak çocukluk döneminde yaşanan bir baskı durumu seçilemez, zorunlu haller dışında kadınlar erkeklerin yerine, erkekler kadınların yerine geçemez, siyahi bireylerin yaşadığı bir baskı durumu varsa siyahi bireylerin yerine, yalnızca siyahi bireyler geçebilir. Üç maddeden oluşan bu uyarıların Boal’in kitaplarında yer almadığı fakat yönlendirdiği atölye ve forum tiyatro çalışmalarında uyguladığı bilinmektedir. Gökdağ (2017), sözü edilen üç maddenin Augusto Boal’in yönettiği atölyelerde uyguladığını bizzat gözlemlemiştir. Bu konu, Ezilenlerin Tiyatrosu alanında yazılan kitaplarda yer almamakla birlikte ağırlıklı olarak alanın uygulayıcılarının kullandığı bir yöntemdir.**

Sahneleme aşamasında estetik kaygılar göz ardı edilmemelidir. Forum sahnesindeki oyunculuklar, müzikler, danslar kısaca bir tiyatro oyununda seyirciye sunulmak üzere hazırlanan tüm öğeler, estetik bir şekilde sunulur. Tiyatro kısmına dair gösterilecek bir özensizlik tüm sürecin bir foruma dönüşmesine yol açacaktır. Aitchison’a (2003, s.50) göre “*Tiyatro öncelikle hayran bırakmadan ne öğretebilir ne de değiştirebilir.*”. Herhangi bir tiyatro oyunu bir mesaj iletmek istiyorsa, bunu mutlaka seyirciye estetik bir haz verecek şekilde yapmalıdır. Tiyatronun temel özelliklerinden biri sayılabilecek bu durum, şüphesiz ki forum tiyatro için de geçerlidir.

Bir problem sahnelenmek üzere ele alındığında, süreç imge tiyatrosu çalışmaları ile başlar. Bu yolun izlenmesindeki amaç imgeler yolu ile problemin daha net algılanabilmesidir. İletişim sözcükler aracılığı ile değil de imgeler aracılığı ile kurulmaya başlandığında; bireyin farkında olmaksızın uyguladığı otosansürün de önüne geçilmektedir.

“Nesnel gerçeklik şudur ki, yalnızca kelimelere bel bağladığımızda zihinlerimiz düşüncelerimizi sansürler, özellikle politik olarak doğru bir dil, birçok şekilde baskıları maskeleyerek için kullanılır. İmge tiyatrosu gerçekten de nesnel gerçekliğin dayattığı sansürü ortadan kaldırabilir,

** Prof. Dr. Ebru Gökdağ tarafından, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümünde gerçekleştirilen, Ezilenlerin Tiyatrosu tekniklerinin öğretildiği derste, araştırmacının 09/11/2017 tarihinde gözlemci olarak katılım gösterdiği ders notlarından alınmıştır.

böylelikle katılımcıları en derin düşüncelerini korkusuzca ifade etmeleri konusunda özgürleştirir.” (Gökdağ, 2002, s.99)

Bu bağlamda bireyin kendine uyguladığı sansürün, gerçekliğin ve ifade olanaklarının önünde sansürden daha tehlikeli ve daha etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan imge tiyatrosu; otosansürü devre dışı bırakabilme gücünü barındırdığı için, bireyin özgürleşmesi açısından en önemli araçlardan biri olarak görülebilir.

Anti-modelin sahnede dramaturjik olarak inşa edilmesi aşamasında ise sıklıkla kullanılan ve Boal’ın önerdiği yöntem doğaçlamadır. Doğaçlamalar sonucunda şekillenen sahne, tüm oyuncuların hem karakterlerine hem de sahnenin geneline farklı açılardan bakabilmeleri için belirli alıştırmalar ışığında tekrarlanır.

Forum sahnesinin sonlandırılma aşamasına gelindiğinde bir çözüme ulaşılmış olması gereklilik olarak görülmemektedir. Bir forum tiyatro uygulamasında çözüm üretilebilmesi başarı olmadığı gibi, çözümsüzlük durumu da başarısızlık değildir. Aksi halde forum tiyatro nihai amacı çözüm üretmek olan bir tiyatro modeline indirgenmiş olur. Boal (2010) iyi bir tartışma yürütebilmenin iyi bir çözümden daha önemli olduğunu, çünkü seyircileri bir oyuna girmeye iten gücün çözüm değil tartışma olduğunu belirtir.

Tablo 2. *Yaratıcı dramada konu-forum tiyatrodaki konu*

Yaratıcı Dramada Konu	Forum Tiyatrodaki Konu
Konu yelpazesi etik sınırlar içerisindeki her türlü yaşantı ve disiplini kapsar.	Konu yelpazesi birçok güç ilişkisini kapsamakla birlikte, özelde baskı ezme-ezilme durumları ile sınırlıdır.
Konunun özümsemesi için özel teknikler bulunmaktadır.	Konunun özümsemesi için özel teknikler bulunmaktadır.
Katılımcıların yaşantılarından yola çıkılır.	Katılımcıların yaşantılarından yola çıkılır.
Kurgu ve gerçek bir aradadır.	Kurgu ve gerçek bir aradadır.
Üzerinde çalışılacak konu, eğitmen ya da katılımcılar tarafından seçilebilir.	Üzerinde çalışılacak konu önerisi, mutlaka katılımcıların ortak kararı ile atölye sürecinde ortaya çıkmalıdır.
İşlenen konular gerçekliğin ve geleceğin provası niteliğindedir.	İşlenen konular gerçekliğin ve geleceğin provası niteliğindedir.

Yaratıcı drama ve forum tiyatrolarının birçok noktada ortak paydada buluştuğu görülmektedir. Ancak hem ele alınan konuların içeriği, kapsadığı yelpaze hem de bu konuların seçilme yöntemi noktasında yaratıcı drama ve forum tiyatro birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara rağmen kurgu ve gerçeğin bir arada olduğu bir çatı altında, katılımcılarına gerçekliği ve geleceği prova etme şansı tanımları dikkat çeken önemli bir ortak nokta olarak görülmektedir.

5. Yaratıcı Dramada Grup – Forum Tiyatroda Grup

Grup kelime anlamı itibarıyla “*küme, ortak özellikleri olan varlıklar, nesneler bütünü, görüşleri çıkarları bir olan kimseler bütünü, ekip*” anlamlarına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Yaratıcı dramada grup ise yaratıcı drama yapmak amacıyla bir araya gelmiş katılımcıların oluşturduğu topluluğa verilen isimdir. Yaratıcı drama, özü itibarıyla bireylerin topluca katılarak gerçekleştirdiği bir etkinlik olduğu için yaratıcı dramada grup ögesi sürecin kendisi ve başarısı açısından önem arz eder.

Bir yaratıcı drama katılımcısı, doğaçlama rol oynama süreçleri içerisinde bir karakteri canlandırırken her ne kadar kurgu ortamında başka birini canlandırırsa da kendi yaşantısı mutlaka oynadığı karaktere etki edecektir. Dolayısıyla katılımcılar grup içerisinde yaşantıları ile var olmaktadır. Katılımcıların yaşantılarının ele alınan konuyu etkilediği ölçüde grubun özelliklerini de etkilediği ifade edilebilir.

Yaratıcı drama etkinliğinde bir araya gelmiş katılımcılarda aranan özelliklerin başında istekli olmak gelir. Katılımcıların oyunculuk ve yaratıcı drama deneyimleri öncelikli değildir. Bu bakımdan bir yaratıcı drama katılımcısının istekli olması, grup içi iletişim ve etkileşimin de sağlanmasını etkileyeceği için aranan özelliklerin başında gelir. İsteksiz bir katılımcı, hem kendi yaratıcılığını hem de grubun diğer bireylerini kısıtlayacağından yaratıcı drama etkinliğinin önünde büyük bir engel olarak görülebilir. Bir grubun çoğunluğunun isteksiz olduğu bir yaratıcı drama etkinliği ise etkileşim, iletişim, keyif alma ve canlandırma gibi temel öğeler bakımından oldukça eksik kalacaktır. Böyle bir duruma genellikle ilk defa bir araya gelmiş katılımcıların oluşturduğu gruplarda rastlanmaktadır. Bu durumda eğitmen, grubu kısa süre içinde gözlemler ve bu olumsuz durumu gidermek adına çözümler düşünür. Her zaman olmasa da grubun oynayacağı iletişim - etkileşim oyunları ve kaynaştırma oyunları, bu tür problemleri gidermede yararlı olmaktadır. Böyle bir durumda eğitmenin öne çıkmadan yapacağı bir müdahalenin, süreci olumlu bir çizgiye çekmesi beklenmektedir.

Bir yaratıcı drama oturumunda eğitmenin katılımcıları gruplara ayırması gerekebilir. Böyle bir gruplama, eğer o çalışma için özel bir kazanıma yönelik bir amaç düşünülmüyorsa karışık gruplar halinde olmalıdır. Bu durum katılımcıların kendilerini diğer katılımcılara göre daha yakın hissettikleri kişilerle aynı grupta olmalarını engelleyeceği için grup içi etkileşimin önünü açacaktır. Katılımcıların yakın olduklarını hissettikleri kişilerle aynı grupta olmaları ilk bakışta olumlu bir durum gibi gelebilir. Ancak bu yönde bir uygulamanın sürecin ilerleyen bölümlerinde çeşitli iletişim bozukluklarına ve özellikle grup içerisinde bölünmelere yol açması olasıdır.

Çocuklarla yapılan yaratıcı drama etkinliklerinde gruptaki katılımcıların sayısı önemlidir. Bu etkinliklerde kazanımların sağlanabilmesi ve çocukların tehlike oluşturması muhtemel hareket ve davranışlarının kontrol altında olabilmesi için, katılımcı sayısının fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Yetişkinler ile yapılan drama etkinliklerinde, bu sorunun bir şekilde üstesinden gelinse de çocuklar söz konusu olduğunda istenmedik durumlarla karşılaşılması olasıdır. Yaratıcı drama grubu oluşturulmadan bu etmenler dikkate alınmalı ve bu ilkeler ışığında katılımcı sayıları belirlenmelidir.

Yaratıcı dramada katılımcılar ve katılımcıların oluşturduğu grup, geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu gruplar küçük yaşta çocuklardan oluşabileceği gibi, yaşça çok daha büyük katılımcılardan da oluşabilir. Örneğin; yaratıcı drama harfler ve rakamlar gibi temel bilgilerin öğretiminde ya da karmaşık bir meslek dalının hizmet içi eğitiminde kullanılabilir. Yaratıcı dramada konu başlığının geniş bir yelpazeyi kapsaması gibi, grup başlığı da farklı yaşlardan, farklı alanlardan katılımcıları

kapsayabilir. Bu bağlamda, yaratıcı dramanın dünyanın farklı yerlerinden sayısız insanın bulunduğu bir ortak payda olduğu ifade edilebilir.

Birçok noktada yaratıcı drama ile benzerlik gösteren forum tiyatrosu, katılımcılar açısından da önemli benzerlikler göstermektedir. Forum tiyatrosunun katılımcıları da çocuklar ve yetişkinler olabilmektedir. Ancak forum tiyatrosu uygulayıcıları arasında bu konuda bir fikir birliğinin bulunmadığı unutulmamalıdır. Forum sürecinden önce gerçekleştirilen imge tiyatrosu çalışmalarında ve sürecin diğer bölümlerinde katılımcılar soyutlama içeren çalışmalar yapmaktadır. Bu durum kimi Ezilenlerin Tiyatrosu uygulayıcılarının zihninde çocuklarla forum tiyatrosu çalışmaları yapılıp yapılamayacağına dair soru işaretleri oluşturmaktadır. Çocuklar ile çalışma gerçekleştirebilme noktasında forum tiyatrosu ve yaratıcı drama arasında bir irdelene yapılabilir. Örneğin ortalama beş yaşında olan bir çocuk grubu ile rahatlıkla yaratıcı drama etkinliği gerçekleştirilebilirken aynı grup ile forum tiyatrosu yapmanın oldukça güç olduğu düşünülmektedir. Çocuklar ile forum tiyatrosu yapılmasına itiraz eden uygulayıcılar bu noktada oldukça haklı görülmektedir. Ancak on iki yaşında olan bir çocuk katılımcı grubu ile forum tiyatrosu uygulamasının belirli bir pedagojik plan dâhilinde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu konuda henüz tam olarak bir fikir birliği sağlanmadığından, bu konunun tüm yönleriyle detaylı bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Çocuklarla forum tiyatrosu uygulamalarının yapılıp yapılamayacağı, çalışılması gereken ayrı bir konu başlığı olarak görülmektedir.

Forum tiyatrosu ve yaratıcı dramada grup konusu tartışılırken katılımcıların özellikleri ve orada bulunma nedenleri düşünüldüğünde, her iki alanın katılımcıları ile ilgili temel farklılık bu noktada gerçekleşmektedir. Bilindiği gibi forum tiyatrosu, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun en bilinen tekniklerinin başında gelmektedir. Adından da anlaşılacağı üzere forum tiyatrosunun çalışma alanı ezilen, baskı gören ve bu problemlerini çözmek amacı ile bir araya gelen bireylerdir. Forum tiyatrosunda grup başlığı iki temel noktada incelenebilir. Bunlardan ilki belli bir problem, baskı durumunu çözmek amacıyla bir atölye çalışması için bir araya gelmiş bireylerdir. Diğer grup başlığı ise daha önceden hazırlanmış olan forum sahnesini izlemeye gelen seyirci-oyunculardır. Yalnızca forum tiyatrosu tekniklerinin öğretiminin amaçlandığı atölye çalışmaları burada kapsam dışı olarak değerlendirilebilir.

Sözü edilen ilk grup başlığındaki katılımcılar, bir kolaylaştırıcı eşliğinde çözmek istedikleri problem durumu ne ise onun üzerinde dayanışma halinde çalışırlar. Bu grup, anti-modeli üretir ve seyirci-oyunculara sahneler. Ezilenlerin Tiyatrosu'nda her ne kadar herkes hem seyirci hem de oyuncu olabilse de anlaşılabilirlik açısından bu gruba atölye ya da oyuncu grubu demek uygun olacaktır. Forum tiyatrosunda oyuncu grubunun yaptığı çalışmalar, konvansiyonel tiyatrosu örneklerinde tiyatrosu ekibinin yaptığı çalışmalar ile belli bir noktaya kadar benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğin çoğunu biçimsel yapılar oluşturmaktadır.

Bir forum tiyatrosu atölyesinde tüm gruba öncelikle açıklanması gereken önemli noktalardan biri, hiçbir şekilde şiddete, acıya ve rekabete yer verilmemesi gerektiğidir. Ezilenlerin Tiyatrosu'nun tüm tekniklerinde dayanışma esastır. Bu bağlamda bir forum tiyatrosu grubunda, tüm grup bu bilinç ve dayanışma ruhunu korumakla yükümlüdür. Boal'e göre, *"Hiçbir şey, hiçbir zaman rekabetçi tarzda yapılmamalıdır; biz kendimizden daha iyi olmaya çalışırız, başkalarından değil."* (Boal, 2010, s.15). Forum tiyatrosunun rekabet konusuna yaklaşımı ve her türlü acının karşısında yer alan tavrı, yaratıcı drama alanı açısından değerlendirildiğinde aynı şekilde kabul görür. Yaratıcı drama çalışmalarındaki oyunlarda da, tıpkı forum tiyatrosu egzersizlerinde olduğu gibi iki ya da daha fazla katılımcı karşılıklı bir şekilde oyun oynar. Her iki çalışmanın da belirli bölümlerinde katılımcılar karşılıklı konum alırlar fakat birbirlerine karşı değil, birbirleri ile dayanışma içerisindedirler.

Forum sahnesinde oyuncular ile seyirci-oyuncular arasında bir rekabet vardır. Sahnedeki oyuncular, olayların ezenin kazanacağı şekilde sonuçlanması için çabalar. Seyirci-oyuncular ise başka bir son, başka bir dünyanın mümkün olduğuna inanır ve bu amaç doğrultusunda eylemde bulunurlar. Bu noktada ortada önemli bir rekabet bulunmaktadır. Ancak bu rekabeti ortaya çıkaran en temel durumun dayanışma olduğu, rekabetin temel motivasyonunun ezilenin yararı olduğu asla unutulmamalıdır. Sahnedeki oyuncuların ve seyirci-oyuncuların belirli bir rekabet içerisinde oldukları fakat rakip olmadıkları söylenebilir.

Forum tiyatro çalışmalarında, ezenin baskısının ne kadar zor kırılabilceğini göstermek için ezeni oynayan oyuncu ya da oyuncular büyük bir direnç gösterir. Bu direnç sahnenin sonuna kadar devam eder. Ezeni oynayan oyuncu ya da oyuncuların, sahne üzerindeki amaçları oyunu aynı son ile bitirmektir. Gerçek hayatta da ezen, ezme durumunu gerçekleştirdiği sürece rahattır, bu rahatlığını koruyabilmek için uyguladığı baskının şiddetini artırmaktan geri durmayacaktır. Dışarıdan bir müdahale olmadığı sürece ezme durumunu sonuna kadar götürebilme niyetindedir. Forum tiyatrodaki ezeni oynayan oyuncu grubunun, ezme durumunu ısrarla devam ettirmesi, baskının gerçek hayatta ne kadar zor kırıldığı ve ezenin değişmezliğinin forum sahnesine bir yansımasıdır. Forum tiyatrodaki ezenin değişmezliğine ilişkin bir diğer nokta ise seyirci-oyuncuların her karakterin yerine geçme özgürlükleri bulunurken ezenin yerine geçemeyişidir. Bir seyirci-oyuncu ezenin yerine geçtiğinde, ezen karakterin uyguladığı baskının azalması ya da sahnenin başka bir yöne doğru ilerlemesi mümkün olabilmektedir. Ezilen bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı herhangi bir baskı durumunda ezen karakterin yerine geçme şansı bulunmadığı gibi forum tiyatrodaki da bu şans bulunmamaktadır.

Forum tiyatrodaki sahneyi hazırlayan grubun oyunculuğu, problemin anlaşılabilmesi ve çözüm aranabilmesi açısından önemlidir. Bu grup profesyonel oyuncu olmak zorunda değildir. Forum tiyatro ile ilgili yazılmış kimi kaynaklarda bu gruba profesyonel grup tanımlaması yapılmıştır. Bu tanım, forum tiyatro hakkında bilgisi olmayan fakat anlamak için çabalayan kişiler için kafa karıştırıcı olabilmektedir. Sahnedeki grup profesyonel olarak adlandırılırsa seyirci-oyuncular da bir süre sonra kendilerini amatör grup olarak adlandırmaya ya da bu yönde bir his geliştirmeye başlayacaktır. Profesyonel - amatör gibi adlandırmalar çağrıştırdıkları statü gerekçesiyle Ezilenlerin Tiyatrosu anlayışına aykırıdır. Ayrıca Boal'ın hiçbir kitabında böyle bir tanıma rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu gruba oyuncu grubu denilmesi daha uygun olabilir. Bu gruptaki oyuncuların geçmişte tiyatro eğitimi almış olmalarına, hatta tiyatroya gitmiş olmalarına dahi gerek yoktur. Ezilenlerin Tiyatrosu çatısı altında herkes oyuncudur, oyunculuk da tiyatro da kimsenin tekeli altında değildir.

Forum tiyatrodaki grup başlığının ikinci noktasını oluşturan katılımcılar ise daha önceden hazırlanmış olan forum sahnesini izlemek ve çözüm önerilerinde bulunmak üzere bir araya gelmiş bireyler yani seyircilerdir. Bu grup, sözü edilen atölye grubuna ve çalışmalara katılmayan, belki de ilk defa o gün orada bir araya gelmiş katılımcılardır. Bu gruba seyirci-oyuncular denilmektedir. Seyirci-oyunculara dair sözü edilmesi gereken önemli noktalardan biri ise eğer özel bir çalışma amacı bulunmuyorsa katılımcı kitlesinin mutlaka homojen bir yapıdan meydana gelmesi gerektiğidir. Belli bir problem durumunu çözmek ya da öneri getirmek üzere bir araya gelmiş bir seyirci-oyuncu kitlesi; farklı alanlardan, farklı yaş ve özelliklerden oluşur. Örneğin bir fabrikada çalışan işçi grubunun oynayacağı ve işçilerin problemlerinin ele alındığı bir forum sahnesinde, seyirci-oyuncular yalnızca işçilerden oluşursa bu ideal bir seyirci-oyuncu kitlesi olarak değerlendirilemez. Böyle bir forum sahnesinde işçilerin yanı sıra patronlar, fabrikadaki müdürler, müdür yardımcıları, şoförler vb. diğer görevlerde bulunan kişilerin de seyirci-oyuncu olarak orada bulunması bir gerekliliktir.

Seyirci-oyuncu kitlesinin farklı statü ve özelliklerden meydana gelmesinin yanı sıra, katılımcı bir tavır sergilemesi de bir gerekliliktir. Seyirci-oyuncuların katılımı, forum tiyatrosunun güç aldığı en önemli noktalardan biridir. Bu durum sağlanamadığı takdirde forum tiyatrosu, bir problem durumunun sahnelendiği herhangi bir tiyatro modeli olarak kalacaktır.

Dünyada yüz elliden fazla ülkede icra edilmekte olan Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmaları arasında, en dikkat çekici örneklerin başında Jana Sanskriti topluluğu gelmektedir. Jana Sanskriti, Hindistan'ın yüzlerce köyünde, sayıları milyonları bulan seyirci-oyuncularla forum tiyatro uygulamaları gerçekleştiren, amacı ezilen bireylerin özgürleşmesine katkıda bulunmayı amaçlayan bir gruptur. Ayrıca bu grup aralarında İngiltere, ABD, Kanada, Arjantin, Bangladeş, Avusturya, Fransa, Almanya, Kırgızistan, Brezilya, Belçika, Hollanda, İsviçre, İspanya, Hırvatistan gibi çeşitli ülkelerin bulunduğu ülkelerde Ezilenlerin Tiyatrosu ile ilgili gösteriler, atölye çalışmaları, seminerler düzenlemektedir (Gökdağ, 2015, s.101). Jana Sanskriti grubunun ne denli geniş bir katılımı Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmaları gerçekleştirdiğini görmek için Gökdağ'ın şu cümlelerine yer vermek yararlı olacaktır. “2006’da yapılan *Muktadra Seyirci-oyuncu Festivaline 12 bin seyirci-oyuncu katılmıştır. Ancak, festival hasat mevsimine denk geldiği için katılımın sadece on iki bin olduğu, gerçekte rakamın iki-üç milyon olduğunun tahmin edildiği söylenmektedir*” (Gökdağ, 2015, s.88). Jana Sanskriti’nin Boal’in geçmişte hayalini kurduğu bir grup olduğu, dünyanın diğer bölgelerinde Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamaları gerçekleştiren topluluklara olumlu yönde örnek olabilecek çalışmalar yaptığı ve Boal’in hayalini bir aşamaya kadar gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Yaratıcı drama alanında olduğu gibi Ezilenlerin Tiyatrosu alanında da uygulayıcıları ilgilendiren bir ilkeler deklarasyonu bulunmaktadır. Başta Ezilenlerin Tiyatrosu uygulayıcıları olmak üzere, bu alana ilgi duyan tüm bireyleri ilgilendiren bildirgenin temel amacı; dünyanın farklı bölgelerindeki Ezilenlerin Tiyatrosu Merkezlerinde ve diğer kuruluşlarda Boal’in yöntemlerini kullanan grupları ve bireyleri temel prensipler açısından bilgilendirmektir.

Tablo 3. *Yaratıcı dramada grup – forum tiyatrosunda grup*

Yaratıcı Dramada Grup	Forum Tiyatrosunda Grup
İsteyen herkes katılımcı olabilir.	Öncelikle ezilen baskı gören bireylerle çalışılır ancak isteyen herkes katılımcı olabilir.
Seyircisi yoktur, iç izleyici vardır.	Hazırlık, atölye sürecinde iç izleyici, forum oyunu aşamasında ise seyirci-oyuncular vardır.
Katılımcıların karşı oldukları bir kişi ya da topluluk yoktur.	Katılımcılar ezene karşıdır. Ezen karşısında başarılı olmak için strateji geliştirip bu stratejilerini hayata geçirmek için mücadele ederler.
Katılımcılar arasında rekabet yoktur. Birbirleri ile olan etkileşim ve uyum süreç açısından önem arz eder.	Katılımcılar arasında rekabet yoktur. Ancak forum sahnesinde oyuncular ve seyirci-oyuncular arasında bir rekabet vardır. Katılımcıların birbirleri ile olan etkileşim ve uyumları süreç açısından önem arz eder.
Tüm katılımcıların zihinsel, bedensel, duyuşsal performansına dayalıdır. Herkes hem oyuncu hem de seyircidir.	Tüm katılımcıların zihinsel, bedensel, duyuşsal performansına dayalıdır. Herkes hem oyuncu hem de seyircidir.

Tablo 3. *Yaratıcı dramada grup – forum tiyatrodaki grup (Devamı)*

Yaratıcı Dramada Grup	Forum Tiyatrodaki Grup
Bir grup etkinliğidir, mutlaka grup ile gerçekleştirilir.	Bir grup etkinliğidir, mutlaka grup ile gerçekleştirilir.
Katılımcılarda deneyim, oyunculuk bilgisi ya da herhangi bir diploma vb. şart aranmaz. Gönüllü ve istekli olmak esastır.	Katılımcılarda deneyim, oyunculuk bilgisi ya da herhangi bir diploma vb. şart aranmaz. Gönüllü ve istekli olmak esastır.
Katılımcılar belirli zihinsel, bedensel, duyuşsal hazırlık ve ısınma süreçlerinden geçerler.	Katılımcılar belirli zihinsel, bedensel, duyuşsal hazırlık ve ısınma süreçlerinden geçerler. Bu süreçte mutlaka imge tiyatrosu teknikleri ile ezen-ezilen ilişkisinin öğrenilmesi gerekir.
Katılımcıların hepsinin eşit bir şekilde oynama, eylemde bulunma hakkı vardır.	Katılımcıların hepsinin eşit bir şekilde oynama, eylemde bulunma hakkı vardır.
Belirli bir katılımcı sayısının üzerinde gerçekleştirilmesi sorun yaratabilir. İdeale yakın katılımcı sayısı vardır.	Atölyeler söz konusu olduğunda ideale yakın katılımcı sayısı vardır. Forum sahnesi ise beş-on kişilik bir grupla da binlerce kişi ile de gerçekleştirilebilir.
Her alandan katılımcılarla gerçekleştirilebilir. Grubun niteliğini konu ve eğitsel amaç belirler.	Sürecin sağlıklı işleyebilmesi için katılımcı kitlesi (homojen bir yapıdan) o alandan farklı statüdeki kişilerden oluşmalıdır. Örneğin hastanede yaşanan bir problem için katılımcılar arasında hemşireler, doktorlar, görevli memurlar vb. farklı konum ve görevlerdeki kişiler olmalıdır.

Yaratıcı drama ve forum tiyatro katılımcılar açısından karşılaştırıldığında, belirli noktalarda farklılıklar gözlemlense de genel anlamda benzer yapıların ve uygulama yöntemlerinin olduğu görülmektedir. Sözü edilen yapı ve yöntemlerin her iki alan açısından da tamamen katılımcı için var olması önemli bir ortak payda olarak dikkat çekmektedir. Hem bireye hem de kolektife ait düşüncelerin birlikte var olabildiği, gelişebildiği demokratik bir ifade ortamının varlığı, yaratıcı drama ve forum tiyatroların buluştuğu bir diğer ortak nokta olarak dikkat çekmektedir.

7. Yaratıcı Dramada Mekân – Forum Tiyatrodaki Mekân

Mekân kelime anlamı olarak “*yer, bulunulan yer, ev, yurt, uzay*” biçiminde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov). Birçok sanat dalında önemli bir öge olarak göze çarpan mekân, gerek kurgusal yaşantıların gerekse gündelik yaşantıların önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Mekân kavramı yaratıcı drama açısından ele alındığında ise bu kavramın yaratıcı dramanın dört temel bileşeninden biri olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama çalışmaları, tiyatrodaki oyun provaları ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da belirli bir grup ve o grubu yönlendiren bir kişi, belirli bir konu, o konu üzerinde gerçekleştirilen canlandırma süreçleri ve ideal birer çalışma mekânı bulunmaktadır. Her iki alan açısından sıralanan bu ögeler göz önünde bulundurulduğunda en büyük benzerlik çalışma mekânı olarak dikkat çeker. Bir tiyatro oyununun üretim sürecinde gereken prova alanı ile bir yaratıcı drama etkinliği için gerekli çalışma mekânı neredeyse aynı özelliklere sahiptir. Her iki çalışma da tüm grubun

rahatlıkla hareket edebileceği, canlandırma süreçlerini engelsiz bir şekilde gerçekleştirebileceği ideal büyüklükte bir mekâna gereksinim duyar. Yaratıcı drama çalışmalarını çerçeve sahneye hapsedmek ise pek doğru bir yöntem olarak görülmemektedir. Nitekim yaratıcı dramanın doğası ve en temel öğeleri düşünüldüğünde bu uygulamanın doğru olmadığı kolaylıkla fark edilecektir. Bu konuya Brian Way net bir ifade ile açıklık getirmiştir:

...Eğitimde drama için seçilebilecek bütünü ve tamamen yanlış bir mekân vardır. Bu, geniş bir odanın ya da salonun bir ucunda kurulmuş olan geleneksel çerçeve sahnesidir. Bu belirli ortam, doğrudan o mekândan ayrışmışlığı belli eder. Çünkü mekânla bütünleşebilmiş değildir. Bu algı da sahneden seyirciye doğru oynanan tek yönlü oyun algısını tetikler. (Way 1967'den aktaran Metinnam, 2011, s.92)

Yaratıcı drama çalışmaları, katılımcı grubunun özelliklerine göre temel şartların sağlanması halinde hemen her mekânda gerçekleştirilebilir. Örneğin çocuklarla yapılacak bir çalışmada, gereken güvenli ortamın sağlanması ve dikkat dağıtıcı unsurların yok edilmesi halinde rahatlıkla bir yaratıcı drama etkinliği gerçekleştirilebilir. Yaratıcı drama etkinlikleri ideal şartların sağlandığı bir sınıfta gerçekleştirilebileceği gibi, parklar, müzeler, tatil kampları, galeriler, fabrikalar vb. mekânlarda da gerçekleştirilebilir. Belirli konuların daha iyi özümzeneceği düşünülüyorsa konu ile ilgili özel mekânlarda çalışmalar yapılabilir. Forum tiyatrodaki ise belirli bir konuya göre özel mekân tercihinin olduğu uygulamalar bulunmamaktadır.

Tiyatro sanatında mekân kavramı, yaratıcı dramaya kıyasla daha farklı bir şekilde kullanılmaktadır. “Tiyatro” kelimesinin, “bakılan yer” (gösteri, oyun yeri) anlamında, Yunanca’da kullanılan “theatron” kelimesinden geldiği bilinmektedir” (Çamurdan, 1996’dan aktaran Çiyan, 2007, s.9). Tiyatro sanatı, adını her ne kadar bir yeri ve mekânı işaret eden bir kelimeden almış olsa da başlangıçta mekânın ön planda olduğu bir sanat değildir. Ancak tiyatro tarihindeki önemli örnekler incelendiğinde zaman içerisinde tiyatronun bir mekân sanatına evrildiği görülmektedir.

Tiyatrodaki mekân Antik Yunan döneminden itibaren bir ayırım unsuru olarak kullanılmıştır. Bu ayırım ilk bakışta seyirci ve oyuncu ayrımı olarak görülebilir ancak yaşamın her alanında olduğu gibi sınıfsal ayırım burada da kendini göstermiştir. Roma döneminde seyircilerin sosyal konumlarına göre ayrıldıkları bilinmektedir. Elizabeth döneminde ise tiyatro seyircileri arasındaki ayırımın doğrudan seyircilerin sosyal statüleri ve maddi güçleri ile ilgili olduğu bilinmektedir. “İki üç bin kişi alan bu tiyatrolara gelen...halkın en paralıları ya sahnede ya da sahne yanındaki localarda oturuyorlardı. Orta gelirli galerilere geçiyorlar; en düşük girişi ödeyenler avluda ayakta seyrediyorlardı” (Sokullu, 1969’dan aktaran Altun, 2012, s.18). Bu örnekten hareket ile seyirciler arasında bulunan sosyolojik ve ekonomik farklılıkların, tiyatro mekânı içerisinde aynı zamanda fiziksel bir ayırım unsuruna dönüştüğü görülmektedir.

Günümüz tiyatroları mekân açısından irdelendiğinde seyir ve oyun yeri arasındaki keskin ayırım dikkat çeker. Bu ayırım doğal olarak seyirci ve oyuncu arasındaki rolleri de keskin bir şekilde belirler. Konvansiyonel tiyatro örneklerinde seyircinin görevi parasını ödeyip biletini alması, sessizce salona girip en ufak bir gürültü etmeksizin oyunu izlemesi, görevini icra eden oyuncularla alkışlaması ve sonra da evine dönmesidir. Yıllar boyunca tekrar edilen bu kurallar silsilesi öylesine kabul görmüştür ki seyirci tiyatro salonunda sözü edilen bu kurallardan birine dahi uymayacak olsa, ayıplanması ve tepki görmesi kuvvetle muhtemeldir. Konvansiyonel tiyatronun böylesi bir baskı

unsuru olabilmesi mevcut mekân yapısı, bu mekânda seyirciyi konumlandırma şekli ve dolayısıyla onu indirgediği konum ile açıklanabilir.

Gelişen tiyatro mekânları, alışveriş mağazalarının, tarihsel miras yerlerinin ve diğer turistik mekânların yayılmasına paralel olarak, son dönemdeki kapitalist tüketimciliğin disiplinlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çağdaş toplumda bütün bunlar ve daha niceleri, Foucault'un 'aşılabilir asimetrikler ve dışlayıcı karşılıklıklar' dediği şeyin, yani, insanları aralarındaki ortak zemini bütün genişliğince görmekten alıkoyan ekonomik, kültürel ya da toplumsal büyük uçurumların üretimine yönelmiştir (Kershaw, 2015, s.47).

Mekân kavramından hareket ile getirilen bu eleştirinin sınırları genişletilecek olursa tiyatronun kültür endüstrisi içerisindeki yeri sorgulanabilir. Tiyatronun mevcut durumunun alandaki tüm uygulayıcılar tarafından sorgulanması, sözü edilen sorunlara karşı çözüm önerileri getirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Aksi takdirde, tiyatro sanatının mevcut kültür endüstrisinin dolaşımı içerisindeki herhangi bir etkinlik olmaktan öteye gidemeyeceği öngörülmektedir.

Her türlü biçimin, algının ve değerlerin parçalarına ayrılarak bir tüketim nesnesi haline getirildiği, içeriğinin boşaltıldığı günümüz modern toplumsal sisteminde tiyatro sanatı bir tüketim nesnesi olmaktan bir üretim alanı olmaya nasıl yönelebilir? Yanıtlanması gereken soru budur. Modern insanın en önemli sorunlarıyla içten bağlı bir tiyatro, insanı refleksif bir biçimde tüketen olmaktan sıyrılıp, farkına varıp algılayarak, düşünerek üreten bir birey olduğunu hissettirmeye yöneltebilen bir tiyatro olabilir (Aydoğdu, 2014, s.228).

Tiyatro sanatında mekân kadar sıklıkla kullanılan bir diğer kavram ise alandır. Altun bu iki kavramın ayrımını şu şekilde yapar: “*Mekân düzenlenmiş, tamamlanmış, belirli kuralları ve bir hukuku olan; katılma ve dolulukla ifadesini bulan bir yerdir. Alan ise daha çok boşluk ile cilveleşir. Devinim, tamamlanmamışlık, sınırlanmamışlık ve akışkanlıkla nitelenir*” (Altun, 2012, s.19). Bu bağlamda sözü edilen mekân ve alan ayrımı göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcı dramada mekânın kullanımının Altun'un ifade ettiği anlam itibarıyla alan kavramına daha yakın olduğu görülmektedir. Bu yüzden mekân kavramının daha çok konvansiyonel tiyatro binalarına, alan kavramının ise yaratıcı drama etkinliklerine yakın bir anlam ile öne çıktığı ifade edilebilir.

Hem yaratıcı drama hem tiyatro açısından mekân kavramının irdelendiği noktada, estetik mekân kavramına da yer verilmesi konunun anlaşılabilirliğine katkı sağlayacaktır. Mekân kavramı irdelenirken fiziksel bir gerçeklikten söz edilir. Estetik mekân söz konusu olduğunda ise böyle bir fiziksel zorunluluk bulunmamaktadır. Boal, estetik mekânı şu şekilde açıklar;

Tüm gerekli olan seyircilerin ve belirli bir mekânın sınırları içerisinde daha kısıtlı bir alanı oyuncuların 'sahne olarak tanımlamalarıdır. (...) Bu mekân içinde bir mekân, mekânların üst üste konmasıdır. (...) Daha geniş bir mekânın içinde daha ufak bir mekân. Bu iki mekânın iç içe geçmesi estetik mekânı oluşturur (Boal, 2012, s.20).

Bu bağlamda estetik mekânın, kurgusal mekâna dair bir tanımlama olduğu söylenebilir. Dolayısıyla estetik mekân gerçeklikten öte kurgusal olana ait olduğu için, her döneme ait zamana ve mekâna açılan bir kapı gibidir. “*Fiziksel mekânın mevcut olmasına karşılık estetik mekân böyle değildir: Sahne sahne olarak vardır, ama gösteri süresince o bir sahne değil, Danimarka krallığıdır*” (Boal, 2012, s.23).

Estetik mekâna dair sözü edilen tüm özellikler yaratıcı drama için de geçerli görülmektedir. Bir yaratıcı drama etkinliğinde katılımcı, mevcut mekân içerisinde canlandırılan konuya göre kurgusal bir mekân tanımlar. Bu bağlamda yaratıcılığı ve hayal gücü ölçüsünde istediği mekâna seyahat edebilmekte özgürdür. Yaratıcı drama ve forum tiyatro çalışmalarında bir estetik mekân yaratımı ve kullanımı söz konusudur. Her iki disiplinin mekânı kullanımına dair büyük benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak yaratıcı drama ve forum tiyatrosunun estetik mekân konusunda da ortak zemini paylaştıkları ifade edilebilir.

Bir tiyatro modeli olmasına rağmen konvansiyonel tiyatrodan birçok anlamda ayrılan forum tiyatro, mekânın kullanımı konusunda da sözü edilen tiyatro örneklerinden ayrılır. Tiyatronun mekânı kullanım şekline ve bu şekilde baskı oluşturmaya dair örneklerin aksine, forum tiyatrodaki mekân bir zorunluluk olarak görülmez. Baskı gören ve bunun için mücadele etme konusunda istekli bir grubun olduğu her yerde, forum tiyatro atölyesi de sahnelemesi de yapılabilmektedir. Ezilenlerin Tiyatrosu’nun diğer tekniklerinde de belirli bir mekânın seçilmesi bir zorunluluk değildir. Ezilenlerin Tiyatrosu incelendiğinde temel etik ilke ve prensiplerin ön planda olduğu görülür. Bununla birlikte mekân, dekor kostüm vb. tiyatro etmenlerinin temin ve kullanımının ise ikincil planda olduğu iddia edilebilir. Ancak bu ifadeden diğer tiyatro öğelerinin önemsiz olduğu iddiası anlaşılmamalıdır. Yalnızca ezilen bireylere yaklaşımın, uygulanan yöntemlerin ve kuralların Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarında merkezde yer aldığı altı çizilmektedir. Günümüzde dünyanın birçok noktasında gerçekleştirilen Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, mekân, dekor, kostüm vb. tiyatro etmenlerinin birincil derecede öneme sahip olmasının varsayılması dahi, gerçekçi bir beklenti ve gerçekçi bir yaklaşım olarak görülemeyecektir.

Tiyatro, tuğla ve duvarlarının, kostüm ve dekorlarının nesnelliğinde değil, onu uygulayanların uygulama anındaki öznelliklerinde var olur. Ne sahne ne de seyirciye ihtiyaç duyar, tek başına oyuncu yeterlidir. Tiyatro oyuncuyla doğar. Oyuncu tiyatrodur. Hepimiz oyuncuyuz: Hepimiz tiyatroyuz. (Boal, 2012, s.21)

Forum tiyatrodaki atölye çalışması için gereken şartlar, yaratıcı drama etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için gereken temel şartlar ile büyük benzerlik gösterir. Her iki çalışma için de yüksek maliyet ve temini için çaba gerektiren bir mekân zorunluluğu bulunmamaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde olduğu gibi forum tiyatro sahnelemesi ve atölye süreçleri de açık ve kapalı alanlarda gerçekleştirilebilir. Forum tiyatro için çok büyük ya da çok küçük mekânların kullanımı zorluklar yaratabilir. Bu durum forum tiyatrosunun seyirci-oyuncularla buluşmasının önünde büyük bir engel olarak görülmemektedir. Boal’in üç bin kişilik seyirci-oyuncu topluluğu ile forum tiyatro çalışması gerçekleştirdiği bilinmektedir. Bu durum kendi içerisinde sorunlar barındırır da dikkatli şekilde planlandığında sözü edilen zorluklar aşılabilmektedir. Boal’e göre, “Tiyatro, tiyatro binalarına hapsedilemez, tıpkı dinin kiliselerine hapsedilememesi gibi; tiyatro dili ve onun ifade biçimleri aktörlerin özel mülkiyeti olamaz, tıpkı dini pratiğin yalnızca rahiplere mal edilemeyeceği gibi” (Boal, 1998, s.15). Bu bağlamda forum tiyatro için her yerin tiyatro mekânı, herkesin oyuncu olabileceği, tekniğin yaratıcısı tarafından tasdik edilmektedir.

Forum tiyatrodaki mekân kullanımı, oyunculuk ve oyuncunun ifade araçları ile doğrudan ilintilidir. Oyuncu, mekânı doldurmak için değil mekânı var etmek için sahnede yer alır. Bir tiyatro oyunu dekorsuz, kostümsüz, özel bir sahne yapısı olmaksızın sadece oyuncu ile var olabilir. Yalnızca iyi bir oyuncu onlarca kilo ağırlıkla yaratılan sahne dekorlarından daha etkili bir mekân algısı

yaratabilir. Forum tiyatro çalışmalarında oyuncular, mekânda bulunan basite indirgenmiş figürler olarak yer almazlar aksine mekânı oyunculukları ile dolduran, dolayısıyla mekânı var eden, zengin ifade araçlarına sahip aktörler olarak yer alırlar. Forum tiyatrodaki mekânın birincil öneme sahip olmayışı bu nedenlerle açıklanabilir.

Klasik mekân anlayışını temel alan bir reji faaliyeti, oyuncu dâhil her nesneyi mutlak ve bağımsız bir uzaya yerleştirmeye eğilimlidir. Ama bu eğilim sahne pratiğinde hiçbir zaman arzuladığı sonuçları elde edemez. (...) Oyuncuya bir nesneymiş gibi yaklaşan reji faaliyeti yalnızca kendini aldatır ve oyuncu-mekân ilişkisindeki öngörülemez çarpık sonuçları rasyonalize etmeye çalışır. Tiyatroda klasik mekân anlayışı bir tür değil, bir yozlaşmadır. (...) Oyuncu-mekân ilişkisinin etkin kılınması, oyuncunun sahne düzenlemesinin bir nesnesi olarak algılandığı reji anlayışının bütünüyle terk edilmesiyle mümkün hale gelir (Kurhan, 1990, s.228).

Ezilenlerin Tiyatrosu'nun konvansiyonel tiyatroya kıyasla mekân konusunu çok daha radikal bir biçimde ele aldığı ve yeni bir bakış açısı kazandırdığı ifade edilebilir. Ezilenlerin Tiyatrosu'nda mekâna dair sözü edilen bu radikal ve yenilikçi bakış açısının, yaratıcı drama alanının uygulayageldiği bir mekân kullanımı olduğu söylenebilir. Yalnızca forum tiyatro açısından değil Ezilenlerin Tiyatrosu'nun diğer örnekleri açısından da mekânın birincil derecede öneme sahip olduğu bir teknik bulunmamaktadır. Bu bağlamda forum tiyatro ve yaratıcı drama, mekânı incelemeyen yaklaşımları sebebiyle konvansiyonel tiyatronun mekânı kullanım biçiminden ayrılmaktadır. Birçok etmen açısından ortak paydada buluşan forum tiyatro ve yaratıcı dramanın mekân kullanımı açısından da ortak paydada buluştukları görülmektedir.

Tablo 4. *Yaratıcı dramada mekân- forum tiyatrodaki mekân*

Yaratıcı Dramada Mekân	Forum Tiyatrodaki Mekân
İdeal çalışma mekânı olmasına rağmen asgari şartların sağlanması halinde birçok farklı mekânda yapılabilir.	İdeal çalışma mekânı yoktur, hareket imkânı olan her mekânı tiyatro kabul eder.
Seyir ve oyun alanı ayrımı yoktur.	Kısmen de olsa seyir ve oyun alanı ayrımı vardır ancak bu alanlar arasında diyalog vardır.
Alan içerisinde kurgusal mekân (estetik mekân) kullanılır.	Alan içerisinde kurgusal mekân (estetik mekân) kullanılır.
Mekânın birincil derecede önemi yoktur.	Mekânın birincil derecede önemi yoktur.
Üzerinde çalışılan konu ile ilgili mekânların (müzeler, parklar, kütüphaneler vb.) öğrenme ortamı olarak kullanıldığı özel çalışmalar bulunmaktadır.	Üzerinde çalışılan konu ile ilgili mekânlarda da uygulamalar gerçekleştirilir. Ancak özel olarak bu mekânları gereksinim çalışmalarını bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulardan hareket ile mekânın birincil derecede öneme sahip olmamasının hem katılımcılar hem de çalışmaların gerçekleştirilmesi açısından önemli derecede kolaylık sağladığı görülmektedir. Bu durumun forum tiyatro ve yaratıcı drama uygulamaları açısından oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

Forum Tiyatro ve Yaratıcı Drama Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Çalışma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkarak forum tiyatro ve yaratıcı drama arasındaki benzerlikler ve farklılıklar özetle şu şekildedir:

Her iki model de oyunlardan, oynusu süreçlerden, canlandırma ve doğaçlama çalışmalarından yoğunlukla yararlanır. Katılımcılar oluşturulan kurgu ortamında gerçekliğe bakar, yapılan çalışmalar gerçeğin provası ve analizi niteliğindedir. Her iki modelde de katılımcılar açısından rekabetçi bir çalışma tarzı bulunmamaktadır. Sonuçtan öte süreç önem arz etmektedir. Her iki model açısından sonucun önem arz ettiği belirli durumlar bulunur. Bunlar; yaratıcı drama yöntemi kullanılarak bir tiyatro oyunu sergilenecek ise bu aşamada estetik kaygılar ve sonuç önemlidir. Forum tiyatro ise zaten bir tiyatro türü olduğu için sahnelenecek ön oyunun her bir ögesiyle, estetik bir tiyatro oyunu olması beklenmektedir.

Her iki model de katılımcılarına özgürlük ve kendini ifade olanağı tanır, bunun için gerekli demokratik ortamı yaratabilmek çabasıdadır. Her iki model de değerler çatışması açısından incelikli durumları gereksinir. Basit ve kaba (salt iyilerin, salt kötülerin olduğu) çatışma durumlarının işlendiği konulardan öte, katılımcıları düşünmeye ve gelişmeye sevk eden çatışmaları konu edinir. Her iki modelde de katılımcıların istekli olması kritik öneme sahiptir. Her iki modelde de katılımcı grubunu oluşturanlar, hem oynayıp hem seyredenlerdir. Yaratıcı dramada katılımcılar hem oyuncu hem seyircidir (iç izleyici). Forum tiyatrodada ise hem oyun alanındaki oyuncular, hem de seyirci-oyuncular vardır. Her iki modelde de katılımcılar merkezdedir. Bireyden başlayan bir dönüşüm vasıtasıyla toplumsal boyutta bir dönüşüm amaçlanır. Her iki modelde de üretilen sahneler birebir şekilde tekrar edilemez nitelikte ve biriciktir. Her iki modelde de katılımcı olabilmek için hiçbir eğitim şartı, diploma vs. aranmaz. İstekli ve gönüllü olma şartı aranır. Bu şartları yerine getiren her bireye katılım olanakları sonuna kadar açıktır. Her iki modelde de dogmatik kurallara yer yoktur. Katılımcılara katkısı olabilecek mantıklı nedenler olduğu sürece kurallar esnetilebilmektedir. Her iki model de değişime ve gelişime açıktır.

Çalışılan grubun özellikleri farklıdır. Yaratıcı drama her türden katılımcı grubu ile gerçekleştirilebilirken, forum tiyatro öncelikle ezilen ve baskıya maruz kalan bireyler ile ilgilenir. Ancak istekli herkes katılımcı olabilir. Forum tiyatrodada katılımcı kitlesinin birbirlerine benzeyen (homojen) yapıda olması önemlidir. Forum tiyatrodada konu; bir baskı, ezme-ezilme, güç ilişkilerini barındıran bir çatışma durumu üzerine kuruludur. Yaratıcı dramada ise katılımcıların özel yaşantıları dışında böyle bir kısıtlama yoktur. Forum tiyatrodada süreci yönlendiren kolaylaştırıcı-joker yapısı bulunur. Yaratıcı dramada ise lider-eğitmen vardır. Kolaylaştırıcı-joker ekibi yönetemez, otorite değildir, sürekli soru sorar, sürecin tamamına dair karar verme yetkisi katılımcı gruptadır. Yaratıcı dramada ise kararlar ve sürecin büyük bir yüzdesi lider-eğitmen tarafından yönetilir. Forum tiyatro Ezilenlerin Tiyatrosu'nun bir alt tekniğidir, Ezilenlerin Pedagojisi bu teknik için bir rehber kitap niteliğindedir. İdeolojik bir altyapısı vardır, totaliter eğitim anlayışına karşıdır. Yaratıcı dramada, çıkış noktasını oluşturacak nitelikte bir rehber kitap bulunmamaktadır. Yaratıcı dramada tanımlanmış

ideal bir çalışma ortamı vardır, forum tiyatro için böyle bir çalışma ortamı bulunmamaktadır. Hareket alanı olan her mekânı tiyatro kabul eder. Forum tiyatronun belirli bir yaratıcısı varken yaratıcı dramanın belirli bir yaratıcısı yoktur. Yaratıcı drama belirli öncülerin etkileri ve katkıları ile şekillenerek günümüzdeki haline ulaşmıştır. Forum tiyatrodaki sahnede oyuncular ile seyirci-oyuncular arasında bir yarış vardır. Oyuncular sahnede ezenin kazandığı, var olan dünyayı olduğu gibi sürdürmeye çalışırken, seyirci-oyuncular bu dünyayı daha iyiye dönüştürmek için mücadele eder. Yaratıcı dramada böyle bir mücadele bulunmamaktadır. Yaratıcı drama eğitmeni olabilmek için tasarlanmış bir eğitim programı bulunmamaktadır. Forum tiyatrodaki joker ya da kolaylaştırıcı olabilmek için bir sertifika ya da diploma aranmamaktadır. Ancak kolaylaştırıcı-jokerin forum tiyatroya dair kuralları bilmesi ve benzer çalışma süreçlerinden geçmesi tavsiye edilir. Bu anlamda uygulama tecrübesi önem arz eder.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Boal, bireysel boyutta değişim ve dönüşüm yaratarak toplumsal dönüşüme varmayı amaçlar. Bireysel boyutta yaşanacak olumlu bir dönüşümün toplumsal boyuta da etki edeceğini düşünür. Ezilenlerin Tiyatrosu'ndaki diğer teknikler incelendiğinde, temel amacın bireysel dönüşümden toplumsal dönüşüme varmak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda forum tiyatro, bireyin özgürleşme yolunda kullanabileceği en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir.

Yaratıcı drama alanında da tıpkı forum tiyatrodaki olduğu gibi bireysel olan önem arz eder. Yaratıcı drama da benzer biçimde bireysel olandan yola çıkarak toplumsal olana varmayı amaçlar. Bu noktada her iki disiplin açısından, bireyin yani katılımcıların yaşantıları öne çıkmaktadır. Bu bağlamda her iki disiplinde de katılımcının dönüşümü aracılığı ile toplumsal boyutta bir dönüşümün amaçlandığı görülmüştür.

Forum tiyatro ve yaratıcı drama ilişkisi açısından, her iki disiplinin de birbiri adına araç ve amaç olarak kullanılabilmesi mümkün görülmektedir. Örneğin bir forum tiyatro çalışmasında yaratıcı drama yöntemi ile katılımcıların ısınmaları ve sürece hazırlanmaları sağlanabilir. Bir yaratıcı drama çalışmasında, üzerinde çalışılan konu ve şartlar gözetilerek forum tiyatrodan yararlanılabilir. Bu noktada forum tiyatronun yaratıcı dramanın bir tekniği olmadığına altını çizmek gerekir.

Boal, Aristoteles'in baskıcı tragedya sistemine karşı çıkmaktadır. Ancak bu noktada Ezilenlerin Tiyatrosu ile konvansiyonel tiyatro örneklerinin karşıt olduğu düşünülmemelidir. Augusto Boal konvansiyonel tiyatro örneklerinin yerine değil, bu tiyatroya bir alternatif olarak Ezilenlerin Tiyatrosu tekniklerini yaratma yoluna gitmiştir. Bu bağlamda Boal, her iki modelin birlikte var olarak, etkileşerek daha iyi örnekler verebileceğini savunur. Boal'in kariyerinin son yıllarına dek her iki modelde de oyunlar sahnelemesi, bu bakış açısını destekler niteliktedir. Boal'in kariyeri boyunca Ezilenlerin Tiyatrosu ve konvansiyonel tiyatro örnekleri arasında kurduğu bağın her iki model açısından yararlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkılarak forum tiyatronun, tiyatro ve yaratıcı drama eğitimi gerçekleştirilen alanlar dışında da gerçekleştirilerek halk arasında yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bireysel ve sosyal dönüşüm için önemli birer araç olarak görülen forum tiyatro tekniği ve yaratıcı drama arasındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö., San, İ., Domkowsky, R., Handweg, U., Hoffmann, K., Koch, G., Marx, S. (2011, Mart). Yaratıcı Drama Eğitimcileri/Liderleri ve Tiyatro Pedagoglarının Davranış ve Tutumuna İlişkin Etik Bildirge. San. İ. Tümtürk. T. (Ed.), 18.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri içinde (s.31-41) Antalya.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aitchison, M. (2003). Theatre: Art or action. *Educational Links*, 48 – 50.
- Altun, H. (2007). Augusto Boal: bir eylemcinin tiyatro güncesi – ve Anadolu’dan bir yansıma. *Sahne Dergisi*, Mart Nisan 2007 46-55.
- Altun, H. (2012). Mekân üzerinde mücadele: egemen(lerin) tiyatro yapılarına karşı boş uzamda direnme ve ezilenlerin belleği olarak teatral “alan dışı”nın inşası. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (33) 33, 7-31. doi: 10.1501/TAD_0000000281
- Aydoğdu, Ü. (2014). Rahatsız ruhların çağında tiyatronun önemi. *Art-e Sanat Dergisi*, 13, 213-232.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Adrian Jackson ve Candida Blaker (Çev.). **Londra**: Routledge.
- Boal, A. (2010). *Oyuncular ve oyuncu olmayanlar için oyunlar*. (3.Baskı). (B. Ataman, Ö. Öztürk, K. Rızvanoğlu Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2012). *Arzu gökkuşağı Boal’in tiyatro ve terapi metodu*. (2.Baskı). (F. Güllü, S. Yılcı, E. Aydın Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin tiyatrosu*. (4.Baskı). (N. Hasgül Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Yayınevi.
- Burleson, J. D. (2003). *Augusto Boal’s theatre of the oppressed in the public speaking and interpersonal communication classrooms* (Doctoral dissertation). Louisiana State University.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi*. (12.Baskı). (D. Hattatoğlu, E. Özbek Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökdağ, E. (2002). *Theatre of the oppressed and its application in Turkey* (Doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Gökdağ, E. (2015). *Köylü tiyatrosu geleneği ve forum tiyatrosu: Bir model olarak Jana Sanskriti*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gökdağ, E. (2017). Forum tiyatro uygulaması atölye çalışması notları, Eylül 2017-Aralık 2017, Eskişehir.
- Karaboğa, K. (2003). Yaşamdan oyuna, oyundan yaşama ezilenlerin pedagojisi ve tiyatrosu. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, (2), 23-36.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kershaw, B. (2015). *Radikal performans: Brecht ve Baudrillard arasında*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Kurhan, Ö. F. (1990). Oyuncu ve mekân. *Mimesis Tiyatro/Çeviri-Araştırma Dergisi*. 3, 227-229.
- Metinnam, İ. (2011). *Yaratıcı drama alanında Brian Way’in drama anlayışının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- San, İ. (2009). Ne zaman eğitimde yaratıcı drama ne zaman tiyatro/drama?. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7) 5-13.
- Şener, S. (2008). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. (5.Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, S. (2019). *Forum tiyatrosunun yaratıcı drama bileşenleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara. www.tdk.gov.tr Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe sözlük
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Creative Drama and Forum Theater within the context of the Instructor, Subject, Group and Venue

Selçuk Tuzcuoğlu¹

Ömer Adıgüzel²

Introduction

In today's modern society, it is of vital importance for individuals to understand themselves and predicate their presence within society on a meaningful basis. In a society where many factors are present for individuals to grow estranged from themselves and their environment, creative drama and forum theater serve as important tools to support individuals against the pressure and challenges they experience. In both creative drama and forum theater, the individual does not get involved in the process through passive participation. Participating in the whole process, expressing oneself and establishing communication help individuals to make sense of their existence and understand the world they live in.

One of the basic characteristics of creative drama is that it is an interdisciplinary field, and it is most closely associated with theater in terms of form and substance. When the types of the theater are examined, it can be observed that the type of theater that is the most similar to creative drama is forum theater. Considering the contemporary practices, creative drama and forum theater are used and examined separately. It is important to investigate the strong points of both disciplines and to emphasize the conveniences they provide to their participants from a technical standpoint. In this context, the potential of both areas to benefit from each other stands out. It is considered to be a necessity to comparatively examine these two areas, which share such similarities in terms of form, content and purpose. The findings obtained as a result of the present study are expected to benefit the practitioners of forum theater and creative drama as well as instructors working in both fields. The present study was conducted in line with these purposes.

Method

The present study was designed as a survey study. Survey models aim to describe past or present situations as they are. It is aimed to describe the events, individuals or objects included in the study as they are and in their own conditions. It is not attempted to change or influence these elements in any way (Karasar, 2017). The sources used in the present study were gathered from libraries, online academic databases and scientific journal search engines. Additionally, the notes gathered by the researcher from previous applications and workshops were also used. The data necessary for

1 M. S. Proficiency in Arts Student, Anadolu University, Graduate School of Fine Arts, Department of Performing Arts, Program in Drama, Instructor of Theater-Creative Drama at Eskişehir Tepebaşı Municipality. E-mail: selcuktuzcuoglu@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2158-1022>

2 Prof. Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences. E-mail: omeradiguzel@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

the study were collected through document review technic. Descriptive analysis technic was used in the analysis of the data obtained throughout the course of the present study. The collected data were analyzed with a deductive approach and subjected to interpretation under the titles of creative drama instructor / joker-facilitator, subject in creative drama and forum theater, participants in creative drama and forum theater, use of space in creative drama and forum theater, which were classified at the beginning of the study.

Findings

Within the scope of the present study, the basic components of creative drama (instructor, subject, group and venue) were examined in terms of their use in creative drama. The same examination was performed for forum theater, as well. Afterward, tables comparatively demonstrating the use of each component in creative drama and forum theater were prepared. As a result of the study, it was observed that the life experiences of individuals, i.e. the participants, stood out in both disciplines and that the participant was at the center. The fact that both fields place the individual at the center and aim for an individual and social transformation through the realm of fiction was determined to be the most significant similarity between the two fields. It was concluded that the biggest difference between forum theater and creative drama in terms of the components of creative drama (instructor, subject, group, venue) was in the components instructor-joker/facilitator and the subject, while the biggest similarity was in the components group and venue.

Discussion and Conclusion

The components joker/facilitator in forum theater and leader-instructor in creative drama stand out as important directing elements in both disciplines in terms of the completion of the process. As a result of the present study, it was observed that there were certain systems of technical and ethical rules to be followed for both directing elements. In terms of the subject in forum theater and creative drama, it was concluded that subject selection in forum theater is entirely up to the preference of the group of participants while the preference of the instructor is the basis in creative drama. The subjects of forum theater mainly consist of oppression, despotism, suppression and potential solutions to these problems. In creative drama, it was observed that the range of subjects encompasses a wider area compared to forum theater. While the group of participants in forum theater consists of oppressed individuals struggling against the sources of oppression, individuals with all kinds of different features and social statuses may be included in creative drama. It was found that the concept of venue did not carry a primary significance for either discipline, and that the two fields met on a common ground in terms of the use of the venue. In comparison with examples of conventional theater, it is observed that forum theater and creative drama are fields that are closer to each other.

Based on the data obtained within the scope of this study, it is suggested that the forum theater should be carried out outside the areas where theater and creative drama training is carried out and spread among the public. It is suggested to increase the theoretical and practical studies between the forum theater and creative drama, which are seen as an important tool for individual and social transformation.

Sanal Müzeler ve Yaratıcı Drama için Bir Atölye Önerisi: Müze Sınıfa Geliyor!*

Pınar Bulut¹

Elif Büşra Uzun²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.005

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 19.05.2020

Düzeltilme 26.06.2020

Kabul 18.09.2020

Anahtar Sözcükler

Müzede eğitim

Sanal müze

Yaratıcı drama

Makale Türü

Derleme makale

Öz

Kültürel miras öğelerinin, eski ya da çağdaş toplumlara ait eserlerin toplandığı, korunduğu ve sergilendiği merkezler olan müzeler insanların değerli eşyaları biriktirmesiyle oluşmaya başlamış ve değişim göstererek günümüzdeki halini almıştır. Eserleri edinme ve muhafaza etmenin yanı sıra toplumu ve bireyi eğitime amacı da taşıyan müzelerin sayısı ve çeşitliliği hem sergilenecek eser gruplarının çoğalması hem de farklı amaçlar doğrultusunda eserlerin toplanması ile giderek artmıştır. Sayılarının ve kapsamının artmasıyla müzeler farklı başlıklar altında sınıflandırılmış ve türleri belirlenmiştir. Bu müze türlerinden biri olan sanal müzeler de fiziksel müze koleksiyonlarının sanal ortama aktarılması ve izleyiciye çevrim içi ortamda sunulması ile ortaya çıkmıştır. Sanal müzelerde fiziksel müzelerde yer alan koleksiyonlar izlenebilmekte ve fiziksel olarak müzeye gitme olanağı olmadığında bile eserler incelenebilmektedir. Müzeye uzaktan erişebilmek bir okul dışı öğrenme ortamı olan müzeyi sınıfa taşıyabilmiş ve müzenin öğrenme sürecinde kullanılmasının önünü açmıştır. Kültürel mirasa ve farklı kültürlerle ilişkin farkındalık kazandırmak, soyut bilgileri somutlaştırmak, insan ve dünya hayatındaki değişimlerin farkına vardırabilmek amacıyla öğretim sürecinde kullanılan müzelerin bu faydalarından sanal müzeler aracılığıyla sınıf içinde yararlanılabilmektedir. Sanal müze uygulamaları sınıf içinde kullanılırken farklı yöntemlerle öğretim sürecine katılmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılmakta ve böylece bu sürecin etkililiği artırılabilir. Bu sebeple bu çalışmada ilk olarak müze ve sanal müzeler; öğrenme ortamı olarak müzeler ve müzelerde yaratıcı drama uygulamaları hakkında kuramsal bilgi verilmiş sonrasında ise belirlenen kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan ve sanal müze uygulaması kullanılarak hazırlanan örnek bir atölye sunulmuştur. Sanal müzeler ile yaratıcı drama yönteminin öğretim sürecinde birlikte kullanılmasının hem müzeye fiziksel olarak ulaşamamanın eksikliğini belli bir seviyede kapatabileceği hem de öğretim sürecini zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca hazırlanan örnek atölyede yer alan etkinlikler farklı derslere, kazanımlara ve sanal müzelere uyarlanabilir, hem öğretim süreci hem de araştırma süreçleri içinde kullanılabilir.

* Bu çalışma, 16-20 Ekim 2019 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumunda atölye olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye. e-mail: ptasdemir@gazi.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0709-855X>

2 Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye. e-mail: elifbusrauzun@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9447-6664>

A Workshop Proposal for Virtual Museums and Creative Drama: Museum Comes to Class!

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2021.005

Article History

Received 19.05.2020

Revised 26.06.2020

Accepted 18.09.2020

Keywords

Education in museum

Virtual museum

Creative drama

Article Type

Review article

Abstract

Museums which are the centers that cultural heritage elements, artifacts belonging to old or contemporary societies are collected, protected and exhibited, began to form with the accumulation of the valuable items by people and took their current form by showing changes. The number and variety of museums that aim to educate the society and the individual besides acquiring and preserving the artifacts, have increased gradually with the proliferation of the artifact groups that to be exhibited and the collection of artifacts for different purposes. With the increasing number and scope, museums are classified under different titles and their types are determined. Virtual museums, one of these museum types, have emerged with transferring physical museum collections to the virtual environment and presenting them to the audience online. In virtual museums, collections in physical museums can be watched and artifacts can be examined even when no possibility to go to the museum physically. Being able to access the museum remotely was able to carry the museum which is an out-of-school learning environment, to the classroom and has paved the way to be used in the learning process. Museums that are used in the teaching process for the purpose raise awareness of cultural heritage and different cultures, embody abstract information, recognize the changes of human and world life, can be utilized in the classroom through virtual museums. Virtual museum applications can be a part of the teaching process with different methods when used in the classroom. With the creative drama method which is one of these methods, students actively participate in the learning processes and thus the effectiveness of this process can be increased. For this reason, in this study firstly theoretical information is given about museum, virtual museum, museums as learning environments, creative drama practices in museums and then an exemplary workshop prepared according to the creative drama method in line with the determined curriculum standards using the virtual museum application is presented. It is thought that using virtual museums and creative drama methods together in teaching can overcome the lack of physical access to the museum at a certain level and enrich the teaching process. Besides, the activities in the sample workshop can be adapted to different lessons, achievements and virtual museums and can be used both in the teaching process and in the research processes.

Giriş

Bu çalışmada öncelikli olarak müze ve müze tarihi, müze türleri ve işlevleri, bir müze türü olarak sanal müzeler, müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımı ve müzelerde yaratıcı drama uygulamaları hakkında kuramsal bilgi sunulmuş ve müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının yararları tartışılmıştır. Daha sonra belirlenen kazanımlar doğrultusunda sanal müze uygulaması kullanılarak yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan atölye önerisi sunulmuştur.

Müze

Tarihî, bilimsel eserlerin ya da sanat eserlerinin yer aldığı, izlemeye ve incelemeye imkân veren ortamlar olan müzeler, Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından “Kültür varlıklarını tespit eden, ilmî metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimî kuruluş” (Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Milletlerarası Müzeler Konseyi (Milletlerarası Müzeler Konseyi Tüzüğü, 2017) de bu tanımlamaya benzer bir tanım yapmış ve “insanlığın ve çevresinin somut ve somut olmayan mirasını eğitim, çalışma ve zevk edinme amacıyla edinen, koruyan, araştıran, iletişim kuran, sergileyen, topluma ve onun gelişimine hizmet eden; kamuya açık, kâr amacı gütmeyen daimî bir kuruluş” diyerek müzelerin amaç ve görevlerini biraz daha açıklamıştır. Alan yazında başka ifadelerle de tanımlanan müzeler için bir topluluğa ait kültürel öğeleri bulan, koruyan, sergileyen ve bunu eğitim, bilimsel çalışma ve keyif alma amaçları doğrultusunda yerine getiren ya da kültürlere, toplumlara ve zamanlara ait nesneleri toplumlara kâr amacı gütmeyen sunan kurumlardır denebilir. Müzeler kültürel miras öğelerini toplar, kataloglayarak koleksiyonlar haline getirir ve bunları topluma sunarak ona hizmet eder. Bu sayede müzelerde küçük ölçekte bir toplumun büyük ölçekte ise bütün insanlığın kültürel mirasını oluşturan öğeler görülebilmekte ve izlenebilmektedir. Ambrose ve Paine’in (2018, s.8) dediği gibi müzeler insan ırkının hazine evleridir ve dünya insanların, onların kültürlerinin, hayallerinin ve umutlarının hatıralarını depolarlar. Bununla birlikte müzeler yoluyla yaşanan zaman diliminden bağımsız olarak geçmişte yaşamış toplumların özellikleri izlenebilmekte ve süreklilik hissedilebilmektedir. Kültür öğeleri, sanat öğeleri ya da başka eserlerin sergilenmesinin insanlara ve topluluklara görünürlük kazandırdığı söylenebilir. Tüm bu özelliklerle ifade edilen müzelerin kapsamına hangi kurumların girdiği ise Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM) Türkiye Milli Komitesi Yönetmeliği’nin 5. Maddesinde (1974) “Daimi teşhir bölümleri bulunan kütüphaneler ve arşiv merkezleri, resmî şekilde halkın ziyaretine açık bulunan tarihî anıtlar, tarihî anıtlara ait binaların kısım veya müstemlatı; tarihî, arkeolojik tabii öneme haiz mevkiler ve parklar, nebatat ve hayvanat bahçeleri, akvaryumlar ve benzeri teşekküller” şeklinde belirlenmiştir. Yani müzelerin ilk anda akılda canlanan ve sadece geçmiş dönem toplumlarının eserlerini içeren arkeoloji müzeleri veya sanatçıların eserlerinin sergilendiği sanat müzeleri olmadığı; kütüphaneler, anıtlar, hayvanat bahçeleri ve parklar gibi insan ve çevresinin özelliklerini yansıtan yerlerin de müzelerin içine dâhil edildiği söylenebilir.

Kapsamı ve amaçları oldukça geniş olan müzeler; insanların değerli nesneleri biriktirmeye başlaması ile oluşmuştur. Ancak “bugünkü anlamıyla müzeler on yedinci yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkmış ve müze (museum) kavramı İngilizcede ilk kez 1682 yılında, bugünkü Asmolean Müzesi’nin çekirdeğini oluşturan ve Elias Ashmole’un Oxford Üniversitesi’ne verdiği garip, nadir ve egzotik şeylerin koleksiyonunu tanımlarken kullanılmıştır” (Ambrose ve Paine, 2018, s. 8). Daha önce

koleksiyonerler topladıkları eserleri ziyaretçilerin görmelerine izin verirken on yedinci ve on sekizinci yüzyıllar boyunca özel koleksiyonlar yavaş yavaş müzelere dönüşmüştür (Alexander ve Alexander, 2008, s.27). On dokuzuncu yüzyılın ortalarında halk müzesi çağı başlamış (Hooper-Greenhill, 1999, s.35) ve halk müzeleri açılırken yirminci yüzyıl süresince de müzelerin sayısı artmıştır. 1946 yılına gelindiğinde ise dünyanın doğal, kültürel, somut ve somut olmayan mirasının araştırılması, korunması, sürdürülmesini sağlamak amacıyla Milletlerarası Müzeler Konseyi (Milletlerarası Müzeler Konseyi Tüzüğü, 2017) kurulmuş, müzeler ve müze uzmanları bu kurumla işbirliği içerisinde müzecilikle ilgili yeni uygulamalar geliştirmeye başlamışlardır. Müzecilik anlayışının değişmesiyle açılan müzeler de farklılaşmış ve birden fazla türde müze ortaya çıkmıştır.

Müze Türleri

Bir müzeye konuları nesnelerle açıklayan ve kamu hizmetinde olan bir muhafaza kurumu (Miller, 2017, s.9) denebilir. Müzelerin kendisi için belirlediği bir konu vardır ve eserler, etkinlikler, eğitimler yani müzenin tamamı bu konu etrafında şekillenirken müzenin yapısı belirlenen konuya uygun olarak hazırlanır. Konuların ve amaçların artması ve çeşitlenmesi müzelerde de çeşitliliği artırmış ve farklı içeriklerde müzeler oluşturulmuştur. Sayıları artarken amaç ve kapsamalarının da farklılaşması bir sınıflama ihtiyacını ortaya çıkarmış ve müzeler; koleksiyonları, yönetim şekilleri, bulundukları coğrafi bölgeler, hitap ettikleri seyirci türleri ve sergi şekilleri olmak üzere beş grupta sınıflandırılmıştır:

Tablo 1. Müze Türleri (Ambrose ve Paine, 2018, s.10)

Sınıflandırma Türü	Müzeler	
Koleksiyon	Genel Müzeler Arkeoloji Müzeleri Sanat Müzeleri Tarih Müzeleri Etnografya Müzeleri Doğal Tarih Müzeleri	Bilim Müzeleri Jeoloji Müzeleri Endüstriyel Müzeler Askeri Müzeler Somut Olmayan Kültür Mirası Müzeleri
Yönetim şekli	Devlet (Hükümet ve Belediye) Müzeleri Üniversite Müzeleri Özel Müzeler	Bağımsız Müzeler (Hayırsever Bağışlarıyla İdare Edilen) Ordu müzeleri Ticari Şirket müzeleri
Bulundukları coğrafi bölge	Millî Müzeler Bölgesel Müzeler Ekomüze	Şehir Müzeleri Yerel Müzeler
Hitap ettikleri seyirci türü	Genel Kamu Müzeleri Eğitim Müzeleri	Uzmanlık Müzeleri
Koleksiyonlarını sergileme şekilleri	Geleneksel Müzeler Tarihi Ev (Müze Evler)	Açık Hava Müzeleri Etkileşimli Müzeler

Buyurgan ve Buyurgan (2018, s.85-87) ise bu sınıflamaya bir müze türü daha eklemiş ve müzelerin işlevlerine göre de sınıflandırılabilceğini belirtmiştir. Bu tür müzelerin içerisinde,

- Atatürk ve Türk Büyükleri Müzeleri
- Devrim Müzeleri
- Sanat Müzeler yer almaktadır.

Çeşitli amaçlarla ve farklı kriterlere göre oluşturulan ve açılan müze türleri oldukça geniş bir konudur. Bu çalışma bir müze türü olan sanal müzeleri araştırma konusu olarak belirlediğinden sadece sanal müzeler hakkında bilgi verilmiştir.

Sanal Müze

Klasik ve modern müzecilik arasındaki farklardan biri olan sanal müzecilik uygulamaları ile müzelere ait web sayfaları açılmış ve bu sayede müzenin ve koleksiyonlarının 360 derece panoramik görüntüsü internet kullanıcısına ulaştırılabilmektedir (Altunbaş ve Özdemir, 2012). Sanal müze, sayısallaştırılabilen hemen hemen her şeyin, elektronik eserler ve bilgi kaynaklarının düzenlenmiş bir koleksiyonu (McKenzie, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Andrews (1998) ise bu tanıımı biraz daha geliştirmiş ve sanal müzenin gerçek bir yeri ve alanı olmayan, bağlantılılık ve çeşitli erişim noktaları sağlama kapasitesi sayesinde, kullanıcı ile geleneksel iletişim yöntemlerin aşılmasına yardımcı olan, çeşitli medya ortamlarındaki bileşenlerin mantıklı ilişkilendirilmiş bir koleksiyonu olduğunu ifade etmiştir. Bu koleksiyon; tabloları, çizimleri, fotoğrafları, diyagramları, grafikleri, kayıtları, video bölümlerini, gazete makalelerini, röportajların transkriptlerini, sayısal veri tabanlarını ve sanal müzenin sunucularına kaydedilebilecek bir dizi başka öğeyi içerebilir (McKenzie, 1997). Farklı türdeki bu öğeleri içeren sanal müzeler elektronik ortamda erişilebilen görsel, ses ve metin dosyalarını sanat, kültür ve tarih alanında insanlarla paylaşan dijital hazinelerdir (Barlas Bozkuş, 2014). Bu paylaşım müzelere koleksiyonlarını internet üzerinden sunabilmeleriyle izleyicilerini genişletmek için mükemmel bir fırsat sağlamaktadır (Schweibenz, 1998). Bu sayede sanal müzeler hem çağdaş müzeler için tanıtım, iletişim ve eğitim işlevlerini yerine getiren çok önemli bir araç olurken izleyicilere kolay ulaşılır bir sanal dolaşım sağlamış (Karadeniz, Okvuran, Artar ve Çakır İlhan, 2015) hem de çoklu ortamda geleneksel müzelerin zaman ve mekânsal sunumunun dışına çıkarak farklı kaynaktan pek çok derlemeyi uluslararası platforma sunmuştur (Barlas Bozkuş, 2014). Müzelerin koleksiyonlarının internete taşınmasıyla müzeler internet sayfalarını farklı şekillerde kullanmışlardır. İnternette yer alan bu müze sayfaları sanal müzeler içinde yer almakta ve fiziksel müzeler gibi farklı şekillerde hizmet vermeleri sebebiyle kendi içinde gruplara ayrılmaktadır. Schweibenz; sanal müzeleri broşür, içerik, eğitsel ve sanal müzeler olmak üzere dört kategori altında sınıflandırmıştır:

Broşür Müzeler (Brochure Museum): Amacı potansiyel ziyaretçileri müze hakkında bilgilendirmek olan ve müze hakkında koleksiyon türleri, iletişim bilgileri vb. gibi temel bilgileri içeren web siteleridir.

İçerik Müzeler (Content Museum): Bu tür müzeler; müzenin koleksiyonlarını sunan ve sanal ziyaretçiyi çevrimiçi olarak keşfetmeye davet eden web siteleridir. İçerik, nesne yönelimli bir şekilde sunulur ve temel olarak koleksiyon veri tabanıdır. İçerik öğretici olarak geliştirilmediği için uzmanlar için daha yararlıdır. Bu tür müzelerin amacı müze koleksiyonlarının detaylı bir tasvirini sağlamaktır.

Eğitsel müzeler (Learning Museum): Bu tür müzeler sanal ziyaretçilerinin yaşlarına, geçmişlerine ve bilgilerine göre farklı erişim noktaları sunan web siteleridir. Bilgi, nesne yönelimli değil bağlam yönelimli bir şekilde sunulur. Ayrıca, site öğretici olarak geliştirilir ve sanal ziyaretçiyi ilgilendikleri bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmeye ve siteyi tekrar ziyaret etmeye motive eden ek bilgilerle bağlantılıdır. Öğrenme müzesinin amacı,

sanal ziyaretçinin geri gelmesini sağlamak ve çevrimiçi koleksiyonla kişisel bir ilişki kurdurmaktır. İdeal olarak, sanal ziyaretçi gerçek nesneleri görmek için müzeye gelecektir.

Sanal müzeler (Virtual Museum): Öğrenme müzesinden bir sonraki adım, sadece kurumun koleksiyonu hakkında bilgi vermek değil başka dijital koleksiyonlarla bağlantı kurmaktır. Bu şekilde, gerçek dünyada benzerleri olmayan dijital koleksiyonlar yaratılır (Schweibenz, 2004).

Sanal müzelerin işlevlerinin genişlemesi ile ilgili olan bu sınıflandırma ile müze geliştikçe sunduğu hizmetlerin de arttığı görülmektedir. Sanal müzeleri pazarlama müzeleri (marketing museum) ve eğitsel müzeler (learning museum) olarak ikiye ayıran McKenzie ise; pazarlama müzelerinin; daha çok insanı müzenin koleksiyonlarından ve özel etkinliklerinden haberdar ederek fiziksel müzeye ziyaretçi sayısını artırmak amacıyla ağırlıklı olarak pazarlama ve iletişim aracı olarak tasarlanan web siteleri; eğitsel müzelerin ise önemli araştırmalar ve keşifler yapılmasını sağlayan, tekrarlı ziyaretlere izin veren ve çevrim içi öğrenme kaynakları sunan web siteleri olduğunu belirtmiştir (McKenzie, 1997).

Pazarlama müzeleri fiziksel müzenin tanıtımını yapıp fiziksel ziyaretçiyi müzeye çekmeye çalışırken eğitsel müzeler çevrim içi koleksiyonlara erişme imkânı vererek öğrenme ortamında kullanılmasının yolunu açmaktadır. McKenzie, eğitsel müzelerin şu özelliklere sahip olduğunu dile getirmiştir:

- Çevrimiçi koleksiyon oldukça önemlidir.
- İçerikleri zengindir.
- Lobi veya giriş hem davetkâr hem de kullanıcı dostudur.
- İçeriği keşfetmek pek çok ziyaret gerektirir.
- Müze, farklı yaş seviyelerine ve öğrenme stillerine uygun birçok farklı öğrenme etkinliği sunar.
- Sanal ziyaret, orijinal müze binasına “gerçek zamanlı” bir ziyaret yapma arzusunu artırır (McKenzie, 1997).

Bu özellikler eğitsel sanal müzelerin iki amaca hizmet ederek hem gerçek müzenin koleksiyonunu tanıtip eserleri uzaktan izleme olanağı verirken fiziksel müzeyi görme isteği uyandıracaklarını hem de çevrim içi ortamın öğrenme sürecinde kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu tür müzelerin koleksiyonlarının geniş olması ve farklı gruplardan izleyicilere farklı etkinlikler sunabilmesi geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilmesini sağlayabilmektedir. Ancak geleneksel müzeler gibi ziyaretçilerine gerçek nesneleri değil nesnelerin görsellerini sunması bu tür müzelerin dezavantajı olmaktadır. Bu sebeple sanal müzeler için geleneksel müzelerin rakibi olmaktan ziyade koleksiyon fikir ve kavramlarını dijital alana taşıyarak müzenin doğasını ortaya çıkarmayı ve müzeyi belki de asla şahsen ziyaret edemeyecek sanal ziyaretçilere ulaştırmayı (Schweibenz, 2004) sağlayan yardımcı uygulamalardır denebilir.

Fiziksel olarak müzeye ulaşamayacak insanlara koleksiyonların erişimini sağlaması, potansiyel ziyaretçilere koleksiyonları önceden inceleme fırsatı vererek fiziksel ziyaretin etkisini artırması ve ziyaretçilerin müzeyi inceleme sırasını ve niteliğini kişisel özelliklerine göre değiştirebilmelerine izin vermesi (McKenzie, 1997) sebebiyle eğitsel (sanal) müzelerin önemli ve

faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca sanal müze uygulamaları kullanan müzeler bu yolla izleyicilerini pasif olmaktan kurtarıp, daha demokratik bir çevrenin aktif paylaşımcıları ve katılımcıları olmak yolunda cesaretlendirirler (Karadeniz, Okvuran, Artar ve Çakır İlhan, 2015).

Müzelerin İşlev ve Faydaları

On dokuzuncu yüzyılın sonlarından yirminci yüzyılın ortalarına kadar müzecilik anlayışı sadece nesneleri toplama ve sergileme esasına dayanırken yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren modern müzecilik anlayışı ziyaretçi ile karşılıklı iletişim kurma, paylaşma, işbirliği ve dayanışma esasına dayalı bir değişim ve gelişim göstermiştir (Şimşek, Yıldız, Danacı Polat, 2019, s.54). Bir müzenin sadece fiziksel nesnelerin koleksiyonu olmaması ve eserlerin insan ilgisine ve yorumlamasına ihtiyaç duyması (Talboys, 2016, s.8) müzenin işlevlerini genişletmiştir. Gelişen bu işlevler incelendiğinde müzelerin; toplama (farklı yöntemler kullanarak eser edinme), belgeleme (eldeki eserlerin kaydedilmesi), koruma (eserlerin muhafaza edilmesi), sergileme (eserlerin belli bir program dâhilinde izleyicilere sunulması) ve eğitim olmak üzere beş temel işlevi olduğu söylenebilir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s.87-92). Müzeler arkeolojik, kültürel, bilimsel ya da sanatsal eserleri toplayıp koruma altına aldıktan sonra bu eserleri kaydederek belgelerler ve insanlara sunarlar. Bu işlevler insanların eserlerle karşılaşmasına kadar olan süreci kapsamaktadır. Eğitim işlevi ise bu aşamadan sonra ortaya çıkmakta ve insanlar müzelerde kendilerine sunulan eserler aracılığıyla kültürleri tanımakta, geçmiş hakkında bilgi sahibi olmakta, değişimi ve ilerlemeyi fark etmekte ve böylece müzelerden bir öğrenme ortamı olarak yararlanmaktadır.

Bu işlevleri yerine getirirken müzelerin aynı zamanda bulundukları topluma bazı faydaları da olmaktadır. Müzelerin; sosyal ve kültürel, ekonomik ve yenilenme, politik ve kurumsal olmak üzere üç tür fayda sağlayacağı ifade edilmiştir. Toplum için kültürel bir odak noktası ve ortak hafıza için bir yer sunması, kültürel ve doğal mirası koruma ve muhafaza etmeye katkıda bulunması, kültürel olay ve etkinliklere erişimi düzenlemesi; turizm ekonomisinin önemli olduğu noktalarda turistler için bir cazibe merkezi rolü oynayarak müzenin bulunduğu şehir ve bölge içinde yerel ekonomilere katkıda bulunması ve ister devlet ister özel kurumlar tarafından yönetilsin, müzenin topluma katkısını ve merkezî ya da yerel yönetim politikalarının topluma ulaştırılmasında nasıl kullandığını ve kullanacağını göstermesi faydaları arasında sayılabilir (Ambrose ve Paine, 2018, s.14-16). Ayrıca işlevlerinden yola çıkılarak bakıldığında müzelerin eğitsel bir faydasının da olduğu söylenebilir. Toplumu birleştirme görevi verilen müzeler öğrenme yoluyla toplumsal eşitliğin gerçekleştirilmesi için potansiyel kurumlar olarak görülürken (Hooper-Greenhill, 1999, s. 28) bir öğrenme ortamı olarak içerdiği eser ve nesnelerle bireylere insanlığın kültürel mirası hakkında bilgi vermekte, dünyanın yaşayışı ve zamanın ilerlemesi hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamakta ve farklı kültüre ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır.

Müzelerin Öğrenme Ortamı Olarak Kullanımı

Toplama ve koruma görevlerini yerine getiren müzelerin işlevlerinin arasına zamanla eğitim işlevi de girmiş ve bu işlev önem kazanmaya başlamıştır. Hooper-Greenhill (1999, s.28) on dokuzuncu yüzyılın başında müzelerin kuruluş amaçlarından birinin eğitmek ve bilgilendirmek olduğunu ve uzun bir eğitim alma fırsatı olmamış insanların kendilerini eğitmek için yararlanabilecekleri eğitim kurumları olarak görüldüğünü belirtmektedir. Müzelerin faaliyetleri, özellikleri ve koleksiyonlarının sadece arkeoloji ve tarih için değil, eğitim için de muazzam zenginlikte bir kaynak olması (Talboys,

2016, s.9) insanların kendi öğrenmelerinde kullanabilecekleri unsurları çeşitlendirmekte ve zenginleştirmektedir. Konuları hakkında nesnel, dengeli, kanıt temelli görüşler sağlayarak halk tarafından izlenen müzeler; sunumlar, sergiler, etkinlikler ve faaliyetleriyle her yaştan ve çevreden insana tanışmaları ve öğrenmeleri için mekânlar sağlamakta (Ambrose ve Paine, 2018, s.20), doğal dünyadan ve geçmişten nesnelerin biriktirilmesi insanlara içinde yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olması fırsatı sunarken aynı zamanda her sınıftan insanın bir araya gelmesi için ortak zemin oluşturmaktadır (Hooper-Greenhill, 1999, s. 28).

Miller (2017, s.139) müzelerin öğrenim yerleri olarak görülmesinin hem açık hem gizli etkileri olduğunu; bizatihi varlığının ve öğrenmenin müzenin sağladığı nesne tabanlı bilgi aktarımını duyurdukları resmî programlar, etkinlikler, faaliyetler yoluyla açıklanması açık yönünü; koleksiyonları, araştırmaları ve sergi uygulamaları yoluyla müzelerin ne yaptıklarını insanların özümsemelerinin kişisel düzeyde gerçekleşmesinin ise gizli yönünü belirttiğini söylemiştir. Eğitimin müzelerde esas olduğunu söyleyen Talboys ise hiçbir müzenin eğitimle ilgilenmediğini söyleyemeyeceğini ve geniş bir eğitim yelpazesi için amaçlı bir hazırlık yapmadıkları sürece müzelerin gerçekten müze olamayacaklarını (Talboys, 2016, s.8) belirtirken, müzede eğitimin müzenin diğer amaçları kadar önemli olduğunu ve eğitim amaçlı etkinliklerin bir müzeyi müze yapan özelliklerden biri olduğunu ifade etmiştir. Müzelerde eğitim, müzelerin değerli bulduğu konular hakkında bilgi, fikir, görüş ve anlam aktarırken kullanılan eylem, faaliyet ve etkinliklerin tümüdür ve büyük ölçüde sergi ortamı aracılığıyla gerçekleştirilir (Miller, 2017, s.139). Hooper-Greenhill (1999, s.44) ise müze eğitiminin “müze içinde öğretim ve nesnelerin okullara gönderilmesi için ödünç verme servislerinin yaratılması” olarak ifade ettiği iki şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Nesnelerin okula gönderilmesi müzelerin okula götürülmesiyle, müze içinde öğretim öğrencilerin müzeye taşınmasıdır. Öğrencilerin müzeye götürülerek öğretim yapılabilmesi müzelerin okul dışı öğrenme ortamlarına çok iyi bir örnek olduğunu göstermektedir. Okul zamanında ve öğretim programına göre ancak fiziksel okul binasının dışındaki kurum ve yerlerde yapılan eğitim (Salmi, 1993) olarak tanımlanan okul dışı eğitim ile farklı kurum ve çevreler kullanılarak öğretim programlarının amaçları doğrultusunda eğitim gerçekleştirmeye çalışılır.

Müzelerin ziyaretçilere tahmin edilebilir ve özgül deneyimler sunmak için tasarlanması (Falk ve Dierking, 1992, s.11) maddî ve maddî olmayan kültürü birleştirerek farklı kavramların yan yana gelmesine ve keşfedilmesine olanak verir ve bu sayede öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı daha rahat olmasını ve çevre etliği edinmelerini sağlayarak değer ve tutumlarını etkileyebilir; kültür, toplum ve aile kimliklerini keşfetmeleri için fırsat sunarak ilgi ve merak uyandırabilir, özgüvenlerini artırarak öğrencileri yeni öğrenme mekânlarını takip etmeye motive edebilir ve öğrencilerin dünyalarına bakış açılarını, yaklaşımlarını ve ne düşündüklerini etkileyebilirler (Talboys, 2016, s.9). Hangi büyüklükte veya türde olursa olsun önemli öğrenme merkezleri olan müzeler tüm seviyelerde hem formal eğitim hem de informal öğrenme için özgün kaynaklar sağlayarak insanlara ancak başka birkaç öğrenme kurumunun erişebileceği geniş bir yelpazedeki kültürel ve doğal miras nesneleriyle çalışma fırsatı sunarlar (Ambrose ve Paine, 2018, s.13). Böylece hem örgün hem de yaygın eğitimin içinde yer alan bireylere kendi kültürlerini anlayabilme becerisi kazandırmanın yanı sıra örgün eğitimin içindekilere kültürlerini gelecek kuşaklara aktarma, yaygın eğitimde yer alanlara ise başka toplumların kültürlerini de anlama becerisini kazandırılmaktadır (Mercin, 2006). Ayrıca eğitim anlayışında yaşanan süreçsellik, yaşantısallık ve deneyime ilişkin gelişmeler müze eğitiminin temel ilkeleri olan gerçek nesnelerden ve gerçek ortamlarda öğrenme ile birebir uyumlu olup müze eğitiminin yeni eğitim

anlayışıyla eş zamanlı ilerlediğini ve bu doğrultuda geliştiğini de göstermektedir (Adıgüzel, 2017). Müzelerdeki eğitim ortamları bilgilendirme işlevinin yanı sıra sorgulamayı destekleme, sentez yapma, kapsam belirleme, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme üzerinde etki gücüne sahiptir (Çakır İlhan, 2009). Müzeler zengin ve birbiriyle ilişkili öğrenmeyi destekler ve tüm zamanlara ait dünyayla ilgili var olanları insanların bireysel anlam kurarak öğrenmelerine izin verir (Buyurgan, 2009). Müzelerin kullanılarak kalıcı öğrenmenin sağlanması hem birey hem de toplumlar için önemlidir çünkü hem kendi kültürünü hem de başka bir toplumun kültürünü öğrenen ve aralarındaki ilişkileri karayan kişi yaşadığı ve diğer toplumların değerini anlayabilir (Mercin, 2006). Ayrıca müzeler empati, yaratıcılık, merak ve ilgiye susama ve eleştirel düşünme niteliklerinin kazandırılmasını da sağlayabilir (Seidel ve Hudson, 1999, s.22-28). Böylece çocukların ya da yetişkinlerin farklı bir toplumda, farklı bir zamanda ve farklı şartlarda yaşamış insanların nasıl yaşadıklarını empati kurarak anlamaları sağlanırken, eserler ve faaliyetler yoluyla merakları teşvik edilerek ilgileri çekilebilir ve eserler üstünde tartışarak daha detaylı ve derin düşünceleri sağlanabilir. Bu niteliklerin yanı sıra müzede yapılan eğitimler katılımcıların ve özellikle çocukların daha etkin hale gelmesini sağlaması sebebiyle okuldaki soyut bilgileri somutlaştırır, tarihi ve geçmişi canlı tutar ve geçmişle bugün arasında bağlantı kurarak tarihe karşı bir iç görü kazandırırken çocuklara ve yetişkinlere daha zevkli ve eğlenceli bir eğitim ortamı sağlar (Çakır İlhan ve Okvuran, 2011). Tüm bu nitelikler ve faydalar göz önüne alındığında müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasının önemli olduğu; eğitim ve öğretimi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmek için müzelerden yararlanılabileceği anlaşılmaktadır.

Sanal Müze ve Eğitim

Müzelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasının faydalı olduğunun görülmesi bir müze türü olan sanal müzelerin eğitim ve öğretim amacıyla kullanılması fikrini ortaya çıkarmıştır. Fiziksel bir varlığı olmayan sanal müzelerin gerçek müzeler kadar etkili olmayacağı düşünülebilir. Nesnelere fiziksel bir yakınlık sağlamaması müzelerin temel özelliği olan somutlaştırmaya tam olarak imkân vermese de müzelerin koleksiyonlarına erişimi kolaylaştırması açısından sanal müzelerin kullanımının uygun olduğu söylenebilir. Sanal müzeler ülkemizde ve dünyada her zaman gezme imkânı bulunmayan müzeleri görme, tanıma, bilgilendirme ortamı sağlamakta (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 87) yerinde gidilip görülerek kazanılan deneyim, alınan hazzın yerini tutmasa da sanal müzecilikle birlikte dünyanın tarihsel-kültürel ortak mirasına kolayca erişimi mümkün kılmaktadır (Altunbaş ve Özdemir, 2012). Ayrıca sanal müzeler, ziyaretçilere koleksiyonu nasıl deneyimleyebilecekleri konusunda farklı seçenekler sunarak ziyaretlerinin sırasını ve niteliğini kişisel tercihlere ve öğrenme stillerine uyacak şekilde değiştirebilmelerini sağlamaktadır (McKenzie, 1997). Ayrıca sanal müzelerin fiziksel mesafeleri aradan kaldırması ve bir internet bağlantısı kadar yakın olması müzeyi tekrar tekrar gezme ve izleme imkânı vermektedir. Böylece ekonomik, zamansal, mekânsal nedenlerle gidilip görülmesi zor müzelerin çoğuna sanal müzecilikle ulaşılabilen (Altunbaş ve Özdemir, 2012) fiziksel olarak müzede bulunulmasa da yer alan eserler ve koleksiyonlar görülebilmektedir. Ayrıca müzede yer alan salonlara istendiği kadar girebilmeyi, eserleri izleyebilmeyi ve fiziksel halden daha hızlı bir şekilde salonlar arasında dolaşabilmeyi sağlar.

Sanal müze uygulamalarının kolay ulaşma, izleyebilme ve inceleyebilme özellikleri; kişilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine izin vererek öğrenme hızlarını kendilerinin belirlemesinin yolunu açmaktadır. McKenzie (1997) öğrenme müzeleri olarak tanımladığı sanal müzelerin aktif ve öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik ettiğini; yerel tarih ve yerel eserlerin korunmasına yardımcı olduğunu; dinamik, çok disiplinli, çoklu algılı ve küresel olduğunu belirtmektedir. Sanal müzelerde

öğrenciler kendilerini aktif olacak şekilde öğrenmenin içinde bulurlar ve internet bağlantısının olduğu herhangi bir yerden dünyanın başka bir ucundaki müzenin sanal halini gezebilir ve öğrenme süreci içinde kullanabilirler. Bununla birlikte öğretmenler de uygun müzelerin sayfalarına girerek derslerindeki konularını görsellerle ve bilgilendirmelerle pekiştirebilirler (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 87). Müzelerin olmadığı ya da ekonomik olarak müzeye ulaşmanın zor olduğu durumlarda sanal müzeler bu eksikliği kapatması açısından kullanılabilir. Ayrıca sanal müze ziyaretleri maddiyat ve zaman açısından da artılar sunar ve müzesi veya farklı müze türleri olmayan bölgelerdeki insanların bilgiye ulaşmasında önemli rol oynar (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 87). Bu açıdan bakıldığında fiziksel olarak müzeye ulaşamayan ve öğretim süreçlerinde müzelerden faydalanamayan öğrenciler için eksikliğin giderilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için kullanılabilir.

Müzelerin ve sanal müzelerin ülkemiz öğretim müfredatlarındaki yerleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın da derslerde müzeler ve sanal müzelerden faydalanılmasını istediği görülmektedir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (MEBa, 2018) ile Ortaöğretim Tarih (MEBb, 2018) ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi (MEBc, 2018) öğretim programlarında müzeler ve sanal müzelerden; İlköğretim Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) çocuk müzelerinden, İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEBd, 2018) bilim merkezleri ve müzelerden; İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (MEBe, 2018) ise müzelerden bahsedilmiş ve bu okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması istenmiştir. Türkçe alan yazında yer alan eğitimde müze çalışmalarına bakıldığında ise eğitimin her kademesinde ve farklı yaş gruplarından öğrencilerle müze çalışmalarının yapıldığını ve bu çalışmalar sonucunda öğretimde müzelerin kullanılmasının öğrencilerde merak duygusunu (Filiz, 2010; Yorulmaz, 2014) ve çalışmanın yapıldığı derse yönelik olumlu tutumu (Çerkez, 2011; Filiz, 2010; Güler, 2011; Soysal, 2019; Turanlı, 2012) artırdığı; bilgi, farkındalık ve empati becerisi kazandırdığı (Üztemur, 2017) ve öğrenci başarılarını etkilediği (Akengin, 2011; Çerkez, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Sanal müzelerin öğretimde kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya çıkarmış ve sanal müzelerin kullanılmasının olumlu tutum geliştirdiği (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012; Yıldız, 2016); öğrenci başarılarını etkilediği (Doğanlı, 2019; Ustaoglu, 2012; Yıldız, 2016); ders kazanımlarının aktarılmasında başarılı olduğu (Turgut, 2015) ve öğrencilerin ilgilerini artırdığı (Demirboğa, 2010) görülmüştür. Bu bulgular eğitim ve öğretim süreçlerinde müzelerin bir araç olarak kullanımının hem desteklenen hem de olumlu sonuçlar veren bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı Drama ve Müze Eğitimi

Çağdaşlaşma süreci içerisindeki günümüz müzeleri kitle iletişim araçları, eğitim programları ve sosyal etkinliklerle izleyiciye ulaşabilecekleri “yeni müzecilik” anlayışını benimsemişlerdir (Güler, 2019 s.75). Yeni müzecilik anlayışının sunduğu en önemli hizmetlerden biri de eğitim işlevidir. Müze eğitimi disiplinlerarası yöntem ve teknikleriyle müzeleri çekici ve eğlenerek öğrenebilen eğitim ortamlarına dönüştürmektedir (Okvuran, 2012). Bu eğitimi sağlamada birçok yöntem kullanılabilir. Bunlardan biri de yaratıcı dramadır.

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 1996, s.149).

Yaratıcı drama bireyin aktif olduğu önemli bir yöntemdir. Bu yöntemde birden çok ve farklı öğrenme deneyimi yaşanır. Bunlar: Yaşantılarına dayalı, harekete dayalı, etkileşim yolu ile sosyal, tartışarak, keşfederek, duygusal ve iş birliği yaparak öğrenmelerdir (Önder, 2012). Bu öğrenme türleri bireyi pasif olmaktan çıkarıp aktif hale getirmektedir. San (1996) da dramanın edilgen olmak yerine katılımcı olmayı, bağımlı olmak yerine bağımsız olmayı sağladığını belirtmektedir.

Yaratıcı dramanın temel öğelerinden biri de mekândır. Drama çalışmaları birçok farklı mekânda gerçekleştirilebilir. Önemli olan bu çevre kullanılarak yapılacak çalışmaların katılımcıların yaş, gelişim özellikleri, konu, amaç ve süre gibi diğer değişkenlerle uyumlu olmasıdır. Müze, park, fabrika, huzur evi, meydan, galeri, öğrenme yerleri, hastaneler, kütüphaneler gibi birçok mekân yaratıcı drama sürecinde kullanılabilir (McCaslin, 2006; Adıgüzel, 2012). Drama yaşantıyı merkeze aldığı için böyle bir yöntemin yaşamı ve yaşanmışlıkları barındıran nesnelerin olduğu müzelerde kullanılması kaçınılmazdır.

Karagianni ve Papadopoulos (2019) müzelerde yapılacak drama çalışmaları için şu adımların uygulanması gerektiğini belirtmektedir:

- Müze ortamını tanımak
- Müzeyi araştırmak ve keşfetmek
- Dramatik ortamlar oluşturmak
- Müze deneyimini değerlendirmek
- Müzeye ilişkin genel deneyimi kısaca sunmak

Müze drama çalışmalarının temel amacı, ziyaretçilerin yaşadıkları zamanın öncesine yolculuk yapması, geçmişi yakalaması, kendi yaşantılarından yola çıkarak gerçekleştirilen canlandırma etkinlikleri ile geçmişi ve geçmişteki olayları, durumları anlama, bugünle ilişkilendirme ve gelecekte neler olabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunma olanağı tanımasıdır (Karaosmanoğlu, 2017). Bunlara ek olarak müzelerde yapılan yaratıcı drama çalışmaları ile katılımcıların geçmiş-bugün-gelecek kavramlarını somutlaştırarak öğrenmeleri kolaylaşırken; takdir, taklit, empati ve estetik becerileri gelişir (Okvuran, 2012). Ayrıca müze drama çalışmaları kişisel gelişim ve sosyalleşmeyi destekler, kendini tanımayı ve başkalarını anlamayı sağlar (Karagianni ve Papadopoulos, 2019). Drama yönteminin müze kullanımı en önemli katkısı içinde işbirliği olan deneyimsel bir öğrenme sunmasıdır (Kondoyianni, 2005).

Müzeler eğitim işlevleri doğrultusunda farklı etkinlikler yapmakta ya da yapılmasına müsaade etmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile müze yapılan etkinlikler incelendiğinde Ankara'da Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Gordion Müzesi, Türk Telekom Telekomünikasyon Müzesi, Ankara Vakıf Eserleri Müzesi ziyaretçilerin yaratıcı drama yöntemi ile etkinlikler yapılmasına müsaade etmekte, yine Ankara'da Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi, Ankara Çocuk Müzesi, Çengelhan Rahmi M. Koç Müzesi, Yaşayan Müze ise kendi bünyesinde drama yöntemiyle etkinlikler düzenlemektedir (Hamurculu, 2016). Bursa'da "Drama ile Dersler Müzede" projesi ile anasınıfı, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin ders içi kazanımlarını yaratıcı drama yöntemiyle müze gerçekleştirilmektedir (Drama ile Dersler Müzede, t.y.)

İlgili alan yazın incelendiğinde müzelerde farklı derslerde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştıran birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında yaratıcı drama yöntemi ile müze yapılan sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu

(Başbuğ ve Adıgüzel, 2019); müze ortamında yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların çalışmalara işbirliği halinde, istekle, merakla, keyifle ve heyecanla katılmalarını sağladığı (Boyacı, 2019) görülmektedir. Karaosmanoğlu (2017) müzede drama yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada, katılımcıların uygulamanın öncesi müze algısına kalıcı olmayan, çabuk unutilan, bakıp geçilen, sık gidilmeyen, bilgilerin okunarak öğrenildiği, anlama çabası gerektiren biçiminde tanımlarken, uygulama sonrasında öğrenmede etkili bir mekân, farklı medeniyetlere ait yaşantıların bulunduğu, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği, farklı sanat dallarını içeren bir mekân olarak tanımlamışlardır. Altın ve Oruç (2007) sınıf öğretmeni adayları ile müzede yaratıcı drama yöntemi ile yapılan çalışmalar sonundan katılımcıların tarih ve coğrafya arasındaki bağı daha anlamlı bir şekilde kurabildikleri, müze eğitiminin ne olduğu ve nasıl olabileceğine dair farkındalıklarında bir artışın olduğunu ve müzeye karşı tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu belirtmektedir.

Adıgüzel (2012) yaratıcı drama etkinliklerinin planlanmasında ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir plan geliştirmiştir. Isınma- hazırlık aşamasında katılımcılar fiziksel ve zihinsel olarak çeşitli oyun ve etkinliklerle sürece hazırlanırlar. Canlandırma aşaması ise temel olarak doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikleri kullanarak bir durumu göstererek ortaya koymaktır. Değerlendirme ise genel olarak sürece ilişkin duygu ve düşünce paylaşımının yapıldığı aşamadır, ancak drama yöntem olarak kullanıldığında ilgili dersin ölçme-değerlendirme araçları bu aşamada kullanılabilir. Bu çalışmada da bu üç aşamalı plan basamaklarına uygun şekilde bir etkinlik yapılandırılmıştır.

İlgili alan yazında müzelerde yaratıcı drama yöntemiyle yapılan birçok çalışma olmasına rağmen sanal müze uygulamaları ile yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa sanal müzeler, fiziksel olarak müzeye gitme imkânının çeşitli sebeplerle mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilecek önemli araçlardır. Bu nedenle bu çalışmada sanal müze uygulamasının sınıf içinde kullanımına örnek oluşturabilecek yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan bir sanal müze atölyesi oluşturulmuştur. Bu atölye ile sanal müzelerin yaratıcı drama yöntemiyle nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir öneri sunmak ve daha sonra yapılacak çalışmalar için bir örnek ortaya koymak amaçlanmıştır.

Atölyenin Hazırlık ve Uygulama Süreci

Atölye hazırlık sürecinde ilk olarak atölyenin hangi seviyeye uygun yapılacağına karar verilmiştir. Araştırmacıların alanı gereği ilkökul öğrencileri grup olarak seçilmiş daha sonra dersler ve kazanımları incelenmiştir. Müzelerin çoğunluğunun tarih, kültür ve sanat ile alakalı olması akla ilk olarak tarih disiplini içeren sosyal bilgiler dersini getirmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmeden önce sanal müzeleri erişime açık olan müzeler gözden geçirilmiştir. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından erişime açılan sanal müzelerin içeriklerinin Türkçe olması sebebiyle bu müzeler tercih edilmiş, bu müzeler içerisinde yer alan Kurtuluş Savaşı Sanal Müzesinin seçilen sınıf seviyesine uygun olduğuna karar verilmiştir. Ülkemizin ilk meclisi (1. Türkiye Büyük Millet Meclisi (Eski Meclis)) olarak görev yapan bu müze Kültür Bakanlığı tarafından yapılan yenileme çalışmaları sonucu 23 Nisan 1981 tarihinde “Kurtuluş Savaşı Müzesi” adıyla ziyarete açılmıştır (Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi Binası Tarihçesi, t.y.). Sanal müzeye karar verdikten sonra müzenin kullanılabilirliği incelenmiş ve internet bağlantısı olduğu sürece rahatça kullanılabildiği görülmüştür. Daha sonra 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiş ve dört kazanımın (Ek 1) yapılmak istenen çalışmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Diğer derslerin öğretim programları

da incelendikten sonra Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan beş kazanımın da (Ek 1) çalışmayla ilişkilendirilebileceği görülmüş ve bu kazanımlar uygulama için seçilmiştir. Hem kazanım hem de sanal müze seçiminin yapılmasının ardından seçilen kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan sekiz etkinlik, ikisi ara biri genel olmak üzere üç değerlendirme ve üç çalışma kâğıdından oluşan atölye tasarlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken katılımcıların müzeye bakıp geçmeden detaylı incelemelerini sağlayan etkinlikler olmasına dikkat edilmiş, ayrıca konuşma ve yazma etkinliklerine de yer verilmiştir.

Son hali verilen örnek uygulama ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak sanal müze uygulamaları ile farkındalık kazandırmak amacıyla sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin katılımı ile küçük bir uygulama yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan tüm katılımcılardan mobil telefonlarını kullanarak sanal müze uygulamasını açmaları istenmiş ve ilk aşamada neler yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gerekli yönergelerle atölye gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde katılımcılar sanal müze uygulaması ile hazırlanan atölyenin müze çalışmaları konusunda kendilerinde bir farkındalık oluşturduğunu, müzelerin öğretim programlarının farklı derslerinin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olarak kullanılabileceğini, gerçek müze çalışmalarının yapılamadığı ya da müzeye ulaşma imkânının olmadığı yerlerde bu tür çalışmaların yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanmış Kurtuluş Savaşı Müzesi'nin sanal müzesi kullanılarak yapılabilecek bir atölye önerisi sunulmuştur. Örnek olarak hazırlanan atölye de sanal müze uygulaması ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe dersleri kapsamında ele alınmıştır. Bu kazanımların başında seçilen müze de dikkate alınarak başta Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olmak üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan da kazanımlar seçilmiştir. Seçilen kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan etkinlikler sanal müzede kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu tasarım sonucu oluşturulan etkinlikler ve atölye ile sanal müzelerin öğretim etkinliklerini planlamada nasıl kullanılacağına ilişkin bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim açısından faydaları görülen ve kendi başına bir öğrenme ortamı olan müzelere fiziksel olarak ulaşma imkânının olmadığı durumlarda ya da başka sebeplerden ulaşamadığı zamanlarda sanal müzelerin bu eksikliği kapatmakta yardımcı olabileceği ve sınıf içinde müzelerden yararlanılabileceğini gösterebilmek de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Sanal müzeler ile sınıfta bile müzeler kullanılabilmekte ve her yaşta katılımcı için etkinlikler hazırlanabilmektedir. Sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve sınıf öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerle yapılan uygulamada da katılımcılar bu uygulama ile sanal müzelerin ders içinde kullanımı ile farklı derslerin kazanımlarını gerçekleştirirken ve müzeye gidemedikleri durumlarda sanal müzelerden nasıl faydalanacakları konusunda farkındalık kazandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların uygulama konusunda olumlu görüş belirtmelerinin bu uygulamanın sanal müze kullanımı konusunda örnek olarak kullanılabileceği; öğretmenlerin derslerinde sanal müzeleri kullanarak öğrencilerini müzeye götüremeseler bile öğretim sürecini sanal müzeler ile zenginleştirebileceklerini sağlayacağı ve örnek etkinliklerin başka etkinlikler hazırlama ve başka kazanımlara uygun etkinlikler oluşturma sürecinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde yer alan bazı kazanımlar dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin başka kazanımları kullanılarak farklı atölyeler veya yapılan etkinlikler farklılaştırılarak aynı sanal müze için farklı atölyeler hazırlanabilir. Ayrıca farklı sanal müzeler kullanılarak sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek atölyeler tasarlanabilir. Bununla birlikte müzede öğretim deyince akla ilk olarak tarih ve tarihle ilişkili sosyal bilgiler gibi derslerin öğretimi gelse de müzelerin bilim merkezleri, kütüphaneler benzeri tüm ortamları içermesi sebebiyle farklı birçok dersin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde kullanılabilir. Fen bilimleri dersinde bilim merkezleri ve gözlemevlerinden, görsel sanatlar dersleri için sanat müzelerinden yararlanılabilir. Farklı derslerin kazanımları incelenerek sanal erişim sağlanabilen uygun müzeler seçilip o derslere özgü atölyeler tasarlanabilir. Ya da disiplinler arası çalışılarak birden fazla dersin kazanımlarının bir arada kullanıldığı atölyeler hazırlanabilir. Örnek atölye hazırlama dışında hazırlanan atölyelerin uygulamalarının yapılması ile öğretim sürecindeki etkileri ortaya çıkarılabilir ve öğretim sürecinde sanal müzelerin kullanımına dair katılımcıların görüşleri alınabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi
- Adıgüzel, F. (2017). Edebiyat müzeleri ve müzede edebiyat eğitimi. *Millî Eğitim*, 214, 85-104.
- Akengin, Ç. (2011). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, E. P., Alexander, M. (2008). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museum*. USA: Almira Press.
- Altın, B. N., Oruç, S. (2007). Tarih ve coğrafya eğitiminde müze eğitimi ve yaratıcı drama. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi*, Ankara: 15-17 Kasım 2007.
- Altunbaş, A., Özdemir, Ç. (2012). Çağdaş müzecilik anlayışı ve ülkemizde müzeler. *Kültür ve Turizm Bakanlığı*, Ankara. <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/4655,makale.pdf?0> adresinden erişilmiştir.
- Ambrose, T., Paine, C. (2018). *Museum basics: the international handbook*. New York: Routledge.
- Andrews, J. (1998). A new medium for old masters: the Kress study collection virtual museum project. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 17(1), 19-27.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 26, 329-344.
- Başbuğ, S. ve Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32.
- Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi Binası Tarihçesi. (t.y.). <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/kurtulus-savasimuzesi> adresinden erişilmiştir.
- Boyacı, A. U. (2019). *Müzede yaratıcı drama etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi: eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buyurgan, S. (2009). Görme engelliler eğitimi anabilim dalı öğrencilerine yönelik programlı bir müze ziyareti. *Milli Eğitim*, 182, 214-231.
- Çakır İlhan, A., Okvuran, A. (2001). Bir eğitim ortamı olarak müze ve müze çalışmaları. *Anadolu Sanat Dergisi*, 1270, 86-94.

- Çakır İlhan, A. (2009). Educational studies in Turkish museums. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 342–346.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitime dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanlı, A. S. (2019). *Sanal müze gezilerinin farklı lise türlerindeki 9. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drama ile Dersler Müzede (t. y.). <https://www.bursamuze.com/egitim-calismalari-579/> adresinden erişilmiştir.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington: Whalesback Books.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güler, A. (2019). Müzecilik ve müzede eğitimin tarihsel gelişimi. S. Buyurgan (Ed.), *Müzede eğitim: öğrenme ortamı olarak müzeler içinde* (s. 59-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamurculu, Ü.H. (2016). *Ankara'daki müzelerde yaratıcı drama etkinlikleri ve Ankara resim ve heykel müzesinde yaratıcı drama önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi* (M. Örgü Evren & E. G. Kapçı, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., & Çakır İlhan, A. (2015). Yeni müzebilim bağlamında müze eğitime çağdaş yaklaşımlar ve müze eğitimcisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 203-226.
- Karagianni, A.L., Papadopoulos, S. (2019). Museum experience through inquiry drama. *Drama Research*, 10(1), 2-22.
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı drama ile müzede öğrenme deneyimi: İstanbul arkeoloji müzeleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62.
- Kondoyianni, A. (2005) Drama in museum pedagogy: Appropriate exercises and techniques, 59-68. (Neothemi İct And Communicating Cultures içinde Editör: Claudia Saccone). ARACNE EDITRICE S.r.l.
- Kurtuluş Savaşı Müzesi Tanıtım Broşürü. (t.y.). <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokuman-detay/2255> adresinden erişilmiştir.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. (8. Edition). Pearson
- McKenzie, J. (1997). Building a virtual museum community. <http://www.fno.org/museum/museweb.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEBa. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEBb. (2018). Tarih dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEBc. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204014821-gorsel%20sanatlar%20dop%20\(2\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204014821-gorsel%20sanatlar%20dop%20(2).pdf) adresinden erişilmiştir.

- MEBd. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%-C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEBe. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mercin, L. (2006). Müzeler ve toplum. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Yrd.-Do%-c3%a7.-Dr.-Levent-MERC%e4%b0N-M%e3%9cZELER-VE-TOPLUM.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miller, S. (2017). *The anatomy of a museum: an insider's text*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Milletlerarası Anıtlar ve Sitler Konseyi Türkiye Milli Komitesi Yönetmeliği. (1974, 22 04). *Resmi Gazete* (Sayı: 14890). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-14278/milletlerarasi-anitlar-ve-sitler-konseyi-turkiye-milli.html> adresinden erişilmiştir.
- Milletlerarası Müzeler Konseyi Tüzüğü. (2017, 09 06). *Milletlerarası Müzeler Konseyi*. https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_EN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği. (1990, 30 04). *Kültür ve Turizm Bakanlığı* (Sayı: 1578) <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-14442/muzeler-ic-hizmetler-yonetmeli.html> adresinden erişilmiştir.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramının bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 170-180.
- Önder, A. (2012).** *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Salmi, H. (1993). Science centre education: motivation and learning in informal education. Research report 119 (Doktora Tezi). Helsinki Üniversitesi, Finlandiya.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 7, 148-160.
- Schweibenz, W. (1998). The “Virtual Museum”: new perspectives for museums to present objects and information using the internet as a knowledge base and communication system. *Proceedings des 6. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 1998)*, 185-200.
- Schweibenz, W. (2004). Virtual museums: the development of virtual museums. *ICOM News Magazine*, 3, 3.
- Seidel, S., Hudson, K. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik: uluslararası iki çalışma raporu* (B. Ata, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H., Yıldız, E. M., Danacı Polat, B. (2019). Müze ve müzecilik. S. Buyurgan (Ed.), *Müzede eğitim: öğrenme ortamı olarak müzeler içinde* (s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Talboys, G. K. (2016). *Using museums as a educational resource: an introductory handbook for students and teachers*. New York: Routledge.
- Turanlı, S. (2012). *Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve görsel sanatlar dersine karşı tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müze kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ustaoglu, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üztemur, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekânlar ve müze ile eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Manisa ili örneğinde bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Yıldırım, T., Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114.
- Yıldız, S. (2016). *Tarih öğretiminde sanal müzelerin kullanılmasının 10.sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yorulmaz, E. (2014). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Ekler

Ek 1. Atölye Planı

Konu: Kurtuluş Savaşı Müzesi Ziyareti (1. TBMM Müzesi)

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknik: Doğaçlama, rol oynama, bilinç koridoru, donuk imge.

Araç-gereçler: Bilgisayar, projeksiyon, Kurtuluş Savaşı Müzesi sanal müze uygulaması (<https://sanalmuze.gov.tr/TR-259957/kurtulus-savasi-muzesi---ankara.html>), katılımcı sayısı kadar A4 kağıdı, katılımcı sayısı kadar kalem, ip.

Kazanımlar:

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları
- Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.
- Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
- Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar. Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenlik ilişkilendirilir. Bir birey olarak ülkesinin bağımsızlığı için üstlenebileceği rollere örnekler verir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları

- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Yönergeleri kavrar.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.

Uygulama

Isınma-Hazırlık:

1. Etkinlik: Katılımcılar çember olur. Bu etkinlikte tüm katılımcıların doğum yıllarını söyleyecekleri ve herkesin birbirini dikkatle dinlemesi istenir. Etkinliğin başlangıcında lider doğum yılını söyler ve çemberdeki bir katılımcıya ipi atar. İpi alan katılımcı ipi bırakmadan doğum yılını söyler ve başka bir katılımcıya ipi atar. Bu şekilde tüm katılımcılar ip kendilerine geldiğinde ipi tutarak doğum yıllarını söyler ve kalan yumağı çemberdeki başka birine atarlar. Bu şekilde çemberin ortasında bir örümcek ağı görüntüsü ortaya çıkar. Ardından ipi en son elinde tutan katılımcı kendinden önceki katılımcının doğum yılını söyleyerek ipi ona atar. Bu kez ip tersine doğru sarılmaya başlar. İp ilk atana yani lidere geldiğinde etkinlik sonlandırılır. Etkinlik sonunda lider tarihte bazı zamanların çok özel ve anlamlı olduğunu ve ülkelerin geçmişinde de bazı tarihlerin çok önemli olduğunu söyler. Katılımcılara Türkiye'nin tarihinde bildikleri önemli tarihler olup olmadığı sorulur.

2. Etkinlik: Katılımcılar çember olurlar. Şu kelimeleri sırayla tekrarlı olarak söylerler: Reis, riyaset, encümen. Her katılımcının söylediği kelimeyi unutmaması istenir. Çemberden bir kişi ebe olur ve çemberin ortasına gelir. Bu kişi önceden belirlenen kelimelerden birini ya da ikisini söyleyebilir.

Örneğin ebe reis dediğinde çemberde sayarken reis diyenler yer değiştirirler. Adı söylenen kişiler mutlaka yerlerinden çıkmak ve başka bir yer bulmak zorundadırlar. Bu sırada ortadaki ebe kendine yer bulmaya çalışır. Ortadaki ebe bu kelimeleri tek tek ya da ikili gruplar halinde söyleyebilir. Eğer ebe meclis derse herkes yer değiştirmek zorundadır.

3. Etkinlik: Bu etkinlik sanal müzeye giriş etkinliğidir. Katılımcılar çember olur ve 1’den 5’e kadar sayarlar. Aynı sayıyı söyleyenler grup olurlar. Lider gruplara birer çalışma kâğıdı (Ek 2) ve kalem verir ve müzenin bazı fotoğraflarını gösterir (Ek 3). Ardından gruplardan ellerindeki kâğıtta yer alan aşağıdaki soruları grupça konuşup tartışarak cevaplamaları istenir.

Soru 1: Bu bina ne zaman yapılmış olabilir?

Soru 2: Kaç katlı ve kaç odası bulunuyor?

Soru 3: Meclis binası olarak kullanılmadan önce hangi amaçla kullanılmış olabilir?

Ara değerlendirme: Gruplarla sorulara verdikleri cevaplar üzerinde konuşulur. Konuşma sürecinde kullanılacak örnek sorular şunlar olabilir:

1. Binanın yapılış tarihini nasıl belirlediniz?

2. Neden meclis olmadan önce olarak kullanıldığını düşündünüz?

4. Etkinlik: Bu etkinlikte bir önceki etkinlik için oluşturulan gruplar birlikte çalışırlar. Lider katılımcılara müzede bulunan mekânları çok detaya bakmadan gezeceklerini ve etkinlik sonunda grupların bu müzenin krokisini çizmelerini isteyeceğini belirtir. Sanal müze uygulaması kullanılarak birkaç dakika müzenin tüm odalarına baktır, ardından gruplardan krokiyi çizmeleri istenir. Etkinlik sonunda müzenin orijinal krokisi sanal uygulamada gösterilerek grupların kendi krokileri ile karşılaştırmaları istenir.

5. Etkinlik: Gruplara Ek 4’te yer alan çalışma kâğıdı verilir. Bu çalışma kâğıdında bu müzede bulunan bazı nesneler yer almaktadır. Lider müzedeki odaları tekrar gezeceklerini söyler. Bu sırada katılımcılar çalışma kâğıdındaki nesnenin hangi odada sergilendiğini bulmaya çalışırlar. Ardından lider bu nesnelerin ne amaçla kullanıldığını grupça tartışarak düşünmelerini ve çalışma kâğıdına not etmelerini ister.

Ara değerlendirme: Verilen süre sonunda gruplar bir araya gelir çalışma kâğıdında nesnelerin ne olduğuna ve kullanım alanlarına ilişkin konuşulur.

Canlandırma:

6. Etkinlik: Öğrenciler çember olur ve 1’den 5’e kadar sayarak beş grup olur. Gruplardan müzede gördükleri ve dikkatlerini çeken üç nesne belirlemeleri ve bu üç nesnenin içinde geçtiği bir öykü yazmaları istenir. Bu nedenle sanal müze tekrar ziyaret edilir. Tüm gruplar öykülerini bitirdikten sonra gruplara bu öyküyü canlandıracakları söylenir. Gruplara hazırlanmaları için süre verilir. Süre bitiminde canlandırmalar izlenir. Her grubun canlandırmasından sonra, o canlandırmada kullanılan nesnelerin neler olduğu ve bunları ne işe yaradığı, hangi amaçla kullanıldığı ve hangi odada/odalarda sergilendiği soruları üzerinde konuşulur.

7. Etkinlik: Lider katılımcılara “1920 yılının başlarında Ankara’da yaşıyordunuz. Ankara’da ilk meclisin açılacağı haberleri yayılmaya başladı, ancak imkânlar çok sınırlıydı. Siz de düşündünüz ve mecliste kullanılmak üzere elinizde bulunan tahtalarla bazı eşyalar üretmeye karar verdiniz. Bazı tereddütleriniz de vardı. Çünkü Ankara’da kış çok sert geçiyordu ve odunları o kışı geçirmek için hazırlamıştınız” der ve bu durumdan yola çıkarak katılımcılar iki ayrı gruba ayrılır ve yüzleri birbirlerine bakacak şekilde bir koridor oluşturur. Koridorun bir tarafı tahtaları meclis için eşya yapımında kullanmasını, diğeri ise kendisine saklaması gerektiğini savunur. Bilinç koridoru tekniği ile yapılan canlandırma sonunda koridordan geçen katılımcı bir karara vardırırsa kararının ne olduğu ve neden bu karara ulaştığı üzerinde konuşulur. Ardından sanal müze uygulamasını kullanarak Genel Kurul Salonu’na gidilir. Lider bu salonu katılımcılara gezdirerek salonla ilgili şu bilgiyi verir: “Salonda bulunan kürsü, Ankaralı bir marangoz tarafından yapılarak meclise hediye edilmiştir. Sıralar Muallim Mektebi (Ankara Öğretmen Okulu) ile şimdiki Atatürk Lisesinin ilk binası olan Ankara Mektebi Sultanisinden (Taş Mektep), sonradan elektrikli hâle getirilen iki petrol lambası ile sac sobalar civar kahvehanelerden, büro malzemeleri ise resmî dairelerden getirilerek millet egemenliğine dayanan İlk Meclis Binasının temelleri milletimiz ile birlikte burada atılmıştır” diyerek meclisin ne tür koşullarda açıldığını açıklar.

8. Etkinlik: Katılımcılar dört gruba ayrılır. Her gruba mecliste bulunan bir odaya ilişkin bilgi kartı verilir (Ek 5). Oda isimleri şunlardır: Reis Odası, Kulis, Encümen Odası, Riyaset Odası. Gruplardan bu odayla ilgili bilgileri okumaları ve bedenlerini kullanarak bu odadaki nesneleri heykel anı tekniği ile bedenlerini kullanarak oluşturmaları istenir. Gruplar hazırlandıktan sonra liderin dokunduğu kişi bedeniyle oluşturduğu nesnenin bir özelliğini söyler ya da sesini çıkarır. Her canlandırmanın sonunda sanal müzeden o oda ve odadaki nesneler gösterilir.

Değerlendirme:

1. Katılımcılara birer A4 kâğıdı ve kalem verilir. Müzenin çıkışında bir anı defteri olduğu ve bu deftere müzeye ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir. Etkinlik sonunda tüm katılımcılar yazdıklarını okurlar. Ardından kâğıtlar birleştirilir ve bir anı defter oluşturulur.
2. Katılımcılar çember olur. Atölye sonunda ne öğrendikleri ve ne hissettikleri sorulur.

Ek 2. TBMM Binası Çalışma Kâğıdı

1. Bu bina ne zaman yapılmış olabilir?
2. Kaç katlı ve kaç odası bulunuyor?
3. Meclis binası olarak kullanılmadan önce hangi amaçla kullanılmış olabilir?

Ek 3. Kurtuluş Savaşı (1. T.B.M.M. Müzesi Fotoğrafları)

Foto raflara <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/ankara/gezilecekyer/kurtulus-savasi-muzesi-i-tbmm-bnasi> adresinden 15.09.2019 tarihinde eri ilmi tir.



Ek 4. Aşağıda yer alan nesnelerin binanın hangi bölümünde yer aldığını yazınız ve ne işe yaradığını ve niçin önemli olduğunu tahmin ediniz.



Bulunduğu Oda:

İşlevi ve Önemi:



Bulunduğu Oda:

İşlevi ve Önemi:



Bulunduğu Oda:

İşlevi ve Önemi:



Bulunduğu Oda:

İşlevi ve Önemi:

Ek 5. Binada Yer Alan Odalara İlişkin Bilgi Kartları

Bilgi kartları Kurtuluş Savaşı müzesi için hazırlanan broşürden (Kurtuluş Savaşı Müzesi Tanıtım Broşürü, <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/2255>) alınan bilgilerle hazırlanmıştır.

Reis Odası

Reis (Meclis Başkanı) Odası koridorun sağındaki ikinci odadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün çalışma odası ve aynı zamanda yaver odası olarak kullanılmıştır. Sade görünümlüdür ve ilk hâli bozulmadan teşhir edilmektedir. Odada masa, hokka takımı, zil, telefon, sehpa gibi eserlerle birlikte karşılıklı duran iki halı pano teşhir edilmektedir. Sol duvarda bulunan halı pano üzerinde iki hilal arasında Osmanlı Türkçesi ile “Gazi”, altında “Mustafa Kemal Paşa'ya” ve en altta da “Müslümanlar haşre (kıyamet) dek tazim (hürmet) etsin adına çün (çünkü) feda-i can etti milletin imdadına, Cemal 1338 Isparta” yazılıdır. Sağ duvarda bulunan halı pano üzerinde ise sırasıyla yıldız altında “Allah”, yeşil renk hilal içinde “Ankara”, altında “4 Şaban 1338”, onun altında “23 Nisan 1336”, büyük yeşil renk hilal içinde “Türkiye Büyük Millet Meclisi” ve panonun sol alt köşesinde de “Isparta” yazılıdır.

Kulis

Kulis (Toplantı Salonu Uzantısı - Dinlenme Salonu) koridorun solundaki üçüncü odadır ve Meclis Kulisi olarak kullanılmıştır. Odanın ortasında Lozan Antlaşması'nın imzalandığı masa, sağında Türk Bayrağı, solunda da Isparta Mebusu Hafız İbrahim Efendi'nin Meclise hediye ettiği Isparta Halısı teşhir edilmektedir. Halının üst kısmında güneş içinde Osmanlı Türkçesi ile “Türkiye”, aşağısında “Büyük Millet Meclisi Hükûmeti Münclisi 23 Nisan 1336” ve en aşağıda açık bir kitap üzerinde de “Bu yurdun ufkuna çökmüş siyah bulut yığını uzunca bir geceden sonra hep tebah (yok) oldu. Uyan uyan ebedi günlerin var ey millet. Ağaran yere bak, müjdeler sabah oldu.” yazılıdır. Burada ayrıca Misakı Millî sınırları gösterilmektedir.

Encümen Odası

Encümen (Komisyonlar) Odası soldaki dördüncü oda olup, Mecliste çeşitli konuların komisyonlar tarafından incelendiği odadır. Odanın sol tarafında su soğutmalı ve şeritli makineli tüfekler ile sağ tarafında beş hat kapasiteli manuel telefon santrali, Alexander von Kryha tarafından 1920'li yıllarda geliştirildiği düşünülen bir şifre makinesi, manyetolu telefon (sahra telefonu), mors alıcı ve verici ile mors yazıcı teşhir edilmektedir.

Meclis Toplantı Salonu

Genel Kurul Salonu (Meclis Toplantı Salonu) Koridorun sağında üçüncü oda olarak yer alan ve dikdörtgen formunda olan bu bölüm, binanın en büyük salonudur ve Genel Kurul Salonu olarak kullanılmıştır. İlk hâli korunarak teşhir edilen salonun ortasında Başkanlık ve Divan Üyeleri kürsüsü, kürsünün arkasında Hulusi isimli hattatın Osmanlı Türkçesiyle yazdığı “Hâkimiyet Milletindir” yazısı ve kürsünün hemen önünde de Zabıt Kâtipleri kürsüsü yer almaktadır. Bu kürsünün karşısındaki sıralar Bakanlar Kurulu, yandakiler ise milletvekili sıraları olarak kullanılmış; sağdaki balkon kordiplomatik (elçi ve elçilik görevlileri topluluğu), soldaki balkon dinleyiciler, balkon altları ise yerli ve yabancı basın temsilcilerine ayrılmıştır. Salonda bulunan kürsü, Ankaralı bir marangoz tarafından yapılarak Meclise hediye edilmiştir. Sıralar Muallim Mektebi (Ankara Öğretmen Okulu) ile şimdiki Atatürk Lisesinin ilk binası olan Ankara Mektebi Sultanisinden (Taş Mektep), sonradan elektrikli hâle getirilen iki petrol lambası ile sac sobalar civar kahvehanelerden, büro malzemeleri ise resmî dairelerden getirilerek millet egemenliğine dayanan İlk Meclis Binasının temelleri milletimiz ile birlikte burada atılmıştır. Salonda kürsü, soba ve sıraların yanı sıra hokka takımları, çan ve Atatürk büstü teşhir edilmektedir.

Extended Summary

A Workshop Proposal for Virtual Museums and Creative Drama: Museum Comes to Class*

Pınar Bulut¹

Elif Büşra Uzun²

Museums, which can be defined as structures where art and science works are stored, protected, and exhibited, are environments that allow visitors to watch and examine. Museums are generally grouped under five headings: their collections, management styles, geographic regions they are located in, types of audience they address, and forms of the exhibition (Ambrose ve Paine, 2018, s.10). In addition to this grouping, it is stated that museums can be classified according to their functions (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s.85-87). Virtual museums in the group of museums classified according to their functions have become a type that emerged with the development of digital technology and gained importance. Virtual museums are defined as digital treasures that share electronically accessible visual, audio, and text files with people in the fields of art, culture, and history (Barlas Bozkuş, 2014). With the diversification and increase of the types of museums, the functions of the museum have expanded. Museums have five basic functions: collection, documentation, preserving, exhibition, and education (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, 87-92).

With the educational function of museums for society, individuals in both formal and non-formal education can gain the ability to understand their own cultures, as well as the ability to pass on their cultures to future generations to those in formal education, and to those involved in non-formal education to understand the cultures of other societies (Mercin, 2006). Also, the training held in the museum make the participants and especially children more effective, embody the soft information in the school, keep history and the past alive and provide a more enjoyable and entertaining educational environment for children and adults while providing an insight into history by connecting the past with the present (Çakır İlhan ve Okvuran, 2011). Although there are many advantages of using museums as a learning environment, the lack of physical space may suggest that these contributions cannot be obtained from virtual museums. Even though virtual museums do not provide physical proximity to objects, they provide virtual visitors with many options as to how they might experience the collection allowing them to change the sequence and nature of their visit to match personal preferences and learning styles (McKenzie, 1997). In virtual museums, students find themselves actively involved in learning, visit the virtual version of the museums from anywhere with an internet connection, and use it during the learning process. Education in museum transforms them into attractive and entertaining educational environments with interdisciplinary methods and techniques (Okvuran, 2012).

* This study was presented as a workshop at the 18th International Primary Teacher Education Symposium held in Antalya between 16-20 October 2019.

1 Associate Professor Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Turkey, e-mail: ptasdemir@gazi.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0709-855X>

2 Research Assistant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Turkey, e-mail: elifbusrauzun@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9447-6664>

Creative drama is one of the methods used in museum education. The main purpose of museum studies using the drama method is to provide the visitors to travel to the past, capture the past, understand the past and past events and situations with the role-play activities based on their own lives and relate to the present and make inferences about what may happen in the future (Karaosmanoğlu, 2017). Although the drama method is widely used in the museum for educational purposes and there are many studies conducted with the creative drama method in museums, there is no study in which virtual museum applications and creative drama method are used together. For this reason, in this study, a virtual museum workshop was created according to the creative drama method that can serve as an example of the use of the virtual museum application in the classroom.

Preparation and Application Process of the Workshop

The workshop was prepared for primary school students due to the researchers' field. First, the objectives of the lessons in primary school education were examined. Because most of the museums are related to history, culture, and art, fourth-grade social studies course, which includes the discipline of history was thought to be suitable for this study. Then the museums whose virtual museums are open to access were reviewed. Among the virtual museums opened to access by the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey, the virtual version of the War of Independence Museum was chosen and seen that it can be used comfortably with an internet connection. Afterward, the 4th Grade Social Studies Curriculum and Turkish Curriculum were examined and four objectives from Social Studies and five from Turkish lessons were chosen for the study. In line with the selected objectives, a workshop consisting of eight activities, three assessments (two intermediate and one general), and three worksheets were designed based on the creative drama method. Then, a small demonstration was carried out with primary school teachers, primary school teacher candidates, and academicians working in the field of primary education to raise awareness about virtual museum applications. Before starting the implementation, all participants were asked to open the virtual museum application with their mobile phones. Then the workshop was held with the necessary instructions. In the unstructured interviews made after the workshop, the participants stated that the application created awareness for them about museum studies, museums can be used effectively to achieve the objectives of different lessons and when there is no access to the museum.

Conclusion

In this study, a workshop proposal prepared according to the creative drama method using the virtual museum of the War of Independence Museum was presented. For the virtual museum application, the acquisitions are selected from the curriculums of the primary school 4th grade Social Studies and Turkish lessons. Activities used in the virtual museum were prepared according to the creative drama method. Creating awareness about how to use virtual museums in teaching process and to demonstrate that virtual museums can help fill the gap when there is no physical access to museums are aims of this study. Thus, it is thought that teachers can enrich the teaching process with virtual museums even if they cannot take their students to the museum, and sample activities can be a guide in the process of preparing other activities and creating activities suitable for other acquisitions. In this study, activities are designed considering some acquisitions in Social Studies and Turkish lessons. Different workshops can be prepared by using other acquisitions of the Social Studies course, adapted to other lessons and designed by using different virtual museums.



27 Kasım IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü Türkiye Ulusal Bildirgesi 2020

Yaşamak öylesine, sıradan, gürültülü veya sessizce yaşamak,
Alışkanlıklar çerçevesinde güvenli alanlardan, sınımlarımızdan çıkmadan yaşamak,
Değişmek isteyip, değişime direnerek yaşamak,
Değişimi hep başkalarından bekleyerek ama değişmeden yaşamak.
Sıkışmış hayatlarımızda bir kurban gibi yaşamak...
Ve kendimizi her şeye hükmedebilecek kadar güçlü görerek, bencilce ve tüketerek yaşamak...
Oysa evrende bile değil sadece dünyadaki yerimizin bir toplu iğne başı kadar olduğunu anlayabildiğimizde
başlayacak her şey...
Drama süreci gibi...
Çemberde el ele tutuştüğümüzda birlik olmak ve anlamaktır dünyayı,
Sorgulamak, yanıt bulmaktır bildiklerimize ve bilmediklerimize...
İnsanı içten ve dıştan kuşatan her şeye rağmen değişmek ve bu anlamda farklı kapılar açmak, farklı bakış açıları ile
bakabilmektir dünyaya, her şeye...
İnsana dair olan her şey gibi doğaya, taş, toprağa, ağaca, böceğe kısacası yaşama.
Dönüşmektir, dönüştürmektir drama;
Hüzünü, mutluluğa,
Öfkeyi, sevgiye,
Karanlığı, aydınlığa...
Bilmediğimiz, görmediğimiz hayal dünyamızdaki yerlere yolculuktur drama,
Bir çemberde el ele tutuşurken ortak hayallere dalmaktır drama...
Masalsı yolculuklara çıkmaktır,
Masallarımız var olmadığında.
Haydi öyleyse hep birlikte tekrar çemberde birlik olmaya,
Var olmaya...
BİZ OLMAYA.
Hepimizin 27 Kasım IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü kutlu olsun!

Prof.Dr. Yaşare Aktaş Arnas
Çukurova Üniversitesi

GENEL MERKEZ: Selanik Cad. 41/1-3 Kızılay / ANKARA t-f +90.312 425 00 89 c + 90.506 285 6992 ebilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Ulusal/Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



IDEA
International Drama Theatre
and Education Association



EDERED
European Drama Encounters
Rencontres Européennes de Drama



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği", "Avrupa Drama Buluşmaları" ve "Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu" üyesidir.

facebook.com/cagdas.drama.dernegi

twitter.com/cddgenelmerkez

[cagdasdramadernegi](https://www.instagram.com/cagdasdramadernegi)



27th November, IDEA Day National Declaration, Turkey, 2020

Living so ordinary, noisy or live quietly,
Living without leaving our safe areas and shelters within the limits of habits,
While wanting to change, living by resisting change,
Waiting the change from others, but living unchanged.
Living like a victim in our stuck lives ...
And to live selfishly and consumingly,
seeing ourselves strong enough to dominate everything ...
However, everything will begin when we realize that our place in the world -not even in the universe-, is
the size of a pinhead...
Like the drama process ...
When we hold hands in the circle, it is unity and understanding the world,
Questioning is finding answers to what we know and what we do not know ...
Despite everything that surrounds people from inside and outside, changing and opening different doors
in this sense, is being able to look at the world from different perspectives. Like everything related to
human, nature, stone, soil, tree, insect, in short, life.
Drama is to transform ourselves and to transform;
Sorrow to happiness,
Anger to love,
Darkness to light ...
Drama is a journey to places in our imaginary world that we do not know or see,
Drama is falling into common dreams while holding hands in a circle ...
To go on fairy tale journeys,
When our tales don't exist.
Therefore, come on then let's join in the circle once again to be united,
To be exist ...
TO BE US.
Happy IDEA Day, Happy 27th of November.

Prof.Dr. Yaşare Aktaş Arnas
Çukurova Üniversitesi

GENEL MERKEZ: Selanik Cad. 41/1-3 Kızılay / ANKARA t-f +90.312 425 00 89 c + 90.506 285 6992 ebilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Ulusal/Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



IDEA
International Drama Theatre
and Education Association



EDERED

Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği", "A

European Drama Encounters
Rencontres Européennes de Drama



facebook.com/cagdas.drama.derneği

twitter.com/cddgenelmerkez

[cagdasdramaderneği](https://www.instagram.com/cagdasdramaderneği)



Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. İlk olarak iThenticate ya da Turnitin gibi intihal programları ile taranır ve alıntı oranı % 15 altında olan çalışmalar 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 eleştiri, öneri 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 *Puplication 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. Kırıatlı, 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. First, the article is scanned with plagiarism programs such as iThenticate or Turnitin, and studies with a quotation rate of less than 15% are first reviewed by the editor and submitted to the editorial board for convenience. 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	-	-