



**DRAMA EĞİTİMİNDE DİJİTAL
TEKNOLOJİLERİN KULLANIMI:
'RESEARCH IN DRAMA EDUCATION: THE
JOURNAL OF APPLIED THEATRE AND
PERFORMANCE' DERGİSİNİN ANALİZİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şeyda ÜNAL
Eskişehir 2025**

**DRAMA EĞİTİMİNDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN KULLANIMI:
'RESEARCH IN DRAMA EDUCATION: THE JOURNAL OF APPLIED
THEATRE AND PERFORMANCE' DERGİSİNİN ANALİZİ**

Şeyda ÜNAL

YÜKSEK LISANS TEZİ

Eğitimde Drama Ana Bilim Dalı

Eğitimde Yaratıcı Drama Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şeyda ÜNAL'ın "Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance Dergisinin Analizi" başlıklı tezi 26/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitimde Drama Ana Bilim dalında Eğitimde Yaratıcı Drama Programında Yüksek Lisans/ tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL	
Üye	: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Üye	:	
Üye	:	

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

ÖZET

DRAMA EĞİTİMİNDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN KULLANIMI: 'RESEARCH IN DRAMA EDUCATION: THE JOURNAL OF APPLIED THEATRE AND PERFORMANCE' DERGİSİNİN ANALİZİ

Şeyda ÜNAL

Eğitimde Drama Ana Bilim Dalı

Eğitimde Yaratıcı Drama Tezli Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Bu araştırma, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* (RiDE) dergisinde 1996–2024 yılları arasında yayımlanan ve drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımını ele alan makaleleri inceleyerek, alandaki eğilimleri bütüncül bir yaklaşımla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada makalelerin betimsel özellikleri, dijital teknolojilerin hangi amaçlarla ve eğitim süreçlerinin hangi aşamalarında kullanıldığı, elde edilen sonuçlar ve yazarların önerileri araştırma soruları doğrultusunda değerlendirilmektedir. Veri setini oluşturan 23 araştırma makalesi, meta-sentez deseniyle analiz edilmiş; veriler içerik analizi yöntemiyle tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular, dijital teknolojilerin en çok süreçsel drama yaklaşımıyla ilişkilendirildiğini, özellikle COVID-19 döneminde çevrim içi platformlar, dijital hikâye anlatımı araçları ve sanal gerçeklik uygulamalarında artış yaşandığını ortaya koymuştur. Makalelerin çoğunun Avustralya kaynaklı olması, bu ülkenin dijital drama pedagojisinde öncü bir rol oynadığını göstermektedir. Türkiye'deki yayınların ise son yıllarda dijital dönüşüm politikalarıyla birlikte artış eğilimine girdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, dijital teknolojilerin yaratıcı drama süreçlerine dahil edilmesinde pedagojik esneklik, kültürel bağlam duyarlılığı ve öğretmen dijital yeterliliklerinin geliştirilmesinin kritik önem taşıdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, alana özgü uygulama temelli modellerin geliştirilmesi ve dijital drama eğitimi alanında daha fazla yerel ve çok kültürlü araştırmanın yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Drama, Dijital Teknoloji, Meta-sentez, İçerik analizi

ABSTRACT

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN DRAMA EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE JOURNAL ‘RESEARCH IN DRAMA EDUCATION: THE JOURNAL OF APPLIED THEATRE AND PERFORMANCE’

Şeyda ÜNAL

Department of Drama in Education

Programme in Creative Drama in Education (Thesis-Based)

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Ali ERSOY

This study aims to analyze the trends in the use of digital technologies in drama education through a comprehensive examination of articles published between 1996 and 2024 in *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE)*. The study investigates the descriptive characteristics of the selected articles, the purposes for which digital technologies are used, the stages of drama education in which they are integrated, the main findings, and the authors’ recommendations in line with the research questions. The data set consists of 23 research articles analyzed using a meta-synthesis design. The data were thematically categorized through content analysis. The findings reveal that digital technologies are most frequently associated with the process drama approach. A significant increase in the use of online platforms, digital storytelling tools, and virtual reality applications was observed during the COVID-19 pandemic. The dominance of Australia-based studies indicates this country’s pioneering role in digital drama pedagogy. It was also found that research originating from Turkey has increased in recent years, particularly in alignment with national digital transformation policies. The results highlight the critical importance of pedagogical flexibility, cultural context sensitivity, and the development of teachers’ digital competencies for the effective integration of digital technologies into creative drama processes. Accordingly, the study recommends the development of context-specific, practice-based models and the encouragement of more local and multicultural research in the field of digital drama education.

Keywords: Creative Drama, Digital Technology, Meta-synthesis, Content Analysis

TEŞEKKÜR

2013 yılında başladığım yaratıcı drama yolculuğu, mesleki gelişimimle birlikte içsel dönüşümüm açısından da eşsiz bir serüven oldu. Bu süreçte; farklı rollerle, farklı diyarlarda, müziğin ritmiyle, dansla ve sözcüklerin gücüyle kendimi tanıma, dünyayı anlama ve bakış açımı dönüştürme fırsatı buldum.

Başta, bu yolda bana ışık tutan merhum Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK'e en derin şükranlarımı sunuyorum. Her durağında demlenerek, bazen göğe bakarak, kimi zaman bir ağacın gölgesinde derin düşüncelere dalarak ilerlediğim bu yolculuk boyunca, beni farklı bakış açılarıyla buluşturan değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL, Doç. Dr. Selen Korad BİRKİYE, Prof. Dr. Necla COŞKUN, Prof. Dr. Mustafa SEKMEN, Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN'a katkıları için sonsuz teşekkür ederim. Her biriniz yalnızca bilgi değil, ilham da verdiniz.

Yaşamımın her anında koşulsuz desteğini ve güvenini yanımda hissettiren sevgili kardeşim Erdem ÜNAL, sessiz ama sarsılmaz desteğin en zor anlarda içimi güçlendiren bir el oldu; varlığıyla bana hem kök hem kanat olan, sabrıyla yolumu aydınlatan canım annem Şenel ÜNAL, sabırlı duruşun, anlayışın ve inancınla bana daima güç verdin, bu emeği minnetle anacağım ve sevgisiyle içimdeki ışığı daima canlı tutan sevgili oğlum Kıvanç, belki de bu yolu seçmemin en derin nedeni seni daha iyi anlayabilme arzumdu. Biliyorum, birlikte geçirebileceğimiz anlardan ödün verdim belki; ama inan, attığım her adımda seninle daha çok bütünleştim.

Değerli meslektaşım Blm Uzm. Gönül DURAL'a da içtenlikle teşekkür ederim. Sağladığı motivasyon ve moral desteği, bu çalışmanın ortaya çıkmasında önemli bir katkı sağlamıştır. Senin gibi bir arkadaşım olduğu için çok şanslıyım.

Ve en özel teşekkürü, bu çalışmanın her aşamasında beni sabırla destekleyen, tüm eksiklerime rağmen beni kabul eden, gelişimime içtenlikle rehberlik eden danışmanım, kuzey yıldızım Prof. Dr. Ali ERSOY'a borçluyum. Bana yalnızca akademik bir rehber değil, aynı zamanda yeniden doğuşumun tanığı olduğunuz için sonsuz minnettarım. İyi ki vardınız. Bu yolculuk sizinle anlam kazandı.

Şeyda ÜNAL
Eskişehir, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında, yürütülmesinde, verilerin analizinde Etik Kurul İzni'ne gerek yoktur.

Şeyda ÜNAL

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri ve tablo hazırlama desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Şeyda ÜNAL

....../....../2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received support from generative artificial intelligence program ChatGPT while preparing this thesis/dissertation. I have received support from generative artificial intelligence program for language translation, table design during the preparation of the thesis/dissertation. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....
Şeyda ÜNAL

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	vii
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Araştırma Problemi.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	6
1.5 Tanımlar	7
2 ALAN YAZIN	8
2.1 Eğitimde Yaratıcı Drama	8
2.1.1 Yaratıcı dramanın temel bileşenleri	11
2.1.1.1 Drama eğitmeni/lideri.....	12
2.1.1.2 Grup	12
2.1.1.3 Konu	13
2.1.1.4 Mekân	13
2.1.2 Yaratıcı dramanın aşamaları	14
2.1.2.1 Isınma-Hazırlık aşaması.....	14
2.1.2.2 Canlandırma aşaması	15
2.1.2.3 Değerlendirme-Tartışma aşaması.....	16

2.1.3 Yaratıcı dramada kullanılan yaklaşımlar ve teknikler	17
2.1.3.1 Süreçsel drama	17
2.1.3.2 Uzman mantosu yaklaşımı	19
2.1.3.3 Gazete tiyatrosu	20
2.1.3.4 Doğaçlama	20
2.1.3.5 Rol oynama	21
2.1.3.6 Öğretmenin role girmesi.....	21
2.1.3.7 Donuk imge.....	22
2.2 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT).....	22
2.2.1 Dijital Teknolojiler.....	28
2.2.2 Web 2.0 Araçları	30
2.2.3 Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ).....	31
2.3 Dijital Teknolojilerin Eğitimdeki Rolü.....	33
2.3.1 Dijital teknolojilerin yaratıcı süreçlere katkısı	35
2.4 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı.....	37
2.5 RiDE Dergisi ve Drama Eğitimindeki Katkısı.....	41
2.6 İlgili Araştırmalar	44
3 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	53
3.1 Araştırma Deseni.....	53
3.2 Araştırmanın Veri Seti	54
3.3 Veri Toplama Süreci.....	56
3.3.1 Makalelerin seçilme ve analiz adılme kriterleri.....	56
3.4 Veri Analizi.....	62
4 BULGULAR.....	64
4.1 Makalelerin Betimsel Özellikleri	64
4.4 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Sonuçlar	82
4.5 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Öneriler.....	85

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	89
5.1 Sonuç	89
5.2 Tartışma	92
5.3 Öneriler	95
KAYNAKÇA	98
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Web Tabanlı Öğrenme ve Öğretimi Yönetme Uygulamaları ve Araçları	24
Tablo 2.2 Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Teknolojiler	25
Tablo 2.3 Dijital Veri İletim Araçları.....	26
Tablo 2.4 İçerik Sunum Yöntemleri	27
Tablo 2.5 Drama ve Tiyatro Alanındaki Akademik Dergilerin Etki Faktörüne Göre Sıralı Listesi	41
Tablo 3.1 1996-2024 Yılları Arasında RiDE Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Sayısı	55
Tablo 3.2 RiDE Dergisinde Analize Dahil Edilen Makalelerin Betimsel Bilgileri.....	59
Tablo 4.1 Drama Eğitiminde Teknoloji Kullanılan Makalelerde Yer Verilen Dijital Teknoloji Araçları	70
Tablo 4.2 Drama Eğitiminde Teknoloji Kullanılan Makalelerde Kullanılan Yaratıcı Drama Teknikleri	73
Tablo 4.3 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanım Amaçları.....	76
Tablo 4.4 Drama Eğitiminde Dijital Uygulamalar ve Kullanıldıkları Aşamalar.....	80
Tablo 4.5 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Temel Sonuçları	82
Tablo 4.6 Seçilen Makalelerde Yer Alan Öneriler	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Süreçsel Drama Planlama İlkeleri	34
Şekil 2.2 Dijital Teknolojilerin Öğrenmedeki Etkileri	18
Şekil 3.1 RiDE Dergisindeki Makalelerin PRISMA Akış Şeması	61
Şekil 3.2 RiDE Dergisinde Dijital Teknoloji ile İlgili Yayımlanmış Çalışmalarının Türlerine Göre Dağılım	58
Şekil 4.1 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı	64
Şekil 4.2 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Çalışmaların Yapıldığı Ülkelere Göre Dağılımı	65
Şekil 4.3 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Konularına Göre Dağılımı	66
Şekil 4.4 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Araştırma Yöntemleri Türlerine Göre Dağılımı	67
Şekil 4.5 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Makalelerde Yer Verilen Araştırma Desenleri veya Yöntemlerinin Dağılımı	68
Şekil 4.6 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Dijital Teknolojilerin Dağılımı	69

KISALTMALAR DİZİNİ

AR: Artırılmış Gerçeklik

BİT: Bilişim ve İletişim Teknolojileri

BİT-ÖYÇ: Bilişim ve İletişim Teknolojileri Öğretmen Yeterlilik Çerçevesi

RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ÜYZ: Üretken Yapay Zekâ

X: Twitter platformunun yeni adı

VR: Sanal Gerçeklik

1 GİRİŞ

*“Hiç denedin mi, hiç başarısız oldun mu, önemli değil,
tekrar dene, tekrar başarısız ol, daha iyi başarısız ol”*

Samuel Beckett

Eğitimde dijital dönüşüm, beraberinde yeni araçlar kadar yeni zihniyetleri de getirmiştir. Bu dönüşüm sürecinde, denemeye ve hata yapmaya açık olmak, öğretim tasarımlarının yeniden şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımı en özlü biçimde ifade eden modern edebiyatın öncülerinden Samuel Beckett’in “Hiç denedin mi, hiç başarısız oldun mu, önemli değil. Tekrar dene. Tekrar başarısız ol. Daha iyi başarısız ol.” sözleri, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda eğitimde yenilikçi uygulamaların doğası gereği içerdiği deneme ve yanılma döngüsüne de dikkat çekmektedir. Bu ifade, özellikle yaratıcı drama gibi sürece dayalı ve deneyim temelli pedagojilerde, teknolojik yeniliklerin entegrasyon sürecine yönelik anlamlı bir metafor olarak değerlendirilebilir. Çünkü yaratıcı drama uygulamalarına dijital teknolojilerin dâhil edilmesi, çoğu zaman hazır bir modelin uygulanmasından ziyade, pedagojik bağlamda sürekli gözden geçirilen ve yeniden yapılandırılan bir süreç olarak işlemektedir (Cameron, 2017). Bu noktada dijital teknolojilerin yaratıcı drama süreçlerine entegre edilebilmesi, teknik bilgi birikimi yanında, pedagojik cesaret ve esneklik gerektirmektedir. Dijital araçların eğitimde işlevsel hale getirilmesi, ancak yeniden denemeye, yaratıcı çözümler üretmeye ve başarısızlıktan öğrenmeye açık bir yaklaşımla mümkün olabilmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Beckett’in vurguladığı “daha iyi başarısız olma” fikri, bu bağlamda dijital teknolojilerin yaratıcı drama pedagojisine entegrasyonu sırasında yaşanan her deneyimin, sürecin gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme fırsatına dönüşebileceği biçiminde değerlendirilebilir.

Nitekim eğitim alanında dijital teknolojilerin artan rolü, öğretim yöntemlerinde yapısal bir dönüşümü beraberinde getirmiş; geleneksel kalıpların ötesinde daha etkileşimli ve öğrenen merkezli yaklaşımların gelişmesine olanak tanımıştır (Selwyn, 2021). Bu dönüşümün pedagojik anlamda en fazla karşılık bulduğu alanlardan biri de yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama, bireylerin empati, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştirme kapasitesiyle, eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir (Neelands, 2009). Bu potansiyelin dijital araçlarla desteklenmesi, öğrenme süreçlerini hem derinleştirmekte hem de daha kapsayıcı ve erişilebilir kılmaktadır (Cameron, 2017).

Bununla birlikte, dijital teknolojilerin drama eğitiminde nasıl kullanıldığına dair araştırmaların sınırlı ve konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle drama eğitiminde dijital araçların pedagojik etkilerini, öğretim yöntemlerini ve öğrenciler üzerindeki sonuçlarını anlamayı zorlaştırmaktadır

Mevcut drama eğitiminde dijital teknolojilerin pedagojik potansiyeli üzerine yoğunlaşan çalışmalara olan gereksinim dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu çalışmaların coğrafi dağılımı ve belirli bölgelerdeki akademisyenlerin alan üzerindeki etkisi, akademik söylemin çeşitliliği ve kapsayıcılığı açısından incelenmesi gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Zakopoulos vd., 2023).

1.1 Araştırma Problemi

Yirmi birinci yüzyılda dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitim alanında köklü değişimlere yol açmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca fen veya matematik gibi teknolojiyle doğrudan ilişkili görülen alanları değil, aynı zamanda sanat eğitimi gibi yaratıcı süreçlere dayalı disiplinleri de etkilemiştir (Selwyn, 2021). Bu bağlamda drama eğitimi, dijital çağın sunduğu yeni araçlarla yeniden şekillenmeye başlamış; geleneksel yöntemlerin yanı sıra dijital teknolojilerle desteklenen hibrit pedagojik yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır (Burn, 2009). Ancak, teknolojinin drama eğitimine entegrasyonu konusunda alan yazında önemli boşlukların bulunduğu görülmektedir. Bu boşluk, özellikle dijital teknolojilerin yaratıcı sürece olan katkısının, etkisinin ve uygulama biçimlerinin yeterince sistematik bir biçimde araştırılmamasından kaynaklanmaktadır.

Drama eğitimi, bireylerin empati, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi temel becerilerini geliştirmeye odaklanan ve deneyimsel öğrenmeyi esas alan güçlü bir yöntemdir (Neelands, 2009). Dijital araçlar ise, bu deneyimi zenginleştirme potansiyeline sahip yeni ortamlar sunmaktadır. Artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR), dijital hikâye anlatımı (digital storytelling), video temelli geri bildirim sistemleri, çevrim içi rol yapma platformları ve yapay zekâ (YZ) gibi teknolojiler, öğrencilerin drama sürecine katılımını farklılaştırmakta ve genişletmektedir (Anderson vd., 2009; Fleer, 2014). Ancak bu teknolojilerin hangi bağlamlarda etkili olduğu, hangi pedagojik amaçlara hizmet ettiği ve eğitimciler tarafından nasıl yorumlandığına dair derinlemesine bilgiye ihtiyaç vardır.

Alan yazında, dijital teknolojilerin drama eğitimiyle bütünleştirilmesi üzerine yapılan çalışmaların genellikle sınırlı örneklem gruplarıyla yürütüldüğü ve çalışmaların büyük bir kısmının, fen ve teknoloji derslerinde yaratıcı dramının kullanımına odaklandığı ya da

COVID-19 süreci ve sonrasında zorunlu olarak çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen drama etkinlikleriyle sınırlı olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarında dijital teknolojilerin (Bilişim ve İletişim Teknolojileri - BİT) nasıl entegre edilebileceği ve çevrim içi ortamların bu süreçteki rolü üzerine de sınırlı ancak dikkat çekici çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Buldu (2022) dijital araçların yaratıcı drama süreçlerine katılımı artırma, etkileşimi zenginleştirme ve öğrenme deneyimlerini çeşitlendirme açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu vurgulanmaktadır. Bu durum alan yazında dijital teknolojilerin yaratıcı drama eğitimindeki bütünsel rolünü ele alan kapsamlı bir sentez çalışmasına olan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Drama eğitiminde dijital teknolojilerin etkisini ortaya koymak için yalnızca bireysel çalışmalar yeterli olmayabilir. Bu noktada, sistematik tarama, içerik analizi, meta-analiz ve meta-sentez gibi yöntemler, bir konuyla ilgili yapılmış nitelikli çalışmaları bir araya getirerek alan yazındaki eğilimleri, boşlukları ve örüntüleri görmeyi olanaklı kılar (Glesne, 2013; Sandelowski ve Barroso, 2006). Özellikle meta-sentez yöntemi, nitel araştırmalarda elde edilen bulguları daha üst düzeyde kavramsallaştırmayı ve kuramsal yapı oluşturmaya hedeflediği için, drama ve dijital teknoloji gibi çok katmanlı ve kültürel bağlama duyarlı alanlarda önemli bir araştırma stratejisi olarak öne çıkmaktadır (Noblit ve Hare, 1988).

Bu bağlamda, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE)* dergisi, yaratıcı drama, uygulamalı tiyatro ve sanat temelli eğitim üzerine yayımladığı çalışmalarla, alanda önemli bir bilimsel kaynak niteliğindedir. 1996 yılından günümüze kadar *RiDE* dergisinde yayımlanan makaleler incelenerek, dijital teknolojilerin yaratıcı drama eğitimiyle nasıl bütünleştirildiği farklı bağlamlarda ele alınmakta ve bu çalışmalar aracılığıyla pedagojik inovasyona dair çeşitli yaklaşımlar gözlemlenebilmektedir. Ancak, bu yaklaşımların kültürel bağlama duyarlılığı, teknolojinin pedagojik dönüşümdeki rolü ve yaratıcı süreci nasıl etkilediği konularında derinlemesine bir sentez henüz sunulmamıştır. Bu durum, araştırma problemi açısından, alanda kapsamlı ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir içerik analizine olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın temel problemi, yukarıda özetlenen bu boşluklar çerçevesinde şekillenmektedir. Dijital teknolojilerin drama eğitiminde hangi pedagojik amaçlarla, hangi aşamalarda ve nasıl kullanıldığına ilişkin sınırlı bilgi bulunmaktadır. Özellikle bu

teknolojilerin eğitim sürecine ne tür katkılar sunduğu, öğretmen ve öğrenci deneyimleri açısından nasıl değerlendirildiği, drama eğitiminin temel ilkeleriyle ne ölçüde uyum sağladığı gibi konular, halen açıklığa kavuşturulmayı beklemektedir. Bu teknolojilerin sadece birer araç mı, yoksa pedagojik dönüşüm sağlayan etkenler mi oldukları sorusu, alanda daha fazla araştırılması gereken temel meselelerden biridir

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımına odaklanan makaleleri meta-sentez yöntemiyle incelemektir. Belirtilen araştırma amacı kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan makalelerin betimsel özellikleri (yazar, yayım yılı, ülke, konu, araştırma türü) nelerdir?
2. 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan makalelerde dijital teknolojiler hangi amaçlarla kullanılmıştır?
3. 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan makalelerde drama eğitimi ile bütünleşen dijital teknolojiler drama eğitim süreçlerinin hangi aşamalarında kullanılmıştır?
4. 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan makalelerin drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımına yönelik sonuçları nelerdir?
5. 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan makalelerdeki drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımına yönelik öneriler nelerdir?

Bu sorular doğrultusunda yapılan çalışma, drama eğitimi ve dijital teknolojilerin kesişim noktalarına ilişkin önemli bir boşluğu doldurmayı ve bu alanın gelecekteki araştırmalarına yön vermeyi hedeflemektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bireylerin yaratıcılığını geliştirme, estetik duyarlılık kazandırma ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturma açısından güçlü bir pedagojik araç olan drama, dijital çağın sunduğu teknolojik olanaklarla yeni bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşümün nasıl

şekillendiğini anlayabilmek, eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarını yeniden yapılandırmaları ve teknolojiyi bilinçli biçimde kullanmaları açısından kritik önem taşımaktadır.

Dijital teknolojilerin drama eğitiminde ne tür amaçlarla kullanıldığına dair yapılacak çözümlemeler, uygulamaların rastlantısal mı yoksa bilinçli ve hedef odaklı mı yürütüldüğünü ortaya koyacaktır. Katılımı artırmak, kültürel temsilleri çeşitlendirmek, estetik deneyimi derinleştirmek veya erişimi kolaylaştırmak gibi farklı amaçlar doğrultusunda teknoloji kullanımının nasıl planlandığı, öğretmenlerin pedagojik refleksleri ve eğitimin niteliği açısından değerli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda elde edilecek veriler, öğretmen eğitimine katkı sağlayacak içeriklerin yapılandırılmasına da temel oluşturacaktır.

Ayrıca, dijital uygulamaların drama eğitimine nasıl entegre edildiğini analiz etmek, teknolojik araçların yalnızca görsel-işitsel destek sunan araçlar mı yoksa pedagojik pratiğin dönüşümünü tetikleyen bileşenler mi olduğunu belirlemek açısından son derece değerlidir. Teknolojinin öğretim süreçlerine anlamlı ve bütüncül biçimde dahil edilip edilmediğinin anlaşılması, öğretmenlerin rolünü, öğrenci etkileşim biçimlerini ve öğrenme ortamının yapısını da doğrudan etkileyen unsurlardır. Bu çerçevede yapılacak analizler, öğretim tasarımı dijital bütünleşmenin niteliğine dair kapsamlı bir bakış açısı sunacaktır.

Dijital araçların kullanımı sonucunda elde edilen bulgular, bu teknolojilerin öğrenci başarısı, motivasyonu, yaratıcı düşünme becerileri ve duygusal katılım üzerindeki etkilerini ortaya koyarak eğitimsel etkilerini somutlaştırmaktadır. Alan yazında bazı çalışmalar dijital araçların etkileşimi ve yaratıcılığı artırdığını vurgularken, bazıları da bedensel katılımın ve sahici etkileşimin zayıfladığına dikkat çekmektedir. Bu farklılıklar, teknolojik müdahalelerin pedagojik etkilerinin bağlamsal olduğunu ve dikkatli değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmalarda sunulan önerilerin sistematik biçimde analiz edilmesi, dijital drama eğitiminin geleceği açısından yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması, yerel bağlamlara duyarlı teknoloji entegrasyon stratejilerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının dijital dönüşümle uyumlu hale getirilmesi ve disiplinler arası yaklaşımların teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak değerlendirmeler, uygulayıcılar, karar vericiler ve araştırmacılar

için sürdürülebilir ve uygulanabilir dijital drama modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4 Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, dijital teknolojilerin drama eğitiminde kullanımına ilişkin RiDE dergisinde yayımlanan makalelerin içerik analizi yoluyla incelenmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, 1996-2024 yılları arasında yayımlanmış toplam 23 makale analiz edilmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

- **Veri Kaynağı Sınırlaması:** Araştırma, yalnızca RiDE dergisinde yayımlanan “dijital teknoloji” anahtar kelimesi taraması sonucunda ulaşılan makalelerle sınırlıdır.
- **Zaman Sınırlaması:** Araştırma, 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanmış makalelerle sınırlıdır. Bu tarihler dışındaki çalışmalar analiz kapsamına dahil edilmemiştir.
- **Konu Sınırlaması:** Analiz, dijital teknolojilerin drama eğitimindeki kullanımıyla sınırlı olması nedeniyle, drama eğitimindeki diğer yaklaşımlar veya uygulamalar bu araştırma kapsamında yer almamıştır.
- **Metodolojik Sınırlamalar:** Meta-sentez kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışma, içerik analizinin metodolojik sınırlılıkları kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu kapsam ve sınırlılıklar, araştırmanın daha odaklı bir şekilde yürütülmesini sağlamış ve çıkacak bulguların ilgili alana katkısını netleştirmiştir.

1.5 Tanımlar

Yaratıcı Drama: Bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak; bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılması (Adıgüzel, 2019).

Süreçsel Drama: Dramatik metinlerin ve stratejilerin belirlenen toplumsal bir temayı keşfetmek, bu tema üzerinde düşünmek ve onu araştırmak amacıyla doğaçlamaya dayalı ilerleyen bir sanat formu (Eriksson, 2009).

Dijital Teknoloji: Dijital teknoloji, verilerin, seslerin, görsellerin ve diğer bilgilerin sayısal formata dönüştürülerek işlenmesi, iletilmesi ve saklanması sağlayan araçlar ve sistemler (Castells, 2010).

Üretken Yapay Zekâ: Yeni ve özgün içerikler (metin, görüntü, ses vb.) oluşturabilen teknoloji (Brown vd., 2020).

Meta-Sentez: Daha önce yapılmış nitel araştırmaların bulgularını sistematik bir biçimde analiz ederek, bu çalışmalar arasında tematik birliktelikler ve bütüncül anlamlar oluşturmayı amaçlayan bir araştırma yöntemi (Sandelowski ve Barroso, 2007).

İçerik Analizi: Yazılı, sözlü ya da görsel iletişim ürünlerinde yer alan anlamların sistematik, nesnel ve tekrarlanabilir bir biçimde tanımlanmasını ve yorumlanmasını amaçlayan nitel bir veri analiz yöntemidir (Krippendorff, 2004).

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, yaratıcı drama eğitimi ve dijital teknolojiler alanında yapılmış çalışmalar açıklanarak, bu araştırmanın teorik temelini oluşturan kaynaklara yer verilmiştir. İlk olarak, “eğitimde yaratıcı drama” başlığı altında alanın tarihsel gelişimi, temel bileşenleri ve kullanılan teknikler incelenmiştir. Yaratıcı drama, bireylerin eleştirel düşünme, iş birliği ve empati gibi beceriler kazanmalarını destekleyen, deneyim temelli bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bolton, 1984). Bu bölümde ayrıca yaratıcı drama tekniklerinin pedagojik işlevselliği tartışılmış, söz konusu tekniklerin öğrenme süreçlerinde nasıl uygulandığına dair kapsamlı bir alan yazın değerlendirmesi yapılmıştır. İkinci olarak, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) başlığı altında dijital teknolojiler, Web 2.0 araçları ve üretken yapay zekâ gibi güncel kavramlar ele alınmıştır. Özellikle dijital teknolojilerin eğitimdeki yaratıcı süreçlere etkisi tartışılmış; Web 2.0 araçlarının öğrenme ve etkileşim ortamlarını nasıl dönüştürdüğü vurgulanmıştır (Gouseti, 2014). Üretken yapay zekânın eğitim bağlamındaki potansiyel rolüne ilişkin son dönem çalışmalar incelenmiş ve bu teknolojilerin pedagojik uygulamalara sunduğu yeni imkânlar değerlendirilmiştir (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019).

Üçüncü bölümde, dijital teknolojilerin yaratıcı drama ile kesişim noktaları ele alınmıştır. Alan yazında dijital araçların yaratıcı drama süreçlerinde ifade becerilerini, iş birliğini ve problem çözme yetilerini destekleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu kapsamda dijital teknolojilerin yaratıcı drama uygulamalarına entegre edilmesiyle ortaya çıkan hibrit pedagojik modeller, eğitimde yeni bir paradigma değişimine işaret etmektedir (Wright, 2018).

Son olarak, RiDE dergisinin alana sağladığı katkılar ve bu çalışma kapsamında yapılan içerik analizi tartışılmıştır. RiDE dergisinde yayımlanan araştırmalar, drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanım biçimlerini anlamada önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu araştırmada incelenen 131 makale arasından seçilen 23 nitel çalışmaya dayalı olarak, bu yayınların dijitalleşen drama pedagojisine sunduğu katkılar değerlendirilmiştir.

2.1 Eğitimde Yaratıcı Drama

Son yıllarda, dijital teknolojilerin sanat ve diğer disiplinlerde yaratıcı süreçleri nasıl dönüştürdüğü göz önüne alındığında, yaratıcı dramanın da bu değişimden etkilenmesi ve çağın gerekliliklerine ayak uydurması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu noktada, eğitimde

yaratıcı dramanın tanımını ve temel bileşenlerini daha yakından incelemek, bu yöntemin eğitsel bağlamda nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olacaktır.

Eğitim, bireylerin topluma uyumlu birer birey haline gelmesini amaçlar. Ancak günümüz eğitim sistemleri, genellikle rekabet odaklı ve bilişsel öğrenmeye dayalı bir yapıdadır. Bu durum, bireylerin duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimlerini ikinci plana itmektedir. Freire (1970) “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırdığı bu sistemde, öğrencileri bilgi koleksiyoncusu ve pasif alıcılar haline getirmektedir”. Benzer biçimde Tanilli (2016), günümüz eğitim anlayışının diploma odaklı olduğunu ve bireylerin gerçek öğrenme süreçlerinden uzaklaştığını vurgular. Radmard’a (2021) göre geleneksel eğitim sisteminin, öğreneni edilgen bir nesne haline getirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama, bireylerin bütünsel gelişimini destekleyen alternatif bir yöntem olarak öne çıkar.

Adıgüzel (2019, s. 73)’e göre yaratıcı drama "Bir amacın, bir düşüncenin, doğaçlama, rol yapma gibi teknikler kullanılarak bir grupta ve grup üyelerinin yaşamlarından yola çıkılarak canlandırılmasıdır". Yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden yararlanan oyun, kendiliğindenlik, şimdi ve burada olma ilkesi, rol yapma gibi özelliklere sahiptir. Yaratıcı drama sürecinde bedenlerini, duygularını, duyularını ve önceki deneyimlerini harekete geçiren öğrenciler bir konu, problem, çatışma ya da durumu canlandırarak bu deneyimleri gerçek yaşam becerilerine dönüştürürler.

Batı ülkelerinde yaratıcı drama, tarihsel süreç boyunca farklı dönemlerde ve bağlamlarda çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. 20. yüzyılın başlarında, örneğin İngiltere’de drama derslerinin ilk kez eğitim programlarına dâhil edilmesiyle birlikte, yaratıcı drama anlayışı 1930’lu yıllarda okul programlarında yer bulmuş; bu durum özellikle 1940’lı yıllarda daha belirgin bir hâl almıştır. 1950’li yıllara gelindiğinde, gelişen eğitim politikalarının da etkisiyle bu yöntem hızla yaygınlaşmış ve 1960’lar ile 1970’lerde öğretmen yetiştirme programları ile okullarda uygulama alanı bulmuştur. 1980’li yıllarda ise yaratıcı drama, bir öğretim stratejisi olarak ilk ve ortaöğretimde önem kazanmış, yükseköğretimde ise bağımsız bir disiplin olarak yer edinmeye başlamıştır. 1990’lardan itibaren ise alana ilişkin kuramsal tanımlar artmış ve akademik ilgede belirgin bir yükseliş yaşanmıştır (O’Neil 1995; Heathcote ve Herbert 1985; Bolton 1985; Hornbrook 1993).

Türkiye’de yaratıcı dramaya yönelik yaklaşımlar ise farklı tanımlar ve öğretim uygulamaları üzerinden gelişmiş, İngiltere’deki sürece benzer bir çeşitlilik göstermiştir.

1980’li yıllar, yaratıcı dramanın özellikle eğitim alanında kuramsal ve pratik anlamda geliştiği yıllar olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte 1950’lerdeki ders uygulamaları, 1962 Ortaokul Programı’ndaki “temsille anlatma” tanımı ve 1965’teki İlkokul Programı’nda yer alan “dramatize etme” açıklamaları bu gelişime katkı sağlamıştır. 1980’li yıllardan itibaren yaratıcı drama, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla ilişkilendirilmiş ve lisans/lisansüstü çalışmalarda sıklıkla ele alınan bir alan hâline gelmiştir (Çebi 1985; Adıgüzel 1993; Üstündağ 1988; San 1991; Okvuran 1993).

Türkçe, matematik, sosyal bilgiler gibi pek çok farklı derste yöntem olarak uygulanan yaratıcı drama yöntem ve teknikleri, kazanımlara ulaşmayı ve öğrencilerin yaşantılara dayalı konuları öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Yaratıcı drama bir disiplin olarak öğrencilerin estetik becerilerinin gelişmesine, dramatik kurgunun bir parçası olarak rol yapmalarına ve kurmaca bir süreçte gerçek yaşam becerileri kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Yaratıcı dramanın bu iki boyutu (yöntem ve disiplin) birbirinden ayrı değildir, aksine eğitimsel ve estetik süreçleri birbirine sıkı sıkıya bağlı iki sarmal gibidir (Metinnam, 2019). Drama çalışmalarında öğrenciler hem eğitsel bir öğrenme sürecinin parçası olup yeni bilgiler öğrenirler hem de estetik açıdan yeni beceriler kazanırlar. Tek bir boyuta indirgenemeyen drama deneyimi, okul ortamlarında öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan sanatsal bir deneyimdir. Bu deneyimle duyularını, duygularını ve hayal güçlerini kullanarak ve canlandırarak yeni bilgiler öğrenen öğrenciler, gerçek hayatlarında sahip oldukları bilgileri gözden geçirme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma fırsatı yakalarlar.

Yaratıcı drama, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan etkili bir yöntemdir. Selvi ve Öztürk (2010)’e göre, bu yöntem ezberci eğitime karşı güçlü bir alternatiftir. Levent (2010) yaratıcı dramanın bireyin bilgiyi yalnızca edinmesini değil, aynı zamanda anlamlandırmasını ve yaşamına dahil etmesini kolaylaştırdığını ifade eder. San (2010) yaratıcı dramanın, ezberci eğitimden kaynaklanan tikanıklıkları aşmada önemli bir araç olduğunu belirtir. Drama etkinlikleri, öğrencilerin imgelem, tasarlama ve problem çözme becerilerini geliştirirken, onları yaratıcı ve üretken bireyler haline getirir.

Yaratıcı drama, bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlar. Bowel ve Heap (2002)’e göre, geleneksel öğretim süreçleri genellikle öğrencilerin deneyimlerini öğretmenlerin ya da ders materyallerinin süzgecinden geçirir. Bu durum, bilginin duygulardan ayrışmasına ve anlamını yitirmesine yol açar. Ancak yaratıcı drama,

öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sürecin bir parçası haline getirerek öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Adıgüzel (2019) yaratıcı drama etkinliklerinin bireylerin korku, öfke ve kıskançlık gibi duygularını sağlıklı bir ortamda ifade etmelerine olanak tanıdığını belirtir. Drama, bireylerin kendilerini ifade etmelerine, duygusal denge sağlamalarına ve sosyal uyum geliştirmelerine katkıda bulunur.

Yaratıcı drama, bireylerin kişisel gelişimlerinin yanında toplumsal duyarlılıklarına da katkı sağlar. Bu yöntemin toplumsal ve evrensel değerleri anlamada etkili ve bireylerin bu değerleri içselleştirmesine yardımcı olmaktadır. Drama çalışmaları, fiziksel ya da kültürel farklılıklara rağmen bireylerin ortak deneyimlerde birleşmelerine olanak tanır (Papaioannou ve Kondoyianni., 2019). Bireylerin hayal gücünü kullanarak gerçek olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar. Bu bağlamda, yaratıcı drama bireylerin duygu, düşünce ve değerlerini keşfetmelerine ve bu öğeleri daha bilinçli bir biçimde kullanmalarına olanak tanır. Yaratıcı drama etkinlikleri, bireylerin özgüven kazanmalarını, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşmalarını sağlar. Ayrıca, stres, kaygı ve öfke gibi duygularla başa çıkmayı öğrenme süreçlerini destekler.

Drama, bireylere güvenli bir ortamda deneyimlerini tekrar etme ve kalıcı öğrenme sağlama imkânı sunar. Üstündağ (2007), yaratıcı drama derslerinin öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarını keşfetmelerine olanak sağladığını ifade eder. McCaslin (2006) ise yaratıcı dramanın bireyi bütüncül bir biçimde geliştiren ve sosyalleştiren bir sanat formu olduğunu belirtir.

Yaratıcı drama, eğitim sistemindeki ezberci ve diploma odaklı yaklaşımların eksiklerini giderebilecek güçlü yöntemlerden biridir. Bireylerin duygusal, sosyal ve bilişsel yönlerini bütünleştirerek daha anlamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Bu bağlamda, yaratıcı dramanın eğitimde bir yöntem olarak benimsenmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

2.1.1 Yaratıcı dramanın temel bileşenleri

Yaratıcı drama oturumlarının gerçekleşebilmesi için bir grup, drama lideri/eğitmeni, mekân ve konuya ihtiyaç vardır. Geleneksel drama bileşenleri zamanla değişim geçirerek dijital teknolojilerle bütünleşmektedir. Dijital platformlar ve araçlar, yaratıcı drama sürecinin daha etkili, erişilebilir ve etkileşimli olmasına katkı sağlamaktadır. Drama bileşenleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.1.1.1 Drama eğitmeni/lideri

Drama lideri, yaratıcı drama çalışmalarının olmazsa olmazlarından biridir. Drama eğitmeni veya öğretmen olarak da anılır. Hedef davranışlar doğrultusunda drama süreçlerini tasarlayan, süreç içinde kullanacağı teknikleri belirleyen, gruba ve hedeflere uygun mekânı ve süreçte kullanılacak araç gereç ve materyalleri sağlayan ve süreç sonunda değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar veren kişidir (Adıgüzel, 2019). Drama lideri, katılımcılara kılavuzluk ederek yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri ve düşüncelerini canlandırmalar yoluyla ifade edebilecekleri bir ortam yaratır.

Drama liderinden, katılımcıların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri dinamik ve özgün bir ortam sunması beklenir. Drama liderinin yalnızca drama alanında değil, aynı zamanda eğitim bilimleri, tiyatro ve oyun pedagojisi gibi alanlarda da bilgi sahibi olması gerekir (Adıgüzel, 2019). Dijital teknolojiyi yaratıcı drama süreçlerine entegre edebilmek için ise liderin dijital araçlar konusunda da yeterli bilgiye sahip olması büyük önem taşımaktadır (Aldhafeeri vd., 2016). Özellikle COVID 19 pandemisi süreciyle birlikte, çevrim içi platformlar ve dijital sahne tasarımı için uygulamalar drama liderlerinin rollerinin işlevselliğini artırmıştır. VR ve AR gibi teknolojiler, drama etkinliklerinde farklı mekân ve atmosferler yaratmak için kullanılabilir. Bunun yanı sıra, çevrim içi platformlar, drama liderlerinin süreçleri daha erişilebilir kılmasına ve farklı teknikleri denemesine yardımcı olmaktadır (Flintoff, 2010). Sonuç olarak teknolojik ve toplumsal yapıdaki gelişmeler ışığında drama liderinin rollerinde de değişimler olabilmektedir. Hatta drama liderleri yeni roller de kazanabilmektedir.

2.1.1.2 Grup

Yaratıcı drama, grup içi etkileşime dayalıdır (San, 1996). Bireylerin gönüllü katılımı esastır ancak yaratıcı drama, zorunlu ders olarak da alınabilir veya öğretim yöntemi olarak kullanılabilir (Okvuran, 1994). Grup içi etkileşim sağlanırken, grup üyelerinin kendilerini rahat hissetmeleri, birbirlerine güven duymaları önemlidir (San, 1996).

Dijital teknolojiler, grup dinamiğini desteklemek ve etkileşimi artırmak için kullanılabilir. Zoom, Google Meet ve Microsoft Teams gibi çevrim içi platformlar yaratıcı drama etkinliklerini desteklemektedir. Breakout rooms gibi özellikler sayesinde küçük grup çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, dijital hikâye anlatımı (Toontastic, Storyboard That vb.) ve animasyon uygulamaları, yaratıcı drama süreçlerinin kaydedilip paylaşılmasını sağlayarak katılımcıların deneyimlerini yeniden gözden geçirmelerine olanak tanır.

Zamanla grup oluşturma ve grup etkileşimi artırmak için farklı teknolojilerden yararlanılabilir. Bunun olmasında teknolojik araçlardaki gelişmeler kadar drama eēitiminde grup oluşturulacak kişilerin teknolojik deneyimleri ve yetkinlikleri de belirleyici olabilmektedir.

2.1.1.3 Konu

Dramada konular, renilmek üzere ele alınıp irdelenecek duygu, düşünce, imge, olay veya durumları kapsar (Adıēzel, 2019). Dijital teknolojiler, konu seçimini ve işlenişini daha dinamik hale getirebilir. rneēin, çatışma temelli konular için etkileşimli hikâyeler veya dijital oyunlar kullanılabilir.

Bunun yanı sıra, dijital kaynaklar ve çoklu ortam araçları, katılımcıların farklı kültürlerden gelen sanat eserlerini, tiyatro gösterimlerini ve edebi metinleri inceleyerek drama konularını daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir. Sanal müzeler ve sanal turlar, yaratıcı dramada kurgusal dünyalar oluşturmak için etkili kaynaklar sunabilir (Karadeniz vd., 2012). Dijital teknolojiler drama eēitiminde konu bulma ve çalışılan konuları arşivleme bakımından da oldukça işlevsel olabilir.

2.1.1.4 Mekân

Yaratıcı drama çalışmaları bir konuyla ilişkili olarak bir lider tarafından yönlendirilen katılımcılarla, bir mekânda gerçekleşir. Ancak, dijital teknolojiler mekân sınırlarını ortadan kaldırmaktadır. VR ve AR gibi teknolojiler, katılımcıların kendilerini farklı mekânlar da gibi hissetmesini saēlayarak deneyimi zenginleştirebilir.

Drama liderleri, çevrim içi platformları kullanarak dijital sahne tasarımı yapabilir, animasyonlu arka planlar ve sanal nesnelerle yaratıcı ortamlarda drama etkinlikleri düzenleyebilirler. Minecraft Education veya CoSpaces gibi platformlar, katılımcılara kendi sahne tasarımlarını oluşturma ve bu ortamda etkileşimde bulunma fırsatı sunar.

Bunun yanı sıra, dijital enstrümanlar ve ses efektleri kullanılarak atmosfer yaratımı saēlanabilir. Ses ve görsel efektleri entegre eden dijital ses panelleri, canlandırmalara derinlik kazandırabilir. rneēin, gerçek bir müze veya sanal müze ortamları drama eēitiminde sıklıkla kullanılan ortamlardandır. Okvuran (2012)'a göre, müzede drama katılımcıların okuldaki soyut ērenmelerini somut deneyimlere çevirmekte ve empati becerilerini geliştirmektedir.

COVID-19 pandemi süreciyle birlikte drama süreçleri çevrim içi platformlara taşınmış ve sanal sınıflar yaratılmıştır. Çevrim içi ortamların sunduğu ses ve görüntü paylaşımı gibi özellikler sayesinde, yaratıcı drama süreçleri geleneksel yöntemlere benzer biçimde uygulanabilmektedir. Drama liderleri, katılımcıları bu süreçlere adapte etmek için dijital eğitim araçlarını etkili bir biçimde kullanmalıdır (Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021).

2.1.2 Yaratıcı dramanın aşamaları

Yaratıcı drama süreçlerinin yapılandırılması, ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre önemli farklılıklar gösterebilir. Her eğitim sistemi, kendi eğitim anlayışı, kültürel değerleri ve öğrenme yaklaşımlarına göre drama yöntemini farklı biçimlerde şekillendirir. Türkiye’de ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşan yapı (Adıgüzel, 2019), dramayı eğitim sistemiyle uyumlu hale getirmek için geliştirilmiş bir modeldir. Bu aşamalar aşağıda özetlenmiştir.

2.1.2.1 Isınma-Hazırlık aşaması

Isındırmak, ısınmak; yaratıcı drama süreci içerisinde bireylerin kısaca katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlamak gibi bir role sahip olduğu için açılış aşaması olarak düşünülebilir. Bu aşamada katılımcıların daha çok devinimsel hareketlerle bedenlerinin hareket halinde olduğu, hareket içeren çalışmaları içerisinde barındırır. Hareket etmeye dayalı etkinlikler kan dolaşımı, kas hareketleri ve kalp ritmi gibi vücut fonksiyonlarında hareketliliğe neden olmaktadır. Isınma çalışmalarında duyular eş zamanlı olarak kullanılır ve daha çok içedönük çalışmalar yapılır. Bu aşamada güven kazanma, grup dinamiğini oluşturma, grup üyelerinin birbirine uyum sağlaması adına etkinlikler yapılır. Bu aşamada bilinen çocuk oyunları ya da çocuk oyunlarından türetilmiş oyunlar kullanılır. Yine bu aşamada bireylerin olabilecek en kısa sürede birbirlerini ve mekânı tanıyarak iletişim süreçlerinin başlamasına yönelik çalışmalar yapılır. Bu aşamadaki temel amaç, bireyleri yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerine hazırlamaktır. Katılımcılar yaptıkları bir dizi eylem sayesinde sürece hazır hale gelirler (Adıgüzel, 2019). Üstündağ (2018)’a göre, bu aşama tanışma etkinlikleri ile başlar, grup uyumu, birbirine güvenme ve etkin olarak beş duyu ile devam eden etkinlikleri içerisinde barındırır. Grup üyeleri birbirleri ile ilgili bilgileri etkinlikler aracılığı ile öğrenir, sonra kendileri ile ilgili keşfettikleri yönleriyle bir sürece girerler. Bu süreçte her birey kendisi ile ilgili zihinsel, duyuşsal ve devinişsel incelemelerde bulunur ve diğer katılımcıları da benzer biçimde değerlendirmeye başlar.

Isınma aşaması, yaratıcı drama sürecinde katılımcıların odaklanmasını sağlamak ve grup dinamiğini oluşturmak amacıyla bedensel ve duyuşsal etkinlikler içerir (Adıgüzel, 2019). Dijital teknolojiler bu aşamada çeşitli yollarla kullanılabilir. Katılımcılar VR ortamında belirli bir mekânı keşfedebilir ve etkileşimde bulunabilirler. Örneğin, Cochrane ve Bateman (2010) AR'nin eğitimde mekânsal farkındalığı artırdığını belirtmektedir. Drama eğitiminde bu teknoloji, katılımcıların sanal bir sahnede hareket etmelerini sağlayarak beden farkındalıklarını geliştirebilir. Katılımcıların fiziksel etkinliklerini artıran dijital oyunlar, grup içi etkileşimi hızlandırabilir (Gee, 2003). Bu tür oyunlaştırılmış etkinlikler, yaratıcı drama ısınma sürecinde bireylerin bedensel hareketlerini etkinleştirmelerine yardımcı olabilir. Dijital ortamda geliştirilen yönlendirmeli ısınma etkinlikleri, katılımcıların sürece daha hızlı uyum sağlayabilir (Hwang vd., 2016).

2.1.2.2 Canlandırma aşaması

Canlandırma aşaması, herhangi bir konunun drama süreci içerisinde şekillendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşumları kapsamaktadır. Bu aşamada canlandırılacak konu etrafında bir başlangıç noktasının belirlendiği, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılır (Adıgüzel, 2019). Bu aşamanın en temel teknikleri rol oynama ve doğaçlamadır. Doğaçlama, şimdi ve burada ilkesi ile o anda içerisinde gerilim barındıran bir durumu yaratmaktır. Bu süreç hem öğrenen hem de öğretene için belirli bir hazırlık gerektirmektedir. Öğrenme de doğaçlama da aynı anda oluşur. Doğaçlama katılımcıların bildikleri noktadan başlar (Okvuran, 2012). Doğaçlamanın gerçekleştiği bu aşamada katılımcılar birbirlerine saygı göstermeli, grup üyelerinin odağı canlandırmaya yöneldiğinde sürece başlanmalıdır. Doğaçlamalar süresince aşağıda verilen ilkelere dikkat edilmelidir (Üstündağ, 2012):

- Doğaçlamada konu ile ilgili amacı hep hatırlanmak,
- Doğaçlama süresinde dikkatini, süreçteki arkadaşlarına yöneltmek,
- Doğaçlamanın tıkanıdığı noktalarda yeni bir çatışma bulmak,
- Rolden çıkmamak, grup arkadaşının rolünü çalmamak, konuşan başka birisi varsa sözünü kesmemek, izleyicilere sırtını dönmek,
- Ses tonunu, bedenini, jest ve mimiklerini, mekânı ve Türkçeyi iyi kullanmak, taklit gibi şablonlardan kaçınmak.

Canlandırma aşaması, yaratıcı dramının temel bileşenlerinden olan doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanıldığı bölümdür (Adıgüzel, 2019). Dijital teknolojiler, bu süreci daha etkileşimli ve erişilebilir hâle getirebilir. Katılımcılar, sanal ortamda karakterlerini oluşturup bir sahnede canlandırabilirler. Bu tür bir teknoloji kullanımının yaratıcı öğrenme süreçlerini desteklediği belirtilmiştir (Merchant vd., 2014). Katılımcıların fiziksel hareketlerini dijital karakterlere aktarması, beden farkındalığını artırabilir (Kaufmann ve Schmalstieg, 2003). Yapay zekâ, doğaçlama süreçlerinde alternatif çatışmalar sunarak sürecin yaratıcı akışını destekleyebilir (Luckin, 2018). Farklı coğrafi bölgelerdeki bireyler, çevrim içi yaratıcı drama atölyeleri aracılığıyla etkileşimde bulunabilir. Uzaktan drama eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, dijital ortamların grup dinamiğini destekleyebileceğini göstermektedir (Anderson, 2012).

2.1.2.3 Değerlendirme-Tartışma aşaması

Süreçte öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediğini, süreçte elde edilenlerin öz bilgisinin, önemli noktaların, süreçte ortaya çıkan ürünlere yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı aşamadır. Değerlendirme, katılımcıların görüşlerini belirterek tartışma şeklinde yapılabileceği gibi; rol içinde yazma, gazete manşeti hazırlama gibi yazarak da yapılabilmektedir (Adıgüzel, 2019). Dramada değerlendirme, oyun aracılığıyla yapılabildiği gibi dramadaki pek çok teknikle de yapılabilir. Rol oynama, doğaçlama, donuk imge, pantomim, dedikodu halkası, toplantı düzenleme vb. diğer tekniklerden de yararlanılabilir. Bunu örneklemek gerekirse; katılımcılardan süreci değerlendirecek bir donuk imge oluşturmaları istenebilir. Bu aşamada diğer derslerde kullanılan değerlendirme araçlarından da yararlanılabilir. Katılımcılar süreç sonunda düşündüklerini, hissettiklerini heykel tekniği ile ortaya koyabilirler.

Değerlendirme aşaması, sürecin kazanımlarının ölçüldüğü ve katılımcıların deneyimlerini paylaştığı aşamadır (Adıgüzel, 2019). Dijital teknolojiler aracılığıyla bu aşamada katılımcılar, süreçte öğrendiklerini dijital hikâye anlatımı araçlarıyla görselleştirebilirler. Dijital hikâye anlatımının öğrenmeyi desteklediği ve yaratıcılığı artırdığı belirtilmiştir (Robin, 2008). Katılımcılar, süreci değerlendirmek için etkileşimli anketler ve dijital geri bildirim araçlarını kullanabilirler (Gikandi vd., 2011). Dijital oyunlar ve simülasyonlar, öğrenme süreçlerini değerlendirme açısından güçlü araçlar olarak kabul edilir (Gee, 2003). Katılımcılar, sürecin sonunda hissettiklerini sanal gerçeklik ortamında bir heykel oluşturarak ifade edebilirler (Freina ve Ott, 2015).

2.1.3 Yaratıcı dramada kullanılan yaklaşımlar ve teknikler

Yaratıcı drama disiplinler arası bir alan olarak, tiyatro, eğitim bilimleri, psikoloji gibi diğer disiplinlerde kullanılan tekniklerden yararlanmaktadır. Kullanılan tekniklerin çoğu tiyatro alanına dayanmakta olup, eğitim bilimleri ve psikoloji alanında kullanılan bazı tekniklerin de yaratıcı dramanın ilkeleri göz önüne alınarak yapılmış çeşitli düzenlemelerle yaratıcı dramada kullanımı bulunmaktadır (Adıgüzel, 2019).

Vural ve Somers (2011), farklı kaynaklarda farklı tekniklere rastlandığını vurgulayarak, sık kullanılan temel teknikleri şöyle sıralamışlardır: Donuk imge, dans drama, ses takibi, fotoğraf karesi, düşünce takibi, doğaçlama, sıcak sandalye, aradaki boşluk, bilinç koridoru, forum tiyatro, imge tiyatrosu, buzdağı, rol içinde yazma, ritüel ve seremoniler, toplantı düzenleme, dedikodu halkası, sevgili günlük, öğretmenin role girmesi, kukla ve maske kullanımı, gölge oyunu, özel eşyalar, yeniden canlandırma, koro halinde konuşma, sirküler drama, başlık koyma, geriye dönüş, kağıt üzerinde karakter oluşturma, tamamlanmamış materyaller, dramanın geçtiği kurgusal mekânın oluşturulması, bir başkasının role girmesi.

Bu araştırmada, analiz edilen makalelerde öne çıkan ve yaygın biçimde kullanılan drama yaklaşımları ile teknikleri inceleme kapsamına alınmıştır.

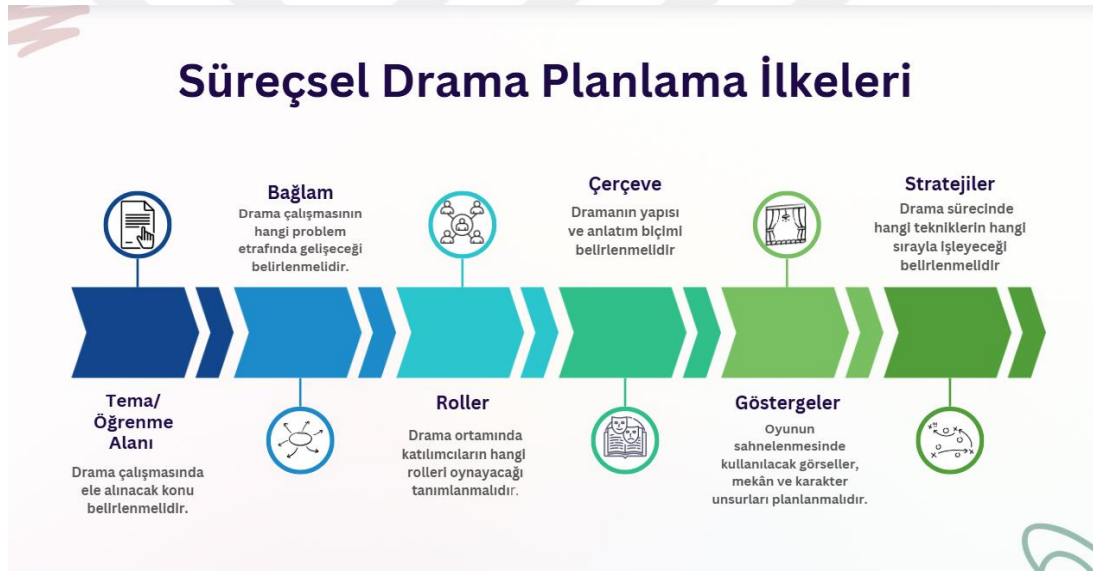
2.1.3.1 Süreçsel drama

Süreçsel drama, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton tarafından alan yazına kazandırılmış bir drama yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, tek bir oturumdan ibaret olmayan, uzun vadeye yayılmış ve probleme dayalı bir öğrenme sürecini kapsayan bir drama yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Heathcote ve Bolton, 1995). Süreçsel drama, bağımsız ve anlamlı modüllerden oluşan drama oturumlarının (episodların) bir araya gelmesiyle şekillenir ve genellikle bir ön-metin (pre-text) ile başlar, öğrenme-öğretme sürecine odaklanır (Bowell ve Heap, 2002). Süreçsel dramayı geleneksel drama tekniklerinden ayıran en önemli özellik, tek bir sahne ya da etkinlikten ibaret olmaması ve süreç boyunca farklı teknikleri iç içe geçirebilmesidir. Örneğin, bir sosyal bilgiler dersinde "mahallenin parkının yerine alışveriş merkezi yapılması" gibi bir sorun dramatize edilirken, sadece rol yapma tekniği kullanılabilir. Ancak süreçsel drama kapsamında, öğrenciler önce bir ön-metinle karşılaşır, ardından olayları adım adım geliştirerek farklı drama teknikleriyle durumu analiz eder ve çözümler üretirler (Bolton, 1984).

Bu yaklaşımın bir diğer önemli özelliği, dışsal bir seyircinin olmaması, fakat katılımcıların içsel anlamda bir seyirci rolü üstlenmesidir (Bowell ve Heap, 2002). Kısaca süreç içinde bireyler, hem etkin katılımcı olarak yer almakta hem de dramatik deneyimi gözlemleyerek öğrenme sürecini zenginleştirmektedirler. O'Neill (1995), süreçsel drama çalışmalarında önemli bir problemi içeren bir ön-metin, episodlar (küçük senaryo birimleri) biçiminde ele alınabilir ve uygulama sürecinde bunlar arasında tutarlılığın sağlanması önemlidir. Bowell ve Heap (2002) de benzer biçimde, önceden yazılmış bir dramatik metnin drama teknikleriyle etkileşim içinde oynanmasını önermektedir ve süreçsel dramanın temel planlama ilkelerini Şekil 2.1'deki gibi sıralamaktadır.

Şekil 2.1

Süreçsel Drama Planlama İlkeleri



Süreçsel drama, katılımcıların bir olay, durum veya temayı keşfetmek için dramatik bir bağlam içinde rol aldığı, açık uçlu ve keşif odaklı bir drama türüdür. Süreçsel drama, geleneksel tiyatrodan farklı olarak önceden belirlenmiş bir metne dayanmaz; bunun yerine, katılımcıların birlikte oluşturduğu sahneler ve doğaçlamalar yoluyla gelişir. Bu yaklaşımın temel ilkeleri arasında katılımcı merkezli öğrenme, rol içinde deneyimleme, süreç odaklılık, işbirlikli yaratıcılık ve eleştirel düşünme yer alır (O'Neill, 1995). Süreçsel drama, eğitim bağlamında, öğrencilerin empati, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda anlamlı öğrenme deneyimleri sunar (Neelands, 2009).

2.1.3.2 Uzman mantosu yaklaşımı

Uzman Mantosu (Mantle of the Expert, MoE) yaklaşımı, İngiliz drama eğitimcisi Dorothy Heathcote tarafından geliştirilen, öğrencileri bir hikâye veya kurgu içerisinde uzman bir role büründürerek öğrenmeyi teşvik eden bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler, belirli bir bağlam içinde uzman olarak hareket ederler ve problem çözme, iş birliği yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler (Heathcote ve Bolton, 1995). Uzman Mantosu yaklaşımı, öğrencileri bir kurgu içinde etkin olarak konumlandırarak onların sorumluluk almasını sağlar. Uzman Mantosu yaklaşımının temel ilkeleri şunlardır:

- **Rol-tabanlı öğrenme:** Öğrenciler, uzman olarak kabul edilen bir kimliği benimseyerek bir kuruluş veya ekip içerisinde çalışırlar.
- **Sorgulama temelli eğitim:** Öğrenciler, belirli bir problem ya da proje üzerinde çalışarak bilgiyi keşfederler
- **Dramatik çerçeve kullanımı:** Eğitimci, hikâye anlatımı yoluyla öğrencileri öğrenme sürecine dahil eder
- **Gerçek dünya bağlamı:** Öğrenme süreci, öğrencilere otantik ve anlamlı deneyimler sunar.

Uzman mantosu yaklaşımı, özellikle sosyal bilimler, tarih, fen bilgisi ve edebiyat gibi disiplinlerde etkili bir şekilde kullanılabilir. Örneğin, öğrenciler bir arkeolog ekibi olarak çalışarak bir tarihi keşif üzerinde araştırma yapabilir veya bilim insanı rolüyle çevresel sorunları inceleyebilirler (Neelands, 2009). Bu süreçte öğretmen, kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek öğrencilerin kendi öğrenme yollarını inşa etmelerine rehberlik eder. Bu yaklaşımda öğrenciler, hayali bir bağlam içinde bilgi üretir, araştırır ve problem çözerken bir uzman rolünü benimserler. Bu durum, öğrencilerin hem eleştirel düşünme becerilerini geliştirir hem de öğrenme motivasyonlarını artırır.

Bu bağlamda dijital teknolojilerin kullanımı, uzman mantosu yaklaşımını daha etkili ve gerçekçi kılmak adına önemli fırsatlar sunar. Örneğin, aşağıdaki senaryo bu durumu açıkça ortaya koymaktadır (Baldwin ve Fleming, 2003, s. 38):

İnternet aynı zamanda dramaları destekleyebilecek veya geliştirebilecek güçlü bir bilgi ve görsel kaynağı olabilir. Örneğin, çocukların Kral'ın huzuruna çıkmak üzere çağırılmış kurt uzmanları rolünü üstlenmeleri gerekiyorsa, bu rolü inandırıcı bir şekilde benimseyebilmeleri için önce

‘kurtlarla ilgili bilgileri’ arama yapmaya motive olabilirler. Kral, kurt uzmanlarından yanıtlamalarını istediği soruları önceden onlara bildirebilir.

Bu örnekte görüldüğü üzere, öğrenciler uzman rolüne hazırlanırken dijital teknolojileri – özellikle interneti– etkin bir biçimde kullanarak bilgiye ulaşmakta ve sahici bir öğrenme süreci yaşamaktadır. Dolayısıyla dijital araçlar drama içindeki rol alma sürecini de derinleştirir.

2.1.3.3 Gazete tiyatrosu

Boal (1979), gazete tiyatrosu tekniğinin temel amacının medyanın gizemini çözmek ve bireyleri sunulan haberlerin nesnelliğini sorgulamaya teşvik etmek olduğunu belirtir. Gazete tiyatrosu bir gazeteden bir hikâye alarak ve aşağıdaki tekniklerden bir veya daha fazlasını kullanarak yeniden bağlamsallaştırarak veya yeniden çerçeveleyerek yaratılabilir. Gazete tiyatrosu tekniklerinden birkaçı şu şekilde sıralanabilir: Basit okuma, tamamlayıcı okuma, çapraz okuma, ritmik okuma, paralel eylem, tarihsel okuma, güçlendirme, özetin somutlaştırılması, bağlam dışı metin (Boland ve Cameron, 2005). Bu anlamda başat İnternet olmak üzere birçok dijital araçla gazete haberlerine ulaşmak ve bunları hem dijital hem de dijital olmayan drama süreçlerinde kullanmak olanaklıdır.

2.1.3.4 Doğaçlama

Doğaçlama, bireyin herhangi bir metne ya da önceden belirlenmiş bir plana bağlı kalmadan, o anda gelişen duygu, düşünce ve durumlara verdiği tepkilerle oluşturduğu yaratıcı bir eylem biçimidir. Bu yönüyle doğaçlama, yalnızca bir tiyatro tekniği olarak değil, aynı zamanda bireyin yaratıcılığını, iletişim becerisini ve anlık düşünme kapasitesini ortaya koyduğu özgür bir ifade aracıdır (Üstündağ, 2009). Birey, yaşam deneyimlerinden beslenerek geliştirdiği içsel tepkileri doğaçlama yoluyla yapılandırabilir. Yaratıcı drama süreçlerinde doğaçlama, katılımcıların düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etmelerini sağlar. Bununla birlikte grup içinde etkileşimi güçlendirir, empati gelişimine katkı sunar ve farklı bakış açılarını keşfetmelerine olanak tanır (San, 1994). Örneğin, bir grup öğrencinin “yardımlaşma” teması üzerine çalıştığı yaratıcı drama atölyesinde, doğaçlama yoluyla bir doğal afet sonrası mahalle halkının birbirine destek olduğu bir sahneyi canlandırmaları, hem konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar hem de toplumsal dayanışma bilincinin gelişmesine katkıda bulunur.

Eğitsel ve sanatsal bir yöntem olarak doğaçlama, yaratıcı dramının temel yapı taşlarından biridir. Katılımcılar bir karakteri ya da durumu doğaçlayarak canlandırırken bilişsel

olarak aktifleşir; aynı zamanda duygusal farkındalık geliştirirler. Bu süreç, yapılandırılmamış ve özgür bir ortamda gerçekleştiği için bireylerin i dünyalarını dışa vurmasına olanak tanır (Adıgüzel, 2019). Eğitim ortamlarında uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinde doğaçlama temelli çalışmalar, öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlar. Kaf (2010)’a göre, doğaçlama temelli etkinlikler öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini belirgin biçimde artırmaktadır. Benzer biçimde, Can ve Yıldız (2018)’ın yaptıkları araştırma, ilkokul ğrencilerinin grup içinde roller üstlenme, duygu paylaşımı ve aktif dinleme gibi sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler sağlandığını göstermektedir.

Doğaçlama ayrıca bireylerin estetik duyarlılık geliştirmelerine, sanatsal farkındalık kazanmalarına ve özgüven oluşturmalarına yardımcı olur. Katılımcılar, hata yapma kaygısı duymadan, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortamda bulunurlar (Erdoğan, 2011). Bu durum yaratıcı drama ortamını daha kapsayıcı ve destekleyici hâle getirir.

2.1.3.5 Rol oynama

Rol oynama, bireyin bir durumu, olayı ya da karakteri “mış gibi yaparak” canlandırmasıdır ve bu süreçte birey, bir başkasının yerine geçerek empati kurma, farklı bakış açılarını keşfetme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Bu yöntem, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimi de destekler. Heathcote (1984), rol oynama sürecini bireyin gerçek hayatı anlamlandırmasına imkân tanıyan bir araç olarak tanımlar ve bu uygulamanın eğitsel bir bağlamda öğrencilerin yaşantılar aracılığıyla öğrenmesini sağladığını vurgular. Neelands ve Goode (2000) ise rol oynamayı, bireyin alternatif kimlikler geliştirerek farklı toplumsal konumları deneyimlemesini sağlayan güçlü bir öğrenme stratejisi olarak ele alır. Bu bağlamda, yaratıcı drama süreçlerinde rol oynama, katılımcıların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde farkındalık kazanmalarına olanak tanırken; aynı zamanda iş birliği, problem çözme ve iletişim becerilerini pekiştirir (Bolton, 1985). Eğitim ortamında rol oynama, öğrencilerin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak aktif, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler hâline gelmelerine katkı sunar.

2.1.3.6 Öğretmenin role girmesi

Yaratıcı dramada öğretmenin role girmesi (teacher-in-role), öğretmenin sürece bir karakter kimliğiyle katılarak öğrenme ortamını yönlendirmesi ve öğrencilerin düşünsel

katılımını derinleştirmesi amacıyla kullanılan güçlü bir pedagojik tekniktir. Bu uygulama, öğretmenin bilgi aktaran konumunun ötesine geçerek etkileşimli bir öğrenme süreci oluşturmasını sağlar. O'Neill (1995), öğretmenin role girmesini, öğrenenlerle birlikte kurgusal bir dünyada yer alarak hem olayları yönlendirme hem de katılımcılara yeni bakış açıları kazandırma aracı olarak tanımlar. Heathcote (1985) ise bu tekniğin sınıf ortamında iktidar ilişkilerini yeniden yapılandırıldığını ve öğrencilerin süreç içinde daha aktif, sorgulayıcı ve yaratıcı roller üstlenmesine imkân tanıdığını belirtir. Örneğin, öğretmen bir olayın tanığı, muhalifi ya da mağduru gibi rollere girerek öğrencilerin olaylara çok boyutlu yaklaşımlarını teşvik eder (Neelands ve Goode, 2015). Böylece, öğretmen pasif bir rehber değil, doğrudan katılan ve yönlendiren bir öğrenme ortağı hâline gelir. Bu yöntem, özellikle karmaşık sosyal sorunların tartışılmasında, empati kurma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir stratejidir.

2.1.3.7 Donuk imge

Donuk imge, bireylerin veya bir grubun bedenlerini kullanarak oluşturdukları fiziksel şekillerdir. Tüm yaş gruplarında kolaylıkla uygulanabilen bu teknik dramatik durum oluşturma da en hızlı yollarındandır. İmgeleri oluştururken konuşma gerekmediğinden, bu yaklaşım kendini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrencilere cazip gelmektedir. Beden dilini ve sözsüz iletişim becerilerini geliştiren bu teknik, katılımcıların kendi duygularının farkına varmalarına olanak sağlar (Farmer, 2011, s. 63-64). Donuk imge oluşturulduktan sonra, imgeden canlandırmaya da geçiş yapılabilir. Fotoğraf anı tekniği ile çok karıştırılan donuk imgenin farkı, katılımcılar tarafından üzerinde konuşulmuş, tasarlanmış olmasıdır. Fotoğraf anında ise, o anın fotoğrafını çekme durumu söz konusu olup, önceden tasarlama ve hazırlanma gerektirmez (Adıgüzel, 2019).

2.2 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)

Yirmi birinci yüzyıldan itibaren modern teknolojinin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanımı hız kazanmış ve yaygın bir eğilim haline gelmiştir. Bu durum, bilgisayarların, dijital teknolojilerin ve internetin bir araya gelerek etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasıyla açıklanabilir. Bu ortam, öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkili hale getirirken, öğrencilerin aktif, kendi kendine yön veren ve yapıcı bir şekilde bilgi edinmelerine ve uygulamalarına olanak tanır (Volman ve Van Eck, 2001).

Bilgisayarların piyasaya sürülmesinin ardından, tarayıcılar, yazıcılar, disketler ve sürücüler gibi çeşitli tamamlayıcı teknolojiler de kullanıma sunulmuştur. Bu süreçte, "Bilgi Teknolojisi (IT)" terimi, hem ekonomik sektörlerde hem de kamu kurumlarında yaygınlaşmış ve bu kurumların alt birimlerinde "IT departmanları" oluşturulmuştur. Daha sonra, internetin ve akıllı teknolojilerin hızla gelişmesi, ağlar, Dünya Çapında Ağ (WWW), arama motorları ve e-posta gibi kavramların önem kazanmasına yol açmıştır. Bu gelişmelerin internetin iletişim işleviyle birleşmesi, "IT" (Bilgi Teknolojileri) teriminin "ICT" (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) şeklinde genişletilmesine neden olmuş; böylece bilgi ile iletişim arasındaki güçlü ilişki daha açık biçimde görünür hâle gelmiştir.

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, BİT dijital eşitsizliği azaltma, öğrenme fırsatlarına erişimi artırma ve kapsayıcı Bilgi Toplamlarının oluşumunu destekleme potansiyelini vurgulamaktadır. BİT'in etkili entegrasyonu, pedagojiyi dönüştürerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi temel beceriler kazanmasına katkı sağlayabilir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Bu bağlamda, öğretmenlerin BİT'i profesyonel uygulamalarına entegre edebilmesi, öğrenme süreçlerinde eşitlik ve kaliteyi sağlamak açısından kritik önemdedir. UNESCO, bu hedeflere ulaşmak için BİT Öğretmen Yeterlilik Çerçevesi'ni (BİT-ÖYÇ) geliştirmiştir. Bu çerçeve, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirmeyi, politika oluşturmayı ve kapsayıcı eğitim sistemleri kurmayı desteklemektedir ([http-1](http://1)).

Baldwin ve Fleming (2003), BİT'in drama içinde kullanımının oldukça güçlü anlamlar taşıdığını vurgulamaktadır. Sanat formunun dinamik doğası geçici olup, gerçeklik ile hayal gücü arasındaki birleşmeye bağlıdır. Teknoloji sayesinde bu geçicilik kalıcı ve somut bir hale gelebilir. Anlar yakalanabilir, sahneler düzenlenebilir, alt metinler ortaya çıkarılabilir ve metaforlar yansıtılabilir. BİT'in sunduğu anlık geri bildirim ve algı yönetimi olanakları sayesinde tüm bu süreçler mümkündür. Sanat formunun doğasındaki değişimi kabullenme isteğiyle birlikte, BİT öğretim ve öğrenim sürecine uyarlanabilir ve anlam üretme ile iletimi destekleyebilir; bu da öğrenme sürecinde dramayı merkezî bir yere yerleştirir.

BİT ÖYÇ'nin 3. versiyonu, Yapay Zekâ, Nesnelerin İnterneti ve Açık Eğitim Kaynakları gibi teknolojilerin öğrenme üzerindeki etkilerini ele alarak, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet

eşitliği ve adil bilgiye erişim ilkelerine dayalı kapsayıcı Bilgi Topluluklarının oluşturulmasını hedeflemektedir (http-1).

BİT araçları, hızla dijitalleşen dünyada öğrenme, öğretme ve iletişim süreçlerini dönüştüren temel unsurlardır. Bu araçlar, sadece bilgiye erişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kullanıcıların iş birliği yapmasını, yaratıcı çözümler üretmesini ve farklı platformlar üzerinden etkileşimde bulunmasını sağlar. Web tabanlı öğrenme ve öğretimi yönetme ve uygulama araçları Tablo 2.1’de verilmiştir (Millea vd., 2005).

Tablo 2.1

Web Tabanlı Öğrenme ve Öğretimi Yönetme Uygulamaları ve Araçları

Web Tabanlı Öğrenme ve Öğretimi Yönetme Uygulamaları ve Araçları	Özellikleri
Öğrenme Yönetim Sistemleri	Öğrenci ile içerik ve öğrenci ile eğitmen arasındaki etkileşimi dağıtan, yöneten, takip eden ve raporlayan internet tabanlı yazılım. Öğrenci kayıtlarını sağlar, öğrencinin ilerlemesini takip eder, test sonuçlarını kaydeder ve ders tamamlama durumunu gösterir. Eğitmenlerin öğrenci performansını değerlendirmesine olanak tanır. Örnek: WebCT (s. 32).
Öğrenci Yönetim Sistemleri	Finansal işlemleri, zaman çizelgelerini, öğrenci kayıtlarını ve raporlamayı içerebilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının performansını çevrimiçi olarak incelemesine olanak tanıyabilir. Örnek: PowerSchool (s. 34).
İntihal Tespit Sistemleri	Dijital metni analiz ederek belirli kelime dizgilerinin doğasını ve sıklığını karşılaştırır, bir çalışmanın intihal olup olmadığını belirleme konusunda eğitime geri bildirim sağlar. Örnek: Turnitin yazılımı (s. 37).
Çevrimiçi İş Birliği Alanları	İş birliğini kolaylaştırmak için kullanılan çevrimiçi iletişim araçları. Örnekler: Tartışma panoları, e-posta tartışma listeleri (s. 38).
Dijital Öğrenci Karne Sistemleri	Öğrenci bilgilerini iletme için kullanılan dijitalleştirilmiş sistem. Bir öğrencinin çalışmasından gerçek örnekler (e-portfolio) ekleyebilir. Örnek: Classdojo (s. 36).

Eğitimden iş dünyasına, sağlık sektöründen sosyal hayata kadar pek çok alanda kullanılan BİT araçları, bireylerin bilgiye dayalı kararlar almasını desteklerken, küresel ölçekte bilgi paylaşımını mümkün kılar. Tablo 2.2’de, BİT’nin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan araçlar ve teknolojiler verilmiştir (Millea vd., 2005).

Tablo 2.2*Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Teknolojiler*

Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Teknolojiler	Özellikler
Sanal Sınıf Yazılım Sistemleri	Bilgisayar ve internet bağlantısıyla öğrencilere etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar. Yazılım, bir öğretim alanı ile birlikte sınıf yeri, mesaj panosu vb. gibi öğeleri içeren bir ekran sunar (s. 40).
e-Portfolyolar	Elektronik (veya dijital) portfolyo – bireyin çalışmalarını, başarılarını, ödülleri ve değerlendirmelerini kaydederek sürekli bir kayıt tutmasını sağlayan dijital depolama (s. 42).
Etkileşimli Tahtalar	Bilgisayardan bir veri projektörü aracılığıyla dijital dosyaları görüntüleyen beyaz tahta yüzeyi. Standart bir beyaz tahta gibi çalışabilir; örneğin, öğretmen veya öğrenci üzerine yazı yazabilir ve yazılan materyali dijitalleştirebilir (s. 50).
Kişisel İletişim Araçları	Bireylerin bir veya birden fazla kişiyle iletişim kurmasını sağlayan dijital iletişim araçları. Örneğin; web forumları, internet sohbet odaları, SMS (kısa mesaj servisleri) gibi (s. 57–60).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan araçlar ve teknolojiler Tablo 2.2’de gösterilmiştir. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle gibi sanal sınıf yazılım sistemleri, bilgisayar ve internet bağlantısıyla öğrencilere etkileşimli bir öğrenme ortamı sunarak sınıf ortamı, mesaj panosu gibi unsurları bir arada sağlar. E-portfolyolar, bireylerin çalışmalarını, başarılarını ve değerlendirmelerini kaydederek sürekli bir dijital kayıt tutmasına olanak tanır. Etkileşimli tahtalar, bilgisayar ve projektör aracılığıyla dijital içerikleri beyaz tahta yüzeyinde görüntüleyip, öğretmen ve öğrencilerin yazılı materyalleri dijitalleştirebilmesine olanak tanır. Kişisel iletişim araçları ise bireylerin birden fazla kişiyle dijital platformlar üzerinden iletişim kurmasını sağlayan araçlardır ve web forumları, internet sohbet odaları veya kısa mesaj servisleri gibi örnekleri içerir. Bu teknolojiler, modern eğitim süreçlerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Eğitim süreçlerinde sıklıkla kullanılan bir diğer grup ise dijital veri iletim araçlarıdır. Dijital veri iletim araçlarının farklı kategorilerini ve bu araçların işlevleri Tablo 2.3’te gösterilmiştir (Millea vd., 2005).

Tablo 2.3*Dijital Veri İletim Araçları*

Dijital Veri İletim Araçları	Özellikler
Depolama Cihazları	Elektronik işleri farklı cihazlar ve fiziksel konumlar arasında aktarmak ve yedeklemek için kullanılan cihazlar. Örneğin, USB bellek (s. 63).
Kişisel Dijital Eğlence Cihazları ve MP3 Çalarlar	Kullanıcının ses, fotoğraf ve video dosyalarını indirmesini, depolamasını ve çalmasını sağlar ve birçok durumda etkileşimli etkinliklere katılmasına olanak tanır (s. 64–65).
Kişisel Dijital Asistanlar (PDAs)	PDAs ve cep bilgisayarları, mini klavye veya eşdeğeri aracılığıyla veri girişi yapılmasına olanak tanır. Genellikle takvim, düzenleyici fonksiyonlar, temel yazılım uygulamaları (kelime işlemci, tablo, veri depolama) ve kablosuz bağlantı özellikleri içerir (s. 67).
Cep Telefonları	Giderek artan bir şekilde fotoğraf, video ve kısa mesaj yoluyla iletişim kurulmasına olanak tanır (s. 68).
Dizüstü Bilgisayarlar	Güç kaynağından bağımsız olarak bir pil ile çalışan taşınabilir bilgisayar. Yeni versiyonları kablosuzdur ve kablosuz erişim noktalarından internete bağlanabilir (s. 70).
Tablet Bilgisayarlar	Verilerin özel bir kalemle doğrudan ekrana girildiği küçük ekranlı (12") dizüstü bilgisayarlar (s. 72).
Oyun Cihazları	Bir oyun konsolu (örneğin, Gameboy) ve oyunlar veya bir içerik sunum yöntemi (s. 73).
Destekleyici ve Uyarlanabilir Teknolojiler	Ekran okuyucular, sanal kalem gibi engelli öğrencileri destekleyen teknolojiler (s. 75).

Tablo 2.3'e göre, depolama cihazları, veri transferi ve saklama işlemleri için önemli bir araç olarak öne çıkmakta ve USB bellek gibi taşınabilir çözümler sunmaktadır. Kişisel dijital eğlence cihazları ve MP3 çalarlar, kullanıcıların ses, video ve fotoğraf gibi içerikleri depolamalarını ve kullanmalarını sağlayarak hem eğlence hem de etkileşimli etkinliklere katılım imkânı tanımaktadır. Kişisel dijital asistanlar, mini klavye veya dokunmatik ekranları ile veri girişine olanak verirken, takvim ve organizasyon araçları gibi işlevleriyle günlük hayata kolaylık katmaktadır. Cep telefonları ise fotoğraf çekme, video kaydetme ve mesajlaşma gibi temel iletişim ihtiyaçlarını karşılayarak modern yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Dizüstü bilgisayarlar, taşınabilir olmaları ve kablosuz internet bağlantısı gibi özellikleriyle eğitim, iş ve kişisel kullanımda geniş bir uygulama alanı bulmaktadır. Tablet bilgisayarlar, doğrudan ekrana yazı yazma imkânı sunan pratik bir araç olarak dikkat çekerken, oyun cihazları özellikle eğlence amaçlı kullanımlarıyla öne çıkmaktadır. Son olarak, destekleyici ve uyarlanabilir

teknolojiler, engelli bireylerin günlük hayatını kolaylaştırmak ve eğitim süreçlerini erişilebilir kılmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu araçlar, teknolojinin günlük yaşama ve eğitim süreçlerine olan katkısını açık bir biçimde göstermektedir.

İçerik sunum yöntemlerinin çeşitli türleri ve bu yöntemlerin işlevleri detaylı olarak Tablo 2.4'te açıklanmaktadır (Millea vd., 2005). Bu yöntemler, özellikle dijital çağda bilginin yayılması, paylaşılması ve etkileşimli bir biçimde kullanılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Her bir yöntemin kendine özgü özellikleri ve kullanım alanları, eğitimden bireysel içerik üretimine kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilir.

Tablo 2.4

İçerik Sunum Yöntemleri

İçerik Sunum Yöntemleri	Özellikleri
Podcastler	İnternet üzerinden ses dosyalarını yayımlama yöntemi. (s. 78).
Vodcastler	Talebe bağlı video, podcastlerin video dosyaları ile aynı kavramdır (s. 80).
Bloglar	Web tabanlı günlük veya kayıt defteri. Günlükler, bir yazar veya yazar grubu tarafından kronolojik sıraya göre düzenlenmiş web gönderilerinden oluşur. (s. 81).
Wikiler	Wiki, internet forumunda olduğu gibi içerik eklenmesine ve düzenlenmesine olanak tanıyan bir web sitesi (s. 83).
İnternet Üzerinden Ses Protokolü (VoIP)	İnternet üzerinden ses aktarımını sağlar. Örnek: Skype (s. 84).
Dijital TV	Analog TV'ye benzer ancak zengin multimedya öğrenme deneyimleri sunma kapasitesine sahiptir. Etkileşimi artırır (s. 86).

Tablo 2.4'e göre, ilk olarak, podcastler, ses dosyalarının internet üzerinden yayımlanması yöntemidir. Podcastlerin sunduğu en büyük üstünlüklerinden biri, kullanıcıların bu içeriklere abone olarak düzenli erişim sağlayabilmesidir. Eğitim alanında podcastler, ders materyallerinin, söyleşilerin veya tartışmaların paylaşılması için etkili bir araçtır. Benzer biçimde, vodcastler de video dosyalarının talebe bağlı olarak kullanıcılarla buluşmasını sağlar. Bloglar, bireylerin veya grupların düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgilerini düzenli bir biçimde paylaşmasına olanak tanıyan web tabanlı platformlardır. Bloglar, özellikle kişisel ifadeyi desteklemekle birlikte, grup çalışmaları ve kurumsal temsil için de etkili bir araçtır. Eğitimde, öğrencilerin projelerini, analizlerini veya yazılarını paylaşmaları için uygun bir platform sunar. Wiki, iş birliğine dayalı içerik üretimi ve düzenlemesi için kullanılan önemli bir dijital araçtır. Katılımcıların içerik ekleyip düzenleyebildiği bu platformlar, kolektif bilgi üretimini destekler. Özellikle eğitimde

grup projeleri veya bilgi paylaşım çalışmaları için büyük bir potansiyel taşır. Öğrencilerin bir konu hakkında birlikte çalışarak içerik üretmeleri hem iş birliği becerilerini hem de bilgiye erişimlerini artırır.

Tablo 2.4 incelendiğinde, internet üzerinden ses protokolü (VoIP), sesin internet üzerinden iletilmesini sağlayarak bireyler ve gruplar arasında iletişimi kolaylaştırır. Skype gibi araçlar hem bireysel hem de grup tartışmaları için oldukça kullanışlıdır. Eğitimde, uzaktan öğrenme süreçlerinde VoIP araçlarının kullanımı, öğrenci-öğretmen iletişimini destekleyerek etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratır. Son olarak, dijital TV, zengin multimedya içerik sunumu sayesinde geleneksel televizyonun sınırlarını aşarak daha etkileşimli ve etkili bir öğrenme deneyimi sunar. Eğitimde, dijital TV'nin sunduğu imkanlar, görsel ve işitsel materyallerle öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin olarak katılmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak, içerik sunum araçlarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrenme ortamlarını zenginleştirerek bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırabilir. Özellikle etkileşim ve iş birliğine dayalı platformlar, öğrencilerin sadece bilgi tüketicisi olmaktan çıkarak bilgi üreticisi haline gelmelerine olanak tanır.

2.2.1 Dijital Teknolojiler

Dijital teknolojiler 21. yüzyılın en önemli itici güçlerinden biri olarak bireylerin yaşamını ve toplumsal dinamikleri derinden etkilemiştir. Bu teknolojiler; iletişim, eğitim, sağlık, iş dünyası ve kültürel yaşam gibi çeşitli alanlarda yenilikler sunarak küresel ölçekte dönüşümler gerçekleştirmiştir. Dijitalleşmenin bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini anlamak, bu teknolojilerin sunduğu fırsatların yanı sıra getirdiği zorlukları değerlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir.

Dijital teknolojiler, iletişim alanında devrim niteliğinde yenilikler sağlamış ve bireyler ile kurumlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırmıştır. Sosyal medya platformları, anlık mesajlaşma uygulamaları ve video konferans araçları sayesinde dünya genelinde bağlantı kurmak mümkün hale gelmiştir. Örneğin, WhatsApp, Zoom ve Microsoft Teams gibi araçlar, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında iletişimde vazgeçilmez hale gelmiştir (Adak ve Koç, 2022). Bu araçlar hem iş dünyasında hem de günlük yaşamda etkin kullanım alanları bulmuştur.

Eğitim, dijital teknolojilerden büyük ölçüde faydalanan bir başka alandır. Uzaktan eğitim platformları, öğrenmeyi mekândan bağımsız hale getirerek küresel erişimi mümkün kılmıştır. Khan Academy, Coursera ve Udeemy gibi platformlar bireylere istedikleri alanda bilgi edinme fırsatı sunmaktadır (Hebebe ve Yılmaz, 2022). Ayrıca, AR ve VR uygulamaları, öğrencilerin daha etkili ve deneyimsel bir biçimde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Yapay zekâ tabanlı sistemler ise öğrenci performansını analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sağlamaktadır.

Dijital teknolojiler sağlık sektöründe hasta bakımını ve tedavi süreçlerini dönüştürmüştür. Elektronik sağlık kayıtları, tele-tıp uygulamaları ve yapay zekâ tabanlı teşhis sistemleri sayesinde sağlık hizmetlerine erişim kolaylaşmıştır. IBM Watson Health gibi sistemler, karmaşık veri kümelerini analiz ederek doktorlara teşhis ve tedavi önerilerinde bulunmaktadır (Kang vd., 2018). Bunun yanı sıra, giyilebilir teknoloji cihazları bireylerin sağlık verilerini gerçek zamanlı olarak takip etmelerine olanak tanımaktadır.

İş dünyasında dijital teknolojiler, işlevsel verimliliği artırmanın yanı sıra yenilikçi iş modellerini teşvik etmiştir. Özellikle büyük veri analitiği, işletmelere tüketici davranışlarını anlamada ve stratejik kararlar almada yardımcı olmaktadır. Amazon ve Alibaba gibi şirketler, dijital teknolojiler sayesinde müşteri deneyimini yeniden tanımlamış ve yeni iş modelleri geliştirmiştir. Uzaktan çalışma ve hibrit modeller ise dijital araçlar sayesinde yaygınlaşmış, Slack ve Asana gibi uygulamalar bu süreçleri desteklemiştir (Anderson vd., 2020,).

Dijitalleşme, kültürel ve sosyal yaşamda da derin etkiler yaratmıştır. Dijital platformlar bireylerin bilgiye erişimini artırarak kültürel katılımı teşvik etmektedir. Spotify ve Netflix gibi hizmetler kullanıcıların istedikleri içeriklere hızlı bir biçimde ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak dijitalleşme, aynı zamanda dijital uçurum gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Gelişmiş ülkelerde yüksek internet erişimi ve teknoloji kullanımına karşın, gelişmekte olan bölgelerde dijital imkanlara erişim sınırlı kalmaktadır (UNESCO, 2021, s. 88).

Dijital teknolojiler, bireylerin yaşam kalitesini artırmakla kalmayıp, toplumların ekonomik ve sosyal kalkınmasını da hızlandırmıştır. İletişimden eğitime, sağlıktan iş dünyasına kadar geniş bir yelpazede fırsatlar sunan bu teknolojiler, aynı zamanda etik, gizlilik ve dijital eşitlik gibi konuları da gündeme taşımaktadır. Gelecekte dijital

teknolojilerin daha da yaygınlaşacağı öngörülmekte, bu durum bireyler ve toplumlar için hem yeni fırsatlar hem de çözüm bekleyen zorluklar yaratmaktadır.

2.2.2 Web 2.0 Araçları

Web 2.0, internetin yalnızca bilgi tüketiminden kullanıcıların içerik üretebildiği, paylaşabildiği ve iş birliği yapabildiği etkileşimli bir platforma dönüşümünü ifade eden bir kavramdır. Web 1.0'ın statik ve tek yönlü bilgi sunan doğasının aksine, Web 2.0 dinamik, katılımcı ve kullanıcı odaklı bir yapı sunar (O'Reilly, 2005). Bloglar, sosyal medya, Wiki sayfaları, çevrimiçi paylaşım platformları ve iş birliği araçları, Web 2.0'in yaygın uygulamaları arasında yer alır.

Web 2.0 terimi ilk kez 1999 yılında Darcy DiNucci tarafından kullanılmış, ancak 2004 yılında Tim O'Reilly ve MediaLive tarafından düzenlenen bir konferansta popülerlik kazanmıştır. DiNucci, Web 2.0'ı, internetin statik web sitelerinden, kullanıcıların etkin katılımını mümkün kılan bir platforma evrileceği fikriyle tanımlamıştır (DiNucci, 1999). 2004 yılında Tim O'Reilly, Web 2.0'in temel prensiplerini açıklamış ve şu unsurları vurgulamıştır:

- Kullanıcı merkezli tasarım,
- İçerik paylaşımına dayalı iş modelleri,
- Sürekli gelişen platformlar,
- 2000'lerin başında geniş bant internetin yaygınlaşması, sosyal medya platformlarının (Facebook, YouTube, Twitter gibi) ortaya çıkışı ve çevrimiçi iş birliği araçlarının gelişimi Web 2.0'in benimsenmesini hızlandırmıştır (O'Reilly 2005).

Web 2.0 araçları, eğitimde öğrencilerin etkin katılımını teşvik ederek öğrenme sürecini daha etkileşimli ve iş birlikli hale getirmiştir. Örneğin, bloglar öğrencilerin yazarak düşüncelerine olanak sağlarken, Wiki'ler iş birlikli projeler için bir platform sunar. Ayrıca, çevrimiçi video ve ses paylaşım araçları, öğrenme materyallerinin çeşitliliğini artırır (Richardson, 2010). Web 2.0 araçları tarih boyunca gelişerek yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda öğrenme, iş birliği ve topluluk oluşturma açısından da bir devrim yaratmıştır.

2.2.3 Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ)

Yapay zekâ (YZ, ing. AI) insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirebilen sistemlerin geliştirilmesiyle ilgilenen bir bilgisayar bilimi alanıdır. Bu sistemler; öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, algılama ve dil anlama gibi bilişsel işlevleri taklit edebilirler (Russell ve Norvig, 2021). Geleneksel programlamadan farklı olarak, yapay zekâ sistemleri veri yoluyla öğrenme yeteneğine sahiptir. Bu sayede sabit kurallarla değil, deneyimlerden yola çıkarak örüntüleri tanıyabilir, tahminlerde bulunabilir ve kararlar alabilirler.

Yapay zekâ uzun zamandır var olan bir kavram olsa da, üretken yapay zekâ (ÜYZ, ing. GenAI), derin öğrenme modellerinden yararlanarak farklı türde içerikler oluşturabilen bir teknolojidir. Bu teknoloji, metin, kod, ses, görsel medya, üç boyutlu nesneler ve video gibi çeşitli içerikleri, karmaşık ve çeşitli taleplere yanıt olarak üretebilmektedir (Ooi vd., 2023. s. 86). ÜYZ'nin ortaya çıkışı, büyük bir yankı uyandırmış ve bu teknolojinin pazarında hızla büyüme gözlemlenmiştir. Ancak ÜYZ'nin etkileri konusunda iki farklı görüş bulunmaktadır. Bir yanda, makinelerin insan kontrolünü ele geçireceği ve felaket senaryoları yaratacağı iddia edilirken, diğer yanda bu teknolojinin insanlığın en büyük problemlerini çözme ve yaşam kalitesini artırma potansiyeli öne çıkarılmaktadır. Hendrycks vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinin doğurabileceği felaket senaryoları dört temel risk başlığı altında ele alınmaktadır. İlk olarak, yapay zekânın kötü niyetli aktörler tarafından siber saldırılar, dezenformasyon kampanyaları ve biyolojik tehditler gibi alanlarda kullanılma riski vurgulanmaktadır. İkinci olarak, devletler ve teknoloji şirketleri arasındaki yapay zekâ geliştirme yarışının, güvenlik ve etik standartların göz ardı edilmesine yol açarak, hızlı ve kontrolsüz sistemlerin yaygınlaşmasına neden olabileceği ifade edilmektedir. Üçüncü olarak, yapay zekâ sistemlerini geliştiren kurumların iç denetim mekanizmalarındaki eksiklikler ve yönetsel zafiyetler, organizasyonel düzeyde başarısızlıklara ve buna bağlı olarak büyük ölçekli zararlara yol açabilecek potansiyel tehditler arasında gösterilmektedir. Son olarak, otonom yapay zekâ sistemlerinin zamanla insan kontrolünden çıkma ve öngörülemeyen davranışlar sergileme olasılığı, bu teknolojinin varoluşsal bir tehdit oluşturabileceğine dair endişeleri gündeme getirmektedir.

Sengar vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme çalışması, ÜYZ'nin farklı disiplinlerdeki kullanım alanlarını ve sağladığı potansiyel faydaları incelemektedir.

Araştırmada, özellikle doğal dil işleme (NLP) alanında, metin üretimi, özetleme, otomatik içerik oluşturma ve dil çevirisi gibi görevlerde üst düzey başarı sağladığı belirtilmektedir. Bu yetkinlikler, eğitimden basın-yayına kadar pek çok sektörde bilgi üretimi ve paylaşımını dönüştürmektedir.

ÜYZ, yüksek çözünürlüklü ve gerçekçi görseller üretebilme kapasitesi sayesinde sanat, tasarım, medya ve sağlık alanlarında yaratıcı üretimi desteklemektedir. Özellikle tıbbi görüntüleme ve teşhis süreçlerinde, yapay zekânın hastalıkların erken teşhisine katkı sunduğu ifade edilmektedir. Bu durum, sağlık hizmetlerinin kalitesini artırmakta ve uzman desteğine sınırlı erişimi olan bölgelerde alternatif çözümler sunmaktadır. Eğitim teknolojileri alanında ise öğrenciye özel içerik sunma, öğrenme sürecini kişiselleştirme ve değerlendirme araçlarını dijitalleştirme gibi olanaklar sağlayarak öğretme-öğrenme ortamlarını dönüştürmektedir.

ÜYZ'nin eğitimde farklı alanlarda daha yaygın olarak kullanıldığına dair araştırmalar giderek artmaktadır. ÜYZ'nin yetenekleri hakkında farkındalık arttıkça, drama eğitimi de dahil olmak üzere tüm eğitim alanlarında kullanım oranlarının yükselmesi beklenmektedir. Ancak drama eğitimi, genellikle bedensel ve sezgisel bilgiyi ön planda tutan pedagojik bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu, bilgi üretiminde yazılı ifadeye dayalı bir sistem olan ÜYZ'nin işleyişinden farklı bir yaklaşımı temsil eder (Ooi vd., 2023). Ancak ÜYZ alanındaki gelişmeler göstermektedir ki ÜYZ yazılı iletişimin ötesinde her türlü iletişim ve üretim işini yapabilme kapasitesine sahiptir.

Drama eğitimi, bilginin yalnızca yazılı ifadelerle tam anlamıyla iletilemeyeceği gerçeği üzerine inşa edilmiştir. Yazılı yönergeler, dramatik ifadeleri yansıtmakta yetersiz kalabilir çünkü drama pedagojisi, sözlü ifadeden çok estetik deneyimi ve sezgisel bilgiyi önceliklendirir. Drama pratiği, bireylerin bedensel deneyimlerinde, diğerleriyle olan etkileşimlerinde ve eylemlerinde varlık bulur (Van Manen, 2008, s. 20). Bu nedenle, şu an için drama eğitimcilerinin ÜYZ'yi kullanımı sınırlı kalabilir veya yenilikçi yollarla ortaya çıkabilir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve uygulamaya gereksinim olduğu açıktır.

Drama eğitimcilerinin ÜYZ'yi nasıl kullandıklarını anlamak için, akademik yayınlar (hakemli ve hakemsiz) ile drama eğitimi topluluklarına yönelik sosyal medya platformları incelenmiştir. Bu inceleme, ÜYZ'nin drama eğitiminde kullanımını üç ana kategoride

toplamıştır: 1. Planlama, 2. Pedagoji, 3. Değerlendirme. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır (Clark-Fookes, 2024):

- **Planlama:** ÜYZ, en çok öğrenme materyalleri ve ders planları hazırlamak için kullanılmaktadır.
- **Pedagoji:** Drama eğitimcileri ÜYZ'yi fikir üretimi, başlangıç noktaları oluşturma, dramatik yapı ve karakter geliştirme, öğrenci gruplarını düzenleme, doğaçlama eşi olarak kullanma, sesli ifadeleri yazıya dökme, senaryo analizi, tasarım, ses ve video kompozisyonu gibi alanlarda kullanmaktadır.
- **Değerlendirme:** ÜYZ, örnek sınav soruları oluşturma, formal drama sınavlarına hazırlık gibi alanlarda kullanılmaktadır. ÜYZ, iş yükünü azaltma potansiyeliyle drama eğitimcileri için cazip bir araç haline gelmektedir. Ancak, bu teknolojinin sanat üzerindeki etkilerini ve etik boyutlarını da göz önünde bulundurmak önemlidir.

Drama eğitimi, ÜYZ'nin sunduğu olanaklarla daha kapsayıcı, yaratıcı ve etkili hale gelebilir. Ancak, bu teknolojinin kullanımında etik kaygılar, sanatın özgün doğası ve pedagojik gereksinimler dikkate alınmalıdır. ÜYZ'nin drama eğitimindeki rolü, yalnızca bir araç olmaktan öte, yaratıcı süreçleri destekleyen bir ortak olarak ele alınmalıdır.

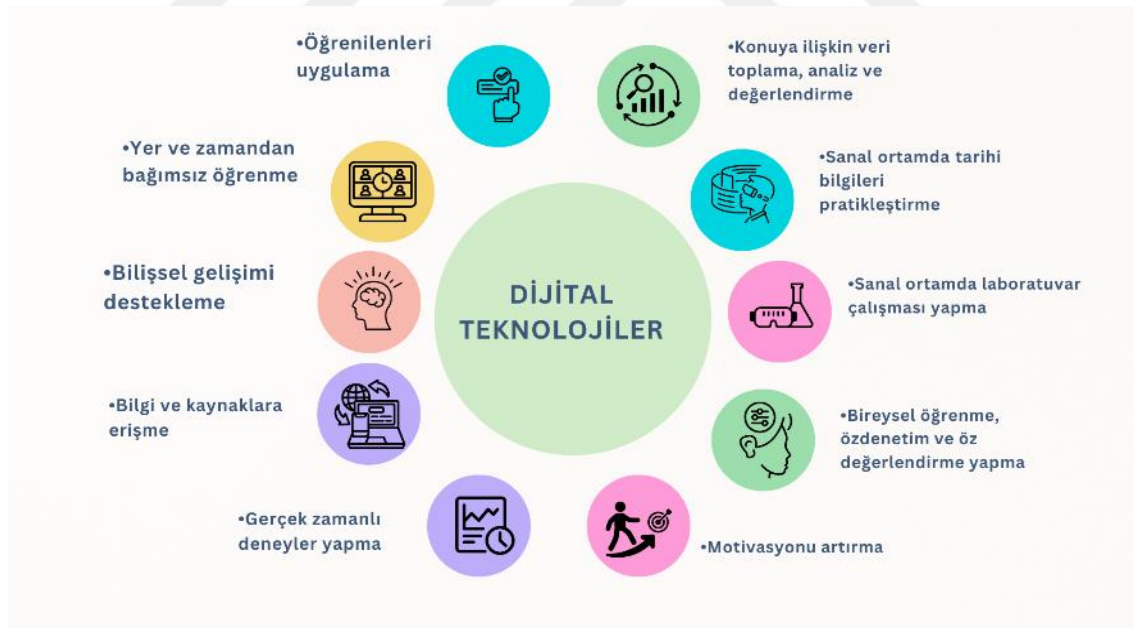
2.3 Dijital Teknolojilerin Eğitimdeki Rolü

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde dijital teknolojiler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde benzersiz bir dönüşüm yaratmıştır. Geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek, bilgiye erişim ve paylaşımın hızını artıran bu teknolojiler, bireylerin eğitim deneyimini daha dinamik ve kişiselleştirilmiş bir hale getirmiştir. Eğitim ortamlarına entegre edilen dijital araçlar, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de yeni yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Örneğin, dijital simülasyonlar ve oyun tabanlı öğrenme platformları, öğrencilerin karmaşık konuları anlamalarını kolaylaştırmakta ve onları problem çözme odaklı bir öğrenme sürecine dahil etmektedir. Özellikle matematik, fen ve teknoloji gibi disiplinlerde, AR uygulamaları soyut kavramları somut deneyimlere dönüştürmektedir. Bir öğrenci, bir kimyasal reaksiyonu ya da tarihi bir olayı benzetim yoluyla öğrenebilir; böylelikle öğrenme yalnızca bilgiye dayalı olmaktan çıkıp, deneyim temelli bir yapıya kavuşur.

Şekil 2.2 dijital teknolojilerin eğitimdeki çok yönlü katkılarını görsel olarak ortaya koymaktadır. Dijital teknolojiler, öğrenmeyi yer ve zamandan bağımsız hâle getirerek bireylere esneklik sunmakta; güdülenmeyi artırmakta ve bilişsel gelişimi desteklemektedir. Öğrenciler tarihsel bilgileri sanal ortamlarda deneyimleyebilmekte, sanal laboratuvar çalışmalarıyla bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmekte ve öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır. Gerçek zamanlı deneyler yapma, konuya ilişkin veri toplama ve analiz etme, bilgi ve kaynaklara hızlı erişim sağlama gibi olanaklar sayesinde öğrenciler daha derinlemesine ve anlamlı öğrenme yaşantıları elde edebilmektedir. Bununla birlikte bireysel öğrenme, özdenetim ve öz değerlendirme gibi kişisel öğrenme becerileri de dijital araçlar sayesinde desteklenmektedir. Tüm bu unsurlar, dijital teknolojilerin sadece birer araç değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini yeniden şekillendiren dinamik bileşenler olduğunu göstermektedir (Kalemkuş ve Kalemkuş, 2023).

Şekil 2.2

Dijital Teknolojilerin Öğrenmedeki Etkileri



Kaynak: Kalemkuş ve Kalemkuş, 2023.

Dijital teknolojiler, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık açısından da önemli olanaklar sunmaktadır. Çevrim içi platformlar, coğrafi engelleri ortadan kaldırarak her yaştan bireye eğitim fırsatları sağlamaktadır. Ancak bu teknolojiler yalnızca erişilebilirlik sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda öğrenme sürecini sürekli bir etkileşim ve geri

bildirim döngüsü içine yerleştirmektedir. Örneğin, yapay zekâ destekli sistemler, öğrencilerin eksik olduğu noktaları belirleyerek onlara özel öğrenme yolları önermekte ve öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uyum sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Öte yandan, dijital teknolojilerin eğitimde sunduğu olanakların yanı sıra, dikkat edilmesi gereken bazı riskli yönler de bulunmaktadır. Teknolojiye aşırı bağımlılık ve dijital okuryazarlık eksikliği, bazı durumlarda pedagojik hedeflere ulaşılmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının doğru bir biçimde planlanması ve denetlenmesi önemlidir. Ayrıca, dijital uçurum sorunu, bu teknolojilerin potansiyelini tüm bireyler için eşit bir biçimde sunmayı zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, eğitim politikalarının bu alandaki altyapı yatırımlarını ve eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmeye odaklanması gerekmektedir (Ökten, 2024).

Dijital teknolojiler, eğitimin geleceğini şekillendiren bir temel unsur haline gelmiştir. Bu araçların etkili kullanımı, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda daha adil ve erişilebilir bir eğitim sistemi inşa etmek için de benzersiz bir fırsat sunmaktadır.

2.3.1 Dijital teknolojilerin yaratıcı süreçlere katkısı

Dijital teknolojiler, yaratıcı süreçler üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Yaratıcı sanatlarda yansıma süreçlerini kolaylaştırarak öğrencilerin kendi uygulamalarını daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır. Örneğin, Leeds Üniversitesi'nde öğrencilerin kendi performanslarına dayalı dijital hikâyeler üretmeleri, yansıtma ve analiz becerilerini geliştirmiş ve bu beceriler, diğer derslerde de kullanılabilir hale gelmiştir (Sandars ve Murray, 2009). Dans eğitimi üzerine yapılan bir araştırma, teknolojinin bilinçli kullanımıyla öğrenci merkezli ve bağımsız öğrenmenin önemli ölçüde iyileştirilebileceğini göstermiştir (Doughty vd., 2008). Bunun yanı sıra, dijital araçlar, yaratıcı süreçlerde yeni yöntemler sunar. Güneydoğu İngiltere'deki fotoğrafçılık ve medya sanatları öğrencileri, sokakta yazı ve görüntü üretmek için mobil ağ teknolojilerini kullanmış ve kullanıcı tarafından oluşturulan çevrimiçi içerik dünyasını keşfetmişlerdir (Brown, 2010). Londra'daki Imperial College ve University College London (UCL) iş birliğiyle öğrenciler, UCL'nin sanat koleksiyonlarını inceleyerek dijital platformlar (ör. Flickr) aracılığıyla bir çevrimiçi sergi oluşturmuş ve görsel analiz, eleştirel düşünme ve arşiv araştırmaları gibi beceriler geliştirmiştir (Fredericksen ve Grindle, 2010).

Dijital teknolojiler aynı zamanda metin dışı ifade biçimlerine olanak tanıyarak yaratıcı sanatlar öğrencilerinin kişileştirilmiş ve örtük bilgilerini ifade etmelerini sağlar. Bu durum, yaratıcı uygulamalara dair daha zengin eleştirel yansımalar sunar. Yaratıcı yansıma için daha çok "ifade" üzerine odaklanan ancak açıklama ya da eleştirel yansımayı vurgulamayan bir model sunmuştur. Yaratıcı uygulamanın hem ifade hem de açıklama biçimlerini bir araya getiren pedagojik yaklaşımlar, dijital yansıma aracılığıyla etkili bir biçimde uygulanabilir. Bu bağlamda, dijital teknolojiler, yansıtma, analiz, iş birliği ve öğrenme süreçlerini daha derin ve etkili hale getirerek öğrencilerin sanatsal pratiklerini zenginleştirmektedir.

Dijital teknolojiler, yalnızca sanat alanında değil, farklı disiplinlerde de yaratıcı süreçleri destekleyerek öğrenme deneyimlerini dönüştürmektedir. Eğitim ortamlarında teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi bakış açısı geliştirme becerilerini artırmaktadır (Sandars ve Murray, 2009). Örneğin, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitiminde, sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar öğrencilerin deneyler yapmasına ve karmaşık kavramları görselleştirmesine yardımcı olmaktadır. Fizik derslerinde kullanılan sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamasını sağlarken, mühendislik alanında 3D modelleme yazılımları yaratıcı tasarım süreçlerini desteklemektedir (Yang vd.,2024). Bunun yanı sıra, dil ve edebiyat eğitiminde de dijital araçlar yaratıcı süreçleri teşvik etmektedir. Örneğin, dijital hikâye anlatımı platformları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda özgün içerikler üretmelerine olanak tanır (Fredericksen ve Grindle, 2010). Benzer şekilde, tarih derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin tarihi olayları etkileşimli bir şekilde deneyimlemelerine ve daha derinlemesine analiz yapmalarına yardımcı olmaktadır (Doughty vd., 2008).

Sağlık bilimlerinde de dijital teknolojilerin yaratıcı süreçlere katkısı büyüktür. Tıp eğitiminde kullanılan simülasyonlar ve YZ destekli öğrenme platformları, öğrencilerin teşhis ve tedavi süreçlerinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Sandars ve Murray, 2009). Sanal hastalarla yapılan etkileşimli uygulamalar, tıp öğrencilerinin gerçek hasta vakaları üzerinde pratik yapmadan önce eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Dijital teknolojilerin yaratıcı süreçler üzerindeki etkisi drama ve tiyatro eğitimi alanında da belirgin şekilde görülmektedir. Dijital performans araçları, sanal sahne tasarımları ve

artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini destekleyerek yeni ifade biçimleri keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Dijital kayıt ve yansıtma araçları, öğrencilerin kendi performanslarını analiz etmelerini ve yaratıcı süreçlerini daha bilinçli bir biçimde geliştirmelerini sağlamaktadır (Fredericksen ve Grindle, 2010). Ayrıca, sanal tiyatro ortamları, iş birliğine dayalı yaratıcı süreçleri güçlendirerek farklı mekân ve zaman kurgularının dijital ortamda deneyimlenmesine imkân sunmaktadır.

Dijital teknolojiler, yaratıcı süreçleri destekleyerek öğrenmeyi daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve yenilikçi hale getirmektedir. Yaratıcı drama bağlamında ele alındığında, dijital araçlar öğrencilerin drama süreçlerine etkin katılımını artırarak iş birliği, empati ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çevrim içi platformlar, dijital ön-metinler ve etkileşimli hikâye anlatımı gibi yenilikçi uygulamalar, yaratıcı dramayı daha kapsayıcı ve dinamik bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir. Teknolojinin bilinçli ve pedagojik olarak etkili kullanımı, öğrencilerin hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini destekleyerek onları daha üretken ve katılımcı bireyler haline getirmektedir. Bu doğrultuda, eğitimde yaratıcı dramaya odaklanmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha derinlikli ve anlamlı bir biçimde dahil olmalarını sağlayacak önemli bir yaklaşım sunmaktadır.

2.4 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı

2000’li yılların başında dijital teknolojilerin yaratıcı drama eğitimine entegrasyonu, öğretmenler arasında kimi zaman kuşkulu ve mesafeli bir yaklaşımla karşılanmış; yüz yüze, doğrudan bedensel etkileşime dayalı drama uygulamaları ile ekran temelli dijital ortamlar arasında bir karşıtlık olduğu düşünülmüştür (Carroll, 2002). Ancak aradan geçen zaman içerisinde, özellikle dijital beceriler bakımından yetkin kuşaktan gelen drama öğretmenlerinin alana katılımı ve dijital kültürün performatif doğasına ilgi duyan araştırmacıların artmasıyla birlikte bu ikilik yerini daha bütünlüklü yaklaşımlara bırakmıştır. Bu dönüşüm, Rogers (1962)’a göre, başlangıçta “yıkıcı” olarak görülen teknolojik yeniliklerin zamanla eğitim ortamlarına yayılmasıyla açıklanabilir.

Uluslararası hakemli drama dergilerinde yayımlanan makaleler incelendiğinde bu evrimsel sürecin izleri açık biçimde gözlemlenmektedir. İlk yıllarda dijital teknoloji sınırlı örneklerle ve deneysel düzeyde ele alınırken, özellikle 2010 sonrası dönemde daha karmaşık, pedagojik olarak temellendirilmiş ve sürece entegre yaklaşımlar gelişmiştir. Bu

gelişimin arkasında, hem dramanın yapısı gereği dönüştürülebilir, çok boyutlu bir ifade biçimi olması, hem de modern dijital medyanın esnek ve kullanıcı merkezli yapısıyla drama eğitime uygun bir zemin sunması yer almaktadır. John Carroll ve Dorothy Heathcote gibi alanın öncü isimlerinin, dramanın kadim doğası ile çağdaş iletişim araçları arasındaki bu simbiyotik ilişkiyi erken dönemde fark etmeleri, söz konusu evrimsel dönüşümün pedagojik altyapısını hazırlamıştır. Günümüzde, dijital teknolojilerin yaratıcı dramadaki kullanımı; oyunlaştırmadan artırılmış gerçekliğe, çevrim içi ortak senaryo yazımından dijital hikâye anlatımına kadar geniş bir yelpazede, öğrenmeyi destekleyen çok katmanlı bir araca dönüşmüştür. Heathcote (2006, s. xi), şu sözleriyle edebiyat, tiyatro ve teknoloji arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir:

Yakın zamanda edebiyat, tiyatro ve teknoloji arasında simbiyotik bir karşılaşmanın içinde yer alma şansını elde ettim. Bu deneyim, beni şu konuda ikna etti: Dramanın temel unsurları – ki bu antik ve kendini sürekli dönüştürebilen bir yapıdır – iletişim sistemlerindeki teknolojik gelişmelerle doğal bir uyum içinde etkileşim kurabilir. Bu fikirleri kâğıda dökerken bile, bu teknolojik sistemler değişmekte ve dönüşmektedir. Teknoloji, çağımızın simbiyotik biçim değiştiricisidir.

Dijital teknolojilerin eğitimdeki kullanımı, özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Drama eğitimi bu dönüşümden etkilenmiş ve dijital teknolojilerle zenginleştirilen drama eğitim süreçlerinde kullanılan dijital teknolojiler öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen etkili birer araç haline gelmiştir. Drama, öğrencilerin hikâye anlatımı, doğaçlama ve rol yapma gibi teknikler aracılığıyla hem bireysel hem de sosyal beceriler geliştirdiği bir disiplin olarak tanımlanabilir. Dijital araçların bu alana entegrasyonu, öğrencilerin katılımını artırmak ve onların sürdürülebilirlik gibi küresel sorunlara yönelik farkındalıklarını artırmak için yeni fırsatlar sunmuştur. AR, VR etkileşimli öğrenme platformları, video düzenleme yazılımları ve çevrimiçi araçlar gibi teknolojiler, drama eğitiminin etkileşimli bir yapıya bürünmesini sağlamış ve öğrencilere yaratıcı içerikler üretme imkânı tanımıştır. Drama, sürdürülebilirlik eğitimi için de güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama etkinlikleri, öğrencileri iklim değişikliği, enerji tüketimi ve sürdürülebilir tüketim gibi konulara yönlendirmekte ve bu temalar üzerinde çalışarak onların empati geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, çevresel ve sosyal problemlere yaratıcı çözümler üretmek için bu etkinliklere katılım gösterirken aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirirler. UNESCO'nun Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

doğrultusunda drama eğitimi, öğrencilerin sürdürülebilirlik bilinci geliştirmelerine ve daha sorumlu bireyler olmalarına katkıda bulunmaktadır (UNESCO, 2017).

Dijital drama teknikleri, geleneksel yöntemleri dijital teknolojilerle birleştirerek hem estetik hem de pedagojik anlamda yeni bir çerçeve oluşturmuştur. Çevrim içi platformlar, etkileşimli uygulamalar ve video düzenleme araçları, drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında kritik rol oynamaktadır. Öğrenciler, bu teknolojileri kullanarak dramatik içerikler oluşturabilir, senaryolar yazabilir ve çevre sorunlarına odaklanan yaratıcı projeler geliştirebilir. Örneğin, AR ve VR teknolojileri, öğrencilere tamamen kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunarak onları öğrenme sürecine daha derin bir biçimde dahil eder. Bu araçlar, öğrencilerin hem bireysel olarak hem de grup düzeyinde öğrenmelerini desteklerken, dijital drama faaliyetleri onların empati, duygusal zekâ, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

21. yüzyılda bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yeterlikler; hızla değişen dijital çağın, küresel ekonominin ve çok boyutlu toplumsal yapının gereksinimleri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğrencilerin hem bugünün hem de geleceğin dünyasına hazırlanmaları için yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu bağlamda geliştirilen 21. Yüzyılın Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning), öğrenmeyi dört temel yapıtaşı etrafında tanımlamaktadır: Temel bilgi alanları, 21. yüzyıl becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri (P21 Leadership States, 2017) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çerçeve doğrultusunda öne çıkan *eleştirel düşünme*, bireylerin karmaşık problemleri analiz edebilme, farklı bakış açıları geliştirme ve bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşabilme yeterliğini içerirken; *problem çözme*, öğrencilere hem bireysel hem de grup içinde etkili çözüm yolları geliştirme olanağı sunmaktadır. *Etkili iletişim*, bireyin düşüncelerini açık ve uygun yollarla aktarabilme yetisini ifade ederken; *iş birliği*, ortak hedeflere ulaşmak için ekip içinde uyumlu ve sorumlu çalışabilme becerisini kapsamaktadır. Bunlara ek olarak, 21. yüzyıl bireylerinden beklenen *yaşam ve kariyer becerileri* arasında; esneklik, öz-yönetim, liderlik, inisiyatif alma, sorumluluk bilinci ve kültürlerarası yetkinlikler yer almaktadır. Öte yandan, dijital çağın gerektirdiği bilgi, *medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri*; bireylerin dijital araçları etkin, etik ve yaratıcı biçimde kullanabilmelerini; medya içeriklerini eleştirel biçimde

değerlendirebilmelerini ve dijital ortamlarda etkili iletişim kurabilmelerini gerekli kılmaktadır (Borrowski, 2019).

Altınpulluk ve Yıldırım'a (2021) göre 21. yüzyılda eğitimin giderek daha bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı bir yapıya dönüşeceği öngörülmektedir. Teknolojinin bu dönüşümdeki rolü ise yalnızca bir araç değil, aynı zamanda öğrenmenin doğasını değiştiren bir ortam olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda dijital teknolojilerin eğitimde yaratıcı ve katılımcı yöntemlerle kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini sağlamakta, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini de desteklemektedir.

Eğitimciler açısından dijital teknolojilerin kullanımı, yeni bir öğrenme paradigmasını beraberinde getirmiştir. Eğitimciler, dijital araçları pedagojik yaklaşımlarına dahil ederek öğrencilerin yaratıcı ifade yeteneklerini ve sürdürülebilirlik farkındalıklarını geliştirebilirler. Öğretim programlarının, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi ve dijital drama etkinliklerine daha fazla alan tanınması önerilmektedir. Ayrıca, drama eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin dijital becerilerle donatılması ve bu araçların etkin olarak kullanılabilmesi için eğitim programlarının düzenlenmesi önemlidir. Dijital drama, öğrencileri sadece öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda gerçek dünya problemlerine yönelik çözüm üretme süreçlerinde de etkin birer katılımcı haline getirmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda onları sürdürülebilir bir geleceğin mimarları haline getirmektedir.

Drama ve dijital teknolojilerin eğitimde birleştirilmesi, öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hale getirir. Drama, öğrencilere güvenli bir ortamda deneyimleme ve öğrenme imkânı sunarken, dijital teknolojiler bu öğrenmeyi zenginleştiren bir araç olarak işlev görür. Bu yöntemlerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve onları daha etkin öğrenenler haline getirdiği görülmüştür. Gelecekte, bu iki yöntemin entegrasyonunun öğretmenler için eğitim programlarında daha fazla yer bulması, öğrencilerin eğitimden elde ettikleri faydayı artırabilir. Drama ve dijital teknolojilerin birlikte kullanımı, eğitimde hem derinlemesine öğrenme hem de duygusal ve sosyal gelişim açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Drama alanındaki güncel gelişmeleri incelenmenin en iyi yollarından biri de alandaki akademik ve saygın dergilerin belli aralıklarla analiz edilmesi olduğu söylenebilir. Drama eğitiminde en köklü ve öncü dergilerden biri de 1996 yılında

yayınlanmaya başlayan *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* (RiDE) dergisi olarak bilinmektedir. Bu nedenle RiDE dergisinde yayımlanan çalışmaların drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımının analiz edilmesiyle konuya bütüncül bir bakış getirileceği ve bu konuda bir içgörü kazanılacağı düşünülmektedir.

2.5 RiDE Dergisi ve Drama Eğitimindeki Katkısı

Drama ve tiyatro alanında birçok akademik dergi bulunmakta olup, her biri farklı bakış açılarından alanın gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, *TDR: The Drama Review* ve *Modern Drama* gibi dergiler geniş kapsamlı bir yaklaşım benimseyerek tiyatro ve performans sanatlarını çeşitli bağlamlarda ele almaktadır. Tablo 2.5'te drama ve tiyatro alanındaki bazı akademik dergilerin etki faktörüne göre sıralı listesine yer verilmiştir.

Tablo 2.5

Drama ve Tiyatro Alanındaki Akademik Dergilerin Etki Faktörüne Göre Sıralı Listesi

Dergi Adı	Etki Faktörü (IF)	SCImago Dergi Sıralaması (SJR)	İndeksleme	Açık Erişim	Hakemlik Süreci	Yayın Sıklığı	Yayınevi
TDR: The Drama Review	1.2	0.8	Scopus, Web of Science	Hayır	Çift kör	Üç Aylık	MIT Press
Modern Drama	0.9	0.6	Scopus, Web of Science	Hayır	Çift kör	Üç Aylık	University of Toronto Press
Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE)	0.7	0.5	Scopus, DOAJ	Evet	Çift kör	Yılda Dört Kez	Taylor & Francis
Performance Research	0.6	0.45	Scopus, Web of Science	Hayır	Çift kör	Üç Aylık	Routledge
NJ: Drama Australia Journal	0.5	0.3	DOAJ, Google Scholar	Evet	Çift kör	Yılda İki Kez	Drama Australia
Applied Theatre Research	0.4	0.35	Scopus, Web of Science	Hayır	Çift kör	Yılda İki Kez	Routledge
Theatre Journal	0.3	0.25	Scopus, Web of Science	Hayır	Çift kör	Üç Aylık	Johns Hopkins University Press

Tablo 2.5 incelendiğinde RiDE dergisinin drama eğitimi ve uygulamalı tiyatroya odaklanarak bu alanlarda özgün bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Etki faktörü bakımından alandaki dergiler arasında TDR: The Drama Review ve Modern Drama dergilerinden sonra 3. sırada gelmektedir. Ayrıca akademik indekslerdeki konumu

itibarıyla Scopus indeksinde taranmaktadır. Bu yönüyle alandaki önemli bir yayın olan RiDE dergisi, listedeki 7 dergiden 2 açık erişim politikası benimseyen bir dergidir. Açık erişim politikası sayesinde geniş bir akademik topluluğa ulaşmakta ve dijital teknolojilerin drama eğitimindeki rolü gibi güncel pedagojik yaklaşımları ele almaktadır.

RiDE dergisi web sayfasındaki (<https://www.tandfonline.com/toc/crde20/current>) veriler incelendiğinde dergiye ilişkin şu bilgilere ulaşılabilir: RiDE dergisi drama ve tiyatro eğitimi alanında uluslararası bir platform sunarak, topluluk, eğitim, gelişim ve terapötik bağlamlarda yürütülen araştırmaları yayımlamaktadır. RiDE, Scopus ve diğer akademik veri tabanlarında indekslenmektedir. 2023 yılı için hesaplanan etki faktörü 0.484'tür. Bu değer, 2021 ve 2022 yıllarında yayımlanan makalelerin 2023 yılında aldığı atıf sayısının, toplam makale sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir (http-1). RiDE, drama eğitimi ve uygulamaları alanında önde gelen uluslararası hakemli bir dergidir. 1996 yılında yayın hayatına başlayan dergi, drama ve tiyatro eğitimi, uygulamalı tiyatro ve performans çalışmaları gibi konularda akademik makaleler yayımlamaktadır. RiDE, drama ve tiyatro eğitimi alanındaki teorik ve uygulamalı çalışmaları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Dergi, eğitimciler, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında bilgi alışverişini destekleyerek, drama eğitiminin farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını ve etkilerini incelemektedir. Dergide yayınlanan makaleler genellikle aşağıdaki konuları kapsamaktadır:

- Drama ve tiyatro eğitiminin pedagojik yaklaşımları,
- Uygulamalı tiyatro ve topluluk çalışmaları,
- Performans sanatları ve eğitimdeki rolleri,
- Dijital çağda drama ve teknoloji entegrasyonu,
- Kültürel ve sosyal bağlamlarda drama uygulamaları.

RiDE dergisinin web sitesindeki bilgilere göre; yılda dört kez Taylor & Francis yayınevi tarafından yayımlanmaktadır. Dergiye, abonelik veya kurum erişimi yoluyla çevrim içi olarak da erişilebilmektedir. Dergi, drama ve tiyatro eğitimi alanında çalışan akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler ve uygulayıcılar için önemli bir kaynak niteliğindedir. Ayrıca, eğitim politikalarıyla ilgilenenler ve sanat eğitimiyle bağlantılı disiplinlerde çalışan profesyoneller için de bir başvuru kaynağıdır. RiDE dergisi, drama eğitimi alanına çeşitli yönlerden önemli katkılar sunmaktadır. Dergi, drama ve tiyatro eğitimi ile ilgili disiplinlerarası araştırmaların yayımlanması için bir platform sağlayarak

drama eğitimcileri, uygulayıcıları ve akademisyenleri arasında bilgi alışverişini teşvik etmektir. Bu, alandaki akademik çalışmaların daha geniş bir kitleye ulaşmasını mümkün kılmaktadır. Dergide yayımlanan makaleler, drama eğitiminin farklı yöntem ve tekniklerini inceleyerek öğretmenler ve araştırmacılar için rehberlik etmektedir. Dijital teknolojilerin drama ile entegrasyonu, süreçsel drama gibi tekniklerin uygulanması veya kültürel bağlamlarda tiyatronun etkisi gibi konular ele alınmaktadır. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin derslerinde yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine yardımcı olmaktadır. RiDE, aynı zamanda dijital teknolojilerin drama eğitimine entegrasyonunu teşvik eden bir platform olarak öne çıkmaktadır. Siber drama, çevrimiçi tiyatro ve dijital araçların eğitimde kullanımı gibi konulara odaklanan makaleler hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yeni teknolojilere uyum sağlamalarına destek olabilmektedir. Aynı zamanda, uygulamalı tiyatro alanında yayımlanan çalışmalar, toplulukların sosyal, kültürel ve politik değişimlerini desteklemek için tiyatronun nasıl kullanılabileceğini de ortaya koymaktadır.

Drama ve tiyatro alanlarında araştırılan olguların, diğer disiplinlerden yapısal ve yöntemsel olarak oldukça farklı olduğunun bilincinde olan John Somers, bu alandaki akademik araştırmaların nasıl yürütülebileceğine ilişkin net ve kabul görmüş bir kavramsal çerçevenin eksikliğini fark etmiştir. Aynı zamanda, drama ve eğitim alanlarına özgü araştırmaları yayımlayacak akademik bir derginin bulunmaması, alanda oluşan bilgi birikiminin paylaşımını ve gelişimini sınırlayan önemli bir boşluk olarak dikkat çekmiştir.

Bu eksiklikten hareketle Somers, 1995 yılında ilk Exeter Uluslararası Drama ve Eğitim Araştırmaları Konferansı'nı düzenlemiş ve bu konferansı, *Research in Drama Education* (RiDE) dergisinin kuruluşu için bir başlangıç noktası olarak kurgulamıştır. Konferansa dünyanın farklı coğrafyalarından gelen katılımcılar, drama alanının sanatsal ve pedagojik etkisini ortaya koyan araştırmaları paylaşmak konusunda büyük bir istek ve ihtiyaç içinde olduklarını göstermiştir. Somers, bu ilgiyi bir yayın platformuna taşıyarak alanda nitelikli araştırmaların sistematik biçimde sunulabileceği bir mecra oluşturmayı hedeflemiştir.

Böylece, drama eğitiminin öğretimsel gücünü ve toplumsal dönüşüm potansiyelini bilimsel yollarla belgeleme ve savunma amacıyla kurulan RiDE drama alanında akademik bir boşluğu doldurarak uluslararası nitelikte önemli bir yayın organı hâline gelmiştir (Somers, 2015). RiDE dergisi, dünyanın dört bir yanından akademisyenlerin ve uygulayıcıların çalışmalarına yer vererek drama eğitiminin küresel bağlamdaki farklı

uygulamalarını ve yaklaşımlarını tartışmaya açmaktadır. Bu, kültürel çeşitliliği anlamaya ve farklı bağlamlarda öğrenme-öğretme yöntemlerini karşılaştırmaya olanak tanımaktadır. Ayrıca, drama eğitimi ile diğer disiplinler arasındaki bağlantılara dair yayımlanan makaleler, disiplinlerarası öğrenme olanaklarını artırmaktadır. Eğitim, psikoloji, iletişim ve sanatın kesişim noktalarına odaklanarak daha geniş bir akademik çerçeve sunmaktadır. Dergideki içerikler, drama eğitimi veren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek niteliktedir. Yeni yöntemler, durum çalışmaları ve eleştirel analizler, sınıf içi uygulamaları geliştirmek için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

2.6 İlgili Araştırmalar

Yaratıcı drama ve dijital teknolojilerin bir araya gelmesi, eğitime güçlü bir katkı sağlamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin empati geliştirme, iş birliği ve problem çözme becerilerini artırırken, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, bu iki alanın birleşiminin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öncelikle konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çalışmalar sunularak sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

Öztürk ve Korkmaz (2020), tarafından gerçekleştirilen araştırma, teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve problem çözme becerilerinin teknoloji destekli yaratıcı drama yoluyla nasıl geliştiği incelenmiştir. Karma araştırma desenine dayanan çalışmada, nicel veriler öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile elde edilmiş, nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, “Uygarlıkları Öğreniyorum” ve “Kültürel Özelliklerimiz” konuları, deney grubunda teknoloji destekli yaratıcı drama etkinlikleri ile işlenmiş; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen etkinliklerde dijital araçlar, görsel-işitsel materyaller ve yaratıcı drama teknikleri bir arada kullanılmış, böylece öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamış olsa da teknoloji destekli yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgilerini artırdığı ve problem çözme becerilerinde gelişim sağladığı gözlemlenmiştir.

Akgül ve Tanrıseven (2019), tarafından yürütülen araştırma, fen ve teknoloji derslerinde dijital öyküleme sürecine yaratıcı drama tekniklerinin entegre edilmesinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerine ve oluşturdukları dijital öykülere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, yaratıcı drama yönteminin bilişsel ve yaratıcı beceriler üzerindeki etkisi, dijital araçlarla bütünleşik bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntem desenine başvurulmuş ve nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir desen uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşan iki farklı grupta uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, dijital öyküleme süreci yaratıcı drama teknikleriyle desteklenerek yürütülmüş; kontrol grubunda ise konular geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Dijital öyküleme süreci boyunca, öğrenciler bilimsel içerikli senaryolar oluşturmuş, bu senaryoları yaratıcı drama uygulamalarıyla somutlaştırmış ve dijital ortama aktarmışlardır. Drama süreci, öğrencilerin hikâye kurgularına karakter kazandırmalarına, olay örgüsü oluşturmalarına ve kavramsal bilgileri yaratıcı bağlamda ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ve bu öğrencilerin oluşturduğu dijital öykülerin daha yaratıcı, yapılandırılmış ve özgün özellikler taşıdığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, yaratıcı drama sürecinin öğrencilerin çok boyutlu düşünmesini teşvik ettiğini, problem durumlarına farklı açılardan yaklaşımlarını sağladığını ve bilimsel düşüncüyü dramatik anlatım aracılığıyla yapılandırmalarına katkı sunduğunu ifade etmektedir.

Üçel ve Karagözoğlu (2024), araştırmalarını ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada, yaratıcı drama yönteminin Web 2.0 araçlarıyla desteklenerek uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, bu yöntemin akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu, ancak tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen yaratıcı drama yönteminin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, ancak tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) araştırmalarında yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın amacı, yaratıcı drama temelli etkinliklerin bu ders

bağlamında öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve başarı düzeylerine katkısını belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle planlanan etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi sürdürülmüştür. Araştırma sonuçları, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin bilişim teknolojileriyle ilgili kavramları daha iyi anlamalarını sağladığını, derse katılım düzeylerini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, yaratıcı drama yönteminin yalnızca sosyal ya da sanatsal derslerde değil, teknoloji eğitimi gibi teknik içerikli alanlarda da etkili bir öğretim stratejisi olabileceğini göstermektedir.

Karaosmanoğlu vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen “Covid-19 Sürecinde Çevrimiçi Drama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmada, Covid-19 Pandemisi sürecinde çevrimiçi ortamda yaratıcı drama dersi yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Yorumlayıcı nitel araştırma deseninin benimsendiği çalışmada, Türkiye’nin farklı illerinde çevrimiçi drama dersi veren 58 drama öğretmeninden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin üç temel kategori altında sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur: dijital ortamın kısıtlılıkları (etkileşim eksikliği, hareket alanı sınırlılığı), katılımcı kaynaklı problemler (isteksizlik, dijital araç yetersizliği) ve teknik sorunlar (internet bağlantısı, platform aksaklıkları). Öğretmenlerin çözüm önerileri arasında çevrimiçi ortama uygun oyun kurgulama, öğretmenin role girerek etkileşimi artırması, hikâyeleştirme ve pantomim gibi tekniklerin uyarlanması ile dijital araçlardan (örneğin Web 2.0 uygulamaları, bekleme odası gibi platform özellikleri) pedagojik amaçla yararlanılması öne çıkmıştır. Araştırma, çevrimiçi drama uygulamalarının yapılandırılmış bir planlama ve dijital ortamın olanaklarının yaratıcı biçimde kullanılması ile etkili biçimde yürütülebileceğini göstermektedir. Ayrıca, drama öğretmenlerinin dijital sınıf ortamına ilişkin özgün ve esnek stratejiler geliştirdiği, bu sürecin drama pedagojisine yeni açılımlar kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buldu (2022), "*Yaratıcı Dramada BİT Destekli Uygulamalar ve Çevrim İçi Ortamlar*" başlıklı çalışmada, yaratıcı drama uygulamalarının bilgi iletişim teknolojileri (BİT) ile nasıl desteklenebileceğini ele almakta ve erken çocukluk dönemine yönelik örnek uygulamaları sistematik biçimde sunmaktadır. Çalışmada, yaratıcı dramanın temel bileşenleri olan lider, katılımcı grup ve mekânın dijital bağlamda nasıl şekillendiği

açıklanmış; ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında dijital ve çevrim içi araçların kullanımı örneklerle desteklenmiştir. Ayrıca, yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda yaratıcı dramanın eğitsel amaçları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, özellikle çevrim içi uygulamaların pedagojik etkilerine odaklanılmıştır. Bu yönüyle çalışma, yaratıcı dramada dijital teknolojilerin nasıl bütüncül bir biçimde entegre edilebileceğini göstermesi bakımından mevcut araştırmaya önemli katkılar sunmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, yaratıcı drama yönteminin dijital araçlarla desteklenerek farklı eğitim kademelerinde etkili biçimde uygulanabildiğini göstermektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar çeşitli düzeylerde yürütülen uygulamalarda, özellikle Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Bilişim Teknolojileri gibi derslerde yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve öğrenmeyi derinleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu derslerde drama; iletişim kurma, iş birliği yapma, empati geliştirme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek biçimde yapılandırılmaktadır.

COVID-19 pandemisi ile birlikte, bu yöntemlerin çevrim içi ortamlara taşınması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu süreçte öğretmenler, senaryolaştırma, çevrim içi doğaçlama, dijital hikâye anlatımı ve radyo tiyatrosu gibi teknikleri kullanarak drama etkinliklerini yeniden tasarlamışlardır. Zoom, Google Meet gibi platformların yanı sıra Padlet, Menti, Kahoot, Canva gibi Web 2.0 araçları; öğrencilerle etkileşim kurma, grup çalışmaları yürütme, geri bildirim alma-verme ve değerlendirme amacıyla yaygın biçimde kullanılmıştır. Bazı uygulamalarda artırılmış gerçeklik ve kodlama temelli oyun ortamları gibi daha gelişmiş teknolojilerle de drama süreçleri desteklenmiştir.

Bu veriler, yaratıcı drama yönteminin dijital teknolojilerle bütünleştiğinde, yalnızca öğrenme sürecini zenginleştiren değil, aynı zamanda öğrencilerin üretkenliğini ve katılımını artıran çok yönlü bir pedagojik araca dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Cameron ve Carroll (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, interaktif süreç draması ile dijital teknolojileri bir araya getirerek tarih temelli yaratıcı bir öğrenme deneyimi tasarlamayı amaçlanmıştır. MelbourneDAC 2003 Uluslararası Dijital Sanatlar ve Kültür Konferansı’nda sunulan bu araştırma, özellikle 17. yüzyılda Batavia gemisinin Avustralya kıyılarında yaşadığı deniz kazası üzerine kurulu kurgusal bir çerçevede ilerleyen bir eğitim projesini ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, katılımcıların (ilkokul öğrencileri ve üniversite drama öğrencileri) hem günümüzdeki kurgusal bir deniz

araştırma merkezinde (ANMRC) hem de geçmişteki VOC gemisinde yer alarak iki farklı zaman ve mekânda etkileşimli biçimde rol almasını sağlamaktır. Süreçte e-posta, web sitesi, bloglar, QuickTime videoları, çevrim içi günlükler ve canlı performans gibi çeşitli dijital araçlar kullanılmış; bu araçlar sayesinde anlatı ve eylem eş zamanlı olarak gelişmiştir. Sonuç olarak proje, öğrencilerin hem tarihî içeriklere duygusal ve bilişsel olarak bağlanmalarını sağlamış hem de dijital etkileşim aracılığıyla çok katmanlı öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarına imkân tanımıştır. Çalışma, dijital teknolojilerle desteklenen süreç dramasının, katılımcıların tarihsel olayları anlamlandırmasını, empati kurmasını ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmesini destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Flintoff (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, drama öğretmenlerinin dijital teknolojilere yönelik tutumlarını ve bu teknolojileri sınıf içi uygulamalarda kullanma konusundaki algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, e-posta yoluyla ulaşılan öğretmenlerden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital araçlara karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ancak uygulamada bilgi eksikliği, kaynak yetersizliği ve yapısal engeller nedeniyle bu teknolojileri sınırlı kullandıklarını ortaya koymuştur. Video kayıtları, ses sistemleri ve çevrim içi içeriklerin drama süreçlerine entegre edilebileceği ifade edilmiş; bu araçların öğrenci katılımını artırdığı, performansların izlenmesini kolaylaştırdığı ve yaratıcı süreci desteklediği vurgulanmıştır. Flintoff'un çalışması, dijital teknolojilerin drama eğitimine etkili biçimde entegre edilebilmesi için öğretmenlere yönelik teknolojik donanım ve pedagojik destek sağlanmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Davis (2009) araştırmasında dijital teknolojilerin okul temelli yaratıcı drama programlarındaki potansiyelini ve sınırlılıklarını incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşadığı deneyimlerin niteliğini ve bu deneyimlerin yüz yüze drama süreçleriyle nasıl bütünleştirilebileceğini analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, dijital teknolojilerin yaratıcı öğrenmeyi destekleyebileceğini ancak öğrencilerin bedensel, kolektif ve sahne merkezli etkileşimleri daha anlamlı ve tercih edilir bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kimliklerini ifade edebilecekleri, görünür olabilecekleri performans fırsatlarını yüz yüze ortamlarda daha yoğun yaşadıkları vurgulanmıştır. Çalışma aynı zamanda Cultural-Historical Activity

Theory (CHAT) çerçevesinde değerlendirme yaparak, drama eğitiminde dijital uygulamaların yaratabileceği çelişkileri, rol içinde ve dışında gelişen öğrenme biçimlerini ve toplu öğrenme nesnelerinin nasıl müzakere edildiğini inceleme potansiyelini ortaya koymuştur. Bu yönüyle çalışma, dijital teknolojilerin pedagojik katkısının ancak etkileşimli, sosyal ve anlamlı öğrenme bağlamlarıyla bütünleştğinde etkili olabileceğini savunmaktadır.

Abraham (2016) tarafından İngiltere'nin güneydoğusunda, bir çocuk yardım kuruluşunun desteğinden yararlanan dezavantajlı çocuklarla yürütülen bir araştırmada dijital teknolojilerin süreçsel drama yöntemiyle bütünleştirilerek, özellikle sosyal dışlanma riski altındaki çocukların yaratıcı katılımını artırmak ve hayal gücü gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Katılımcılar 6–13 yaş arası çocuklardan oluşmuş, uygulama boylamsal bir drama süreciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; Cecily O'Neill'in *Süreçsel Drama* ve Dorothy Heathcote'un *Uzman Mantosu* yaklaşımları temel alınarak, çocukların yer aldığı bir "korsan" senaryosu kurgulanmıştır. Atölye çalışmaları sırasında çocuklara çeşitli görevler verilmiş ve liderlik, iş birliği, yaratıcı problem çözme gibi becerileri gözlemlenmiştir. Katılımcıların daha önce sergilediği çatışmacı ve dışlayıcı davranışların, süreç boyunca belirli ölçüde azaldığı gözlenmiştir. Özellikle öğretmenin drama içindeki role girmesi ve grup dinamiklerinin hikâye kurgusuyla bütünleştirilmesi, öğrencilerin etkin katılımını desteklemiştir. Bununla birlikte, bu olumlu değişimlerin atölye sonrasında kalıcı hale gelmediği ve öğrencilerin tekrar önceki davranış örüntülerine döndüğü de belirtilmiştir. Araştırmanın önemli bir çıktısı, dijital teknolojilerle desteklenen drama uygulamalarının, çocuklara sadece geçici değil, kalıcı etkileşimler sağlayabilecek *dijital ürünler* aracılığıyla sürdürülebilir bir öğrenme deneyimi sunabileceği yönündedir. Abraham, dijital teknolojilerin katılımcılara yalnızca izleyici değil, aynı zamanda içerik üreticisi olma imkânı tanıdığını ve bunun yaratıcılığı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Çalışma dijital teknolojilerin süreçsel drama'ya tamamlayıcı bir unsur olarak entegre edilmesinin, özellikle kırılgan çocuk gruplarında yaratıcılığı ve sosyal etkileşimi artırıcı bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Gallagher vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, COVID-19 pandemisi sürecinde lise düzeyinde yürütülen drama derslerinin çevrim içi ortama taşınmasıyla birlikte ortaya çıkan pedagojik dönüşümü ve gençlerin dijital kimlikleriyle kurdukları

ilişkileri incelemektedir. Nitel verilerle desteklenen etnografik araştırmada, öğrencilerin dijital araçlara yönelik hem bağlılık hem de mesafe içeren çelişkili tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada, verbatim tiyatro uygulamaları yoluyla öğrencilerin sosyal medya ve cep telefonları gibi dijital araçları sahneleme süreçlerine entegre ettikleri, ancak çevrim içi ortamlarda aktif katılmamalarının topluluk duygusunu zayıflattığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, dijital teknolojilerin drama eğitiminde ancak estetik ve sosyal bağlamla bütünleştiğinde anlamlı hâle geldiğini vurgulamış; çevrim içi drama eğitiminin öğrenciler arasında bağ kurma, mahremiyet yaratma ve yansıtıcı düşünme süreçlerini destekleyecek kültürel araçlara dayanması gerektiğini ileri sürmüştür.

Wales (2012) araştırmasında Singapur’da üç buçuk yıl süren “Youth Tell” adlı dijital hikâye anlatımı projesi kapsamında, formal (okul) ve informal (toplum merkezleri) ortamlarda yer alan 150’den fazla gençle yürütülen yaratıcı süreçleri incelemektedir. Araştırma, özellikle risk altındaki gençlerin dijital hikâye anlatımı yoluyla kimliklerini yeniden inşa etme, çoklu okuryazarlık becerilerini artırma süreçlerini etnografik durum analizleriyle ortaya koymaktadır. Ra’id, Keith ve Billy isimli üç erkek öğrencinin deneyimleri üzerinden, dijital hikâyeler yoluyla kimliklerini nasıl performatif biçimde yeniden kurguladıkları ve bu süreçlerin drama eğitimiyle nasıl kesiştiği ele alınmıştır. Bulgular, informal öğrenme ortamlarının gençlerin yaratıcılığını ve dijital ifade becerilerini desteklemede daha esnek ve özgürleştirici alanlar sunduğunu göstermektedir.

Inderawati (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, pandemi sonrası dönemde tiyatro eğitiminin sanal ortama taşınmasıyla birlikte, öğrencilerin çevrim içi drama performanslarında kullandıkları teknolojik araçlar incelenmiştir. Araştırmada Zoom, Google Meet, YouTube ve Canva gibi dijital platformların, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini desteklediği ve teknik becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca sanal performansların, öğrencilerin iş birliği, özgüven ve dijital okuryazarlık gibi beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Çalışma, dijital araçların yalnızca geçici bir çözüm değil, tiyatro eğitimine uzun vadede katkı sağlayabilecek pedagojik imkanlar sunduğunu vurgulamaktadır.

Clark-Fookes (2024) tarafından Avustralya’da gerçekleştirilen araştırmada, ÜYZ’nin drama eğitimine etkilerini tartışmakta ve bu teknolojinin eğitimsel uygulamalarda nasıl ele alınması gerektiği konusunda eleştirel bir bakış sunmaktadır. Araştırma, özellikle ÜYZ’nin drama eğitiminde planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerindeki kullanım

biçimlerini incelemekte; teknolojiye tamamen karşı çıkmak veya sınırsızca benimsemek yerine dengeli bir yaklaşım önerilmektedir. Araştırma kapsamında nitel içerik analizi yöntemiyle, akademik yayınlar ve drama eğitimi odaklı sosyal medya platformları üzerinden bir tarama yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda, ÜYZ kullanımının en çok öğretim materyali ve ders planı üretiminde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ek olarak, ÜYZ'nin doğaçlama eşi, sesli yazıya çevirici, senaryo analizcisi, ses tasarımcısı, görsel oluşturucu ve karakter geliştirici olarak kullanıldığı örnekler rapor edilmiştir. Çalışma, ÜYZ'nin yaratıcı süreçlerdeki rolünü de sorgulamaktadır. GenAI'nin fikir üretimi aşamasında sağladığı katkılar, öğretmenlerin bilişsel yükünü azaltmakla birlikte, yaratıcı düşünme becerilerinin zayıflamasına neden olabileceği endişesi dile getirilmiştir. Ayrıca, yapay zekâ tarafından üretilen içeriklerin beden dili, estetik deneyim ve duygusal derinlik gibi drama eğitiminin temel bileşenlerini yeterince yansıtamadığı belirtilmiştir. Özellikle deneyimsiz ya da alan dışı öğretmenler için ÜYZ destekli materyallerin kullanımı, drama eğitiminin niteliğinde bozulmaya yol açabilecek potansiyel riskler taşımaktadır. Drama eğitiminde yaratıcı düşünmenin, bedensel farkındalığın ve toplu üretim sürecinin temel olduğu vurgulanmakta; ÜYZ'nin bu unsurları yeterince temsil edemediği ifade edilmektedir. Bu çalışma, ÜYZ'nin drama eğitiminde dikkate alınması gereken etik, pedagojik ve yaratıcı yönlerine ışık tutmakta; bu teknolojinin dramatik sanatlarla nasıl bütünleşebileceği konusunda açık uçlu sorular sormaktadır. Sonuç olarak, drama eğitiminin bu yeni dijital dönemde varlığını koruyabilmesi için üretken yapay zekâ ile eleştirel, bilinçli ve yaratıcı yollarla etkileşim kurması gerektiğini savunulmaktadır.

Zhang ve Jiang (2024) tarafından Çin'de yürütülen bir araştırmada, multimedya tabanlı sanal gerçeklik teknolojisinin (MVRT) drama eğitiminde uygulanabilirliği ve etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Çin'in farklı bölgelerinden seçilen toplam 169 okulda öğrenim gören 73.992 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın amacı, MVRT'nin drama eğitiminde öğrencilerin sanatsal, bilişsel ve dilsel gelişimlerine olan katkılarını değerlendirmektir. Araştırma kapsamında, nicel bir yaklaşım benimsenmiş ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, MVRT kullanımının drama eğitiminde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin drama anlama oranı %99, eğitim gelişim oranı %98, öğrenci başarı oranı %96 ve ebeveyn desteği oranı %98,5 olarak ölçülmüştür. Ayrıca, MVRT teknolojisinin öğretim sürecinde zaman tasarrufu sağladığı ve öğrencilerin yaratıcı, etkileşimli öğrenme deneyimlerini artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, MVRT'nin yalnızca drama eğitiminde değil,

diğer disiplinlerde de etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, konuyla ilgili alan yazındaki araştırmalar, dijital teknolojilerin yaratıcı drama süreçlerine entegrasyonunun yalnızca pedagojik bir zorunluluk değil, aynı zamanda güçlü bir dönüşüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu entegrasyon; öğrencilerin katılım düzeyini artırmakta, yaratıcılıklarını beslemekte ve eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sunmaktadır. Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan dijitalleşme dalgası, yaratıcı dramının yapısal esnekliğini ve çok yönlü uyarlanabilirliğini gözler önüne sermiştir. Bu yöntemle yürütülen eğitsel çalışmaların çevrim içi ortamlarda da etkin ve kapsayıcı bir şekilde uygulanabileceğini kanıtlamıştır.

3 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri seti, verilerin toplanması ile veri analizi başlıkları altında araştırma yöntemi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada, “meta-sentez” araştırma deseni kullanılmıştır. Meta-sentez (tematik içerik analizi); aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Böylece, bütünsel bir bakış açısıyla araştırılan konunun genel yapısının derinlemesine anlaşılmasına ve öncelikli alanların belirlenmesine yardımcı olur. Meta-sentez, birden çok araştırmanın bulgularını inceleyen ve yorumlayan bir çalışmadır.

Meta-sentez çalışması ilk olarak 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından eğitim alanında yayımlanmış kültür çalışmalarının bulgularını birlikte değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Noblit ve Hare bu araştırma yöntemini “meta etnografi” olarak adlandırmışlardır. Noblit ve Hare (1988) meta etnografiyi, nitel çalışmalarının birbirine çevrildiği bir sentez yaklaşımı, çalışmaların sonuçlarını resmetmek için kullanılan sistematik bir karşılaştırma veya nitel çalışmaların bulgularının karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile oluşturulan teoriler, üst anlatılar, genellemeler ve yorumlamalı çeviriler biçiminde tanımlamışlardır. Meta-sentez çalışmalarında, az sayıda çalışmaların ele alındığı ve derinlemesine bir inceleme yapıldığı söylenebilir. Sadece nitel araştırmalar veya karma çalışmaların nitel boyutları değerlendirmeye alınır ve derinlemesine sentezleme söz konusudur.

Teori üreten bir meta-sentez araştırmasının başlangıcından itibaren, bir teorinin ne ölçüde geliştirilebileceği tam olarak bilinemez. Araştırmacının bir teorinin belirli yönlerini geliştirmek için veri toplamaya devam edebileceği birincil nitel araştırmadan farklı olarak, meta-sentez araştırmacıları şu anda mevcut olan yayınlanmış araştırmaların sayısıyla sınırlıdır (Finfgeld, 2003). Nitel araştırmacılar sıklıkla eylemlere, anlatılara ve bunların nasıl kesiştiklerine ilgi duyarlar. Nitekim meta-sentez çalışmalarını yapan bir araştırmacının da bir konu ile ilgili yapılmış olan nitel çalışmalara yönelik bütüncül bir bakış ile ortak temalara ulaşması gerektiği ifade edilebilir. Bunun için çeşitli tema ve örüntüler belirleyip analitik tekniklere odaklanmak gerekir (Glesne, 2013). Drama doğası gereği anlatılar, eylemler ve bunların birbiriyle etkileşimi üzerine kurulu bir alan olduğu için meta-sentez yöntemi, drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımını incelemek

adına konuya uygun bir araştırma deseni olarak değerlendirilebilir. Bu desen, drama eğitiminde teknolojinin kullanımının nasıl geliştiğini ve dönüştüğünü anlamada derinlemesine bir analiz sunarak çalışmaya teorik ve metodolojik açıdan güçlü bir temel sağlamaktadır. Bu çalışmada, Noblit ve Hare (1988) tarafından meta-etnografik yaklaşım çerçevesinde geliştirilen aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

- Araştırma probleminin belirlenmesi,
- Anahtar kelimelerin belirlenmesi ve alan yazın taraması yapılması,
- Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların seçim ölçütlerinin belirlenmesi ve ölçütleri karşılamayan çalışmaların elenmesi,
- Çalışmaların okunması, tanımlanması ve değerlendirilmesi,
- İncelenen çalışmaların analiz edilerek ortak temaların ve alt temaların oluşturulması, benzerlik ve farklılıkların vurgulanması,
- Elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarımlar yapılması,
- Sürecin ve bulguların ayrıntılı olarak raporlanması.

3.2 Araştırmanın Veri Seti

Bu çalışmanın verilerini 1996-2024 yılları arasında *RiDE* dergisinde yayımlanan makaleler oluşturmaktadır. 1996-2024 yılları arasında *RiDE* dergisinde yayınlanan makalelerin sayıları Tablo 3.1’de verilmiştir. Tablo 3.1’e göre, *RiDE* dergisindeki makale sayıları incelendiğinde, yıllara göre değişkenlik gösteren ancak genel olarak artış eğiliminde olan bir yayın performansı gözlemlenmektedir. Dergi, 1996 yılında 1. cilt ve 1. sayı ile yayın hayatına başlamış ve bu yılda toplam 33 makale yayımlamıştır. İlk yıllarda (1996-2003) genellikle yılda iki sayı yayımlanmış ve her sayıda ortalama 10-17 makale yer almıştır. Bu dönemde yayımlanan toplam makale sayıları 22 ile 33 arasında değişmiştir. 2005 yılı itibarıyla, bazı yıllarda yılda üç sayı yayımlanmaya başlanmış, örneğin 2005, 2006, 2007 gibi yıllarda üçüncü sayıların eklenmesiyle yıllık makale sayısı artmıştır. 2009 yılı itibarıyla ise yılda dört sayı yayımlanmaya başlandığı görülmektedir. Bu değişim, yayımlanan makale sayısının yıllık toplamalarında belirgin bir artışa neden olmuştur. 2009 yılından sonra her yıl dört sayı yayımlanmış ve yıllık makale sayıları 41 ile 84 arasında değişmiştir. Özellikle 2015 yılı, toplam 84 makale sayısı ile dikkat çekmektedir ve bu sayı tüm dönemler içinde en yüksek makale sayısına ulaşan yıldır. Bu durumu, derginin kapsamının genişlemesi, alanın akademik ilgi görmesi ve uluslararası

platformda daha fazla makale çekmesi ile açıklamak mümkündür. Ayrıca 1996-2015 yılları arasında RiDE dergisinin yıllık yayımlanan sayı ve sayılardaki makale sayısında bir standart olmadiğı sayılardaki makale sayısının değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. RiDE dergisinin 2020-2024 yılları arasındaki yıllık makale sayılarında görece bir dengelenme olduğı gözlenmiştir. Bu dönemde yıllık toplam makale sayıları 44 ile 61 arasında değişmiştir. 2020 ve 2023 yıllarında 61 ve 52 makale yayımlanması, pandeminin etkisiyle dijital drama, çevrimiçi performanslar gibi konulara olan ilginin artmasının bir yansıması olabilir.

Tablo 3.1

1996-2024 Yılları Arasında RiDE Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Sayısı

Yıl	Cilt	Sayı	Makale	Sayı2	Makale	Sayı3	Makale	Sayı4	Makale	TMS
1996	1	1	17	2	16					33
1997	2	1	13	2	13	–	–	–	–	26
1998	3	1	13	2	15	–	–	–	–	28
1999	4	1	16	2	16	–	–	–	–	32
2000	5	1	16	2	14	–	–	–	–	30
2001	6	1	12	2	10	–	–	–	–	22
2002	7	1	13	2	13	–	–	–	–	26
2003	8	1	13	2	12	–	–	–	–	25
2004	9	1	13	2	9	–	–	–	–	22
2005	10	1	11	2	13	3	12	–	–	36
2006	11	1	15	2	9	3	9	–	–	33
2007	12	1	9	2	11	3	11	–	–	31
2008	13	1	11	2	16	3	11	–	–	38
2009	14	1	14	2	10	3	9	4	8	41
2010	15	1	11	2	11	3	12	4	11	45
2011	16	1	11	2	10	3	13	4	10	44
2012	17	1	17	2	8	3	16	4	11	55
2013	18	1	15	2	12	3	10	4	14	51
2014	19	1	10	2	15	3	9	4	14	48
2015	20	1	12	2	14	3	41	4	18	84
2016	21	1	16	2	17	3	16	4	18	67
2017	22	1	18	2	12	3	17	4	14	61
2018	23	1	10	2	15	3	10	4	11	46
2019	24	1	11	2	13	3	20	4	10	54
2020	25	1	13	2	15	3	11	4	22	61
2021	26	1	14	2	17	3	11	4	7	49
2022	27	1	15	2	7	3	9	4	13	44
2023	28	1	11	2	17	3	10	4	14	52
2024	29	1	17	2	13	3	7	4	15	52
TMS			387		373		264		210	1234

Sonuç olarak, RiDE dergisi 1996'dan 2024'e kadar istikrarlı bir biçimde yayın hayatını sürdürmüş, özellikle 2009 sonrası dönemde yayımlanan sayı ve makale sayısında artış göstererek alanında önemli bir akademik kaynak haline gelmiştir.

3.3 Veri Toplama Süreci

RiDE dergisindeki tüm makaleler içerisinde, dramada dijital teknoloji kullanımı ile ilgili makaleleri belirlemek için "digital, technology" anahtar kelimesi taratılmış ve 131 makaleye ulaşılmıştır. Ancak, içerik analizi kapsamında yalnızca "makale" türünde olan çalışmalar ele alınmış, diğer yayın türleri (kitap incelemeleri, editör yazıları, konferans bildirileri vb.) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca, makalelerin dijital teknolojilerin drama eğitiminde kullanımına odaklanması, araştırma yönteminin açıkça tanımlanmış olması ve çalışmanın konuya somut katkılar sunması gibi ölçütler dikkate alınarak 23 makale nihai çalışma kapsamına dahil edilmiştir (Bkz. Şekil 3.1).

3.3.1 Makalelerin seçilme ve analiz edilme ölçütleri

Dahil etme ve hariç bırakma ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

➤ Dahil Etme Ölçütleri

Bu çalışmada içerik analizine dahil edilecek çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

1. Çalışmanın araştırma makalesi türünde olması (nitel, nicel veya karma yöntemle yürütülmüş olması).
2. Çalışmanın yaratıcı drama ve dijital teknolojilerin entegrasyonu konusuna odaklanması veya bu iki unsuru pedagojik bağlamda ilişkilendirmesi.
3. Makalenin tam metnine erişilebiliyor olması.
4. İngilizce dilinde yazılmış olması.

➤ Hariç Bırakma Ölçütleri

Aşağıdaki özelliklere sahip çalışmalar analiz dışında bırakılmıştır:

1. Araştırma makalesi niteliği taşımayan yayınlar: kitap incelemeleri, editör yazıları, röportajlar, değerlendirme makaleleri, özetler, yorumlar, toplantı raporları ve benzeri.
2. Dijital teknoloji ve yaratıcı drama arasında doğrudan ilişki kurmayan çalışmalar.

3. Araştırma ölçütlerine uyum göstermeyen (örneğin, konu dışı örneklemeler veya kuramsal çerçevesi yetersiz olan) makaleler.

4. Farklı dillerde yazılmış makaleler.

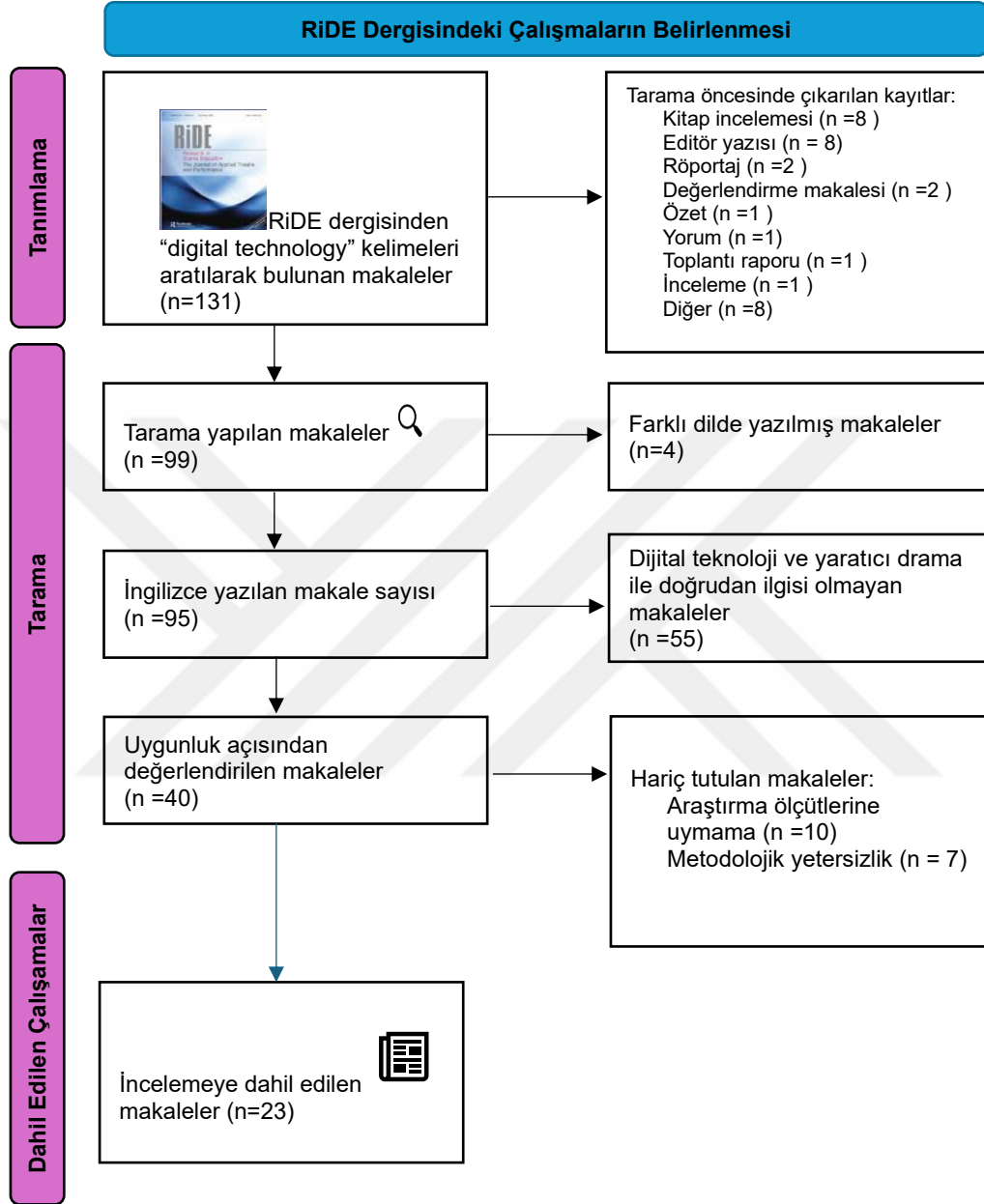
1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde dijital teknolojiler ve yaratıcı drama ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların belirlenmesi sürecini adım adım Şekil 3.1'deki PRISMA akış şemasında özetlemektedir. Burada Şekil 3.1'de görüldüğü gibi analize dahil edilen çalışmaların belirlenmesinde PRISMA Akış şemasındaki tanımlama, tarama ve dahil edilen çalışmalar aşamaları dikkate alınarak yapılmıştır. Bu süreç kısaca aşağıda özetlenmiştir (PRISMA, 2020).

Tanımlama aşamasında, toplamda 131 makale ile başlayan araştırma sürecinin, uygun çalışmaların belirlenmesi ve analize dahil edilmesine kadar geçen sürecin nasıl gerçekleştirildiğini göstermektedir. Analize dahil edilecek çalışmalar belirlenirken tarama aşamasında, "digital technology" anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda bulunan 131 makale değerlendirmeye alınmıştır. Bu aşamada, kitap incelemeleri (n = 8), editör yazıları (n = 8), röportajlar (n = 2), değerlendirme makaleleri (n = 2), özetler (n = 1), yorumlar (n = 1), toplantı raporları (n = 1), incelemeler (n = 1) ve diğer türler (n = 8) gibi uygun olmayan kayıtlar tarama öncesinde çıkarılmıştır. Tanımlama aşamasında 32 çalışmanın araştırma makalesi olmadığı için analize dahil edilmemesine karar verilmiştir.

Tarama aşamasında, farklı dillerde yazılmış olan 4 makale elenmiş; yalnızca İngilizce yazılmış 95 makale değerlendirmeye alınmıştır. 95 makaleden, dijital teknoloji ve yaratıcı drama ile doğrudan ilgisi olmayan 55 makale daha değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu aşamada değerlendirmeler sonucunda makale sayısı 40'a düşürülmüştür. 40 makaleden 10'nun araştırma ölçütlerine uymaması ve 7'sinin de metodolojik olarak yetersiz olması nedeniyle 17 makale analize dahil edilmemiştir.

Şekil 3.1

RiDE Dergisindeki Makalelerin PRISMA Akış Şeması



Uygunluk aşamasında, bir önceki tarama aşamasında 40'tan 23'e indirilen makale sayısı üzerinden meta-sentez çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Bir başka ifadeyle 131 makale ile başlayan analiz süreci 23 makaleye indirilerek meta-sentez çalışması 23 makale ile yapılmıştır. Sonuç olarak, 23 makale analize uygun bulunarak incelemeye dahil edilmiştir. Şekil 3.1'deki PRISMA akış şemasının araştırmanın sistematik olarak ilerlediğini ve yalnızca belirlenen ölçütlere uygun makalelerin değerlendirmeye alındığını açık bir biçimde ortaya koyduğunu göstermektedir.

Drama eğitimi ve dijital teknolojiler bağlamında yukarıda belirtilen ölçütlere göre seçilen bu 23 makale üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiş ve makalelere ait betimsel özellikler tablo halinde sunulmuştur. Tablo 3.2'de makalelerin kodu, başlığı, yazar(lar)ı, yayın yılı, yayın yeri (ülke), araştırma konuları ve araştırma yöntemi yer almaktadır. Bu veriler ışığında, dijital teknolojilerin drama eğitiminde nasıl ele alındığına dair çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 3.2

RiDE Dergisinde Analize Dahil Edilen Makalelerin Betimsel Bilgileri

Makale Kodu	Makale Başlığı	Yazar(lar)	Yayın Yılı	Yayın Yeri (Ülke)	Araştırma Konusu	Araştırma Türü
M1	Drama, digital pre-text and social media	J. Carroll & D. Cameron	2009	Avustralya	Dijital medya teknolojilerinin, özellikle sosyal medya ve mobil cihazların, drama eğitiminde kullanımının pedagojik etkileri	Nitel
M2	Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom	J. Rothwell	2011	Avustralya	Süreçsel dramanın dil öğrenenlerin kültürlerarası iletişim ve bedensel etkileşimlerini geliştirmedeki etkisi	Eylem Araştırması
M3	Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study	J. Dunn, P. Bundy, & N. Woodrow	2012	Avustralya	Drama pedagojisi ile dijital teknolojilerin, yeni gelen mülteci çocukların dil öğrenim ihtiyaçlarını desteklemedeki rolü	Durum Çalışması
M4	Liveness, mediation and immediacy – innovative technology use in process and performance	S. Davis	2012	Avustralya	Süreç ve performans temelli tiyatrodaki yenilikçi teknoloji kullanımının “canlılık”, “aracılık” ve “anında etki” bağlamındaki rolü	Etnografi
M5	Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling	P. Wales	2012	Singapur	Gençlerin dijital hikaye anlatımı aracılığıyla kimliklerini ifade etme ve yeniden inşa etme süreçlerini incelemek	Etnografi
M6	Digital culture, and the viewing/participating pre-service teacher: (re)envisioning theatre teacher training for a social media culture	A. Jensen	2012	ABD	Sosyal medya kültürünün ve dijital medyanın tiyatro öğretmenliği eğitimine entegrasyonu	Etnografi
M7	Newspaper Twitter: applied drama and microblogging	R. Wotzko	2012	Avustralya	Augusto Boal’ın Gazete Tiyatrosu yönteminin dijital mikroblogging platformları ile nasıl uyarlanabileceği ve bu yöntemle öğrencilerin sosyal medya ve haber okuryazarlığını nasıl geliştirebileceği	Nitel
M8	Solo life to Second Life: the design of physical and virtual learning spaces inspired by the drama classroom	J. Nicholls & R. Philip	2012	Avustralya	Web 2.0 teknolojileri ve Second Life gibi dijital platformların, drama eğitimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Karma Yöntem

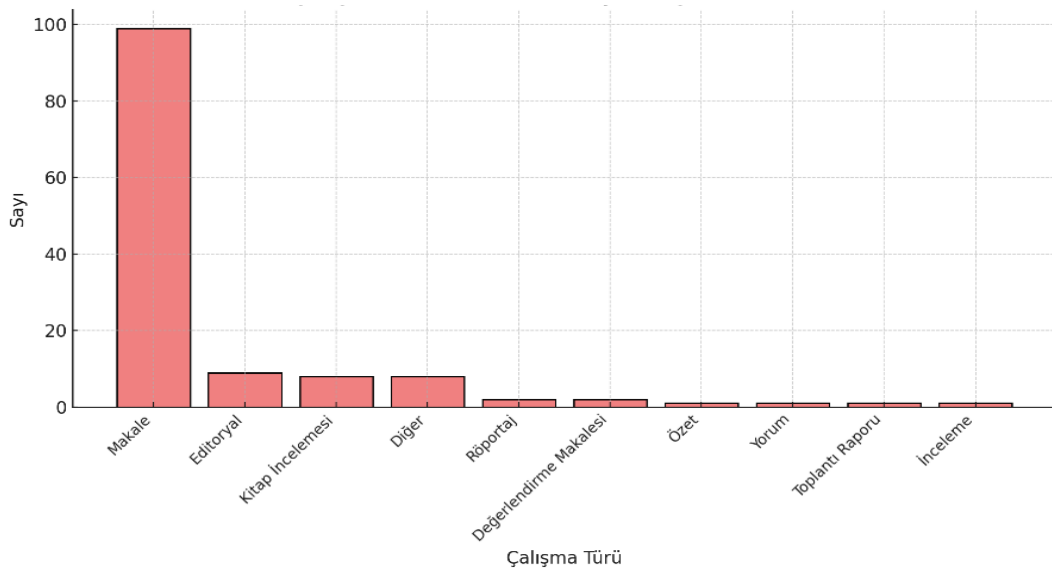
Tablo 3.3*RiDE Dergisinde Analize Dahil Edilen Makalelerin Betimsel Bilgileri (devam)*

M9	Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth	M. Alrutz	2013	ABD	Gençlerin kişisel hikayelerini dijital medya aracılığıyla anlatmalarını sağlayarak güçlendirici bir kültürel üretim pratiği oluşturmayı inceliyor	Eylem Araştırması
M10	'Facebooked: Romeo and Juliet' as educational theatre: an improbable fiction?	H. Zdriluk	2016	Kanada	Üniversite düzeyinde Drama Eğitimi programında, sosyal medya ve dijital vatandaşlık kavramlarının <i>Romeo ve Juliet</i> üzerinden öğretilmesi ve dijital teknolojilerin projelerde kullanımının incelenmesi	Nitel
M11	Remediating childhood recollection: facilitating intermedial theatre based on lived-experience, recollection and remediation of digital video	J. Kelly	2016	İngiltere	Öğrencilerin bireysel deneyimlerini, hatıralarını ve dijital teknolojileri kullanarak tiyatro performansları oluşturmaları	Durum Çalışması
M12	Extending story-worlds through social media	M. Myers, D. Watkins & R. Sobey	2016	Avustralya & İngiltere	Performans öncesi, sırası ve sonrası sosyal medya kullanımının yaratıcılık ve topluluk katılımına nasıl katkı sağladığını keşfetmeyi amaçlamaktadır	Nitel
M13	Students as digital producers of Shakespeare: a group Staging/Filming Project case study	T. A. Hamill	2020	ABD	Shakespeare'in eserlerini dijital üretim ve sahneleme yoluyla öğretmek	Durum Çalışması
M14	Connected learning and Shakespeare: engaging students in drama teacher education	R. Marlatt	2020	ABD	Bağlantılı öğrenme çerçevesinde Shakespeare pedagojisinin dijital araçlarla öğretmen adayları için nasıl yeniden tasarlanabileceği	Karma Yöntem
M15	Teaching Shakespeare digitally: the Turkish experience	M. Öğütü	2020	Türkiye	Dijital araçların, Shakespeare'in oyunlarını Türk öğrencilerine öğretme sürecinde kullanılmasının etkileri ve faydaları	Durum Çalışması
M16	How to catch a flying pig: facilitating embodiment work in online rooms	P. J. van Vuuren & C. F. Freisleben	2020	Güney Afrika & Avustralya	Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen beden çalışmaları ve uygulamalı doğaçlama yöntemlerinin etkililiğini incelemek	Eylem Araştırması
M17	Response to COVID-19 Zooming in on online process drama	A. Cziboly & A. Bethlenfalvy	2020	Norveç & Macaristan	COVID-19 pandemisi sırasında çevrimiçi süreç drama uygulamalarının drama unsurlarını nasıl dönüştürdüğünü incelemek	Eylem Araştırması
M18	Working with propositional stories: digital storytelling as applied theatre praxis with newcomers in an urban middle school	E. Maloney	2022	Kanada	Dijital hikâye anlatımı ve uygulamalı tiyatro pratiğinin, göçmen öğrenciler için medya okuryazarlığı geliştirme üzerindeki etkileri	Eylem Araştırması
M19	Future stories: co-designing virtual reality (VR) experiences with young people with a serious illness in hospital	M. Balfour, J. Cattoni, P. Sextou, A. Herbert, L. Seear, G. Lobwein, M. Gibson, & J. Penton	2022	Avusturya	Hastanede ciddi sağlık sorunları yaşayan gençlerle birlikte, sanal gerçeklik (VR) ve intermedial tiyatro yöntemlerinin birlikte yaratıcı VR deneyimleri tasarlamak	Nitel

Tablo 3.4*RiDE Dergisinde Analize Dahil Edilen Makalelerin Betimsel Bilgileri (devam)*

M20	Shared uncertainties: mapping digital teaching artistry in youth performing arts during COVID-19	B. Trezise, N. Vengurlekar, & M. Whittaker	2024	Avustralya	Çevrimiçi drama ve performans sanatları eğitiminde beden temelli ve oyun odaklı pedagojilerin etkisi	Karma Yöntem
M21	Reconfiguring togetherness in the virtual drama classroom	C. Balt	2024	Kanada	COVID-19 pandemisi sırasında sanal drama sınıflarındaki birlikte olma duygusunun ve topluluk bağlarının incelenmesi	Etnografi
M22	Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama	T. Roed Heiden & H. Rørbech	204	Danimarka	Süreçsel drama yönteminin öğrencilere edebiyat eserlerini yorumlamak için nasıl performatif bir alan sunduğunu araştırmaktadır.	Tasarım Tabanlı Araştırma
M23	Looking at cyberbullying from different perspectives and roles: an online process drama research with Turkish participants	G. Karaosmanoğlu	2024	Türkiye	Siber zorbalığın farklı rollerde ve perspektiflerde çevrimiçi süreçsel drama yoluyla incelenmesi	Nitel

Tablo 3.2'deki veriler bulgular başlığında Makalelerin Betimsel Özellikleri alt başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu kapsamda ilgili alt başlıkta Tablo 3.2'deki her bir başlık hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili yayımlanmış çalışmanın türlerine göre dağılımı Şekil 3.2'de verilmiştir.

Şekil 3.2*RiDE Dergisinde Dijital Teknoloji ile İlgili Yayımlanmış Çalışmalarının Türlerine Göre Dağılımı*

Şekil 3.2'deki RiDE dergisinde 'digital technology' anahtar kelimesi aratılarak bulunan makalelerle ilgili veriler incelendiğinde, toplamda 131 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların türlerinde göre dağılımda en fazla türün makale olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 131 çalışmanın; 99'u makale, 8'i kitap incelemesi, 8'i editör yazısı, 8'i diğer kategorisinde ve 2'si röportaj olarak sınıflandırılmıştır. Tüm çalışmalar hem "Sanat" hem de "Eğitim" konuları ile ilişkilidir ve bu iki alanı kapsayan içeriklere sahiptir. 2024 yılı dikkate alındığında yayınlanma tarihine göre yapılan incelemede ise son bir yıl içinde 10, son altı ayda 2 ve son üç ayda yalnızca 1 çalışmanın yayınlandığı görülmektedir. Bu veriler, son dönemlerde dijital teknolojiyle ilgili çalışmaların sayısının görece az olduğunu ancak bu konunun hem sanat hem de eğitim bakış açısından ele alındığını göstermektedir

3.4 Veri Analizi

Bu çalışmada, veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Drama alanında yapılan çalışmaların içeriklerini incelemek amacıyla ayrıntılı ve kesin sonuçlar elde edilen bir yöntem olan içerik analizi yöntemini kullanmak doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. İçerik analizi 1941 yılından beri alan yazına yerleşmiş ve günümüze kadar kullanılmakta olan bir yöntemdir. Gökçe (2006, s.32), 1941 yılının içerik analizinin bağımsız bir yöntem olarak ele alınmaya başlanması nedeniyle alan yazında bu yöntemin doğuş yılı olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Aynı yıl, içerik analizi kavramı, kitle iletişim araçlarının farklı açılardan ele alındığı ve alanında uzman isimlerin yer aldığı Chicago Üniversitesi'nde düzenlenen bir konferansta tartışılmıştır. Bu konferans, içerik analizinin kavramsal olarak ortaya çıkmasını sağlarken, yöntemsel gelişimine ve akademik alanda yaygınlaşmasına da zemin hazırlamıştır.

Arık (1992)'a göre içerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belli bir problem ya da amaç bakımından sınıflandırılması ve bu verilerin belli kavramlarının ölçülmesi ve belli bir anlam çıkartılması için taranarak kategorilere ayrılması olarak tanımlamaktadır. Berelson (1952) içerik analizini iletişimin açık, içeriğinin nesnel, sistematik ve nitel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği olarak belirlemiştir. Gökçe (2006) ise, içerik analizini fiziksel bilimlerden farklı olarak, gözlem yoluyla sosyal gerçeğe yönelik çıkarımları amaçladığını ve içerik analizinin araştırmacının incelemek istediği mesajın nicelleştirilmesi işlemi olduğunu vurgular. Son yıllarda belirli alanlarda nitel araştırmaların ön plana çıkmasıyla sayısal olmayan verilerin anlamlandırılması sorunuyla karşılaşilmektedir. Sözlü ya da

yazılı mesajların özelliklerine ilişkin çıkarımlar yapılması için kullanılan bir teknik olan içerik analizi insan kaynakları, psikoloji, psikiyatri, iletişim, ölçme ve değerlendirme, siyaset bilimi, hukuk, edebiyat gibi pek çok alandan araştırmacıya hitap etmektedir. İçerik analizi her türlü yazılı, sözlü materyal için nesnel bir değerlendirme yapılabilmesini sağlar (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik analizi, bir araştırma problemini anlamak ve çözmek için dokümanlarda yer alan yazılı, görsel veya işitsel materyalleri sistematik olarak incelemeyi sağlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2018). Özellikle eğitim araştırmalarında, belirli bir temayı derinlemesine anlamak amacıyla sıklıkla tercih edilen bu yöntem, hem nitel hem de nicel analizlere olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi, verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanmasını içerir. Bu bağlamda, araştırma süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır: (1) Verilerin toplanması ve düzenlenmesi, (2) kodlama birimlerinin belirlenmesi, (3) verilerin temalar etrafında gruplandırılması ve (4) bulguların yorumlanmasıdır (Mayring, 2000). Bu çalışmada, RiDE dergisinde yayımlanan makalelerin meta-sentez deseni kapsamında içerik analizi yöntemiyle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, seçilen 23 makale, belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir.

İçerik analizinin bir diğer önemli özelliği, araştırmacının bir metnin ardındaki örtük anlamları ortaya çıkarmasına olanak tanımasıdır. Özellikle dijital teknolojilerin drama eğitiminde nasıl kullanıldığını anlamaya yönelik bu çalışmada, içerik analizi yöntemiyle elde edilen veriler, belirli bir yapı ve düzen içinde sunulmuştur. Bu yöntem, sadece mevcut durumu açıklamakla kalmayıp, aynı zamanda eğilimleri ve potansiyel geleceği anlamak için güçlü bir araçtır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). İçerik analizi yöntemi, dijital teknolojilerin drama eğitimindeki kullanımını anlamak için gerekli olan derinlemesine bir inceleme sağlayarak, bu alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

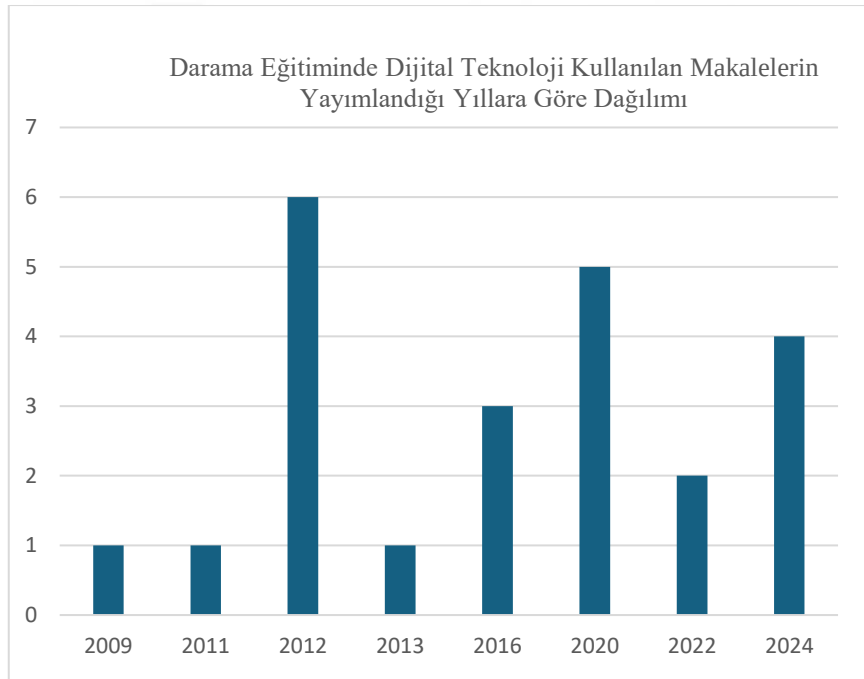
4 BULGULAR

4.1 Makalelerin Betimsel Özellikleri

1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan ve dijital teknolojilerin drama eğitiminde kullanımını ele alan makaleler incelendiğinde ilk makalenin 2009 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2009-2024 yılları arasında RiDE dergisinde drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan makalelerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı Grafik 4.1’de verilmiştir.

Grafik 4.1

Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı



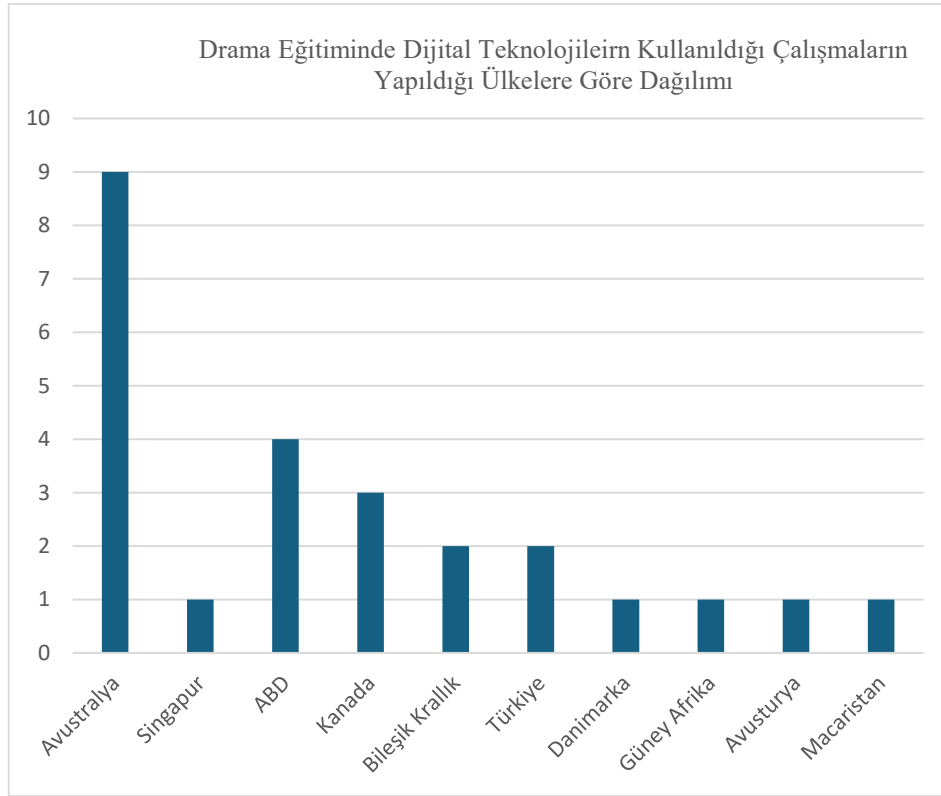
Grafik 4.1’e göre, 2012 yılı, drama eğitiminde dijital teknolojinin kullanıldığı toplamda 7 makale ile en fazla çalışmanın yayımlandığı yıl olmuştur. Bu dönem, dijital teknolojilerin eğitim alanında hızla benimsenmeye başladığı yılları temsil etmektedir. Ayrıca 2012 yılında RiDE dergisinin “Innovation, technology and converging practices in drama education and applied theatre” başlıklı özel bir sayının yer alması dramada teknoloji kullanımı konusunda yayımlanan makalelerin sayısının fazla olma nedenini açıklar niteliktedir. 2020 ve sonrası, pandemi koşullarının etkisiyle özellikle çevrimiçi drama uygulamalarını konu alan makalelerin yoğunlaştığı bir dönemdir. Örneğin, konuyla ilgili 2020 yılında 5 makale, 2024 yılında 4 makale ve 2022 yılında 2 makale

yayınlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmaya dahil edilen 23 makalenin 11'inin 2020-2024 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir.

Makalelerin yayınlandığı ülkeler incelendiğinde, makalelerin coğrafi dağılımında belirgin bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili çalışmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımı Grafik 4.2'de verilmiştir.

Grafik 4.2

Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Çalışmaların Yapıldığı Ükelere Göre Dağılımı



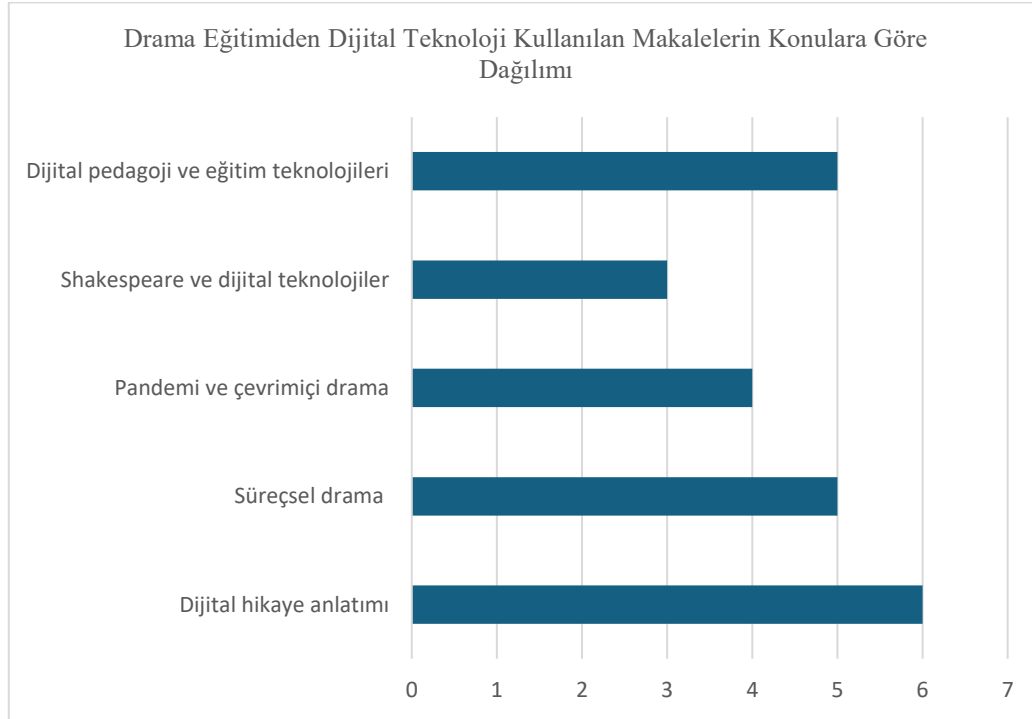
Grafik 4.2'ye göre, Avustralya, analize dahil edilen 23 makalenin toplamda 9'unun yapıldığı ülke olarak bu alanda öne çıkan ülke olarak görülmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin drama eğitimine entegrasyonunda Avustralya'daki araştırmacıların öncü bir rol oynadığını göstermektedir. ABD ise 4 makale ile ikinci sırada yer almakta, ardından Kanada (3 makale) ve Bileşik Krallık (2 makale) gelmektedir. Türkiye, toplamda 2 makale ile dijital drama pedagojisi alanına katkıda bulunurken, Singapur, Danimarka, Güney Afrika, Avusturya ve Macaristan gibi ülkelerin her biri 1'er makale ile temsil edilmektedir. Bu veriler, dijital teknolojilerin drama eğitimine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak Avustralya ve Batı ülkelerinde yoğunlaştığını, ancak Asya, Afrika ve

Avrupa gibi bölgelerde de bu alana dair çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Özellikle Avustralya'nın yüksek katkısı, dijital araçların drama eğitimiyle ilişkilendirilmesinde uluslararası düzeyde bir liderlik sağladığını düşündürmektedir. Türkiye'nin katkısı ise bu alandaki yerel bağlamları ve farklı kültürel uygulamaları incelemek ve drama eğitiminde güncel teknolojilere yer verilmesi için önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

RİDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda ele alınan konuların dağılımı Grafik 4.3'te verilmiştir.

Grafik 4.3

Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Konularına Göre Dağılımı



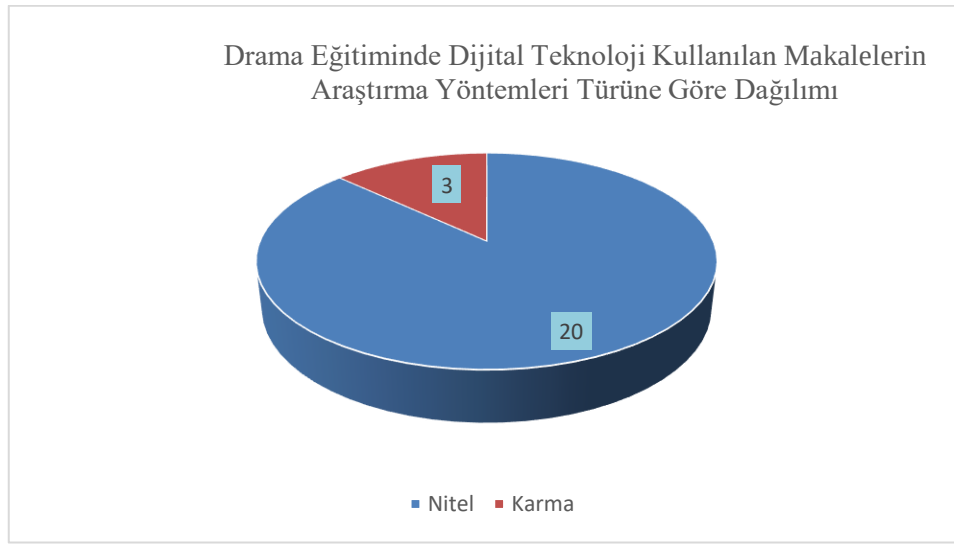
Grafik 4.3 incelendiğinde, makalelerin konulara göre dağılımına baktığımızda ana temanın dijital teknolojilerin drama eğitimine entegrasyonu ve bu süreçteki pedagojik etkileri olduğu görülmektedir. Dijital hikâye anlatımı (digital storytelling) konusu ele alınarak gençlerin kimlik gelişimi, medya okuryazarlığı ve yaratıcı becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Süreçsel drama yönteminin dijital araçlarla nasıl desteklenebileceğini ve bu yöntemle edebiyat, sosyal konular ve bireysel gelişim süreçlerinin nasıl güçlendirilebileceğini araştırma konusu edinilmiştir. COVID-19 dönemi, çevrimiçi süreçsel drama uygulamaları ve dijital öğrenim ortamlarının etkilerini konu alan çalışmalara zemin hazırladığı söylenebilir. Örneğin, Shakespeare eğitiminin

dijital teknolojilerle yeniden yorumlanması, belirli bir araştırma teması olarak dikkat çektiği görülmektedir.

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda yer verilen araştırma yöntemlerinin türünün dağılımı Grafik 4.4'te verilmiştir.

Grafik 4.4

Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Araştırma Yöntemleri Türlerine Göre Dağılımı



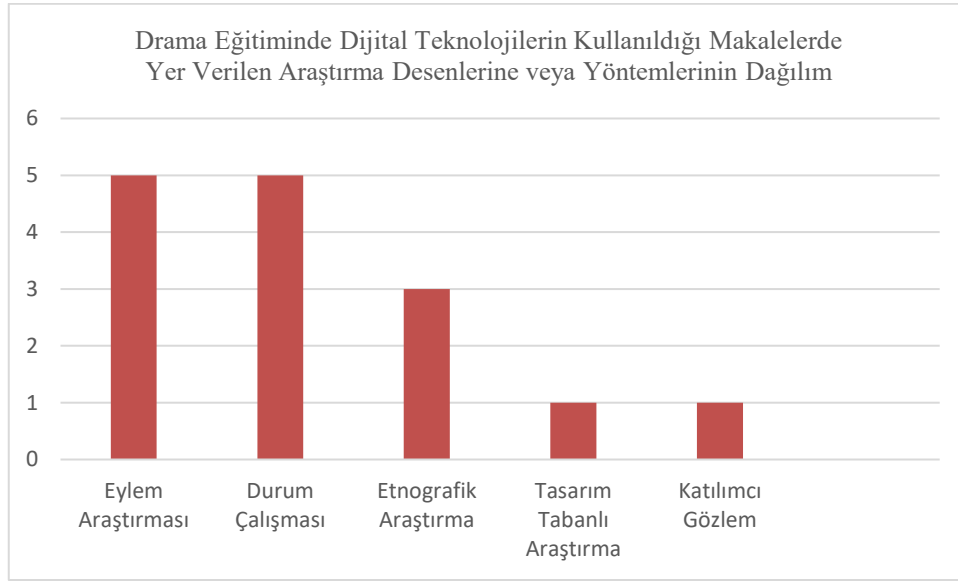
Grafik 4.4'teki verilere göre, drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili analiz edilen çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri türünün baskın olarak nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Toplamda drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan ve incelmeye alınan 23 makalenin 20'si nitel, 3'ü karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda nicel araştırmalara hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan araştırmalarda büyük ölçüde nitel yaklaşımların tercih edildiğini göstermektedir. Nitel araştırma yöntemleri tercihinin eğitimde drama alanının doğasıyla uyumlu olarak değerlendirilebilir. Nitel araştırmaların, drama süreçlerinin bireyler üzerindeki yansımalarını, deneyimlerini ve bağlamsal dinamiklerini derinlemesine anlamak için ideal araştırma yaklaşımlarından biri olduğu söylenebilir. Karma yöntemlerin daha az tercih edilmesi ise, drama çalışmalarında genellikle birincil hedefin nicel verilerden ziyade bağlamsal ve anlam odaklı analizler olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, karma yöntemlerin sınırlı kullanımı, daha

fazla araştırmacının nitel ve nicel yaklaşımları bir araya getirerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşma potansiyelini değerlendirmesi gerektiğini de işaret edebilir. Ancak nicel araştırma yöntemlerinin hiç kullanılmamış olması dikkat çekicidir.

RİDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda yer verilen nitel desenlerin ve yöntemlerin dağılımı Grafik 4.5’te verilmiştir.

Grafik 4.5

Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Makalelerde Yer Verilen Araştırma Desenleri veya Yöntemlerinin Dağılımı

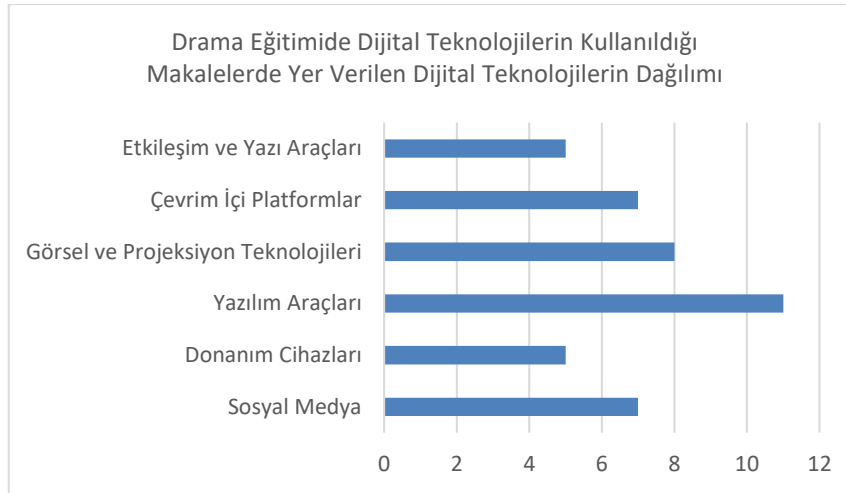


Grafik 4.5’e göre, araştırmalarda kullanılan desenler ve yöntemler bu konudaki çeşitliliğin drama eğitimi ve dijital teknoloji kullanımı bağlamında nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, nitel araştırma desenlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Özellikle eylem araştırması ve durum çalışmasının öne çıktığı, bununla birlikte etnografik araştırma deseninin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, drama eğitiminin doğasına uygun olarak derinlemesine ve bağlamsal analiz gerektiren bir alan olduğu vurgusu ile uyumlu görülmektedir. Ayrıca karma yöntem ve tasarım tabanlı araştırma gibi daha kapsamlı ve bütүнleştirici yaklaşımların da tercih edilmiştir. Bu durum, araştırmacıların farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşma çabasında olduklarını göstermektedir. Genel olarak, drama eğitimi alanındaki çalışmaların yöntemsel çeşitliliğini ve derinlemesine inceleme odaklı bir eğilimi yansıtmaktadır.

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda tercih edilen dijital teknolojilerin dağılımı Grafik 4.6’da verilmiştir.

Grafik 4.6

Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Dijital Teknolojilerin Dağılımı



Grafik 4.6’ya göre, araştırmaya dahil edilen drama eğitiminde teknoloji kullanılan çalışmalarda yer verilen dijital teknolojiler farklılık göstermektedir. Bu kapsamda en çok kullanılan dijital teknolojinin *Yazılım Araçları* olduğu anlaşılmaktadır. Yazılım araçlarının; podcast, video düzenleme yazılımları, dijital hikâye yazılımları gibi içerik üretim ve paylaşım araçlarını kapsadığı, drama eğitiminde yaratıcı içeriklerin oluşturulması ve paylaşılmasında geniş bir kullanım alanına sahiptir. Yazılım araçlarının çeşitliliği, drama eğitiminin dijitalleşen dünyadaki uygulama potansiyelini ve uyarlanabilirliğini vurgulamaktadır.

Sosyal Medya ve Çevrim İçi Platformlar, sırasıyla ikinci ve üçüncü sırada gelmektedir. Bu durum, sosyal medya platformlarının (örneğin, Twitter (şimdiki adı X), Facebook, Instagram ve çevrim içi toplantı ve Web 2.0 araçlarının (örneğin, Zoom, Google Meet, Padlet) drama uygulamalarında geniş bir kullanım alanı bulduğunu göstermektedir. Bu platformlar ve araçlar hem içerik paylaşımı hem de etkileşimli öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

Donanım Cihazları, öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanılan fiziksel cihazları (örneğin, iPad, akıllı telefonlar, DSLR kameralar) içermekte ve bu cihazların kullanımının öğretim süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu işaret etmektedir.

Görsel ve Projeksiyon Teknolojileri ile Etkileşim ve Yazı Araçları, daha çok görselleştirme, sunum ve iş birlikli çalışmalar için kullanılan teknolojilere odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, drama eğitiminde kullanılan dijital teknolojilerin drama eğitimi ve uygulamalarında çok yönlü bir biçimde kullanıldığını ve bunların hem öğretim hem de yaratıcı süreçleri desteklediğini göstermektedir. Drama eğitimi alanında dijital teknolojilerin entegrasyonu, pedagojik yeniliklerin genişlemesine ve farklı öğrenme biçimlerinin desteklenmesine katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır.

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda yer verilen dijital teknolojik araçlar ve yaratıcı drama teknikleri Tablo 4.1 (dijital araçlar) ve Tablo 4.2’de (yaratıcı drama teknikleri) verilmiştir.

Tablo 4.1

Drama Eğitiminde Teknoloji Kullanılan Makalelerde Yer Verilen Dijital Teknoloji Araçları

Dijital Teknoloji Kategorisi	Kullanılan Dijital Teknolojiler	Makale Kodu
İçerik Sunum Araçları	Bloglar, Podcast	M6, M8
Donanım ve Cihazlar	Akıllı telefonlar, DSLR kameralar, Dijital kameralar, iPad, etkileşimli beyaz tahta, projeksiyon araçları	M10, M13, M18, M3, M4, M5, M7
Web 2.0 Araçları	CliffsNotes, Globe Player, Google Drive, Jamboard, Mentimeter, Padlet, SparkNotes, Xtranormal yazılımı, dijital hikâye anlatımı araçları, dijital hikâye yazılımları, dijital yazı araçları	M15, M17, M18, M20, M21, M23, M3
Fotoğrafçılık ve Grafik	Dijital fotoğrafçılık, metafor araçları, telematik teknolojiler	M11, M9
Görsel ve Medya Araçları	Google Maps, Shaun Tan görselleri, dijital arşiv araçları, dijital materyaller, dijital medya kolajı, dijital medya stüdyosu, medya görselleri, çevrim içi arşiv, çevrim içi paylaşım platformları	M1, M12, M13, M14, M15, M2, M22, M6, M7
Sanal ve Artırılmış Gerçeklik	Second Life, VR teknolojisi, dijital çizim araçları, fotogrametri, sanal ortamlar	M19, M4, M8
Sosyal Medya Araçları	Facebook, Instagram, Twitter, Vine, sosyal medya platformları	M1, M10, M12, M5, M6, M7
Video ve Ses Teknolojileri	Flipmino kameralar, Podcast, Video düzenleme yazılımları, Video kayıt araçları, Video projeksiyonları,	M11, M13, M14, M2, M20, M22, M3, M4, M5, M6

	YouTube, ses kayıt cihazları, ses ve video teknolojileri, video düzenleme yazılımları	
İletişim ve Toplantı Platformları	Google Meet, WhatsApp, Zoom, çevrim içi kayıt araçları, çevrim içi sohbet	M16, M17, M20, M21, M23, M4

Tablo 4.1 incelendiğinde drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan makalelerde yer verilen dijital teknoloji araçları, işlevsel niteliklerine ve pedagojik bağlamdaki rollerine göre tematik bir çerçevede sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, yaratıcı drama uygulamalarında dijital teknolojilerin nasıl ve ne amaçlarla kullanıldığını daha bütüncül ve sistematik bir biçimde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Elde edilen bulgular, dijital teknolojilerin yalnızca teknik destek unsuru olarak değil, aynı zamanda yaratıcı öğrenme süreçlerini dönüştüren ve derinleştiren birer pedagojik yapı taşı haline geldiğini göstermektedir.

Çalışmalar incelendiğinde, içerik üretimi ve sunumunu destekleyen araçların (örneğin bloglar ve podcastler) özellikle bireysel ifade, yansıtıcı düşünme ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etme açısından önemli işlevler üstlendiği görülmektedir. Örneğin M6 ve M8 kodlu makalelerde blog ve podcast kullanımının öğrencilerin süreçle duygusal bağ kurmasını sağladığı ve kişisel yansıtma ve artırıcı ifade edilmiştir.

Bunun yanı sıra, mobil cihazlar, etkileşimli beyaz tahtalar ve projeksiyon teknolojileri gibi donanım temelli araçların drama etkinliklerinin sahnelenmesi, kaydedilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde belirleyici olduğu dikkat çekmektedir. M3, M4, M5, M7 ve M13 gibi çalışmalarda dijital kameralar, iPad'ler ve projeksiyon sistemlerinin performansların sahnelenmesinde etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu teknolojiler hem öğrencilerin performanslarının izlenmesini hem de bu süreçlerin geribildirim temelli bir öğrenme döngüsüne dönüşmesini mümkün kılmaktadır.

Web 2.0 temelli uygulamalar ve eğitsel destek araçları ise, öğrencilerin etkileşimli ve iş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayarak pedagojik yapının merkezine yerleşmiştir. M17, M21 ve M23 kodlu çalışmalarda Mentimeter, Jamboard, Padlet ve Google Drive gibi araçların kullanımı öğrencilerin yaratıcı karar alma süreçlerine katılımını artırmış, dijital hikâye anlatımı ve yazım uygulamalarıyla öğrenmenin çoklu ortam destekli hale geldiği gösterilmiştir.

Görsel medya araçları, dijital arşivleme çözümleri ve metafor üretimine yönelik grafik tabanlı uygulamalar, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini görsel olarak ifade etmelerine

olanak tanımaktadır. M2, M6, M13 ve M14 gibi makalelerde dijital medya kolajları, görsel arşivler ve stüdyo temelli uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin dramatik anlatılarını çok duyulu bir biçimde inşa ettikleri vurgulanmıştır. Özellikle dijital fotoğrafçılık, metafor araçları ve medya stüdyoları gibi uygulamalar, öğrencilerin sanatsal ifade gücünü artırmakta ve estetik duyarlılık geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bulgular ayrıca, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin yaratıcı drama ortamlarına önemli bir boyut kazandığını göstermektedir. M4, M8 ve M19 kodlu çalışmalarda yer verilen Second Life, VR teknolojisi ve fotogrametri uygulamaları, öğrencilerin alternatif mekân ve karakterlerle empatik roller üstlenmesini kolaylaştırmış; böylece süreci mekânsal olarak zenginleştirilmiş, kapsayıcı öğrenme ortamları sağlanmıştır. Bu durum, drama pedagojisinin dijitalleşen dünyada esneklik ve çeşitliliğe dayalı yeni biçimlerle yeniden tanımlandığını ortaya koymaktadır.

Sosyal medya platformlarının yaratıcı drama süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerle geniş kitleler arasında etkileşim kurmayı mümkün kılmakta ve öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmektedir. M1, M5, M6, M7, M10 ve M12 gibi makalelerde sosyal medya (ör. X, Facebook, Instagram) üzerinden yapılan paylaşımların öğrencilerin katılım motivasyonunu artırdığı ve öğrenme ürünlerinin daha geniş çevrelerle etkileşimli biçimde paylaşılabilirdiği ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, video ve ses teknolojilerinin kullanımı da önemli bir yer tutmaktadır. M2, M3, M4, M5, M6, M11, M13, M14, M20 ve M22 kodlu çalışmalarda YouTube, video kayıt araçları, ses düzenleme yazılımları ve projeksiyon sistemleri gibi teknolojilerin etkin biçimde kullanıldığı, öğrencilerin performanslarını kaydederek kendi gelişimlerini gözlemlene imkânı buldukları görülmektedir. Bu araçların drama eğitimde kullanımı, öğrencilere hem yaratıcı hem de eleştirel bakış açısıyla kendi öğrenmelerini analiz etme fırsatı sunmaktadır.

Son olarak, çevrim içi toplantı ve iletişim platformlarının özellikle pandemi sürecinde yaygın bir biçimde kullanıldığı ve yaratıcı drama etkinliklerinin çevrim içi ortama taşınmasında merkezi bir rol üstlendiği görülmektedir. M4, M16, M17, M20, M21 ve M23 kodlu makalelerde Zoom, Google Meet ve WhatsApp gibi platformlar sayesinde uzaktan gerçekleştirilen drama oturumlarının verimliliği korunmuş; grup içi etkileşim, rol çalışmaları ve dramatik anlatılar dijital ortamda da sürdürülebilmiştir.

Tablo 4.2*Makalelerde Yer Alan Yaratıcı Drama Yaklaşım, Teknik ve Etkinlikleri*

Kategori	Yaklaşım/Teknik/Etkinlikler	Makale Kodları
Temel Drama Yaklaşımları	Süreçsel drama	M2, M3, M4, M17, M20, M21, M22, M23
	Gazete tiyatrosu, Forum Tiyatro	M7, M19
	Uzman Mantosu	M10, M18
Rol ve Canlandırma Temelli Teknik ve Etkinlikler	Rol oynama	M2, M4, M15
	Öğretmenin role girmesi	M3, M17
	Sıcak sandalye	M17
	Otobiyografik monologlar	M21
	Karakter geliştirme, çözümleme	M1, M23
	Doğaçlama/Uygulamalı doğaçlama	M4, M16
	Ortak üretim/Tasarım çalışması	M19
	Dramatik kompozisyon	M6
	Donuk imge	M22
Anlatı ve Hikâyeleme Teknikleri	Hikâye anlatımı-Etkileşimli hikâye anlatımı	M3, M4
	Transmedial hikâye anlatımı	M12
	Mekâna özgü tiyatro	M12
	Kimlik ve performativite	M5
	Hafıza temelli anlatı	M19
Medya ve Dijital Destekli Teknik ve Etkinlikler	Video ve canlı performans	M1, M11
	Görsel metaforlar, görselleştirme	M1, M5, M19
	Dijital hikâye anlatımı	M5, M9
	Intermedial drama	M10, M11
	Palimpsest yöntemi	M11
Grup ve Topluluk Temelli Teknik ve Etkinlikler	Performans temelli pedagoji	M13
	İş birlikli çalışma	M13
	Akran görüşmesi	M18
	Sosyometrik egzersizler	M21
	Bağlantılı öğrenme	M14
	Sorgulayıcı öğrenme	M14
Özel Teknikler ve Egzersizler	Ritmik,Çapraz okuma	M7
	Paralel eylem	M7
	Yansıtıcı uygulama	M8
	Metin temelli tartışma	M15
	Bağlam tabanlı drama	M15
	Ayna ve ses topu egzersizleri	M16
	Oyun yapılandırma	M1, M10
	Beden ve hareket çalışmaları	M1, M2, M6

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırma kapsamında analiz edilen makalelerde kullanılan yaratıcı drama yaklaşım, teknik ve etkinlik türleri sistematik biçimde incelenmiş ve altı

ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, yaratıcı dramada kullanılan yöntemlerin çeşitliliğini ve drama pedagojisinin farklı boyutlarını yansıtmaktadır.

Temel drama yaklaşımları: başlığı altında süreçsel drama, gazete tiyatrosu, forum tiyatrosu ve uzman mantosu gibi yaygın olarak bilinen temel yapılar yer almaktadır. Süreçsel drama ve uzman mantosu gibi tekniklerin çok sayıda çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, yaratıcı dramanın yapılandırılmış ama katılımcı merkezli süreçlerini temel alan yaklaşımların araştırmalar tarafından sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Forum tiyatrosu ve gazete tiyatrosu ise, özellikle eleştirel düşünmeyi ve toplumsal farkındalığı destekleyen etkinlikler arasında öne çıkmaktadır.

Rol ve canlandırma temelli teknik ve etkinlikler: kategorisi, katılımcıların roller aracılığıyla deneyimledikleri etkileşimli öğrenme süreçlerine dayanmaktadır. Bu grupta yer alan etkinlikler arasında öğretmenin role girmesi, doğaçlama, karakter geliştirme, dramatik kompozisyon, sıcak sandalye, ortak üretim/tasarım çalışmaları ve donuk imgeler gibi yaratıcı canlandırma etkinlikleri bulunmaktadır. Özellikle öğretmenin role girerek yönlendirdiği yapıların ve doğaçlamaya dayalı etkinliklerin yoğun olarak tercih edilmesi, yaratıcı dramada deneyimsel öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Anlatı ve Hikâyeleme Teknikleri drama içinde anlatıya dayalı öğrenme süreçlerinin kullanımını temsil etmektedir. Etkileşimli hikâye anlatımı, transmedial hikâye anlatımı, mekâna özgü tiyatrosu, kimlik ve performativite ile hafıza temelli anlatı gibi teknikler, bireylerin kendi yaşam anlatılarını ya da toplumsal hikâyeleri sahneleme yoluyla keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Bu etkinlikler, bireyin drama sürecine kişisel deneyimleriyle katılımını artırmakta ve özellikle özdeşimsel öğrenmeyi desteklemektedir.

Medya ve dijital destekli teknik ve etkinlikler: dijital eğitim ortamlarında yaratıcı dramanın teknolojik araçlarla bulunduğu alanı tanımlamaktadır. Görsel metaforlar, dijital hikâye anlatımı, intermedial drama, video ve canlı performans etkinlikleri ile palimpsest yöntemi bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Grup ve topluluk temelli teknik ve etkinlikler: katılımcıların iş birliği, kolektif üretim ve topluluk içinde öğrenmeye dayalı deneyimlerini kapsayan etkinlikleri içermektedir. Performans temelli pedagoji, iş birlikli çalışma, akran görüşmesi, sosyometrik egzersizler, bağlantılı öğrenme ve sorgulayıcı öğrenme bu kategoride yer almaktadır. Bu

teknikler, öğrenmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir süreç olduğunu vurgulamakta ve grup dinamiklerini merkeze alan yapıların önemini göstermektedir.

Özel teknikler ve egzersizler: başlığı altında beden temelli ve yaratıcı farkındalık geliştirmeye yönelik etkinlikler sınıflandırılmıştır. Ritim ve çağrışimli okuma, paralel eylem, yansıtıcı etkinlikler, beden temelli drama, ayna ve ses topu egzersizleri, oyun yapılandırmaları ve beden-hareket çalışmaları gibi etkinlikler, katılımcıların çoklu duyuşsal deneyimler yaşamasına olanak tanımaktadır. Bu tür etkinliklerin bazı makalelerde ön plana çıktığı görülmektedir; bu da yaratıcı dramanın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve bedensel öğrenme süreçlerini de içeren bütüncül bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, analiz edilen makalelerde yaratıcı dramanın hem klasik hem de yenilikçi teknikler aracılığıyla çok katmanlı bir öğrenme süreci sunduğu görülmektedir. Özellikle dijital destekli etkinliklerin, anlatı ve hikâye temelli yapılarla bütünleştiği; aynı zamanda bedensel farkındalık ve topluluk temelli üretim süreçlerinin güçlü biçimde temsil edildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, yaratıcı dramanın dinamik, esnek ve çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.2 Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanım Amaçları

Tablo 4.3’göre dijital teknolojilerin eğitimde artan rolü, drama pedagojisini de dönüştürerek öğrencilere daha etkileşimli, yaratıcı ve erişilebilir öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Günümüzde dijital hikâye anlatımı, sanal gerçeklik (VR), sosyal medya platformları ve oyunlaştırılmış öğrenme teknikleri gibi uygulamalar, drama eğitiminin kapsamını genişletmekte ve katılımı artırmaktadır (M6, M14). Özellikle dijital platformlar, öğrencilere sanal ortamda süreçsel drama ve çevrimiçi rol oynama gibi yeni deneyimler sunarak öğrenme süreçlerine etkin katılım sağlamaktadır (M21). Drama eğitimi bağlamında dijital araçların kullanımı, sadece etkileşimli öğrenmeyi teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci üretkenliğini de desteklemektedir. Örneğin, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin dijital sahneleme ve etkileşimli anlatılar oluşturmasını kolaylaştırırken, oyunlaştırma teknikleri ise öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (M16; M19). Ayrıca, sosyal medya ve Web 2.0 araçları, drama eğitiminde eleştirel düşünmeyi ve medya okuryazarlığını geliştirmek amacıyla da kullanılmaktadır (M7).

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmaların amaçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Drama Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanım Amaçları

Temalar	Kodlar	Amaçlar
Teknoloji Entegrasyonu	Öğrenmeyi Dijitalleştirme	Dijital teknolojilerle öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek ve hızlandırmak (M1, M2). COVID-19 Pandemisinde öğrenme sürecini dijital olarak sürdürmek (M17). Çevrim içi ortamlarda somutlaştırma (embodiment) tekniklerini kullanarak öğrenmeyi geliştirmek (M16). Çevrim içi süreçsel drama ile empati, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı artırmak (M17, M22). Sanal drama sınıflarında topluluk hissinin kaybı ve yeniden inşa edilmesi (M21). Öğretmen adaylarının dijital araçlarla pedagojik süreçlerini keşfetmesini sağlamak (M6, M14, M15). Dijital teknolojilerle edebi metinleri performansa dönüştürmek (M13, M22). Dijital araçlarla sahneleme ve performans süreçlerini desteklemek (M4, M13).
	Çevrim içi Drama	
	Performans Destekleme	
Dezavantajlı Grupları Güçlendirme	Mülteci Çocuklara Dil Öğretimi	Mülteci çocukların drama pedagojisi ve dijital araçlarla dil öğrenimlerini desteklemek (M3). Sanal gerçeklik (VR) ile hastanede tedavi gören gençlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak (M19). Drama ile dezavantajlı bireylerin kendi hikâyelerini anlatmalarına imkân sağlamak (M5, M9). Katılımcıların empati ve toplumsal farkındalık geliştirmesine katkı sunmak (M17, M23).
	VR ile Tedaviye Destek	
	Erişilebilirlik	Covid-19 sürecinde gençlere yönelik sanal sanat eğitimi uygulamalarını erişilebilir kılmak (M20). Dijital hikâye anlatımı ile ötekileştirilmiş grupların seslerini duyurmasına katkıda bulunmak (M9).
	Çevrimi içi Güçlendirme	
Dijital Vatandaşlık Becerilerini Geliştirme	Medya Okuryazarlığı	Öğrencilerin sosyal medya ve haber okuryazarlığını geliştirmek (M7). Gençlerin dijital vatandaşlık kavramını keşfetmesini sağlamak (M10). Drama ve sosyal medya kullanımıyla eleştirel medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmek (M18). Siber zorbalık konusunda farkındalık yaratmak ve süreçsel drama yöntemlerini kullanmak (M23).
	Siber Zorbalık Farkındalığı	
Kimlik ve Kültür Oluşturma	Kişisel Hikâyeler Oluşturma	Dijital hikâye anlatımı ile gençlerin kendi anlatılarını oluşturmalarına olanak sağlamak (M5, M9). Dijital teknolojiler aracılığıyla kültürel katılımı artırmak ve hikâye evrenlerini genişletmek (M12). Öğrencilerin çocukluk anılarını yeniden canlandırarak kişisel deneyimlerini keşfetmelerini sağlamak (M11). Gençlerin medya üreticileri olarak kendi hikâyelerini yaratmalarına ve toplumsal meseleleri ele almalarına olanak tanımak (M18).
	Kimlik ve Topluluk Bilinci Geliştirme	
	Kültürel Katılımı Artırma	

Tablo 4.3'te sunulan veriler, dijital teknolojilerin drama eğitiminde kullanım amaçlarını sistematik olarak ele almaktadır. Drama eğitimi hem sanatsal hem de pedagojik bir araç olarak farklı bağlamlarda kullanılırken, dijital teknolojiler bu süreci zenginleştiren ve erişilebilirliği artıran bir rol oynamaktadır. 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalar üzerine yapılan içerik analizi, drama eğitiminde dijital teknolojilerin dört temel amaç doğrultusunda kullanıldığını göstermektedir. Bunlar; *teknoloji entegrasyonu*, *dezavantajlı grupları güçlendirme*, *dijital vatandaşlık becerilerini geliştirme*, *kimlik inşası ve kültür oluşturma* olarak belirlenmiştir.

Teknoloji entegrasyonu: Drama eğitiminde dijital teknolojilerin entegrasyonu hem öğretim süreçlerinin kolaylaştırılması hem de performans sanatlarının dijitalleşmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma kapsamında analiz edilen çalışmalar, dijital araçların drama pedagojisinde farklı öğrenme biçimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Örneğin, M1 ve M2 kodlu makalelerde, dijital teknolojilerin drama süreçlerinde öğrenmeyi daha ilgi çekici ve hızlı hale getirme potansiyeli vurgulanmaktadır. Çevrim içi drama uygulamaları, öğrencilerin etkin katılımını teşvik ederek ders içeriğinin daha etkili olarak iletilmesini sağlamaktadır (M16). Bunun yanı sıra, Covid-19 Pandemisi sürecinde drama eğitimi, çevrim içi platformlara taşınmış ve bu dönemde dijital araçlar, drama pedagojisinin sürdürülebilirliğini sağlamada kritik bir rol oynamıştır (M17).

Öğrencilerin çevrim içi süreçsel drama yoluyla empati, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri de bu temanın önemli unsurlarından biridir (M17, M22). Sanal drama sınıflarında, öğrenciler topluluk hissini kaybaldığını dile getirse de dijital araçlarla bu hissin yeniden inşa edilebileceği savunulmaktadır (M21). Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital araçlarla pedagojik süreçleri keşfetmeleri gerektiği belirtilmekte, bu araçların eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair öneriler sunulmaktadır (M6, M14, M15). Son olarak, dijital teknolojilerle edebi metinlerin performansa dönüştürülmesi ve sahneleme süreçlerinin desteklenmesi de drama eğitiminde teknoloji entegrasyonunun önemli boyutlarından biridir (M4, M13, M22).

Dezavantajlı grupları güçlendirme: Dijital teknolojiler, drama eğitimi yoluyla dezavantajlı grupları destekleme ve toplumsal eşitsizlikleri azaltma konusunda önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında analiz edilen çalışmalara göre,

özellikle mülteci çocuklar, hastanede tedavi gören gençler ve ötekileştirilmiş grupların dijital drama uygulamalarıyla güçlendirilebileceği belirtilmektedir.

Örneğin, M3 kodlu çalışma, mülteci çocukların drama pedagojisi ve dijital araçlar kullanılarak dil öğrenim süreçlerinin desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Dijital hikâye anlatımı ve çevrim içi drama uygulamaları, mülteci çocukların yeni bir dili öğrenirken aynı zamanda sosyal uyumlarını da geliştirmelerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, M19 kodlu araştırmada, VR teknolojisinin hastanede tedavi gören gençlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamada nasıl kullanıldığı incelenmiştir. VR, gençlerin hem duygusal destek almasını hem de sosyal bağlarını güçlendirmesini sağlayarak onların tedavi sürecine olumlu katkılar sunmuştur.

Ötekileştirilmiş bireyler için drama eğitiminin sağladığı bir diğer fayda, katılımcıların kendi hikâyelerini dijital araçlar aracılığıyla anlatmalarına olanak tanımasıdır (M5, M9). Dijital hikâye anlatımı sayesinde bireyler, yaşadıkları toplumsal zorlukları dile getirme ve farkındalık oluşturma şansı bulmaktadırlar. M17 ve M23 kodlu makalelerde, drama ve dijital teknolojilerin empati ve toplumsal farkındalık geliştirme sürecinde önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, Covid-19 Pandemisi sürecinde gençler için sanal sanat eğitimi uygulamalarının erişilebilirliğinin artırılması, dezavantajlı gruplara yönelik drama eğitiminde dijital araçların kritik bir rol oynadığını göstermektedir (M20).

Dijital vatandaşlık becerilerini geliştirme: Günümüzde gençlerin dijital dünyada bilinçli bireyler olarak hareket etmelerini sağlamak, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biridir. Bu araştırma kapsamında analiz edilen çalışmalar; drama pedagojisinin, medya okuryazarlığını ve siber zorbalık farkındalığını artırarak dijital vatandaşlık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabileceğini ortaya koymuştur.

M7 kodlu makale, öğrencilerin sosyal medya ve haber okuryazarlığını geliştirmeye yönelik drama temelli eğitim programlarının etkili olduğunu göstermektedir. M10 kodlu çalışma, gençlerin drama yoluyla dijital vatandaşlık kavramını keşfetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, M18 kodlu araştırmada, drama ve sosyal medya kullanımı aracılığıyla eleştirel medya okuryazarlığı becerilerinin nasıl geliştirildiği tartışılmıştır.

Siber zorbalık, dijital çağın önemli problemlerinden biri olup, drama pedagojisi bu konuda farkındalık yaratmak için kullanılmaktadır. M23 kodlu makalede, süreçsel drama yöntemlerinin siber zorbalık farkındalığını artırmada nasıl etkili olduğu analiz edilmiştir.

Kimlik ve kültür oluşturma: Dijital teknolojiler, bireylerin kimliklerini keşfetmelerine ve kültürel miraslarını korumalarına yönelik yeni olanaklar sunmaktadır. Bu araştırma kapsamında analiz edilen çalışmalar; drama eğitiminde dijital hikâye anlatımının, bireylerin kişisel anlatılar oluşturmalarını ve topluluk bilinci geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir.

M5 ve M9 kodlu makalelerde, dijital hikâye anlatımının, gençlerin kendi anlatılarını oluşturmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı vurgulanmaktadır. M12 kodlu araştırma, dijital teknolojilerin kültürel katılımı artırmak için nasıl kullanılabileceğini ve hikâye evrenlerini genişletme potansiyelini ele almaktadır.

Öğrencilerin çocukluk anılarını yeniden canlandırarak kişisel deneyimlerini keşfetmeleri, drama eğitiminin kimlik gelişimine katkısını göstermektedir (M11). M18 kodlu makale, gençlerin dijital platformlarda kendi hikâyelerini oluşturarak medya üreticisi kimliğine bürünmelerine ve toplumsal meseleleri ele almalarına nasıl katkı sunduğunu incelemektedir.

4.3 Dijital Teknolojilerle Bütünleştirilmiş Drama Aşamaları ve Uygulamalar

Dijital teknolojilerin drama eğitiminde nasıl ve hangi aşamalarda kullanıldığını ortaya koymak, alandaki yenilikçi uygulamaları anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, dijital araçların yalnızca teknik destek unsurları değil, aynı zamanda pedagojik ve yaratıcı süreçlerin bir parçası olduğunu göstermektedir. 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan çalışmalarda dijital uygulamaların drama süreçlerinde ne tür teknolojilerin ve hangi aşamalarda kullanıldığına ilişkin tema, kullanılan teknolojiler, drama aşamaları ve örnek çalışmalar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Dijital teknolojiler, iletişim ve bilgiye erişim alanının yanı sıra eğitimin yaratıcı boyutlarında da dönüştürücü bir etkiye sahiptir. Drama eğitimi gibi doğası gereği etkileşim, beden kullanımı ve yaratıcılıkla iç içe olan bir disiplin, dijital çağın olanaklarıyla yeniden şekillenmektedir. Özellikle son otuz yıla bakıldığında, dijital araçların yaratıcı drama süreçlerine entegrasyonu hem pedagojik hem de sanatsal açıdan dikkat çekici bir gelişim göstermektedir. Bu bağlamda, Tablo 4.4 göre 1996-2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan 23 makale içerik analiziyle incelendiğinde, dijital teknolojilerin drama eğitiminde nasıl kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Buna göre bütünleştirilmiş drama eğitimi aşamalarında ve uygulamalarında dijital teknolojilerin kullanımı beş ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; *etkileşim ve rol oynama, içerik*

sunumu, dijital hikâye anlatımı, performans kaydı ve geri bildirim ve dijital anlatım ve süreklilik. Bu temaların, yaratıcı drama sürecinin temel aşamaları olan ısınma/hazırlık, canlandırma ve değerlendirme ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

Drama Eğitiminde Dijital Uygulamalar ve Kullanıldıkları Aşamalar

Tema	Kullanılan Teknolojiler	Drama Aşamaları	Örnek Çalışmalar
Etkileşim ve Rol Oynama	Sosyal Medya, Xtranormal Animasyon, Çevrim İçi Sohbet, Oyunlaştırma ve Simülasyonlar	Isınma, Canlandırma, Değerlendirme	Katılımcılar, Shakespeare karakterlerini sosyal medya platformlarında yeniden canlandırmış, bu karakterlerle etkileşim kurarak eserin temalarını incelemişlerdir (M1).
İçerik Sunumu	Google Maps, Coğrafi Bilgi Sistemleri, YouTube, Sanal Gerçeklik (VR), Haritalama Araçları	Isınma, Değerlendirme	Hastanede tedavi gören gençler VR teknolojisi ile kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak sanal hikâye dünyaları yaratmışlardır (M19).
Dijital Anlatım	Podcast ve Ses Kayıt, Dijital Medya Kolajı, iPad Fotoğraf Teknolojisi, E-posta ile Hikâye Geliştirme	Canlandırma, Değerlendirme	Öğrenciler bir robot karaktere e-posta göndererek yazılı anlatım ve dil becerilerini geliştirmişlerdir (M3). Katılımcılar, kişisel hikâyelerini dijital yollarla yeniden kurgulayarak kimliklerini ifade etmiş ve çoklu mod anlatı biçimleri kullanmışlardır(M5).
Performans Kaydı ve Geri Bildirim	Video Kayıt Araçları, Holografik Projeksiyonlar, Sanal Karakterler	Canlandırma, Değerlendirme	Katılımcıların süreç boyunca gerçekleştirdiği drama çalışmaları kayıt altına alınarak geri bildirim sürecinde kullanılmıştır(M22).
Dijital Ortamda Dramanın Sürdürülebilirliği	Google Jamboard, Zoom, Google Meet, Bloglar, Çevrim İçi Arşiv ve Dijital Kütüphaneler	Tüm Aşamalar	Öğrenciler, Google Meet ve Jamboard üzerinden otobiyografik monologlar oluşturmuş, sanal sınıf ortamında yaratıcı yazma ve performans becerilerini geliştirmişlerdir (M21)

Etkileşim ve rol oynama: Öğrencilerin dijital ortamda karakter geliştirerek hikâyeye katılmasını ve yaratıcı kararlar almasını teşvik etmektedir. Sosyal medya platformları, animasyon yazılımları, çevrim içi sohbet sistemleri ve oyunlaştırma uygulamaları bu bağlamda yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin M1 kodlu makalede, öğrenciler Shakespeare karakterlerine ait sosyal medya profilleri oluşturmuş ve bu karakterlerle etkileşime geçerek metnin temalarını keşfetmişlerdir. M10 kodlu çalışmada ise sosyal

medya mesajlaşması sahneye entegre edilerek dijital iletişim doğrudan sahneleme aracına dönüştürülmüştür. Bu uygulamalar, öğrencilerin yalnızca yaratıcı becerilerini değil, aynı zamanda dijital etik, kimlik ve iletişim gibi güncel konularda eleştirel düşüncelerini de desteklemiştir.

İçerik sunumu: Öğrencilerin drama sürecine başlamadan önce bağlamsal bilgi edinmesini sağlamak amacıyla dijital içerikler kullanılmaktadır. YouTube videoları, Google Maps, VR teknolojileri ve haritalama araçları gibi görsel ve etkileşimli materyaller, öğrencilerin mekânsal farkındalığını artırmakta ve tarihsel bağlamı kavramalarına yardımcı olmaktadır. M19 kodlu makalede, hastanede tedavi gören gençler VR teknolojisi ile kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak sanal hikâye dünyaları yaratmışlardır. M1 ve M15 kodlu makalelerde ise Google Maps kullanılarak karakterlerin yaşadığı ortamlar incelenmiş ve öğrencilerin hikâyeye bağlanması kolaylaştırılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı: Öğrencilerin ses, video, metin ve görselleri bir araya getirerek kendi anlatılarını oluşturduğu süreci ifade etmektedir. Podcast, ses kayıt cihazları, dijital kolajlar ve e-posta gibi araçlar bu süreci desteklemektedir. M5 kodlu makalede öğrenciler, kişisel hikâyelerini dijital yollarla yeniden kurgulayarak kimliklerini ifade etmiş ve çoklu mod anlatı biçimleri kullanmışlardır. M3 kodlu çalışmada ise bir robot karaktere e-posta göndererek yazılı anlatım becerilerini geliştirmiş ve dil öğrenimine katkı sağlamışlardır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin hem bireysel ifade alanlarını genişletmekte hem de dramatik bağlamla duygusal bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır.

Performans kaydı ve geri bildirim: Öğrencilerin drama performanslarını kaydetmelerine, izlemelerine ve bu kayıtlar üzerinden değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır. Dijital kameralar, video kayıt sistemleri ve holografik projeksiyonlar bu bağlamda kullanılmaktadır. M13 kodlu makalede, öğrenciler seçtikleri Shakespeare sahnelerini video formatında sahnelemiş ve düzenleyerek dijital bir prodüksiyon oluşturmuşlardır. M22 kodlu makalede ise öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdiği drama çalışmaları kayıt altına alınarak geri bildirim sürecinde kullanılmıştır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmesine ve öğrenme sürecini daha görünür kılmasına katkı sunmaktadır.

Dijital ortamda dramanın sürdürülebilirliği: Drama sürecinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp dijital platformlar aracılığıyla devam etmesini sağlamaktadır. Zoom, Google Meet, Jamboard, bloglar ve çevrim içi arşiv sistemleri gibi araçlar sayesinde

öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız bir biçimde öğrenme sürecine dahil olabilmektedir. M21 kodlu çalışmada öğrenciler, Google Meet ve Jamboard üzerinden otobiyografik monologlar oluşturmuş, sanal sınıf ortamında yaratıcı yazma ve performans becerilerini geliştirmişlerdir. M12 kodlu makalede ise sosyal medya aracılığıyla izleyiciyle etkileşim kurulmuş ve performans süreci dijital olarak belgelenmiştir. Bu uygulamalar, öğrenme sürecinin sürekliliğini ve topluluk temelli öğrenme uygulamalarını desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen makalelerde dijital teknolojilerin en yoğun biçimde kullanıldığı aşama "canlandırma" aşamasıdır. En yaygın teknoloji teması ise *dijital anlatım ve süreklilik* olarak öne çıkmaktadır. Sosyal medya, Zoom, YouTube ve iPad gibi araçlar çok sayıda çalışmada tekrar eden unsurlar olarak dikkat çekmektedir. *Etkileşim ve rol oynama* ile *dijital hikâye anlatımı* kategorileri, öğrencilerin yaratıcı katılımını ve öznel anlatım becerilerini en fazla teşvik eden alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, dijital teknolojilerin drama eğitiminde yalnızca yardımcı birer araç değil, aynı zamanda pedagojik dönüşüm yaratan, öğrenci merkezli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunan yenilikçi araçlar olduğunu göstermektedir.

4.4 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Sonuçlar

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan analize dahil edilen 23 çalışmada dijital teknolojilerin drama eğitiminde kullanımına ilişkin ulaşılan sonuçlar tematik bir yaklaşımla sunulmuştur. Makaleler, farklı yaş gruplarına, eğitim düzeylerine ve bağlamsal koşullara sahip uygulamaları içermekle birlikte; dijital araçların pedagojik, sanatsal ve sosyal boyutlarda nasıl değerlendirildiğini ortak biçimde ortaya koymaktadır. Analiz edilen makalelerin sonuçlarına göre, dijital teknolojilerin öğrenci katılımını artırma, yaratıcı ifade biçimlerini zenginleştirme, öğretim yöntemlerini dönüştürme, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme, teknolojik sınırlıklara karşı çözüm üretme ve empati/sosyal farkındalık geliştirme gibi alanlarda önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Tablo 4.5'te analize dahil edilen çalışmaların drama eğitiminde dijital teknoloji kullanım açısından temel sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5

Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanılan Makalelerin Temel Sonuçları

Tema	Kod	Örnek
Öğrenci Katılımında Artış	Etkin ve sürdürülebilir katılım	Öğrenciler kendi Shakespeare sahnelemelerini filme çekerek etkin katılım sağladı (M13). Katılımcılar farklı rollerle siber zorbalık konusunu deneyimledi (M23). Sosyal medya üzerinden kurgulanan sahneler izleyici etkileşimini artırdı (M10). VR ortamında kendi dünyalarını tasarlayan gençler aktif üreticilere dönüştü (M19). Çevrimiçi ritüeller ve oyunlar öğrencilerin sürece katılımını destekledi (M21).
Yaratıcılığı Teşvik Etme	İfade biçimlerinin çeşitlenmesi Anlatı üretiminin desteklenmesi	Göçmen kökenli öğrenciler özgün dijital hikâyelerle kendilerini ifade etti (M18). Dijital videolarla geçmiş anılar intermedial sahnelerde yeniden üretildi (M11). Öğretmen adayları video denemelerle dijital hikâye oluşturdu (M14). Gençler, toplumsal sorunlara çözüm öneren yaratıcı anlatılar geliştirdi (M9). Beden odaklı doğaçlamalar dijital ortama başarıyla uyarlandı (M16).
Drama Eğitiminde Yeni Öğretim Yöntemleri	Geleneksel drama stratejilerinin yapılandırılması Yeni pedagojik modellerin oluşturulması	Zoom üzerinden yapılandırılmış süreç draması etkinlikleri geliştirildi (M17). Öğrenciler, çevrimiçi sanatsal üretimlerle yaratıcılık okuryazarlığı kazandı (M20). Twitter üzerinden Boal'ın gazete tiyatrosu uyarlanarak medya eleştirisi sağlandı (M7). Sosyal medya hikâye evrenlerini performans öncesi ve sonrası genişletti (M12). Fiziksel drama sınıfı, blog ve sanal öğrenme alanlarına model oldu (M8).
Öğretmenlerin Teknolojiye Uyum Süreçleri	Pedagojik ve dijital yeterliliklerin geliştirilmesi	Öğretmen adayları dijital içerik tasarlayarak edebi analizde yeni yollar geliştirdi (M14). Öğretmen adayları sosyal medyayı eğitimde yaratıcı biçimde kullandı (M10). Türk öğretmenler dijital Shakespeare öğretiminde sosyal medya araçlarını kullandı (M15). Drama lideri, dijital süreçte katılımcılarla birlikte kurgu oluşturdu (M23).
Teknolojik Sınırlılıklar ve Çözüm Stratejileri	Yaratıcı çözüm yolları üretilmesi Pedagojik esneklik	Kamera açma kaygısı alternatif iletişim yollarıyla dengelendi (M21). Web 2.0 araçları hakkında bilgi eksikliği süreç içinde desteklendi (M23). Tüm katılımcılar çevrimiçi koşullara uyum sağladı. (M16) Breakout odalarında doğrudan rehberlik mümkün olmasa da süreç tasarlandı (M17). Öğrenciler teknik bilgi eksikliğine rağmen video prodüksiyonu gerçekleştirdi (M11).
Empati ve Sosyal Farkındalık Gelişimi	Farklı rollerin deneyimlenmesi Etik farkındalık Toplumsal duyarlılık	Katılımcılar zorba, mağdur ve tanık rollerine girerek empati kurdu (M23). Gençler toplumsal eşitsizliklere dair karşı anlatılar oluşturdu (M9). Öğrenciler temsil edilmeme durumuna karşı hikâyeler üreterek farkındalık kazandı (M18). Beden, mekân ve nesne kullanımıyla derin duygusal deneyimler yaşandı (M22). Marjinal gençler dijital ortamda görünürlük kazandı (M5). Duygusal paylaşım ve birlikte üretim, sosyal bağ kurmayı kolaylaştırdı (M21).

Tablo 4.5 incelendiğinde drama eğitiminde teknoloji kullanılan çalışmalarının temel sonuçları arasında öğrenci katılımında artış, yaratıcılığı teşvik etme, drama pedagojisinde

yeni öğretim yöntemleri, öğretmenlerin teknolojiye uyum süreçleri, teknolojik sınırlıklar ve çözüm stratejileri, empati ve sosyal farkındalık gelişimi yer almaktadır.

Öğrenci katılımında artış: Dijital teknolojilerin özellikle etkin ve sürdürülebilir katılımı teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, dijital ortamda kendi hikâyelerini oluşturmuş, roller üstlenmiş ve çevrimiçi sahneler üretmiştir. Örneğin, öğrencilerin Shakespeare sahnelerini video hâline getirerek yorumlaması (M13), ya da sosyal medya üzerinden yapılan karakter sahnelemeleriyle izleyici etkileşiminin artması (M10), katılımın niteliğini dönüştürmüştür. Bu da dijital araçların yalnızca teknik değil, pedagojik açıdan da sürece dâhil edici işlevler üstlendiğini göstermektedir.

Yaratıcılığı teşvik etme: Drama eğitimde teknoloji kullanmanın önemli sonuçlarından biri de dijital teknolojilerin ifade biçimlerini çeşitlendirmesi ve anlatı üretimini desteklemesidir. Analiz edilen makalelerde öğrencilerin podcast, video, animasyon ve sosyal medya gibi çoklu farklı dijital araçlarla kendi seslerini duyurdukları görülmektedir. Göçmen kökenli gençlerin dijital hikâyelerle kendilerini ifade etmesi (M18), ya da öğretmen adaylarının video denemelerle klasik edebiyatı yeniden yorumlaması (M14), yaratıcılığın dijital bağlamda yeniden yapılandırıldığını göstermektedir.

Drama eğitiminde yeni öğretim yöntemleri: Dijitalleşme, geleneksel drama stratejilerini dönüştürerek yeni öğretim yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır. Zoom üzerinden yapılandırılmış süreçsel drama (M17), X tabanlı gazete tiyatrosu uygulaması (M20), ya da blog ve sanal sınıfların eğitim ortamına dönüştürülmesi (M8), öğretim modellerinin çeşitlendiğini ve pedagojik yaratıcılığın arttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dijital araçlar sadece içerik aktarımı değil, pedagojik bir dönüşüm aracı olarak işlev görmektedir.

Öğretmenlerin teknolojiye uyum süreçleri: Analize dahil edilen çalışmalara göre, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımının dijital drama ortamlarının yalnızca öğrenciler için değil, öğretmen adayları ve eğitimciler için de bir öğrenme alanı olanağı sunduğunu göstermektedir. Öğretmenler, dijital araçları kullanarak hem teknik beceriler kazanmakta hem de pedagojik anlamda yeni stratejiler geliştirmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının dijital edebi analizler üretmesi (M14) ve sosyal medya platformlarını yaratıcı öğrenme aracı olarak değerlendirmesi (M10), teknolojiye pedagojik düzeyde uyumun göstergesidir.

Teknolojik sınırlılıklar ve çözüm stratejileri: Drama eğitiminde her ne kadar dijital araçlar önemli fırsatlar sunsa da birçok çalışmada teknik sınırlılıklar vurgulanmıştır. Bunlar arasında internet erişimi, cihaz eksikliği, platform deneyimsizliği gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Ancak pedagojik esneklik ve yaratıcı çözümler bu sorunların aşılmasında etkili olmuştur. Örneğin, kamera açma konusunda yaşanan kaygının alternatif katılım yolları ile dengelenmesi (M21) veya teknik bilgi eksikliği olan öğrencilerin süreç içinde video prodüksiyonuna dâhil edilmesi (M11) bu duruma örnektir.

Empati ve sosyal farkındalık gelişimi: Drama eğitimine dijital teknolojilerin entegre edilmesiyle birlikte öğrencilerin farklı sosyal roller üzerinden empati kurabildiği ve toplumsal meseleleri daha derinlikli olarak tartışabildiği ortaya çıkmıştır. Özellikle zorbalık, temsiliyet eksikliği, kültürel görünmezlik gibi konular dijital anlatılarla yeniden çerçevelenmiştir. Katılımcıların zorba, mağdur, tanık gibi rolleri üstlenerek etik sorgulamalara yönelmesi (M23) ya da marjinal grupların dijital sahnelerde görünür hâle gelmesi (M5), dijital dramada sosyal farkındalığın geliştiğini göstermektedir.

4.5 Drama Eğitiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Öneriler

RiDE dergisinde 1996-2024 yılları arasında drama eğitiminde dijital teknoloji kullanılan analize dahil edilen 23 çalışmanın önerileri sistematik bir yapı içerisinde Tablo 4.6’te sunulmuştur. Bu sistematik yapıda hedef grup, tema başlığı, kod örnekleri ve örnek öneri ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde önerilerin drama eğitmenleri ve araştırmacılar olmak üzere iki temel hedef grubuna yönelik olduğu görülmektedir. Drama eğitmenlerine dijital araçlarla yaratıcı uygulamalar geliştirmeleri, empati, rol alma ve katılımcı kurgular oluşturmaları ile estetik, beden ve duygularla bağlantı kurmaları önerileri sunulmuştur. Araştırmacılara ise, dijital pedagojiler ve katılımı sağlama, sosyal adaleti, temsil oluşturma ve dijital dramaturji sahneleme konularında öneriler getirilmiştir. Bu öneriler, uygulamalı tiyatro pratiklerinin dijital araçlarla nasıl dönüştüğünü göstermekle birlikte, aynı zamanda bu dönüşümün pedagojik, estetik ve toplumsal boyutlarını da görünür kılmaktadır.

Tablo 4.6*Seçilen Makalelerde Yer Alan Öneriler*

Hedef Grup	Tema	Kod	Örnek Öneri İfadeleri
Drama Eğitmeni /Lideri	Dijital Araçlarla Yaratıcı Uygulamalar	Dijital ön-metin ve sosyal medya kurgusu	Dijital içerikler üzerinden derin dramatik çerçeveler kurulabilir (M1).
		Mikro anlatı ve dijital performans	Kısa metin oluşturmayı sağlayan sosyal medya platformları sahneleme aracı olarak kullanılabilir (M7).
		Animasyon, video, podcast entegrasyonu	Dijital üretimle sahneleme bütünleştirilmelidir (M13).
		‘Second Life’ vb sanal öğrenme platformları	Sanal öğrenme ortamlarında esneklik ve iş birliği desteklenmelidir (M8)
	Empati, Rol Alma ve Katılımcı Kurgu	Dramada rol alma ve metafor kullanımı	Metafor ve beden temelli anlatı teknikleri dijital hikâye anlatımıyla bütünleştirilebilir. (M18).
		Çok seslilik ve bakış açısı değişimi	Roller arası geçişler ve farklı birey veya grupların sesini duyurması teşvik edilmelidir (M23).
		Risk alma ve çevrimiçi güven	Kamera açma ve performans sergileme gibi konularda öğrencilerin güveni sağlanmalıdır (M21).
	Estetik, Beden ve Duygularla Bağlantı	Hareket temelli öğrenme ve sessiz performans	Kinestetik öğrenme süreçsel dramaya entegre edilmelidir (M2).
		Nesnelerle anlatı, evde doğaçlama	Ev ortamları performans sahnesine dönüştürülmelidir (M20).
		VR ile kişisel anlatı inşası	Öğrencilerin kişisel hikâyelerini VR ortamına taşımaları sağlanmalıdır (M19).
Araştırmacı	Dijital Pedagojiler ve Katılım	Dijital ön-metin, sosyal medya analizi	Dijital araçların öğrenme süreçlerine etkisi araştırılmalıdır (M1, M19).
		“Canlılık” ve “anlık tepki” kavramları	Dijital araçlarla anlık deneyimin etkisi analiz edilmelidir (M4, M17, M21).
	Sosyal Adalet, Temsil	Kimlik, temsil, etkin özne olma araştırmaları	Öğrencilerin anlatılarında kendilerini keşfetme süreçleri incelenmelidir (M9, M18).
		Hikâye ve eleştirel üretim süreçleri	Katılımcıların medya üretimi üzerinden farkındalık geliştirmesi izlenmelidir (M5, M23).
	Dijital Dramaturji	Medyalar arası geçiş ve dijital sahneleme	Dijital dramaturjinin biçimsel ve tematik etkileri araştırılmalıdır (M11, M12).
		Mekân-zaman yapılandırması	Mekân, nesne ve figürlerle örülü yorumlayıcı alanlar oluşturulabilir (M22).

Drama eğitimlerine yönelik öneriler: Drama eğitimlerine getirilen önerilerde öncelikle dijital teknolojilerin yaratıcı bir biçimde ders içeriğine entegre edilmesi

vurgulanmaktadır. Örneğin, M1 kodlu çalışmada dijital ön metin kavramının gençlerin medya kültürüyle bütünleşmiş dramatik yapılar oluşturmak için kullanılabileceği ifade edilirken, M7 kodlu makalede Tweet’lerin kısa performatif metinler olarak kullanılabileceği önerilmektedir. M13 kodlu çalışmada öğrencilerin video ve dijital içerik üretimleri aracılığıyla sahneleme sürecine etkin katılımı vurgulanmıştır. M8 numaralı makalede *Second Life* gibi sanal platformlar aracılığıyla dijital mekânların yaratıcı öğrenme alanlarına dönüştürülebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda dijital araçlar, destekleyici ve doğrudan pedagojik birer içerik üretim alanı olarak görülmektedir.

Öneriler aynı zamanda empati geliştirmeye, çok seslilik üretmeye ve yaratıcı risk almayı teşvik eden güvenli çevrim içi alanlar yaratmaya odaklanmaktadır. Örneğin M18 kodlu çalışmada metafor ve beden temelli anlatım tekniklerinin dijital hikâye anlatımıyla nasıl bütünleştirilebileceği gösterilirken, M21 kodlu çalışmada kamera kullanımı gibi hassas konularda öğrencilerin gönüllü katılımını destekleyen esnek yapılar önerilmektedir. M23 kodlu makalede ise roller arası geçişler ve farklı bakış açılarını temsil etmenin önemini vurgulanmaktadır

Beden temelli ve estetik deneyimlere dayalı uygulamalar da öne çıkan bir diğer boyuttur. M2 numaralı çalışmada kinestetik öğrenmenin yabancı dil öğretiminde süreçsel dramayla nasıl bütünleştiği ele alınırken, M20 çalışmasında öğrencilerin ev ortamlarını sahneye dönüştürerek objeler aracılığıyla anlatı inşa etmeleri desteklenmektedir. Ayrıca M19 numaralı çalışmada öğrencilerin VR teknolojisi yoluyla kendi dijital hikâyelerini yaratmalarına olanak tanınmasının pedagojik ve duygusal etkileri ele alınmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler: Araştırmacılara getirilen öneriler drama eğitiminde kullanılan dijital teknolojilerin eğitimsel bağlamda nasıl analiz edilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. M1 ve M19 kodlu çalışmalar, dijital ön metin ve VR uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı katılımını nasıl dönüştürdüğünü araştırmaya açmaktadır. M4, M17 ve M21 numaralı makalelerde çevrim içi öğrenme ortamlarında “canlılık” (liveness) ve “ivedilik” (immediacy) gibi anlık katılımı betimleyen kavramların dijital araçlarla nasıl biçimlendiği incelenmektedir.

Temsil, kimlik ve etkin özne olmaya dair öneriler ise, M9 ve M18 kodlu makalelerde dijital hikâye anlatıcılığı aracılığıyla gençlerin toplumsal eşitsizlikleri sorguladıkları, kültürel temsile yönelik alternatif anlatılar inşa ettikleri bağlamlarda sunulmaktadır. M5

ve M23 alışmaları ise özellikle gençlerin kendi hikâyelerini üretmeleri sürecinin pedagojik ve politik anlamlar içerdiğini göstermektedir.

M11 ve M12 kodlu çalışmalar, dijital dramaturji, medyalararasılık ve anlatı biçimlerinin dönüşümünü estetik bağlamda ele alırken, M22 kodlu çalışmada öğrencilerin figürler, nesneler ve hikyeyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla yorumlayıcı alanlar yarattıkları süreçler araştırma konusu haline gelmektedir.

Sonuç olarak getirilen öneriler, dijital çağda drama eğitiminin yalnızca teknolojik araçlarla donatılmış bir uygulama alanı olmadığını, aynı zamanda pedagojik yönelimi, estetik duyarlılığı ve toplumsal sorumluluğu yeniden yapılandıran bütüncül bir dönüşüm süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki hedef grubu için öneriler, bu dönüşüm sürecinin kuramsal ve pratik düzeyde nasıl anlaşılması gerektiğine dair güçlü ve yol gösterici bir zemin sunmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar özetlenmekte; ilgili alan yazın ışığında bulgular eleştirel bir bakışla tartışılmakta ve araştırmanın kapsadığı temalara dayalı olarak çeşitli öneriler sunulmaktadır. Bulguların, dijital teknolojilerin drama eğitimine entegrasyonuna yönelik pedagojik, kültürel ve yöntemsel açılardan ne tür etkiler yarattığı irdelenmiş; alan yazındaki eğilimler dikkate alınarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu araştırma, 1996–2024 yılları arasında *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE)* dergisinde yayımlanan ve drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımını konu alan 23 makaleyi inceleyerek dijital araçların drama eğitimine nasıl dahil edildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Meta-sentez yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma, dijital teknolojilerin yaratıcı drama süreçlerinde yalnızca teknik bir destek unsuru olmanın ötesine geçerek hem bir öğretim yöntemi hem de bir disiplin olarak işlev gören dramayla birlikte öğrenme süreçlerini dönüştüren bütüncül bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda dijital araçlar; pedagojik, estetik ve kültürel düzeyde derinlemesine bir etkileşim ortaya çıkarmakta; çağdaş eğitim anlayışına yaratıcı, çok boyutlu ve kapsayıcı bir katkı sunmaktadır.

Araştırma kapsamında analiz edilen 23 çalışmanın betimsel özellikleri değerlendirildiğinde büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü görülmektedir. Coğrafi olarak araştırmaların yapıldığı ülkelerin dağılımı incelendiğinde ise araştırmaların önemli bir kısmının Avustralya merkezli olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Avustralya'nın yaratıcı drama alanında kuramsal ve uygulamalı bakımdan güçlü bir araştırma geleneğine sahip olmasıyla açıklanabilir. Özellikle Brad Haseman'ın performatif araştırma yaklaşımı (2006) ve John O'Toole'un süreçsel drama yaklaşımına dayalı pedagojik modellemesi (1992), bu alandaki dijital dönüşüme kuramsal zemin hazırlamıştır. Avustralya'da öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcı sanatların ve dijital teknolojilerin bütünleştirilmesi yönündeki politikalar da (Freebody ve Welch, 2004) bu araştırma yoğunluğunu destekleyen bir başka yapısal etmendir.

Araştırmada incelenen 23 çalışmanın 2'sinin Türkiye'den araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, RiDE gibi yüksek etki değerine sahip uluslararası bir dergide Türkiye'nin drama eğitimi ve dijital teknoloji entegrasyonu

alanındaki akademik katkısını göstermesi açısından oldukça önemli olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmalar yalnızca Türkiye bağlamındaki uygulamaların dünyaya tanıtılması açısından değil, aynı zamanda drama pedagojisine ilişkin farklı kültürel bakış açısının küresel düzlemde paylaşılması bakımından da değer taşımaktadır. Ayrıca söz konusu iki makalenin farklı yazarlar tarafından kaleme alınmış olması, Türkiye'deki akademik üretimin çeşitli üniversitelerden ve araştırmacı gruplarından beslendiğini ortaya koyarak ulusal düzeyde yaygınlaşan bir ilginin göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu katkılar, Türkiye'nin dijital çağda yaratıcı drama anlayışına özgün içerikler ve yöntemsel yaklaşımlar sunabildiğini, böylece uluslararası araştırma sahasında etkin paydaşlardan biri hâline geldiğini göstermektedir.

İncelenen makalelerde drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanım amaçlarına ilişkin analizler bu araçların öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek, iş birliğini desteklemek, mekân ve zaman sınırlılıklarını aşarak öğrenmeyi sürekli kılmak, öz-yansıtma süreçlerini zenginleştirmek ve çoklu öğrenme biçimlerini desteklemek gibi farklı hedeflerle kullanıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle çevrim içi platformlar ve dijital hikâye anlatımı araçları, öğrencilerin hem bireysel hem kolektif ifade biçimlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

İncelenen makalelerde teknolojik araçların drama eğitim süreçlerinde hangi aşamalarda kullanıldığına ilişkin sonuçlar; dijital teknolojilerin hazırlık, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere tüm aşamalarda etkili bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Dramanın farklı ülkelerde farklı kurgusal yapıya sahip olması farklı kültürel ve eğitsel boyutlardan kaynaklandığını göstermektedir. Yine de bir süreç ve buna bağlı etkinliklerin gerçekleşmesi benzer pedagojik ritmi oluşturmaktadır.

Isınma/hazırlık aşamasında bağlam oluşturma, rol dağılımı ve fikir üretme gibi etkinliklerde Google Jamboard, Padlet ve çevrim içi beyaz tahta uygulamaları öne çıkarken; canlandırma aşamasında Zoom, Second Life, Minecraft Education ve video düzenleme yazılımları aracılığıyla performans temelli uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Değerlendirme aşamasında ise dijital portfolyolar, video kayıtları ve blog tabanlı yansıtma araçları, öğrencilerin süreci değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda dijital teknolojiler yalnızca içerik üretimi değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılması ve katılımcıların hayal güçlerini harekete geçirecek biçimde sahneleme olanakları sunabildiği ortaya çıkmıştır.

Drama eğitiminde teknolojinin dahil edildiği incelenen makalelerde öne çıkan drama yaklaşımlarına bakıldığında *Süreçsel Dramanın* en fazla tercih edilen yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımın, planlı drama kurgusuyla öğrenmeyi merkeze alması ve dijital ortamlara uyarlanabilirliği nedeniyle yaygın olarak benimsenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca *Uzman mantosu* yaklaşımı, *Forum tiyatrosu*, *simülasyon*, *rol oynama*, *sıcak sandalye*, *donuk imge*, *içsel düşünme* ve *rol kartları* gibi tekniklerin dijital uygulamalarda etkili bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu tekniklerin çevrim içi öğrenme ortamlarında hem etkileşimi hem de öğrenme derinliğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Drama eğitiminde dijital teknolojiler kullanılan ve analize dahil edilen çalışmaların pedagojik sonuçları değerlendirildiğinde ise bu araçların öğrenci katılımını güçlendirdiği, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği, öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığı ve bireysel ifade özgürlüğünü desteklediği yönünde bulgular öne çıkmıştır. Bununla birlikte, analize dahil edilen bazı çalışmalarda dijital teknoloji kullanımına ilişkin bazı olumsuzluklara da dikkat çekilmiştir. Özellikle teknik aksaklıklar, internet bağlantısı sorunları, cihaz eksiklikleri ve yazılım uyumsuzlukları gibi altyapıya dayalı problemler süreçleri sekteye uğratabilmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterlilik düzeylerinin farklılık göstermesi, teknolojinin pedagojik potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılmasını zorlaştırmaktadır. Bazı çalışmalar, teknoloji kullanımının öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve yüz yüze etkileşim düzeyinde azalmaya neden olabileceğini; bu durumun özellikle drama gibi bedensel ve duygusal etkileşim gerektiren öğrenme ortamlarında katılımı sınırlandırabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, teknoloji odaklı uygulamalarda içerik üretiminin zaman zaman yüzeyselleşebildiği, derinlemesine yansıtma ve eleştirel düşünme süreçlerinin ise ikinci planda kalabildiği de belirlenmiştir.

Drama eğitiminde dijital teknolojilerin kullanıldığı çalışmalarda yer alan öneriler incelendiğinde; öğretmen eğitimi programlarında dijital drama uygulamalarına daha fazla yer verilmesi, dijital araçların pedagojik amaçlara uygun biçimde seçilmesi, dijital etik ve güvenlik konularında bilinç kazandırılması ve disiplinlerarası etkileşime açık öğretim ortamlarının teşvik edilmesi yönünde öneriler dikkat çekmektedir. Ayrıca dijital teknolojilerin yalnızca teknik destek olarak değil, yaratıcı ifade biçimlerini besleyen ve öğrenmeyi dönüştüren pedagojik araçlar olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, olası sınırlılıkların giderilmesi için altyapı

iyileştirmeleri, kullanıcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması ve çevrim içi uygulamalarda etkileşim derinliğinin korunmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, dijital teknolojilerin drama eğitiminin doğasına aykırı olmadığı gibi; aksine onun potansiyelini genişleten, pedagojik yaklaşımlarını dönüştüren ve çağın gerekliliklerine uyumlu hâle getiren güçlü bir öğrenme ekosistemi sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin yaratıcı drama süreçlerine entegrasyonunun başarılı olabilmesi için pedagojik amaçların ön planda tutulması, teknolojik araçların bilinçli ve dengeli kullanılması ve dijital süreçlerin yüz yüze etkileşimin yerine geçmekten ziyade onu destekleyecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Dijitalleşmenin yaratıcı drama ile kurduğu bu bütünleşik ilişki yalnızca teknolojik değil; aynı zamanda kültürel, pedagojik ve estetik bir dönüşümün ifadesi olarak değerlendirilmelidir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde, 1996–2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımına odaklanan 23 makalenin analizinden elde edilen sonuçlar alan yazını doğrultusunda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar drama alanına özgün katkıları, güçlü ve sınırlı yönleri ile alan yazınına sağladığı yeni bakış açıları tartışılmıştır.

1996–2024 yılları arasında RiDE dergisinde yayımlanan, drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımına odaklanan çalışmaların analiz edildiği araştırmanın önemli sonuçlarından biri dijital teknolojilerin drama eğitiminde yalnızca teknik bir araç olmanın ötesine geçerek, öğrenme süreçlerini yeniden yapılandıran ve dönüştüren pedagojik bir unsur olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, O'Toole ve Haseman'ın (2017) dramatik sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla benzerlik göstermekte; dramayı bilgi üretiminin merkezine yerleştiren bir öğretim anlayışıyla örtüşmektedir. Dramatik sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, teknolojinin süreç odaklı öğrenme ile nasıl bütünleşebileceğini tartışmaktadır. Bu çalışmada dijital teknolojilerin dramanın hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına dahil edilerek bunun uygulama örneklerinin neler olabileceği ortaya konmuştur. Anderson vd., (2009) dijital hikâye anlatımının yaratıcı drama süreçlerindeki potansiyelini vurgulamışlar; ancak süreç boyunca teknoloji entegrasyonuna dair somut uygulamalara daha az yer vermişlerdir. Bu

araştırma sonuçları, dijital araçların süreç odaklı drama yaklaşımları ile uyum içinde kullanılabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda teknolojinin, öğrenenlerin yaratıcı düşüncelerini geliştiren, iş birliğini güçlendiren ve öz-yansıtma süreçlerini destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak tanıdığı vurgulanmaktadır (Baldwin ve Fleming, (2003). Araştırmada analiz edilen çalışmaların bütüncül olarak incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre, drama eğitiminde dijital teknolojilerin nasıl kullanılabileceğinin örneklerinin sunulması alan yazına önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Dijital teknolojilerin drama eğitiminde sağladığı başlıca katkılar arasında, etkileşimi artırma, öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve fiziksel mekâna bağlı kalmaksızın drama uygulamalarını gerçekleştirme olanağı bulunmaktadır. Bunlar, dijital araçların öğrenci katılımını desteklediğine ve öğrenme motivasyonunu artırdığına dair önceki çalışmalarla (Anderson vd., 2009; Baldwin, 2019) örtüşmektedir. Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında belirlenen sınırlılıklar, teknolojinin pedagojik potansiyelinin her zaman ideal düzeyde kullanılamayabileceğini göstermektedir. Özellikle teknik altyapının yetersizliği, internet erişimindeki sorunlar, cihaz eksiklikleri ve öğretmen ile öğrencilerin dijital yeterlilik seviyeleri arasındaki farklılıklar, sürecin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sonuçlar, Heppell ve Chapman'ın (2011) "CloudLearn" projesinde vurguladıkları, dijital araçların okul ortamlarında "kilitlenmesi" (locking) ve "engellenmesi" (blocking) riskine ilişkin değerlendirmelerle örtüşmektedir. İlgili çalışmada, sosyal medya ve mobil teknolojilerin öğrenme ortamlarında kullanılmamasının, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının gelişimini engelleyebileceği ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Benzer biçimde, bu araştırma kapsamında incelenen makalelerde de dijital teknolojilerin potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılamamasının, pedagojik süreçlerde bütüncül bir dönüşümün gerçekleşmesini engellediği anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında drama eğitiminde teknoloji kullanılan 2020-2024 yılları arasında RiDE Dergisinde yayımlanan makalelerin yoğunluğunda gözlenen artış, Covid-19 Pandemisinin eğitim alanında yarattığı dönüşümle doğrudan ilişkilendirilebilir. Pandemi süreci, yüz yüze eğitimin sekteye uğradığı ve dijital ortamların zorunlu bir öğrenme sahasına dönüştüğü bir dönemi işaret etmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı drama eğitimi de kaçınılmaz biçimde çevrimiçi ortamlara taşınmış; bu yeni durum hem pedagojik

yaklaşımların yeniden düşünülmesini hem de dijital araçların drama süreçlerine entegrasyonunu zorunlu kılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 23 makaleden 11'inin yalnızca 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış olması, bu dönüşümün akademik yansımalarının da yoğunlaştığını göstermektedir. Bu döneme ait çalışmaların çoğu, çevrimiçi drama uygulamalarının olanaklarını, sınırlılıklarını ve pedagojik etkilerini tartışarak, pandemi koşullarının yaratıcı drama eğitimi üzerindeki etkilerini belgelemektedir. Nitekim çevrim içi platformlar aracılığıyla yürütülen uygulamalar, fiziksel etkileşimin sınırlandırılmasına rağmen öğrencilerin ifade becerilerini, dijital okuryazarlıklarını ve iş birliğine dayalı öğrenme kapasitelerini destekleyebilecek alternatif yollar sunmuştur. Ancak bu süreçte karşılaşılan teknik altyapı yetersizlikleri, dijital uçurum ve bedensel etkileşimin azalması gibi sorunlar da alan yazında eleştirel bir biçimde ele alınmıştır (Dunn ve Stinson, 2011; Neelands ve Goode, 2015). Dolayısıyla, pandemi dönemi, dijital teknolojilerin yaratıcı drama eğitiminde kullanılması açısından hem bir zorunluluk hem de bir yenilik alanı yaratmış; bu durum, alan yazında gözlemlenen yayın artışıyla da örtüşmektedir. Ancak pandemi sonrası dönemde de dijital araçların pedagojik kullanımı, yalnızca bir geçici çözüm değil, hibrit ve esnek öğrenme modellerinin bir parçası olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu durum, drama eğitiminde teknoloji kullanımının kalıcı bir bileşen hâline gelebileceğini ve gelecekteki uygulamalar için farklı tasarım modellerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, dijital drama uygulamalarının coğrafi dağılımında Avustralya merkezli çalışmaların baskın olduğunu, Türkiye'den ise iki çalışmanın yer aldığını ortaya koymuştur. Avustralya'daki bu yoğunluk, yaratıcı sanatlar eğitiminin politika düzeyinde desteklenmesi ve öğretim programıyla bütünleşik bir yaklaşımın benimsenmesiyle ilişkilendirilebilir (O'Toole ve Haseman, 2017). Buna karşın RiDE dergisinde Türkiye'den sayıca daha az olan çalışmalar, alandaki ilginin yeni yeni gelişmekte olduğunu göstermekte; ancak RiDE gibi alandaki saygın bir dergide yayımlanmış olmaları nedeniyle bu çalışmaların uluslararası alan yazına katkı potansiyelini artırdığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ülkeler arasında gözlemlenen farklılıklar, kültürel bağlamın dijital teknolojilerin drama pedagojisine entegrasyon sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Drama uygulamalarında kültürel kodların, sosyal etkileşim biçimlerinin ve öğrenme yaklaşımlarının farklılık göstermesi, teknoloji entegrasyonunun evrensel bir çözüm değil, bağlama duyarlı bir tasarım gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Dunn ve Stinson, 2011). Türkiye ve Avustralya örnekleri, teknoloji

destekli drama eğitiminde pedagojik uyumun yerel ihtiyaçlara göre esnek biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışma, dijital teknolojilerin yaratıcı drama süreçlerine entegrasyonuna dair alan yazında ağırlıklı olarak belirli uygulama biçimlerine odaklanıldığını ortaya koymakta ve bu yaklaşımı eleştirel bir bakışla değerlendirmektedir. Analiz edilen çalışmalar, dijital araçların yaratıcı dramanın yapılandırılmamış, doğaçlamaya dayalı ve katılımcı merkezli doğasına uyumlu şekilde; hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında da pedagojik olarak anlamlı biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Özellikle çevrim içi beyin fırtınası platformları, dijital hikâye anlatımı uygulamaları ve video kayıt teknolojilerinin hem yaratıcılığı desteklediği hem de yansıtma süreçlerini derinleştirdiği bulunmuştur (Davis vd., 2009; Gallagher vd., 2020).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, teknolojinin yaratıcı drama içinde yalnızca yardımcı bir araç değil; aynı zamanda pedagojik amaçlarla bütünleşmiş, anlam üretimine katkı sağlayan bir bileşen olarak tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada, katılım, empati, iş birliği ve yaratıcı ifade gibi yaratıcı dramaya özgü niteliklerin dijital ortamlarda da sürdürülebilir kılınabilmesi için teknolojinin bilinçli, dengeli ve süreç odaklı biçimde kullanılması önem arz etmektedir (Neelands ve Goode, 2015; Heppell ve Chapman, 2011). Bu yaklaşım, yaratıcı dramanın doğasına uygun olarak, teknolojiyi biçimsel değil işlevsel bir pedagojik araç haline getirmeyi mümkün kılmaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın, alan yazınındaki bir boşluğu doldurduğu ve teknoloji-destekli yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin eleştirel ve bütüncül bir değerlendirme sunduğu söylenebilir

5.3 Öneriler

- Dijital hikâye anlatımı araçları, yaratıcı drama süreçlerinde ürün oluşturma yanında karakter analizi, empati geliştirme ve çoklu bakış açısı kazandırma gibi hedefler doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde dijital öyküleme tekniklerine ilişkin durum temelli modüller tasarlanmalıdır.
- Çevrim içi platformlarda yürütülen drama uygulamalarında katılımcıların duygusal güvenliğini sağlamak için “uzaklaştırma” (distancing) tekniklerinin dijital ortama uyarlanmasına yönelik içerikler geliştirilmelidir. Örneğin, metafor kullanımı ve rol ile mesafe kurma gibi tekniklerin Zoom, Miro ya da Kadenze gibi araçlarla nasıl entegre edilebileceği üzerine rehber dokümanlar oluşturulmalıdır.

- Avustralya gibi dijital drama alanında öne çıkan ülkelerde geliştirilen uygulamaların diğer kültürel bağlamlara uyarlanması sürecinde kültürel geçişlilik dikkate alınmalı, “uyarlama modelleri” üzerine eylem araştırmaları yapılmalıdır.
- Makine destekli oyunlaştırma uygulamaları (örneğin: avatar ile etkileşimli doğaçlama) kullanılarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin drama etkinliklerine katılım biçimleri üzerine ampirik veri toplanmalı, erişilebilirlik ve kapsayıcılık ölçütleri bu doğrultuda yeniden tanımlanmalıdır.
- Dijital teknolojilere erişimin yanı sıra ‘drama eğitiminde dijital teknoloji kullanımı’na ilişkin bilgi eksikliği, öğretmenlerin uygulamalarını sınırlamaktadır. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarında “teknoloji ile bütünleşik yaratıcı drama planlama” becerisine odaklanılmalı, örnek drama planı havuzları oluşturulmalıdır.
- Yapay zekâ destekli dijital araçların yaratıcı drama süreçlerinde kullanımı henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle, AI tabanlı hikâye üreticiler, karakter oluşturucular ve otomatik geri bildirim sistemlerinin yaratıcı düşünme, rol alma ve empati gibi temel drama bileşenleri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar tasarlanmalıdır. Özellikle bu araçların, katılımcıların dramatik üretkenliğini nasıl yönlendirdiği ve drama öğretmenlerinin rehberlik rollerini nasıl dönüştürdüğü bağlamında pedagojik sonuçlar değerlendirilmeli, geleceğin drama sınıflarına dair kanıta dayalı modeller geliştirilmelidir.
- Süreçsel drama yaklaşımında dijital araçların yalnızca yardımcı değil, “dramatik yapı kurucu” rol üstlendiği örneklerin artırılması için, yapay zekâ destekli senaryo üretim araçları (örneğin ChatGPT, Plot Generator vb.) ile yaratıcı süreçlerin desteklendiği çalışmalara öncelik verilmelidir.
- Sosyal medya tabanlı uygulamaların çoğunda etik ve mahremiyet konularının göz ardı edilebildiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik olarak “dijital ortamda drama yürütürken etik farkındalık kontrol listesi” gibi uygulama odaklı materyaller geliştirilmelidir.
- Yansıma (reflection) aşamasında kullanılan dijital uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçen ampirik çalışmaların eksikliği giderilmelidir. Özellikle günlük, podcast, blog ya da dijital sergi gibi araçların etkililiği karşılaştırmalı olarak analiz edilmelidir.
- Dijital platformlar üzerinden yürütülen yaratıcı drama etkinliklerinde “bireysel katılım” ile “topluluk duygusu” arasında denge kurmak için dijital sosyodrama

modelleri tasarlanmalı; bu modellerin psikososyal etkilerine dair nitel araştırmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: Understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a Kids Company supported primary school [Dezavantajlı çocuklarla yürütülen katılımcı tiyatro uygulamalarında değişimin tanıklığı: Bir yardım kuruluşunun desteklediği ilkokul örneği]. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 233–250. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1280001>
- Adak, M. M. ve Koç, M. (2022). Covid-19 Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları
- Aldhafeeri, F., Palaiologou, I. and Folorunsho, A. (2016). Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: teachers' views, attitudes and aptitudes [Kuveyt'te erken çocukluk eğitiminde oyun temelli pedagojiye dijital teknolojilerin entegrasyonu: Öğretmenlerin görüşleri, tutumları ve yeterlikleri]. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 342-360. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196457>
- Akgül, G. ve Tanrıseven, İ. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2501-2512.
- Anderson, M. (2012). *MasterClass in drama education: Transforming teaching and learning*. Bloomsbury Publishing.
- Anderson, M., Carroll, J. and Cameron, D. (2009). *Drama education with digital technology*. London: Continuum
- Anderson, M. and Dunn, J. (Ed.). (2013). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. A&C Black.
- Anderson, M. and Roche, C. (Eds.). (2015). *The state of the art: Teaching drama in the 21st century*. Sydney University Press.

- Anderson, T. and Rivera Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 37, 208-229.
- Altınpulluk, H. ve Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Arık, İ. A. (1992). *Psikolojide bilimsel yöntem* (Yayın No. 3708). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi.
- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi*. (Çev. Ed. Z. Özen ve İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnett-Page, E. & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(59), 1-11.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*, trans. A. Charles. London: Pluto Press.
- Boal, A (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*, trans. Adrian Jackson. London: Routledge.
- Beaumont, N. E. (2025). Creative videomaking in diverse primary classrooms: Using drama and technology to enhance oral and digital literacy. *Education Sciences*, 15(4), 428.
- Boland, G. and Cameron, D. (2005). Newspaper theatre: Applying performance-based learning to journalism education. In *Journalism Education Association (JEA) Conference* (pp. 1-20). Griffith University.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of curriculum*. Longman.
- Bolton, G. (1985). *Changes in thinking about drama. Theory into practice*, 24(3), 151-157. Educating through Drama (Summer). Taylor & Francis Ltd.

- Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. (co-author with Heathcote, D). Heinemann, N. J.
- Bolton, G. (2018). *Drama education and digital creativity: Explorations into new paradigms*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 215-230.
- Borrowski, T. (2019). *The battle for kids p21 framework for 21st century learning*. University of Illinois at Chicago.
- Bowell, P. and Heap, B. S. (2002). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. Routledge.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, D. C. and Grajek, S. (2020). EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE.
- Buldu, E. (2022). Yaratıcı dramada BİT destekli uygulamalar ve çevrim içi ortamlar. İçinde D. Altun ve F. Tantekin Erden (Eds.), *Erken çocukluk döneminde dijital teknoloji: Uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler* (ss. 242–262). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Burgul, F. (2012). *Yaratıcı drama ve değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies* (Vol. 32). Peter Lang.
- Can, B. ve Yıldız, D. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 93–110. <https://doi.org/10.17244/eku.439939>
- Cameron D. (2009). Mashup: digital media and drama conventions. In M. Anderson, J. Carroll and D. Cameron (Eds). *Drama education with digital technology* (pp. 52–66). London: Continuum.
- Cameron, D. and Carroll, J. (2003, Mayıs). To the spice islands: Interactive process drama. In *International Digital Arts and Culture Conference* (pp. 1-5). Australia, RMIT.

- Cameron, D. and Wotzko, R. (2014). Hold the phone: Drama education and mobile technology. In M. Anderson ve C. Roche (Eds.), *The state of the art: Teaching drama in the 21st century* (pp. 149-164). Sydney University Press.
- Cameron, D., Wotzko, R. and Anderson, M. (2017). *Drama and digital arts cultures*. Bloomsbury Publishing.
- Carroll, J. (2002). Digital drama: A snapshot of evolving forms. *Melbourne Studies in Education* 43(2), 130–141.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Clark-Fookes, T. (2024). To fear or not to fear: Generative artificial intelligence in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 30(1), 117–123. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2401335>
- Cochrane, T. and Bateman, R. (2010). Augmented reality for enhancing teaching and learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 4(3), 202–217.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Çebi, A. (1985). *Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama* [Yayımlanmamış lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Davis, S. (2009). Interactive drama with digital technology and tools for creative learning. In M. Anderson, D. Cameron and J. Carroll (Eds.), *Drama education with digital technology* (pp. 199–210). London: Continuum.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print Magazine*, 53(49), 221-222.
- Doughty, S., Francksen, K., Huxley, M. and Leach, M. (2008). *Technological enhancements in the teaching and learning of reflective and creative practice in dance* [Dans eğitiminde yansıtıcı ve yaratıcı uygulamaların öğretim ve öğreniminde teknolojik geliştirmeler]. *Research in Dance Education*, 9(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/14647890802088041>
- Dunn, J. and Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning [Sanatsız olmaz!! Ek dil öğretiminde pedagojik drama uygulamalarında öğretmenin

- sanatsal yetkinliğinin önemi]. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617–633.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110>
- Erdoğan, T. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal iletişim becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 266–281.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at close range: Investigating the significance of distancing in drama education*. Åbo Academy University.
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the primary years*. Lulu Publications
- Finfgeld, D. L. (2003). *Metasynthesis: The state of the art—So far* [Meta-sentez: Güncel durum – Şimdilik bu kadar]. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893–904.
<https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Fleer, M. (2017). Digital role-play: The changing conditions of children’s play in preschool settings. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 3–17.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1247456>
- Flintoff, K. (2005). *Drama and technology: Teacher attitudes and perceptions*, (Unpunlished master of education thesis). Edith Cowan University.
- Flintoff, K. S. (2010, Ocak). *Connections between drama education and the digital education revolution*. Sözlü Bildiri, 2010 DramaWest State Conference, Perth, Avustralya. Curtin University Centre for eLearning.
- Fredericksen, A. and Grindle, N. (2010, February). *Creating curators: Using digital platforms to help students learn in art collections* Higher Education Academy.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10114553/>
- Freina, L. and Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *eLearning & Software for Education*, 1, 133–141.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N. and Charlebois, B. (2020). *Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies* [COVID-19’a yanıt – dramada birbirimizi kaybetmek ve yeniden bulmak: kişisel coğrafyalar, dijital mekânlar ve yeni mahremiyetler].

- Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638–644. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gikandi, J. W., Morrow, D. and Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (3. Basım). A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gouseti, A. (2014). Web 2.0 and education: Not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 39(1), 33–39. <https://doi.org/10.1080/17439884.2012.740496>
- Gökçe, O. (2006). *İçerik çözümlemesi Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitapevi.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106.
- Heathcote, D. (2006). Foreword [Önsöz]. İçinde J. Carroll, M. Anderson and D. Cameron (Ed.), *Real players? Drama, technology and education* (s. xi). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Heathcote, D. and Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into Practice*, 24(3), 173-180.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education. dimensions of drama series*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Hebebcı, M. T. and Yılmaz, O. (2022). *Online exams: An opportunity or a threat?* In M. T. Hebebcı and O. Yılmaz (Eds.), *Current Studies in Educational Disciplines 2022* (s. 87–117). ISRES Publishing.
- Hendrycks, D., Mazeika, M. and Woodside, T. (2023). An overview of catastrophic AI risks. *arXiv preprint arXiv:2306.12001*.

- Heppell, S. and Chapman, C. (2011). *Cloudlearn report: Phase 1 – Effective practice for schools moving to the cloud*. Heppell.net. Erişim adresi: https://rubble.heppell.net/cloudlearn/media/Cloudlearn_Report.pdf
- Holmes, W., Bialik, M. and Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Hornbrook, D. (1993). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. Falmer Press.
- Hwang, G. J., Wu, P. H. and Ke, H. R. (2016). Review of trends in mobile learning studies: A meta-analysis of research in journal publications from 2003 to 2012. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), E104-E127.
- Inderawati, R. (2022). *The utilization of technological tools for virtual drama performance in post-pandemic era*. <https://doi.org/10.4108/eai.14-8-2021.2317640>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. and Robinson, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation
- Kaf, Ö. (2010). Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 503–528.
- Kalemkuş, F. ve Kalemkuş, J. (2023). Fen eğitiminde güncel dijital teknolojiler. İçinde Fatma Erdoğan (Ed.). *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, (1. Basım). (ss. 143-150). Efe Akademi Yayınları.
- Kang, M., Park, E., Cho, B. H. & Lee, K. S. (2018). *Recent patient health monitoring platforms incorporating Internet of Things-enabled smart devices*. *International Neuourology Journal*, 22(Suppl 2), S76–S82. <https://doi.org/10.5213/inj.1836144.072>
- Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P. and Papin, K. (2023). Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(2), 313–338

- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M. ve Çakır İlhan, A. (2015). Yeni müzebilim bağlamında müze eğitime çağdaş yaklaşımlar ve müze eğitimcisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 203-226.
- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2), 693-712.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53-76. <https://doi.org/10.21612/yader.2023.004>
- Kaufmann, H. and Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers & Graphics*, 27(3), 339-345.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed.). Sage.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Levent, T. (2010). Yaratıcı drama ve eğitim. İçinde Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama: 1999–2002 yazılar* (s. 268-273). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Press.
- Marying, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Research*, 1(2), Art. 10.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8th Ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W. and Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in k-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 219-242.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Teknoloji ve eğitim* [PDF dosyası]. <https://tegm.meb.gov.tr/dosyalar/egitimveteknoloji.pdf>
- Millea, J., Green, I. and Putland, G. (2005). *Emerging technologies: A framework for thinking: ACT Department of Education and Training: final report*. Canberra: education.au.limited. <http://www.det.act.gov.au/publicat/pdf/emergingtechnologies.pdf>
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Neelands, J. (2009) Getting off the subject: English, drama, media and the commonwealth of Culture, in Manuel, J. Andersen, M. and Cater, D. (2008) *Re-visioning English Education: Imagination, Innovation, Creativity* Sydney; University of Sydney Press.
- Neelands, J. and Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J., and Goode, T. (2015). *Structuring drama work: 100 key conventions for theatre and drama* (3. bas.). Cambridge University Press.
- Noblit, G. W. and Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Okvuran, A. (1994). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 135–194. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000424
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).

- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Ooi, K.-B., Tan, G. W.-H., Al-Emran, M., Al-Sharafi, M. A., Capatina, A., Chakraborty, A., Dwivedi, Y. K., Huang, T.-L., Kar, A. K., Lee, V.-H., Loh, X.-M., Micu, A., Mikalef, P., Mogaji, E., Pandey, N., Raman, R., Rana, N. P., Sarker, P., Sharma, A., Teng, C.-I., Wamba, S. F., & Wong, L.-W. (2023). *The potential of generative artificial intelligence across disciplines: Perspectives and future directions*. *Journal of Computer Information Systems*, 65(1), 76–107. <https://doi.org/10.1080/08874417.2023.2261010>
- O'Reilly, T. (2005, Eylül 30). What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly Media. Erişim adresi: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Toole, J., and Haseman, B. (2017). *Dramawise reimaged: Learning to manage the elements of drama*. Sydney: Currency Press.
- Ökten, M. S. (2024). Türkiye’de dijital dönüşümün eğitimdeki fırsat eşit(siz)liği üzerindeki etkileri. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 5(3), 531–556, doi: 10.52108/2757-5942.5.3.7.
- Öztürk, Ç. ve Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- Papaioannou, T. and Kondoyianni, A. (2019). Promoting the acceptance of the ‘other’ through drama in education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309-320.
- PRISMA. (2020). *PRISMA 2020 akış şeması oluşturucu [PRISMA 2020 flow diagram generator]*. <https://www.eshackathon.org/software/PRISMA2020.html>
- Radmard, S. (2021). Sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılmış ulusal çalışmaların betimsel içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 214-244.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other powerful web tools for classrooms* (3rd ed.). Corwin Press.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.

- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. Free Press of Glencoe.
- Russell, S. and Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education.
- San, İ. (1991, 25–27 Kasım). *Yaratıcı drama – eğitsel boyutları* [Konferans bildirisi]. İzmir Eğitim Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 558–564.
- San, İ. (1994). Yaratıcı drama nedir? *Yeni İnsan Yeni Eğitim Dergisi*, 6(2), 13–17.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin yaratıcı drama. *Yeni Türkiye*, 2(7), 148-160.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ütopya Yayınları.
- Sanders, J. ve Murray, C. (2009). *Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study*. *Education for Primary Care*, 20(6), 441–444. <https://doi.org/10.1080/14739879.2009.11493832>
- Sandelowski, M. and Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Selvi, K. ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Academic.
- Sengar, S. S., Hasan, A. B., Kumar, S. and Carroll, F. (2024). Generative artificial intelligence: a systematic review and applications. *Multimedia Tools and Applications*, 1-40.
- Somers, J. (2015). Reflections on 20 years of RiDE: the founding editor's English perspective. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 365–368. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059749>
- Tanilli, S. (2016). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* Cumhuriyet Kitapları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri: Sözel, yazılı ve diğer materyaller için*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Taylor & Francis Online. (2023). *About this journal: research in drama education*. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/journals/crde20/about-this-journal>
- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 591-600.
- Tuzcuoğlu, S. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitimci, konu, grup, mekân bağlamında yaratıcı drama ve forum tiyatrosu. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 103-130.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *ICT competency framework for teachers: Policy brief* [Öğretmenler için BİT yeterlik çerçevesi: Politika özeti]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives* [Sürdürülebilir kalkınma hedefleri için eğitim: Öğrenme çıktıları]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2018). *ICT öğretmen yeterlik çerçevesi [ICT Competency Framework for Teachers]* (3. sürüm). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2021). *The state of broadband 2021: People-centred approaches for universal broadband* (p. 88). UNESCO.
- Üçel, Z. ve Karagözoğlu, N. (2024). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 659-701.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2007). Dramada program geliştirme. İçinde A. Öztürk (Ed.). İlköğretimde drama (ss. 49-739). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*,
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmen el kitabı*. Morpa Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2012). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Pegem Akademi
- Üstündağ, T. (2018). *Yaratıcı drama: eğitimde yeni bir yöntem*. Pegem Akademi.

- Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D. and Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design [Çevrim içi yaratıcı drama yönteminin ilkököl öğrencilerinin mutluluk ve okulda eğlenme düzeylerine etkisi: Solomon dört gruplu desen]. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(4). <https://doi.org/10.1080/13511610.2023.2240534>
- van Manen, M. (2008). *Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing in action*. Peking: Peking University Education Review.
- Volman, M. and van Eck, E. (2001). *Gender equity and information technology in education: The second decade* [Eğitimde cinsiyet eşitliği ve bilgi teknolojileri: İkinci on yıl]. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Vural, R. A. ve Somers, J. W. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Wales, P. (2012). *Telling tales in and out of school: Youth performativities with digital storytelling* [Okul içinde ve dışında hikâyeler anlatmak: Dijital hikâye anlatımıyla gençlerin performatiflikleri]. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 535–552. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1080/13569783.2012.727625>
- Walsh, D. and Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Way, B. (2003). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Trentham Books.
- Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: applied drama and microblogging. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4):569–81.
- Wright, P. (2018). Digital engagements in drama education: Creating and curating affective learning environments. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 574–589. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1526203>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. basım.). Seçkin Yayıncılık.
- Yang, C., Zhang, J., Hu, Y., Yang, X., Chen, M., Shan, M. and Li, L. (2024). *The impact of virtual reality on practical skills for students in science and engineering education: A meta-analysis* [Fen ve mühendislik eğitimi alanındaki öğrencilerin pratik becerileri üzerine sanal gerçekliğin etkisi: Bir meta-analiz]. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00487-2>
- Yen, P. H., Khang, N. D., Khoi, V. T. M. and Quyen, B. N. (2022). Digital drama technique in English as a foreign language teaching and learning: From viewers' and actors' perspectives. *Nurture*, 16(2), 65-74.
- Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S. and Tampakis, S. (2023). Drama/theatre performance in education through the use of digital technologies for enhancing students' sustainability awareness: A literature review [Drama/tiyatro performanslarının dijital teknolojiler aracılığıyla eğitimde kullanımı: Öğrencilerin sürdürülebilirlik farkındalığını artırmaya yönelik bir derleme] *Sustainability*, 15(18),13387.<https://doi.org/10.3390/su151813387><https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100667>
- Zhang, B. and Jiang, W. (2024). Research on the application value of multimedia-based virtual reality technology in drama education activities [Multimedya tabanlı sanal gerçeklik teknolojisinin drama eğitimi etkinliklerindeki uygulama değeri üzerine araştırma]. *Entertainment Computing*, 50, 100667.
- http-1: <https://www.tandfonline.com/journals/crde20/about-this-journal#journal-metrics>

EKLER

EK-1 Araştırmaya Dahil Edilen Makalelerin Linkleri

- M1. [Drama, digital pre-text and social media](#)
- M2. [Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom](#)
- M3. [Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study](#)
- M4. [Liveness, mediation and immediacy – innovative technology use in process and performance](#)
- M5. [Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling](#)
- M6. [Digital culture, and the viewing/participating pre-service teacher: \(re\)envisioning theatre teacher training for a social media culture](#)
- M7. [Newspaper Twitter: applied drama and microblogging](#)
- M8. [Solo life to Second Life: the design of physical and virtual learning spaces inspired by the drama classroom](#)
- M9. [Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth](#)
- M10. ['Facebooked: Romeo and Juliet' as educational theatre: an improbable fiction?](#)
- M11. [Remediating childhood recollection: facilitating intermedial theatre based on lived-experience, recollection and remediation of digital video](#)
- M12. [Extending story-worlds through social media](#)
- M13. [Students as digital producers of Shakespeare: a group Staging/Filming Project case study](#)
- M14. [Connected learning and Shakespeare: engaging students in drama teacher education](#)
- M15. [Teaching Shakespeare digitally: the Turkish experience](#)
- M16. [How to catch a flying pig: facilitating embodiment work in online rooms](#)
- M17. [Response to COVID-19 Zooming in on online process drama](#)
- M18. [Working with propositional stories: digital storytelling as applied theatre praxis with newcomers in an urban middle school](#)

M19. Future stories: co-designing virtual reality (VR) experiences with young people with a serious illness in hospital

M20. Shared uncertainties: mapping digital teaching artistry in youth performing arts during COVID-19

M21. Reconfiguring togetherness in the virtual drama classroom

M22. Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama

M23. Looking at cyberbullying from different perspectives and roles: an online process drama research with Turkish participants



Veri Toplama Aracı Olarak Makale Bilgi Formu

A. CALISMANIN KIMLIĞI

Makale Kodu: M17

Doi: <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>

Anahtar Kelimeler: Process drama; drama in education; online drama; COVID-19; Teacher-in-role

ISIM : Response to COVID-19 Zooming in on online process drama

COVID-19'a yanıt çevrimici süreçsel dramaya yakından bakış

Yazar : Adam Czibolya and Adam Bethlenfalvy

Çalışma Türü : Nitel Araştırma

Yılı: 2020

Çalışma Yeri: Norveç, Macaristan

B. KONU : Çevrimiçi Süreçsel Drama Uygulama Orneği

C. AMAÇ : Süreçsel drama uygulamalarını çevrimiçi ortamlarda etkili bir şekilde kullanmak

D. SONUÇ : Drama sadece önemli konuları keşfetmemizi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çevrimiçi öğretimde daha sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratır.

E. METODOLOJI :

Eylem Araştırması (x) Fenomenoloji () Durum Çalışması () Temellendirilmiş Teori () Karma Yöntem ()
Diğer ()

F. ORNEKLEM : Üniversite öğrencileri, drama yüksek lisans öğrencileri, İngilizce öğretmenleri adayları

ORNEKLEM TURU

Birincil (1-5) () Birincil (6-8) () İkincil (9-12) () Lisans (x)

Öğretmen (x) Yüksek Lisans (x)

G. GENEL KULLANIM

Amac () Arac (x)

H.HEDEF

Pedagojik (x) Dürüşsal () Sürec () Teorik ()

OZET:

COVID-19 pandemi karantına sürecinde her iki yazar çevrimiçi platformlarda daha uzun karmaşık süreçsel drama oturumlarını kolaylaştırmayı deniyorduk. Katılımcılara birey, toplum ve insanlık olarak karşı karşıya olduğumuz durum üzerine düşünme fırsatı sunduk. İki farklı dilde ve iki farklı ülkede farklı seviyelerdeki üniversite öğrencileriyle çalıştık. Bu makalede, yaptıklarımızı kısaca sunuyoruz, ardından çalışmamızı analiz edip sonuçları genelleştirerek çevrimiçi süreç draması yapmanın şu özel yönlerine odaklanıyoruz: planlama, kolaylaştırma, hikaye anlatma yolları, çerçeveleme, mesafe koyma, koruma, gelenekler ve öğretmenin role girmesi.

Kullanılan Drama Yöntemi:

Süreçsel Drama – Öğretmenin Role Girmesi

Kullanılan dijital teknolojiler: Zoom Çevrim içi toplantı platformu, Mentimeter, Youtube

Vocabulary Density: 0.348

Readability Index: 12.849

Average Words Per Sentence: 29.3

Most frequent words in the corpus:

drama (34); participants (30); online (24);
role (21); process (14)

<https://myantipools.org/?compus=4938464359e2fcff58d4cfe4d3258486>



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şeyda ÜNAL

Yabancı Dil İngilizce

Eğitim Bilgileri:

1996-2000 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı

1999-2000 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Pedagojik Formasyon Sertifika Programı

2023-devam ediyor Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitimde Drama Anabilim Dalı, Eğitimde Yaratıcı Drama Tezli Yüksek lisans Programı

Mesleki Deneyimi:

2000-2004 İngilizce Öğretmeni, Bursa, İnegöl Lisesi

2004-2005 İngilizce Öğretmeni, Samsun, Bafra Lisesi

2005-2012 İngilizce Öğretmeni, Samsun, Bafra Anadolu Lisesi

2012-2013 İngilizce Öğretmeni, Eskişehir, SEV Muzaffer Demir Anadolu Lisesi

2013-2018 İngilizce Öğretmeni, Eskişehir, Tayfur Bayar Anadolu Lisesi

2018-2025 İngilizce Öğretmeni, Eskişehir, Şehit Mehmet Şengül Fen Lisesi

Görev Aldığı Projeler:

Proje Türü: Erasmus+ K201

Proje Numarası: 2018-1-LV01-K201-046976

Proje Adı: Stem-Step to Environmental Problems

Proje'deki Rolü: Proje ortağı

Proje Tarihi: 2018-2020

Proje Türü: Erasmus+ KA120

Proje Numarası: 2020-1-TR01-KA120-SCH-000097799

Proje Adı: Avrupa Kültürü (Okul Eğitimi ve Mesleki Eğitim Akreditasyonu)

Proje'deki Rolü: Konsorsiyum üyesi

Proje Tarihi: 2021-2023

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

2014- günümüz, Çağdaş Drama Derneği Eskişehir Şubesi