GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMCİSİ YETİŞTİRMEDE BİR YÖNTEM OLARAK YARATICI DRAMA: EYLEM ARAŞTIRMASI

Doktora Tezi

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

Eskişehir 2018

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMCİSİ YETİŞTİRMEDE BİR YÖNTEM OLARAK YARATICI DRAMA: EYLEM ARAŞTIRMASI

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

DOKTORA TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Resim-iş Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç.Dr.İ.Özgür SOĞANCI

(İkinci Danışman: Doç.Dr.Ali ÖZTÜRK)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1004E-96 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

T.C.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ'ın "Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştirmede Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama: Eylem Araştırması" başlıklı tezi 06.07.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI	.....
Üye	: Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	.....
Üye	: Doç. Dr. Ali ERSOY	.....
Üye	: Doç. Necla COŞKUN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMCİSİ YETİŞTİRMEDE
BİR YÖNTEM OLARAK YARATICI DRAMA: EYLEM ARAŞTIRMASI

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-iş Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2018
Danışman: Doç.Dr.İ.Özgür SOĞANCI
(İkinci Danışman: Doç.Dr.Ali ÖZTÜRK)

Bilginin deneyimler yoluyla, yapılandırılarak öğrenilmesi yerine, sınırlı yanıtlar arasından tek doğruyu bulmaya yönelik, kısa vadeli bellek becerisi gerektiren sınav kaygılı öğrenme ortamı, bireyin yaratıcı düşünmesini engellerken aynı zamanda hazırcı bir hayat kalıbını da dayatmaktadır. Bu durumun değişmesi, ancak doğru öğretim yöntemi ve teknikleriyle mümkündür. Disiplinlerarası yapısıyla yaratıcı drama, sanatlarla ve sanat eğitimiyle aynı ruhu taşımakta ve birbirini besleyen özellikler göstermektedir. Bu benzerlikten yola çıkarak, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı ders programlarının 3. yılında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) II dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin deneyimsel bir süreç planlanmış, araştırmanın amacı doğrultusunda, bu derste ne gibi değişimler yaşandığı ve bu değişimlerin öğrencileri ve öğrenme ortamını nasıl etkilediği eylem araştırması yöntemiyle incelenmiştir. Temel veri kaynağı olan gözlem verilerinin yanı sıra, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ders değerlendirme formları ve öğrenci ürünleri araştırmanın diğer veri toplama araçlarıdır. Elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda *Biraradalık, Çoklu Bakış, İlişkisel Drama* ve *Bağlar* olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda yaratıcı dramanın, sınıfın iletişim ortamında olumlu değişimlere neden olduğu, sanatsal yaratım süreçlerinde hayal gücü ve yaratıcılığı tetiklediği ve ders kapsamında yapılan sanatsal uygulamalar üzerine sonuç odaklı değil süreç odaklı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Yaratıcı drama, Özel öğretim yöntemleri, Disiplinlerarası sanat eğitimi, Yapılandırmacı yaklaşım.

ABSTRACT

CREATIVE DRAMA AS A METHOD IN PRESERVICE ART EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

Department of Fine Arts Education, Program in Arts and Crafts Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2018

Supervisor: Assoc.Prof.Dr. İ.Özgür SOĞANCI

(Co-Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Ali ÖZTÜRK)

Instead of learning by making, living and structuring, the test-anxious learning environment that requires short-term memory skills to determine one out of multiple choices, affects the creative thinking of the individual and predetermined life style. This situation can only be changed by appropriate teaching methods and techniques. The creative drama, has the same spirit as arts and arts education as a discipline and a teaching method. An experiential process is planned regarding the use of creative drama as a method in the "Teaching Methods in Art Education" (ÖÖY II) course, which takes place in the third year of the fine arts education program. In line with the aim of research, researcher asked questions such as what changes were experienced in this course supported by the creative drama method, how these changes affected the students and the learning environment. Along with observation notes which was the basic data source; researcher and student diaries, semi-structured interviews, course evaluation forms and student products were used as data collection tools. As the result of the thematic analysis of the obtained data, four themes: *Coexistence, Multiple Views, Relational Drama* and *Relations* emerged. The use of creative drama as a constructive method has resulted in positive changes in the communication environment of the classroom, triggered imagination and creativity in artistic creation processes, strengthened the ability to produce group work and cooperation. Beside these, it has been observed that the creative drama activities conducted during the lecture were process-oriented rather than result-oriented.

Keywords: Art education, Creative drama, Teaching methods in art education, Interdisciplinary art education, Constructive approach.

ÖNSÖZ

Francis Bacon'ın dediği gibi, *"Bizi bilgili yapan okuduklarımız değil, kafamıza yerleştirdiklerimizdir"* ve bu da ancak yaşantı yoluyla, deneyimler aracılığıyla ve bütüncül bir öğrenme yaklaşımıyla mümkün olabilmektedir. Yaratıcı dramanın bu yaklaşıma hizmet eden oldukça etkili bir öğretim yöntemi olduğunu söylemek, bu alanla uğraşan herkesin altına imzasını atacağı bir söylem olacaktır. Yaratıcı dramanın büyülü dünyasına girdiğimden beri, kendimde yaşadığım değişim, öğrenme yollarımdaki açılımlar ve kendimi içinde bu kadar iyi hissettiğim bir alana yönelik çalışma dürtüsü, köklerimi oluşturan sanat eğitiminin hibrit yapısıyla bütünleşik bir ders deneyimi yaşamama ve dolayısıyla bu deneyimi anlamlandırmaya çalıştığım bu araştırmanın ortaya çıkmasına neden oldu.

Uzun bir sürecin sonunda, sabırla, anlayışla, olumlu yaklaşımları ve değerli katkılarıyla bana yol gösteren danışmanım Doç.Dr. İ.Özgür SOĞANCI'ya, uygulama aşamasının şekillenmesinde her türlü desteği sağlayan, yaratıcı drama konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim, pozitif enerjisiyle beni her daim rahatlatan ve yaratıcı drama alanının Türkiye'deki önemli isimlerinden biri olan ikinci danışmanım Doç.Dr. Ali ÖZTÜRK'e çok teşekkür etmek istiyorum. Nitel araştırma konusundaki desteği, yönlendirmeleri, olumlu ve yapıcı yaklaşımlarıyla araştırmama önemli katkılar sağlayan değerli hocam Doç.Dr. Ali ERSOY'a ve benim için hocadan çok öte bir yeri olan, kendime örnek aldığım, bana her anlamda çok şey katan canım hocam Doç. Necla COŞKUN'a yürekten teşekkürlerimi sunuyorum. Savunma jürime gelerek çok değerli görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN'a ve araştırmamın ortaya çıkmasında desteğini hiçbir zaman unutmayacağım fahri tez koçum, canım arkadaşım Dr.Öğr.Üyesi Berna COŞKUN ONAN'a çok teşekkür ederim.

Uygulama aşamasında ve tüm araştırma süresince desteğini benden esirgemeyen, hep arkamda hissettiğim bölüm başkanım, değerli hocam Doç. Gonca ERİM'e, yine uygulama aşamasındaki yardımlarıyla bana destek olan, her daim motive eden, iş hayatımdaki annem, değerli hocam Öğr.Gör. Aysun YÜREKTEN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Başarılarıyla gurur duyduğum, bana her zaman yeni ufuklar açan, canım dostum Dr.Öğr.Üyesi Elif AVCI'ya, her başım sıkıştığında yardımıma koşan manevi kız kardeşim, canım arkadaşım Öğr.Gör. Müge GÜLTEKİN CONNINGTON'a, tez metninin redaksiyonu konusunda yardımcı olan ve değerli görüşleriyle katkı sağlayan canım arkadaşım Öğr.Gör. Gülsüm YEŞİLYURT CERİT'e çok teşekkür ederim. Çalışma arkadaşlarımdan çok ikinci ailem gibi olan, yanlarında büyüdüğüm, çok değerli hocalarım Öğr.Gör. Güven AKTAŞ'a, Öğr. Gör. Alper BİLSEL'e, Öğr.Gör. Rengin Solmaz SÖNMEZ'e, Öğr.Gör. Aysun ÇÖLBAYIR'a, canım arkadaşlarım Araş.Gör. Nagihan YILDIZ'a, Araş.Gör. Nergiz ÜÇÜNCÜ ALTUĞ'a, Saadet SAYGIN'a ve uygulama yeri

konusunda bana destek olan değerli arkadaşım Araş.Gör. Meltem KARAKUYU ŞANGÜDER'e çok teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde birlikte yol aldığımız, onlardan çok şey öğrendiğim ve beraber çalışmaktan büyük keyif aldığım çok değerli öğrencilerime yürekten teşekkür ederim. Araştırmama, proje kapsamında maddi destek sağlayan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Son olarak aileme teşekkür etmek istiyorum. Annem Emine GÜRKAN, babam Nevzat GÜRKAN ve ablam Duygu GÜRKAN SÖZER, varlık nedenlerim. Beni her koşulda desteklediğiniz, sevginizle büyüttüğünüz ve iyi insan olmanın herşeyden daha önemli olduğunu öğrettiğiniz için ne kadar teşekkür etsem az… Evliliğimle birlikte, kızları olmaktan büyük mutluluk duyduğum, zor anlarımda hep yanımda olan sevgili annem ve babam Sevgi ve Ali ŞENYAVAŞ, iyi ki benim ikinci ailemsiniz… Kızımız doğduğundan beri ailemizden biri olan ve kızımdan yana gözümü hiç arakada bırakmayan sevgili Mürvet teyzemiz, Mürvet ÖZYILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Cüneyt ŞENYAVAŞ, hayranlık duyduğum ve yanında her daim kendimi mutlu ve şanslı hissettiğim sevgili eşim; desteğin için, yanımda ve kalbimde olduğun için... Ve küçük kızım; Umay ŞENYAVAŞ. Her "*Anne bugün de çalışma!"* dediğinde bilgisayarın başına oturmak ne kadar zor olsa da bir annenin, bir kadının mutlaka çalışması gerektiğini sen de büyüdüğünde anlayacaksın. Bu tez sana ithaf edildi. İyi ki benim kızımsın…

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

Eskişehir 2018

26/07/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR DİZİNİ xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ xiv

GÖRSELLER DİZİNİ xvi

KISALTMALAR DİZİNİ xviii

1. GİRİŞ 1

1.1. Sanat Eğitimi 3

1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım 5

1.3. Yaratıcı Drama 7

1.3.1. Yaratıcı dramanın özellikleri 9

1.3.2. Yaratıcı dramanın öğeleri 10

1.3.2.1. Lider / Öğretmen 10

1.3.2.2. Konu 10

1.3.2.3. Grup 11

1.3.2.4. Teknik / Teknikler 11

1.3.3. Yaratıcı dramanın aşamaları 12

1.3.3.1. Isınma – hazırlık 12

1.3.3.2. Canlandırma 12

1.3.3.3. Değerlendirme-tartışma 13

1.3.4. Yaratıcı dramanın kullanım biçimleri / boyutları 13

1.3.4.1. Bir araç veya bir yöntem olarak kullanımı 13

1.3.4.2. Bir amaç veya bir ders olarak kullanımı 14

1.4. Özel Öğretim Yöntemleri 15

1.4.1. Disiplin temelli sanat eğitimi 16

1.4.1.1. Sanat tarihi 16

Sayfa

1.4.1.2. Sanat eleştirisi 17

1.4.1.3. Estetik 18

1.4.1.4. Uygulama 19

1.4.2. Disiplinlerarası sanat eğitimi 20

1.4.3. Müze eğitimi 21

1.5. İlgili Araştırmalar 22

1.6. Amaç 28

1.7. Önem 28

1.8. Sınırlılıklar 30

2. YÖNTEM 31

2.1. Araştırmanın Modeli 31

2.2. Eylem Araştırması Süreci 35

2.2.1. Uygulama öncesi 35

2.2.2. Uygulama süreci ve sonrası 37

2.3. Araştırma Ortamı 40

2.3.1. Drama atölyesi 41

2.3.2. B 211 nolu derslik 44

2.4. Araştırmanın Katılımcıları 46

2.5. Araştırmacı / Öğretmen / Drama Lideri 56

2.6. Verilerin Toplanması 59

2.6.1. Gözlem verisi / Video kayıtları 61

2.6.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 63

2.6.3. Kişisel bilgi formu 65

2.6.4. Yansıtıcı günlükler 66

2.6.4.1. Araştırmacı günlüğü 66

2.6.4.2. Öğrenci günlüğü 67

2.6.5. Dokümanlar / Ders değerlendirme formları 67

2.6.5.1. Öz değerlendirme formu 68

2.6.5.2. Akran değerlendirme formu 69

2.6.5.3. Estetik değerlendirme formu 69

2.6.5.4. Ders süreci değerlendirme formu 69

2.7. Verilerin Analizi 70

2.7.1. Video kayıtları 71

Sayfa

2.8. Araştırmanın Kalitesi ……. 79
2.8.1. Geçerlik stratejileri ……. 79
2.8.2. Güvenirlik stratejileri ……. 81
2.8.3. Transfer edilebilirlik ……. 81
2.8.4. Etik boyut ……. 81
3. BULGULAR VE YORUM …… 84
3.1. Biraradalık …… 86
3.1.1. Birlikte yapılandırma …… 87
3.1.1.1. Zaman planlaması …… 88
3.1.1.2. Malzeme sorunu …… 89
3.1.1.3. Eylem belirleme …… 94
3.1.1.4. Öğretmen rolü …… 96
3.1.2. Gruplandırma …… 98
3.1.2.1. Bağdaşık grup …… 98
3.1.2.2. İletişim sorunu …… 103
3.1.2.3. Karşı cinse mesafe ……105
3.1.3. Disipli temelli sanat eğitimi …… 107
3.1.3.1. Dört disiplin bilgisi …… 107
3.1.3.2. Sanat eleştirisi uygulaması …… 114
3.1.3.3. Sanat tarihi bilgisi …… 116
3.1.3.4. Farklı disiplinlerin bilgisi …… 117
3.1.3.5. Estetik değerlendirme …… 129
3.1.4. Drama bilgisi …… 132
3.1.4.1. Drama teorisi …… 133
3.1.4.2. Dramanın öğretimi …… 136
3.1.5. Müze eğitimi …… 137
3.1.5.1. Müze pedagojisi …… 137
3.1.5.2. Uygulama deneyimi …… 142
3.2. Çoklu bakış …… 143
3.2.1. Sorgulama türleri …… 145
3.2.1.1. Yapılandırılmış değerlendirme …… 145
3.2.1.2. Süreç içi özetleme ve değerlendirme …… 157
3.2.1.3. Notla değerlendirme …… 158

Sayfa

3.2.2. Öğrenen algısı 162

3.2.2.1. Önyargıdan sonyargıya 163

3.2.2.2. Öğrencinin sürece bakışı 165

3.2.2.3. İçtenlik 167

3.3. İlişkisel drama 169

3.3.1. Hazırlık 170

3.3.1.1. Duygusal 170

3.3.1.2. Zihinsel 173

3.3.1.3. Bedensel 176

3.3.2. Canlandırma 177

3.3.2.1. Yönergeler 178

3.3.2.2. Rol deneyimleri 179

3.3.2.3. Doğaçlamalarda yaratıcılık 185

3.3.2.4. Lider yaklaşımı 186

3.3.3. Değerlendirme 189

3.3.3.1. Bileşenleri arama 189

3.3.3.2. Klişe eleştirisi 190

3.3.3.3. Öz bakış 190

3.3.3.4. İç izleyici yorumu 191

3.3.3.5. Ürüne dönüştürme 192

3.3.3.6. Gerçek-miş gibi 193

3.3.4. Sosyal ortam 194

3.3.4.1. Demokratik tavır 195

3.3.4.2. Katılımcı özellikleri 196

3.3.4.3. Alışma göstergeleri 198

3.3.5. Kültürel aktarım 199

3.3.5.1. Günlük yaşam 199

3.3.5.2. Cinsiyet rolleri 200

3.3.5.3. Köklerden izler 201

3.3.6. Önce-sonra 202

3.3.6.1. Değişimler 203

3.3.6.2. Farkındalıklar 205

3.3.6.3. Öğrenme durumları 205

Sayfa

3.4. Bağlar ……..……..... 207
3.4.1. Disiplinlerarası ……...…...….. 207
3.4.1.1. Eser-öykü-drama-çizgi roman-örüntüsü 209
3.4.1.2. DTSE-Drama ilişkisi 214
3.4.1.3. Derse devamlılık …….....…..... 216
3.4.2. Özne-nesne-ürün …….....… 217
3.4.2.1. Kendinden yola çıkma …….....….....… 218
3.4.2.2. Nesnelerle canlandırma …….…..... 219
3.4.2.3. Kendinden ürüne …….....…… 224
3.4.3. Zamanlararası …….…….....……... 226
3.4.3.1. Bağlamsal bakış …….…….....….. 226
3.4.3.2. Değer üzerine düşünme …….…….....……. 228
3.4.4. Mesleki …….…….…..... 229
3.4.4.1. Sınıfta müze deneyimi ..……..... 229
3.4.4.2. Akışı kavratma ……...……..…...… 231
3.4.4.3. Öğrenenden öğretene …….…..…..…. 231
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ……..…..... 236
4.1. Sonuç ……..... 236
4.1.1. Biraradalık temasına ilişkin sonuçlar 236
4.1.2. Çoklu bakış temasına ilişkin sonuçlar 242
4.1.3. İlişkisel drama temasına ilişkin sonuçlar 244
4.1.4. Bağlar temasına ilişkin sonuçlar 247
4.2. Tartışma …….……..... 248
4.3. Öneriler …….……..... 255
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler 255
4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler 257
KAYNAKÇA ……..... 258
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Feldman'ın pedagojik eleştiri aşamaları 17
Tablo 2.1. Geçerlik komiteleri toplantı takvimi 38
Tablo 2.2. ÖÖY II dersi ünitelerinin süreleri ve ders ortamı bilgisi 39
Tablo 2.3. Patton'ın amaçlı örneklem sınıflandırması ve renk kodları 46
Tablo 2.4. Araştırmanın veri toplama takvimi 60
Tablo 2.5. Veri haftaları video kayıt bilgileri 62
Tablo 2.6. Öğretim Elemanı görüşmeleri zaman ve bağlam bilgileri 64
Tablo 2.7. Öğrenci görüşmeleri zaman ve bağlam bilgileri 65
Tablo 2.8. ÖÖY II dersi A grubu öğrencilerine ait bilgiler 65
Tablo 2.9. Veri toplama haftalarında uygulanan ders değerlendirme formları ... 68
Tablo 2.10. TCD mikro döküm ve analiz çalışmasının 1. aşaması-kenar notları.. 72
Tablo 2.11. Analiz çalışmasının 2. aşaması-ilk kodlar 73
Tablo 2.12. Analiz çalışmasının 3. aşaması-sadeleştirilmiş kodlar 74
Tablo 2.13. Biraradalık temasının 1. aşaması 75
Tablo 2.14. Alanlar temasının 1. aşaması 76
Tablo 2.15. Biraradalık temasının 2. aşaması 76
Tablo 2.16. Biraradalık temasının 3. aşaması 77
Tablo 3.1. Altı şapkalı düşünme şapkalarının renk ve özellikleri 138
Tablo 3.2. ÖÖY II dersi vize sınavı not ölçütleri 161

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Dört disiplinin birbirleriyle olan bağları 20
Şekil 2.1. Genişletilmiş bir eylem araştırması modeli 34
Şekil 2.2. Araştırmanın eylem döngüsü 40
Şekil 2.3. Drama atölyesi planı 42
Şekil 2.4. B 211 nolu derslik planı 44
Şekil 2.5. 40 Amaçlı örneklem stratejisi 47
Şekil 2.6. Araştırmada kullanılan ölçüt örneklem ve süreçte farkedilen örneklem 48
Şekil 2.7. Dilan'a ilişkin notlar 50
Şekil 2.8. Şenay'a ilişkin notlar 51
Şekil 2.9. Burçin'e ilişkin notlar 51
Şekil 2.10. Emel'e ilişkin notlar 52
Şekil 2.11. Esin'e ilişkin notlar 52
Şekil 2.12. Fatoş'a ilişkin notlar 53
Şekil 2.13. Gökçe'ye ilişkin notlar 53
Şekil 2.14. Nagihan'a ilişkin notlar 54
Şekil 2.15. Öznur'a ilişkin notlar 54
Şekil 2.16. Merih'e ilişkin notlar 55
Şekil 2.17. Doğuş'a ilişkin notlar 55
Şekil 2.18. Yusuf'a ilişkin notlar 56
Şekil 2.19. Kodlarıyla ve alt temalarıyla birlikte 4 adet temanın son şekli 78
Şekil 3.1. Araştırma kapsamında elde edilen temalar ve alt temalar 85
Şekil 3.2. Biraradalık teması ve alt temaları 86
Şekil 3.3. DDNB ünitesi kapsamında sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazım süreci..... 110
Şekil 3.4. Nuri İyem-Çığlık resminin sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkılarak yazılan öykü 111
Şekil 3.5. Munch-Çığlık resminin sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkılarak yazılan öykü 112

Sayfa

Şekil 3.6. Çoklu Bakış teması ve alt temaları 144
Şekil 3.7. ÖÖY II dersi not dağılımları 160
Şekil 3.8. İlişkisel Drama teması ve alt temaları 171
Şekil 3.9. Bağlar teması ve alt temaları 208

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Müze Eğitimi ünitesi kapsamında üç boyutlu nesne yapımı 43
Görsel 2.2. "Sanat ne işe yarar?" konulu drama oturumu 43
Görsel 2.3. "Bütüncül Sanatlar Eğitimi" konulu drama oturumu 43
Görsel 2.4. B 211 nolu derslik yazı tahtası ve öğretmen masası 45
Görsel 2.5. B 211 nolu dersliğin arka duvarı 45
Görsel 2.6. B 211 nolu dersliğin giriş kapısı 45
Görsel 3.1. Eski Yazıtlar Müzesi ve Zaman Müzesi Afişi Örneği 91
Görsel 3.2. Japonya kültürüne ait grup çalışması 92
Görsel 3.3. Hint kültürüne ait grup çalışması 92
Görsel 3.4. Nuri İyem, Çığlık 108
Görsel 3.5. Edvard Munch, Çığlık 108
Görsel 3.6. İyem/Çığlık - Sanat eleştirisi cevapları 109
Görsel 3.7. Munch/Çığlık - Sanat eleştirisi cevapları 109
Görsel 3.8. Müze Eğitimi ünitesi kapsamında öğrencilerin kendi özelliklerinden birini seçerek yaptıkları üç boyutlu objeler 119
Görsel 3.9. Müze Eğitimi ünitesi kapsamında yapılan üç boyutlu objeler 119
Görsel 3.10. A grubu müze afişi 121
Görsel 3.11. B grubu müze afişi 121
Görsel 3.12. "Mona Lisa Gülüşü" filminden bir kare 122
Görsel 3.13. "Bütüncül Sanatlar Eğitimi" atölyesi ritim çalışması 124
Görsel 3.14. A/A Grubu-İyem / Çizgi roman çalışması 127
Görsel 3.15. A/B Grubu-Munch / Çizgi roman çalışması 127
Görsel 3.16. B/A Grubu-İyem / Çizgi roman çalışması 128
Görsel 3.17. B/B Grubu-Munch / Çizgi roman çalışması 128
Görsel 3.18. Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-1 130
Görsel 3.19. Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-2 130

Sayfa

Görsel 3.20. Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-3 132
Görsel 3.21. Dilan, EDF, ön yüz, arka yüz 131
Görsel 3.22. Dilan, Öğrenci Günlüğü, 25.04.2011 147
Görsel 3.23. Emel, DDNB ünitesi ÖDF 148
Görsel 3.24. Burçin, Müze Eğitimi ünitesi ÖDF 148
Görsel 3.25. Munch'ın "Çığlık" adlı resminden yola çıkılarak yazılan öyküden resmedilen bir çizgi roman karesi 150
Görsel 3.26. Nagihan, Görsel 3.24. için doldurduğu EDF-ön yüz 150
Görsel 3.27. Nagihan, Görsel 3.24. için doldurduğu EDF-arka yüz 151
Görsel 3.28. Esin, ADF ve değerlendirilen çizgi roman karesi 152
Görsel 3.29. "Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim" ünitesi kapsamında "Mısır" medeniyetine yönelik yapılan grup çalışması 153
Görsel 3.30. "Mısır" medeniyeti grubu üyelerinden birine ait değerlendirme ölçütleri ve notlandırma 154
Görsel 3.31. Öznur, DSDF- ön yüz 155
Görsel 3.32. Öznur, DSDF -arka yüz 156
Görsel 3.33. Gökçe, çizgi roman çalışması 212
Görsel 3.34. Dilan, çizgi roman çalışması 213
Görsel 3.35. Merih, Nergis, Şenay ve Öznur'un 500 yıl önceki insanlar olarak çamaşır makinasını buldukları anı canlandırmaları 221
Görsel 3.36. Karadenizli olan Mustafa'nın tulum çalma canlandırması 222
Görsel 3.37. Kilden nesne yapımı 222
Görsel 3.38. Sınıf Müzesinde sergilenen kilden yapılmış nesneler 223
Görsel 3.39. Doğuş'un kendi yaptığı idolüyle geçekleştirdiği canlandırma 223
Görsel 3.40. Canlandırmalardan sonra yapılan müze tanıtım afişlerinden bir örnek 224
Görsel 3.41. Utku ve Ayşegül eski bir saatin akrep ve yelkovanını Canlandırırlarken 228

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖÖY : Özel Öğretim Yöntemleri

DSDF : Ders Süreci Değerlendirme Formu

EDF : Estetik Değerlendirme Formu

ÖDF : Öz Değerlendirme Formu

ADF : Akran Değerlendirme Formu

DTSE : Disiplin Temelli Sanat Eğitimi

DDNB : "Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?" (Ders ünitesi adı)

TCD : Temsili CD

AG : Araştırmacı Günlüğü

ÖG : Öğrenci Günlüğü

G : Öğrenci Görüşme

ÖEG : Öğretim Elemanı Görüşme

1. GİRİŞ

İlk akla gelene sığınmak, günümüz eğitim yaklaşımının sonucu olarak ortaya çıkan bir davranış şeklidir. Geleneksel kalıplarla düşünme biçimi olan yakınsak düşünme olarak da tanımlanabilecek bu davranış şekli, olaylar, kavramlar, durumlar arasında farklı ilişkiler kurmayı engeller. Günümüz eğitim ortamında, yakınsak düşünen, sorgulamayan, araştırmayan, derinlemesine düşünmekten yoksun bireyler yetiştiği gözlemlenmektedir. Bilginin yaparak, yaşayarak, yapılandırarak öğrenilmesi yerine, sınırlı yanıtlar arasından tek doğruyu bulmaya yönelik, kısa vadeli bellek becerisi gerektiren sınav kaygılı bu ortam, bireyin yaratıcı düşünmesini, özgünlüğünü, kendini ifade edebilme gücünü olumsuz yönde etkilemekte ve yeniliklere kapalı, durağan ve hazırcı bir hayat kalıbını dayatmaktadır.

Dewey (2017) tarafından deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılması olarak tanımlanan eğitim, gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Robinson (2008, s. 103), eğitimin başlıca amaçlarından birinin, genç insanları doğrudan çalışma hayatına hazırlamak olduğu yolunda kabul edilmiş bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Tabi ki genel eğitim bunu yapmalıdır. Ancak Robinson, burada bazı engeller olduğuna dikkat çeker. Bunlardan en önemlisi eğitimi, daha sonra olacak bir şeye hazırlık olarak görmek, bir insanın 16-18 yılının bir prova olmadığının farkında olmamak demektir. Genç insanlar için geleceğe hazırlanmak, bugünün fırsatlarını kaçırmaya neden olmaktadır. Daha sonra ne olacakları ve ne yapacakları, yetişme çağlarında geliştirdikleri beceriler ve yönelimlerle bağlantılı olmalıdır.

Eğitim nasıl sosyal bir süreç ise okul da çocuğa bütün toplumsal değerlerin konsantre olarak sunulduğu, var olan toplumsal hayatın basitleştirilerek bir model haline getirildiği toplumsal bir kurumdur (Dewey, 2017). Böyle bir kurum yapısı içinde uygulanan geleneksel yöntemler, genellikle bütün sınıfa yönelik bilgilendirme ve ezberleyerek öğrenmedir; ilerici ve yapılandırıcı yöntemler ise çocuklarla grup halinde ya da birebir ilişki kuran, onların kendi ilgi alanlarını araştıran ve görüşlerine başvuran bir öğretim biçimidir (Robinson, 2008, s. 228).

Okullarda verilen matematik eğitiminin amacı nasıl çocuğu bir matematik profesörü yapmak değilse, ya da edebiyat eğitimi çocuğun bir yazar olmasının dışında daha kapsamlı, genel ve derinlemesine amaçlar taşıyorsa, aynı nedenlerle sanat

eğitiminin de çocuğu sanatçı yapmak dışında çok daha derinlikli amaçları bulunmaktadır.

Öncelikli amaç, onu düşünsel, algısal, duygusal yönlerden geliştirmektir. Bu anlamda, sanat eğitimini bütünsel anlayışla işleyen bir ders henüz eğitim programında yer almamaktadır. Oysa günümüz sanatı (resim, heykel, müzik, oyun, dans, sinema vb.) disiplinlerarası ve disiplinler içi bir yapıya sahiptir. Örgün eğitimde sanat eğitimi denildiğinde, Görsel Sanatlar dersi akla gelmekte ve sanat eğitimine ilişkin sorunlar genelde Görsel Sanatlar dersi kapsamında tartışılmaktadır. Görsel Sanatlar dersinin en önemli amacı öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olduğuna göre, öğretmen dersi aktif hale getirmek ve öğrencinin imgelem gücünü harekete geçirmek durumundadır. Bunun da en geçerli yollarından birisi oyun oynamaktır (İlhan, 2006, s. 419).

Frobel oyunu çocuğun hayatının çekirdeği olarak tanımlar. Bütün insanlar oyun sırasında gelişir, büyür, olgunlaşır ve insanın en güzel, en olumlu yetenekleri oyun sırasında ortaya çıkar. Spencer; oyunun, çocukta harcanmamış, birikmiş bir enerji tüketimi olduğuna dikkat çekerken, Rousseau; önce çocuğun duyu organlarının eğitilmesi gerektiğini ve bunun da ancak oyunla mümkün olduğunu vurgulamıştır. Paul; oyunun uzun geçmişine atıf yaparak insanoğlunun ilk bilinci olduğunu söylemiş, Kant ise oyunun, bütünsel ve uyumlu bir faaliyet olduğunu belirtmiştir. Fenolon; bütün öğretimin oyun ve eğlenceye dayanması gerektiğini, Schiller; güzel sanatın başlangıcının oyun olduğunu ve Pierre De Coubertin ise oyunun sosyal yönüne vurgu yaparak çocukları sosyal eğitime yönlendirdiğini belirtmişlerdir (Karakaya, 2007, s. 103-139).

Erikson'a göre; oyun çocuğun psikososyal gelişiminin aynası gibi gelişim dönemleri boyunca ilerler. Oyun yoluyla çocuk gerçek durumlarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Piaget, düşünce eylemlerinin yetişkininki gibi oluncaya kadar çocuğun bir seri farklı bilişsel dönem geçirdiğini söyleyerek oyunun çocuğun bilişsel gelişimiyle ilişkili olduğunu vurgular. Vygotsky ise, oyunun, çocuğun duygusal gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişimine de katkısı olduğunu ve çocuğun kendisine güven duymasını, beceri geliştirmesini sağladığını söyler (Çelen, 1992, akt. Kaya, 2006, s. 48).

Winnicott, çocuk ya da yetişkin olsun, bireylerin, sadece ve sadece oyun yoluyla yaratıcı olabildiklerini ve tüm kişiliklerini kullanabildiklerini ifade etmiştir. Oyun, yaratıcı eylemin hem bir parçası ve hem de nedenidir. Çünkü fiziksel ve tinsel varlığın,

kendi kuralları adına tümüyle salıverilmesini emreder. Herhangi bir karmaşadan (kaos) yeni bir düzen kurmayı amaçlayan oyun, yaratıcılığın temelidir. Bu düzen kurma, ister karışık bir dış dünya isterse bireyin kendinde yaşadığı uzlaşmaz çelişkiler olsun, yaratıcılık anlamına gelir (Kaya, 2006, s. 45).

Üstündağ (2006, s. 244); oyunun, kişiliğin gelişimi sürecinde diğer insanlarla paylaşarak ve onları taklit ederek gerçekleştirilen en önemli etkinlik olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı dramanın da çıkış noktası oyunlardır. Oyunlar; kimi zaman sözcük dağarcığını, duyguları ya da dikkati geliştirmeye yönelik olduğu gibi, kimi zaman da öykünmeye dayalı ya da yarışmalar içeren etkinliklerdir. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları oyunlarla işin içine girer (Üstündağ, 2006, s. 456). Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli kazanımlar ve hedefler doğrultusunda kullanılması, yaratıcı drama yöntemi ile olasıdır. Yaratıcı drama, bir ders olarak ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarının programlarında yeni yeni yer almaya başlamışken, uygulamada yaşanan en büyük sorun bu dersi verebilecek yetkinlikte eğitimci sayısının yetersiz oluşudur.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında seçmeli ders olarak programda yer alan Sanat Etkinlikleri dersi kapsamında yaratıcı dramaya yer verilmiştir (M.E.B.). Ancak bu dersin hem seçmeli oluşu hem de dersi verebilecek yetkinlikte öğretmen sayısının azlığı, bu dersin öğrenciye ulaşma şansını oldukça azaltmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı eğitimsel yaşantılarına dahil etmeden mezun olmaları, sanat eğitimi ile bu kadar yakın ilişkide olan bir alan hakkında bilgi sahibi olamamaları bir sorun olarak görülmekte ve bu çalışmanın yapılma gereksinimini doğurmaktadır.

1.1. Sanat Eğitimi

Sanat, insanın kültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin en tikel ve en kapsamlı alanıdır. Sanatın bu anlamda kişiye kazandıracağı değerleri başka hiçbir ders, alan ya da deneyim kazandırmaz. Her konu alanı önce alanın gerektirdiği davranışları çocukta, gençte geliştirmeyi amaçlar. Bu amaçlar elbette önce birey olarak kişinin sanatsal ve estetik açıdan davranışlarındaki değişimi öngörür. Daha sonra içinde yaşadığı toplumun gerektirdiği kültürel gelişme çizgisi hedeflenir. Amaç, bireyde sanatsal ve estetik

davranışları geliştirmek olduğuna göre, ondaki yapabilme gücünü yapabileceği davranışlara dönüştürebilmek için önce onu tanımak gerekir (Kırışoğlu, 2002).

Kendine özgü bir yapıya sahip olan sanat alanını tanımak ve özelliklerini bilmek de bireyi tanımak kadar önem taşımaktadır. Sanat, eğitimin temel taşlarından biridir. Sanatın eğitim bütünlüğü içindeki önemi, düşünmeyi öğrenme, kişilik gelişmesi ve kişiye yaratıcılık yollarını açma olarak toparlanabilir. Sanat eğitimi; en geniş anlamıyla eğitim bilimlerinin bir dalı olarak, estetiğin, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir süreçtir. Sanat eğitimi yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üreten bireyleri yetiştirmeyi öngörür ve bu özelliği ile yaratıcı bir bilişsel eğitimi gerektirir. Yaratıcılık gerek bilim ve teknikte gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler verme demektir ve sanat eğitiminin temel yönelimi çocuk ve ergenin yaratıcılığını geliştirmektir (Adıgüzel, 1993, akt. Üstündağ, 2006, s. 335).

Sanat gibi farklı yapılanmış alanlarda yeni öğrenme durumlarının oluşturulması farklı bir çaba gerektirir. Çünkü sanatta, özellikle sanatın uygulamalı etkinliklerinde her zaman bir başka duruma uyarlanacak, yeni durumda öğrenmeyi düzenleyecek önceden belirlenmiş anahtar fikir ya da kavram sunulamaz. Bu nedenle öğrenci, her bir özel durumun ayrıntılarına dikkat etmek durumundadır (Spiro, 1987, akt. Kırışoğlu, 2009, s. 49). Daha çok sanata ve sanat benzeri alanlara özgü bu yapısal özellik, uygulamada yeniliklere ve yaratıcılığa yönelik anlık ipuçlarını yakalamaya olanak tanısa da öğrenmenin kimi durumları ve öğretimin dizgesel yapısı ile zaman zaman çelişir. Sanatın salt yapılanması değil, öğretimi etkileyen öğrenme alanları da özelliklidir. Bu özellikli alanlarda öğrenmenin boyutlarını bilmek, öğretimin etkin ve anlamlı olmasını sağlamak bakımından önemlidir (Kırışoğlu, 2002, s. 50).

Eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme yöntemleri tek başına etkili değildir. Sanatsal her yaklaşım biçimi yani; bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sezgisel özellikler tek bir sanat kuramı veya yöntemiyle öğretilmemektedir. Çünkü her birey, farklı biyolojik gelişim, kültür ve artistik özelliklere sahiptir. Dolayısıyla bu özellikler değişken olduğu sürece faklı kuram, yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi zorunlu görülmektedir. Öğretim, kazanılması istenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Zihinsel gelişim, yaş ve bireysel farklılıklara göre düzenlenmiş bir öğretim programı, kendi özel alanları içinde düşünülmeli, bilgi ve beceriler bu farklılıkları gözeten yönleriyle hazırlanmış bir öğretim ile kazandırılmalıdır (Artut, 2009, s. 130).

Sanatın öğretiminde geniş kitlelerin kabul ettiği tek ve doğru bir yöntemden söz etmek olanaksızdır. Öğretmen, duruma göre yöntemini kendi deneylerine, araştırmalarına, gözlemlerine ve en önemlisi sanat eğitiminin kendi doğrularına göre seçecektir. Uygulamada bu yöntemlerden hiçbirinin bir ötekine zıt olmadığı, aksine öğretim süreci içinde birbiriyle ilişkili olduğu görülür (Kırışoğlu, 2002, s. 144).

Yöntemlerin belirlenmesinde farklı öğrenme-öğretme yaklaşımları temel alınmaktadır. Benimsenen yaklaşıma göre yöntemler ve teknikler seçilerek eğitim yaşantısına dahil edilir. Öğretim yöntemleri, en genel sınıflandırma ile öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki grupta değerlendirilir. Öğretmen merkezli öğretim, günümüzde kabul görmeyen geleneksel bir yaklaşım biçimidir. Öğrenciyi merkeze alan yöntemde ise; öğrenciler, hazırlanmış, çeşitli araç-gereçlerle donanmış öğretim ortamlarında bilgileri kendileri üretirler. Öğretmenden yardım alırlar, kendi gereksinimleriyle ilgili sorular sorarlar. Bu yaklaşım ile aktif öğrenme desteklenir, öğrencilerin problemleri ve ürünlerine ilişkin, süreç ve sonuçlarını tartışmalarına, estetik gelişimlerine olanak sağlanır. Onlara rehberlik yapılır. Bu öğretim biçimi günümüz eğitim sisteminde kabul gören yapılandırmacı öğretimle örtüşmektedir. Çünkü yapılandırmacılık öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar (Artut, 2009, s. 131).

1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico, "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonra bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile birleştirerek kendisinin yapar. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmıştır. Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2008, s. 55-56). Piaget'nin yapılandırmacılığı, bilişsel kuramına dayanır. Piaget, eğitim düşüncelerine yönelik bir çalışmasında öğretmenlerden, çocuğun zihninin gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. Ona göre, öğrenmenin temeli keşiftir. Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır. Bu itibarla geleceğin

bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi yapılandırmak önem taşımaktadır. Piaget'e göre çocuklar, temel olgunun anlamına ulaşabilmek için sonrasında doğru olarak nitelendirmeyebilecekleri fikirleri kabul etme basamaklarından geçmelidirler. Çocuklar, özerk aktivitelerde, ilgilerini çeken aktiviteleri içeren sınıf koşullarında ilişkileri ve fikirleri keşfetmelidirler. Anlayış, aktif katılım yoluyla adım adım inşa edilir (www.sedl.org/scimath/compass).

Bu yaklaşımın temel prensipleri üzerine şunlar söylenebilir: Öğrenciler yeni durumları sadece mevcut kavrayışları çerçevesinde anlamlandırırlar. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri bağdaştırarak yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçtir (Naylor & Keogh, 1999, akt. Arslan, 2007, s. 93). Yapılandırmacılığın daha eğitimsel tanımına göre ise anlamlandırma, deneyim ile sıkı ilişki içindedir. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler. Daha önce oluşturulan bu yapılar geçerli, geçersiz ya da eksik olabilir. Öğrenci, ancak yeni bilgi ve deneyimleri öncekilerle ilişki kurmak suretiyle bilişsel yapısını yeniden düzenler. Yeni fikirlerin öğrencinin hafızasının bütünleştirici ve yararlı bir parçası olması için eski anlayışlarıyla yeni fikirler arasındaki çıkarım, ayrıntı ve ilişkileri öğrencinin kendisi oluşturmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin önceki deneyimleriyle ilişkilendirilemeyen ezberlenmiş bilgiler çok çabuk unutulacaktır. Kısaca, anlamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrenci yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir (Arslan, 2007, s. 46).

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâline dönüşmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır.

Buna göre;

1. Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerine odaklanmalarını sağlarlar.

2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.
4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler.

Yapılandırmacılığı daha iyi anlayabilmek için eğitimcilerin ilgilerini öğrenen üzerinde odaklaştırması gerekir. Yapılandırmacılığın yönlendirici temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek
2. Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkartmak ve bu görüşlere değer vermek
4. Öğrencilerin öngörülerine göre öğretim programlarını uyarlamak
5. Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğretme- öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temeli olan eğitim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır. Ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelere ağırlık verilmektedir (M.E.B., 2006, s. 13). Yapılandırmacı öğrenme kapsamında işe koşulan yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

1.3. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, ezbere dayalı eğitime karşı geliştirilen "yaparak öğrenme" anlamını taşıyan eğitim ve öğretimde yeni bir anlayıştır. 20 yy. da çocuğun estetik ve gelişime ait gereksinmelerini karşılayan bir alan olarak kabul edilmiştir. Tam bir Türkçe karşılığı bulunmamakla beraber anlatım olarak hareket etmek, eyleme geçmek demektir. Tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama; özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını taşır. Türkçe'de kullanılan "dram" kavramı ise, Fransızca'da sonu "e" ile biten "drame" sözcüğünden gelir. Fransızca'daki sözlük anlamı "burjuva tiyatrosu" olan bu

kelime, halk dilinde “acıklı oyun” anlamında kullanıla gelmiştir. Oysa dramatik olan ya da drama, insanın her türlü eylem ve ediminde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanımla, insanın insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur.

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır. Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır; özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki oyun kavramı bulunur. Ancak, drama olgusu bir tiyatro ya da oyunculuk örneği sergilemek değildir. (San, 1996; akt. AGSL Drama Dersi Öğretim Programı, 2006).

İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almasını, kendini ifade edebilmesini, yaratıcı olmasını, yasamı çok yönlü algılamasını, araştırma istek ve duygusunun gelişmesini, sağlayan eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991, akt. Çoban, 2007, s. 7). Yaratıcı drama, katılımcıların hayal etmelerini sağlamak ve deneyimlerini göstermek için bir lider tarafından yönlendirildiği, ön-hazırlık süreci olmayan, doğaçlamaya dayalı, göstermeci olmayan ve süreç odaklı bir drama formudur. Yaratıcı drama çocukların doğal dünyasını, yaratıcı oyunlarını merkeze alır, onları tiyatro tekniklerini kullanarak geliştirir (www.youthstages.com, akt. Sezgin, 2008). Yaratıcı drama kuramsal ve atölye çalışmalarıyla sürdürülen bir grup etkinliği, bireysel ve grupla geçirilegelen yaşantıların oluşturulduğu bir süreçler bütünü, kurallar içindeki sonsuz özgürlüklerle yeni yaşantılar oluşturma, dramatik öğelerin işe koşulmasıyla gerçekleştirilen eylem ve çatışmalar üzerinde kurgulanan rol oynamalardır (Üstündağ, 2002, akt. Ulaş, 2008).

Yaratıcı drama doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını, dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur (Heinig ve Stillwell, 1981, akt. Ömeroğlu, 2006).

Bunların yanında drama; bir durumda başkalarının duygularını öğrenmek ve kendini başkalarının yerine koymak için insana güç verir. Courtney, belli durumlarda

kendini bir başkasının yerine koymanın ve hayal etmenin, psikolojik ve görsel açıdan önemli bir yaşantı olduğuna inanmakta, bu etkinliğin eğitimsel değeri olduğunu savunmaktadır (Üstündağ, 2006). Drama gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür. Bir eylem olmasının yanı sıra, düşünsel durumu da içerir. Oynayan kişi tarafından drama, gerçekmiş gibi duyumsanır ve gerçek duygular yaşanır. Ama öte yandan tüm bunların bir soyutlama düzleminde olması nedeniyle gerçekliğin coşkusu etkili bir biçimde duyulur (Öztürk, 2006). Drama tiyatro değildir; drama oyunculuk (aktörlük) değildir. Ancak drama çalışmaları tiyatro tekniklerinden yararlanır, tiyatro biçimlerini kullanır; özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki "oyun" kavramı bulunur. Bir küme içi etkileşim, canlandırma, sorgulama ve değerlendirme sürecidir. Drama; devinimi, davranmayı, eylemi ve oyunculuğu ifade etmesiyle, tiyatro sanatının en ilksel ve temel durumudur (San, 2007, s. 111).

1.3.1. Yaratıcı dramanın özellikleri

Adıgüzel (2010, s. 66-79), yaratıcı dramanın öğrenmeyi yaşantısal hale getirerek farklı duyuları harekete geçiren ve bu yolla bütünsel bir öğrenmeye olanak sağlayan bir alan olduğunu belirtmiş ve özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir.
2. Katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.
3. Canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise, -mış gibi yapmaya, kurguya, kendiliğindenliğe, daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalıdır.
4. 'Şimdi ve burada' olgusu ile gerçekleştirilir.
5. Sonuç değil, süreç odaklıdır.
6. Yaratıcı drama alanını bilen, planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin/liderin/öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilir.
7. Katılmak isteyen ve alanın gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülebilir.
8. Disiplinlerarası bir alandır, eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki temel alanı oluşturur.
9. Tiyatro yapmak değildir ancak tiyatrodan sürekli beslenen bir alandır.
10. Alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekanda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş farklı mekanlarda yapılır.

11. Oyunların tüm genel özelliklerinden yararlanır.
12. ‘Oyunculuk’ yapmak değildir ve bu mesleğin gerektirdiği kadar oyunculuk becerisine sahip olma gibi bir önkoşulu yoktur.
13. Isınma ve iletişim-etkileşim oyunlarının yanı sıra içinde mutlaka canlandırma süreçleri ve bu süreçlerin olmazsa olmazı dramatik kurguya sahip olmalıdır.
14. Bir yöntem (araç), bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçimleri ve boyutları söz konusudur.
15. Bir yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür.
16. Amacı, psikodrama gibi bir iyileştirme, tedavi amaçlı, katılımcının öznel yaşantısına odaklanan çalışmalar yapmak değildir.

1.3.2. Yaratıcı dramanın öğeleri

Yaratıcı drama, kendi başına bir disiplin ve öğretim yöntemidir. Dolayısıyla eğitimde ve sanat eğitiminde bir yöntem ve başlı başına bir ders olarak yer alır. Dramanın belli başlı ögeleri; **lider/öğretmen**, **konu**, **grup** ve çeşitli **teknik**lerdir (doğaçlama, rol oynama vb.).

1.3.2.1. *Lider / Öğretmen*

Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren ve yöneten, drama lideri/öğretmenidir; ancak lider/öğretmen etkinliği, katılımcıları motive edecek biçimde yönlendirir. Kararlar tüm grupla ve lider/öğretmen tarafından alınır. Dolayısıyla sürecin nasıl gelişeceği ve nasıl sonuçlanacağı ortak alınacak bir karardır. Etkinlikler sırasında bir engel ya da tıkanma söz konusu olduğunda, lider/öğretmen sürece doğrudan katılabilir.

1.3.2.2. *Konu*

Yaratıcı dramada konu, oturumda ele alınıp irdelenecek duygu ve düşüncelerdir. Ele alınan konu; herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış bir edebî metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf vb. yollarla irdelenir. Bir ders konusu da yaratıcı dramada işlenecek içeriği oluşturabilir. Söz gelimi, resim alanında çizgisel çalışmalar, iki, üç boyutlu

biçimlendirme çalışmaları, sanat ve sanatçının tanımlanması, renk bilgisi, dikkat ve algılama gücünü geliştirici bellek eğitimi yapabilme, tasarım bilgisi, yakın ve uzak çevredeki sanat olaylarına ilgi duyuş, çeşitli sanatçı ve tasarımcıların eserleri röprodüksiyon ve fotoğrafları ile bunlara ilişkin yazılı kaynakları biriktirerek görsel sanatlarla ilgili bakış açısı kazanabilme ve diğer konular yaratıcı dramada konuyu oluşturabilir.

1.3.2.3. *Grup*

Yaratıcı drama sonucun değil sürecin önemli olduğu bir grup etkinliğidir ve grup olmadan yapılamaz. Canlandırma öncesi yapılan hazırlık ve grup üyeleri arasında geçen iletişim-etkileşim, yaratıcı drama süreci açısından çok önemlidir çünkü yaratıcı dramada seyirci yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Diğer bir deyişle, yaratıcı dramada çalışma grubu sınıfta bulunanlardır. Çalışma grubu hem oyuncu hem de seyircidir. Başka seyirciler için drama çalışması yapılmaz. Drama süreci sonunda grup isterse ve gösteriye yönelik bir amaçla çalışılırsa seyirlik bir oyun da oluşturulabilir. Ancak yaratıcı dramada profesyonel bir oyunculuk becerisi gerekmez, önemli olan grup üyelerinin samimiyet ve istekle katılmasıdır. Grup gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir. Dramanın çıkış noktası grubu oluşturan üyelerin, katılımcıların ya da öğrencilerin geçmiş tecrübeleri, birikimleridir. Drama çalışmalarındaki tüm sürecin gelişimi ve sonuçlanması, tecrübelerin yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesine dayalıdır. Bu yönüyle yaratıcı dramanın tam anlamıyla yaşantısal olduğu ileri sürülebilir.

1.3.2.4. *Teknik / Teknikler*

Yaratıcı drama; oyunlar, öğretim yöntem ve teknikleri ve tiyatro tekniklerinden yararlanır. Bu tekniklerden en önemlileri doğaçlama ve rol oynamadır. Yaratıcı drama derslerinde diğer tekniklerin aksine bu iki tekniğin kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır çünkü bunlar başlı başına birer teknik olmalarının yanı sıra drama sürecinin de temelidir. Yaratıcı dramada doğaçlama ve rol oynamanın yanında Geriye Dönüş, Forum Tiyatro, Donuk İmgeler, Görüşmeler, Öğretici Oyunlar vb. tiyatro kaynaklı farklı teknikler de kullanılabilir. Lider/öğretmen dramadaki teknikleri amacına, seçilen içeriğe, katılımcıların yaşına, cinsiyetine, bilgi birikimine, ilgilerine ve hazır

bulunuşluğuna göre kullanabilir ve geliştirebilir (M.E.B. İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu, 2006, s. 65-67).

1.3.3. Yaratıcı dramanın aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan saptanan amaçlara göre işlenecek konunun uygun olan gruba ve gereken zamanda verilirken tüm etkinlikler arasında bir bağlantının olması, etkinliklerin birbirini destekleyen ve bütünleyen bir özelliğe sahip olması ve katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacağının belirlenmesidir. Yaratıcı drama yaşantıları belli aşamaları izlemek durumundadır. Bu aşamalar yine liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir. Yaratıcı dramanın aşamaları; I. Isınma- Hazırlık Çalışmaları, II. Canlandırma ve III. Değerlendirme-Tartışma olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir.

1.3.3.1. *Isınma - hazırlık*

Daha çok bedenin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu çalışmalar aynı zamanda drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcı için drama alanına giriş-ısınma özelliği de taşırlar.

Burada temel amaç, sonraki yaratıcı drama yaşantılarına ve süreçlerine katılımcıyı hazırlamaktır. Bu aşama aynı zamanda canlandırılacak konunun belirlendiği, verildiği bireysel canlandırma ya da küçük grupların oluşturulduğu aşamadır (Adıgüzel, 2010, s. 125).

1.3.3.2. *Canlandırma*

Etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak (Püsküllüoğlu, 2004, akt. Adıgüzel, 2006, s. 26) olan canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Canlandırma eylemlerinde verilen konu, çoğunlukla

dramatik bir durumu içerir. Bu durum da dramatik kurgunun bileşenleri dikkate alınarak ele alınır ne değerlendirilir. Bu bileşenler, konu, kişi ya da kişiler, mekan, zaman ve çatışmadır (Adıgüzel, 2010, s. 126).

1.3.3.3. *Değerlendirme-tartışma*

Yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada konuşulur, tartışılır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar da bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur. Yaratıcı dramanın doğasına yönelik yapılacak tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaların ile de yapılabilir. Bu tür bir değerlendirme, daha çok katılımcıların yaşadıklarına yönelik geri bildirimlerin, dolaylı yollardan eğitmene/öğretmene/lidere aktarmalarını kolaylaştırır (Adıgüzel, 2010, s. 127).

1.3.4. Yaratıcı dramanın kullanım biçimleri / boyutları

Eğitim-öğretimde yaratıcı dramanın iki kullanım biçimi vardır: Birisi yaratıcı dramanın araç olarak kullanılması, diğeri ise amaç olarak kullanılmasıdır. Araç olarak kullanılmasından, herhangi bir konunun, olayın veya eğitim ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesi, amaç olarak kullanılmasından ise, dramanın öğretilmesi anlaşılmalıdır. Her ikisinde de katılımcının kişilik gelişimine, iletişim becerilerine yardımcı olmak, drama sanatından haz almasını sağlamak amaçlanır. Yaratıcı drama uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, devinim yoluyla öğrenme vb. gibi etkin öğrenme yolları gerçekleştirilir (Öztürk, 2001, s. 256-257).

1.3.4.1. *Bir araç veya bir yöntem olarak kullanımı*

Yaratıcı drama, öğrenmenin önemli bir yoludur. Heathcote ve Bolton, yaratıcı dramayı, öğrenmek için bir araç olarak görür. Her ikisinin de kuramı bu anlayışa

sahiptir. Heathcote, yaratıcı dramanın kendisi için yapılan bir yaşantıyı değil, yaratıcı drama aracılığıyla çocuklara eğitsel olanaklar sunmayı amaçlayan bir alan olduğunu savunur. Yaratıcı drama bir yöntem olarak sahip olduğu teknikleri işe koşarak drama alanının kendi konuları dışındaki konuları öğretmene kullanılır. Bu konular amaçları uygun olan her ders ya da her eğitim konusu için geçerli bir durumdur. Bu yöntemde işlenecek bir konunun dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla bizzat yaşatılarak öğretilmesi söz konusudur. Sınıf ortamında farklı derslerde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal olmasını, öğrenenlerin farklı ve eleştirel düşünmesini, duygularının sağlıklı bir şekilde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar (Adıgüzel, 2010, s. 118)

1.3.4.2. *Bir amaç veya bir ders olarak kullanımı*

Drama bir sanat olarak ele alındığında ders programında ayrı bir konu olarak yer alır. Bu durumda dramatik oyun, çocuğun kişilik gelişimine destek olmayı amaçlayan ayrı bir aktiviteyi oluşturur. Bu yaklaşımda vurgu, katılımcıları oyun yaratma sürecine dahil ederek dramatik süreci geliştirme ve anlama üzerindedir. Nihai hedef bir gösteri değil bir oyun yaratmaktır. Bu süreç yoluyla çocuklar temel drama kavramlarını araştırır, onlara aşina olur ve hayal güçlerini, yaratıcı ve algılayıcı güçlerini geliştirirler. Bu yaklaşımın amaçlarından belli başlıları şunlardır: hayal gücünün, yaratıcılığın, problem çözme yetisinin, sosyal farkındalığın, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi ve aynı zamanda tiyatro sanatının tanınması ve daha iyi anlaşılması. Bu yaklaşım açıkça çocukların bir dramatik sanat anlayışı kazanırken öğrenmesi ve gelişmesine yardımcı olmayı amaçlar (http://kaynakca.yaraticidrama.org/?p=41).

Yaratıcı drama derslerinde her yaştan katılımcı öğrenme sürecinin bir öznesi olarak yer alır, kendini sözlü ve bedensel olarak ifade edebilme olanağı içerisinde etkili bir iletişim ortamının içinde bulur, özgür bir ortamda yaratıcılıklarını ve imgesel düşünme güçlerini özgürce kullanır. (Adıgüzel, 2010, s. 121)

Yaratıcı Drama, ister bir araç isterse bir amaç olarak görülsün, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katilim yoluyla dramatik bir ortamda var olma

olanağı sunacaktır. Bu ortam, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağlamasının yanı sıra, belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu edecektir. Bu mutluluk sadece oyun oynamanın neşesinden değil, aynı zamanda farkındalığın (bireye, topluma ya da bilimsel bir gerçeğe ilişkin) gerçekleşmesinden kaynaklanır ve tamamlanır (Sağlam, 2004).

1.4. Özel Öğretim Yöntemleri

Görsel sanat eğitimcisi yetiştiren eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmenliği programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) dersi, öğretmen adaylarını sanatı niçin ve nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda bilgilendiren, örnek etkinlik ve uygulamalarla onlara rehberlik eden bir derstir.

"Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi", Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan bir kredi ile yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden birisidir. Projenin bu bölümü Milli Eğitim Bakanlığı- Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, 1994 tarihinde, üç yıllık bir proje olarak başlamış, daha sonra 1999'a kadar uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır. Proje kapsamında gerçekleştirilen ve 1997 reformu için temel oluşturan başlıca etkinliklerden birisi de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde birçok ders ile ilgili program geliştirme çalışmaları olmuştur. Bu çalışmalarda genel olarak derslerin "alan (özel) öğretim yöntemleri"ne odaklanılmış ve bu anlamda yapısal değişimler gerçekleştirilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, 2007*,* s. 44*).* YÖK tarafından gerçekleştirilen bu yapısal değişim ve program değişiklikleri ile görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirme alanında da önemli değişiklikler yapılmıştır. YÖK'te oluşturulan bir uzmanlar grubu ile hazırlanan *"İlköğretim Sanat Eğitimi*" ve *"Ortaöğretim Sanat Eğitimi"* adlı rehber kitaplar, hem yeni bir yöntemi ve bunun müfredatını –ki buna Disiplin Tabanlı Sanat Eğitimi denilmektedir- hem de örnek etkinlikleri ve uygulamaları içermektedir (Özsoy, 2009, s. viii).

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, görsel sanatlar öğretiminin yaratıcılığa, sanatın değerine ve anlaşılmasına katkı yapan dört disiplinin birleştirilerek oluşturulduğu bir içeriğe sahiptir. Bu dört disiplin *sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik* ve *uygulamalı*

*çalışmalar*dır. Bu disiplinlere ek olarak *müze eğitimi, çokkültürlülük, kültürlerarasılık* ve *görsel kültür* gibi alanların da programlara dahil edilmesine yönelik yapılan çalışmalarla bu dersin içeriği güncellenmeye ve geliştirilmeye devam etmektedir (Özsoy ve Alakuş, 2009).

1.4.1. Disiplin temelli sanat eğitimi

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi'nin (DTSE) temelleri Elliot Eisner tarafından atılmıştır. Eisner'a göre (2002, s. 27); insanların sanatla yaptıkları dört ana şey vardır: Birincisi insanlar onu yapar, ikincisi seyreder, üçüncüsü zaman sürecinde kültürdeki yerini anlar, dördüncüsü kalitesi ve niteliği konusunda yargıda bulunur. Disiplin temelli sanat eğitiminde bu dört işlem, sanat ürünü (uygulama), sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetiği meydana getirmektedir. Disiplin temelli sanat eğitimi bu dört alanda problemlerle başa çıkmada çocukların kabiliyetlerini geliştirmeyi amaç edinmiştir.

Eisner (2002, s. 28), bu dört disiplinin belirli kalıplar içerisinde öğrenciye aktarılmasının yanlış olduğunu, bu konuların bir bütünün iç içe geçmiş parçaları olarak düşünülmesi ve bu şekilde bütüncül bir yapıyla öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Johnson (1999) ise; DTSE'nin, yaratıcılığı, doğaçlamayı, düzenlemeyi, yorumlamayı, tartışmayı, sanat yapıtları üzerinde düşünebilmeyi ve konuşabilmeyi sağlayan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

1.4.1.1. *Sanat tarihi*

Biçimsel olarak sanat tarihi bir sanat yapıtının ve yapıtla ilişkili diğer bilgilerin incelenmesidir. Sanat tarihi, yapıtın yaratıldığı ortama bağlıdır ve yaşanan sosyal kültürel düzen içerisinde onun yaratılma sürecini ve sanat yapıtının tümden araştırılmasını kapsar (http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_21/3-%20(33-42.%20syf.).pdf-).

Sanat tarihi, öğrencilere ve yetişkinlere görsel dünyayla ilgili en çok bilgi veren alanlardan birisidir. Kleinbauer'e göre (1989); sanat tarihi, algıyı keskinleştirir ve arındırır. İnce farklılıkları görebilme kabiliyetine ulaşmayı sağlar. Öğrencilere idrak etmeyi, görsel ifadeleri ve onların ilişkilerini meydana getiren öğeleri anlamayı öğretir. Plehanov'a göre; bir sanat ürününü yargılarken, onu çağının koşulları içine yerleştirmeli ve yüzeysel genellemelerden kaçınmalıyız. Sanat ürünleri insanın toplumsal ilişkilerinden doğduğuna göre, bir sanat ya da edebiyat yapıtının tam olarak

anlaşılabilmesi için her şeyden önce sanatçının içinden geldiği toplumsal ve sosyal psikolojiyi bilmek gerekir (San, 1985). Sanat, kendi başına var olamaz, toplumun içinde doğar, toplumun bir ifadesidir.

1.4.1.2. *Sanat eleştirisi*

Sanat eleştirisi, sanatın iç anlamı üzerine bilgi vermek, böylece sanatın değerini ve anlamını artırmak, sanata yansımış olan sosyal ve kültürel değerleri aydınlatmak için insanları sanatla ilgili bilgilendirmeye ve eğitmeye çabalar (Risatti, 1989, akt. Özsoy ve Şahan, 2009).

Sanat eleştirisi iki yönlü bir işlev görmektedir. Bu işlevlerden ilki; sanat eseri ve sanatçı açısından olup, eleştirmenin sanat akımlarını ve sanat eserlerini kendi çağları ve oluşum koşulları içinde ele alıp inceleyerek gerçek yerlerine oturtması ve onların zaman içindeki gerçek menzillerini belirtmesidir. Böylelikle eserlerin içinde yeşerdikleri tarihsel, toplumsal koşullar, ekonomik, ideolojik ortamlar, özel zorunluluklar bilimsel bir dikkatle ortaya serilerek, sanat eserlerinin daha noksansız anlaşılmaları sağlanmaktadır. Sanat eleştirisinin sanat izleyicileri çevresi yönünden ikinci işlevi ise; eleştirmenin sanatçı ile bu çevre arasında köprü görevini görmesi, onları kolay ve ucuz çözümlere karşı uyanık tutmasıdır (Doğan, 1999, akt. Aydoğan, 2010).

DTSE'nde, sanat eleştirisi uygulaması, Edmund Feldman'ın sınıflandırmalarından biri olan pedagojik eleştiri yoluyla yapılmaktadır. Pedagojik eleştirinin amacı öğrencilerin estetik ve sanatsal olgunluğunu geliştirmektir. Bunun için de öğrenci çalışmalarının yorumlanmasının ötesinde onların kendilerini eleştirmelerine olanak verilmelidir. Sanat eğitiminde benimsenen sanat eleştirisi yaklaşımı dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Tablo 1.1. de görülmektedir:

Tablo 1.1. *Feldman'ın pedagojik eleştiri aşamaları*

Betimleme	Çözümleme	Yorumlama	Yargı
Sanat eleştirisi sürecinin ilk aşaması olan bu aşama; yorumlamadan veya anlam çıkarmaya çalışmadan, eserde var olan herşeyin listelenmesi sürecidir.	Bu aşamada; eserde yer alan tasarım öğe ve elemanlarının nasıl düzenlendiği, birbirleriyle olan ilişkileri ve eserin kendi içinde nasıl bir dengesi ve ritmi olduğu üzerine düşünülür.	Sanatçının eser yoluyla iletmek istediği mesaj, eserin hangi anlamlar içerdiği, izleyicinin ne anladığı, ne hissettiği, eserin dış dünyayla ve estetik kuramlarla nasıl ilişkilendirilebileceği bu aşamanın sorularıdır.	İzleyici eser üzerine kendi görüşlerini bu aşamada belirtir. Eserin bakan kişiye göre güzel ya da çirkin oluşunu belirleyen etmenler nelerdir? Bu eser orijinal midir? Neden? soruları bu aşamada sorulur.

Eisner (2002), öğrencilere estetik kuramına yönelik sorular sormanın onları derin ve sıkıcı görünebilen felsefik konuşmaların içine çekmeye yardımcı olabileceğini söylemektedir. Sanatın değerini sorgularken nesnel ilkeler var mıdır? Sanat bilgi verebilir mi? Sanat yalan söyleyebilir mi? Herşey sanat olabilir mi? Sanattaki güzellik ne derece önemlidir? Bir sanat eseri çirkin olabilir mi? gibi sorularla öğrencilerin sanat üzerine daha derinlikli bir anlayış kazanmaları olasıdır.

Sanat eleştirisi, sanatı ve sanat olaylarını tartışmada görsel kavramları ve terimleri kullanır. Öğrenciler için bir eseri anlamak, gördükleri üzerinde doğrudan algıladıklarını ifade etmek anlamına gelmektedir. Oysa bir sanat eserinde bunun yanında kavranması ve öğrenilmesi gerekenler başka şeyler de vardır. Öğrencilere sanat eserlerini eleştirmenin basamakları öğretilebilir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yönteminde belirlenen bu dört basamak, betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdır. Böylece öğrenciler sanat hakkında konuşmayı ve yazmayı öğrenebilirler. Görsel sanat imgeleri çocuklar için ilginçtir. Çocuklar eleştiri yaklaşımında sanat eserini anlamaya çalışırlar ve ondaki özellikleri kendi bilişsel süreçleri içinde değerlendirerek ona yeni bir anlam yüklemeyi öğrenebilirler. Ayrıca zihinsel gelişimi sağlayacak analitik düşünme ve sentezleme gibi faaliyetlerde de bulunurlar (Aykut, 2006, s. 39).

1.4.1.3. *Estetik*

Estetik, doğanın sanat ve güzellik felsefesidir. Estetikçilerin ilgilendikleri en büyük soru, “sanatın ne olduğu”dur. Bazı sanatçılar sanatın amacının, güzeli yaratmak ya da sanatın elemanlarının güzel bir şekilde düzenlenmesi olduğuna inanırlarken, bazılarının sanat inançları güzeli taklit etmektir (Aykut, 2006, s. 40).

Sanat eğitiminin temel aldığı disiplinlerden biri olan estetik, sanat, sanatçı ve güzel arasındaki ilişkiyi sezdirerek bu kavramlar arasındaki en önemli ortak noktanın güzellik arayışı olduğunun ortaya konmasını sağlar. Sanat eğitimi insana haz alma, hoşlanma, zevk alma kavramlarını ve bu duygusal doyum yollarını öğretir. Estetik eğitim, insanın dünyada estetik değer taşıyan ne varsa bunların tümüyle olan estetik ilintilerinin; yani doğayla, kendi cinsiyle, kendisiyle, tüm yaşamsal etkinlik biçimleriyle, insan eliyle yaratılmış ikinci doğayla, yani nesneler dünyasıyla, en sonunda da kendine özgü bir estetik değer taşıyıcısı olarak sanatla ilintilerinin biçimlenmesidir. Estetik öğretimin amacı, çocuğun sanat üzerine konuşmasını

sağlamaktır. Çevre, doğa ve insanın günlük yaşamına giren her nesne güzellik yönünden tartışılır (Görsel sanatlar eğitimi, 2013, s. 28).

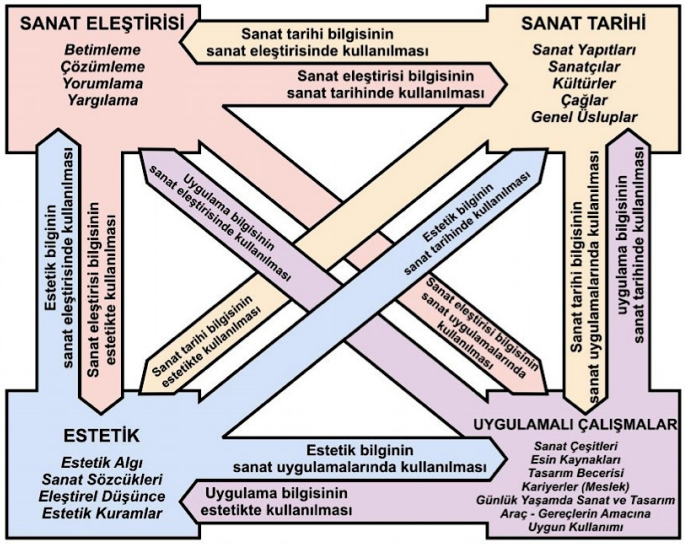
Eisner'a göre (2002); estetik bir bakış açısından bakabilmek, formun sadece işlevsel yönüyle uğraşmaktan çok, anlatımcı ve şekilsel özelliklerine odaklanma kabiliyeti gerektirir. Aynı zamanda görsel özelliklerin incelenebilmesi ve bunlardan keyif alınabilmesi için, daha detaylı ve derinlemesine bir algılama sürecine ihtiyaç vardır. Böyle bir yaklaşım ve bakış açısını estetik eğitimiyle kazandırmak mümkündür.

1.4.1.4. *Uygulama*

Uygulamalı çalışma, görsel sanatlar dersliği içinde gelişen, doğrudan yapmaya yönelik çalışma ve araştırma sürecidir. Uygulamalı çalışmalar, plan yapma, tasarım ve üretim yollarını içine alır. Bu kapsam içinde ayrıca öğrencilerin çalışmalarının gelişimine, elde edilen sonuçları değerlendirme yollarına, sanatsal çalışmaları en güzel nasıl sergileyecekleri konularına da değinilir. Uygulamalı çalışmalarda öğrencilerin psiko-motor gelişimlerini sağlamak tek amaç olmamalıdır. Uygulama alanı sanat eğitiminde bilgi temelli olarak gelişmelidir. Dört disiplinden üçünün (estetik, sanat tarihi ve eleştiri) çocuğun neyi nasıl yapacağına ilişkin bilgi kazanmasını ve konuyla ilgili yeni ve farklı düşünmesini sağladığı savunulmaktadır (Özsoy ve Alakuş, 2009).

Sanatsal çalışmalarda ürün üzerine sıklıkla ifade edilen; önemli olanın çalışmanın mükemmel olması değil, sürecin eğlenceli olması ve öğrencinin bu süreçte haz almasıdır. Çünkü sanat kendi kişisel deneyimlerimizin bir sonucudur (Gamble, 2001, akt. Özsoy ve Şahan, 2009).

Disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımının dört disiplininden biri olan uygulama, sanatı anlamaya büyük oranda katkı sağlar. Doğrudan sanat üretme deneyimi, sanat eserinin ilettiği birçok anlamın farklı açılardan iç yüzünü net bir şekilde anlamaya yol açar. Malzemeler hakkında bilgi sahibi olmak, farklı teknikler öğrenmek, anlama becerileri kazanmak ve yaratım sürecinde sanatın doğasında olan çokanlamlılığı çözme yoluyla hayal gücünü geliştirmek, öğrenciye hem kendi üretimleri hem de başkalarının ürettiği sanat çalışmalarına ilişkin bilgiler verir. Fikrinden sonucuna kadar sanat üretmek, içinde duyguyu, düşünceyi, hayal gücünü, algıyı ve özellikle eylemi, devinimi barındıran bir süreçler silsilesini içerir (Spratt, 1987).



Şekil 1.1. *Dört disiplinin birbirleriyle olan bağları*
(O.Ö.Görsel Sanatlar dersi öğretim programı, 2009)

1.4.2. Disiplinlerarası sanat eğitimi

Disiplin temelli sanat eğitimi kuramından sonra gündeme gelen bir başka yaklaşım *Disiplinlerarası sanat eğitimi*dir. Bu yaklaşım sadece bir görüş ve uygulama değil aynı zamanda bir program modeli ve bir öğretim yoludur. 1920'li yıllarda başlayan bu yaklaşımın amacı; çocukların ussal, duygusal, toplumsal, sanatsal anlamda bir bütünlük içinde gelişmelerine olanak sağlamaktır. Lowenfeld'e göre; sanat eğitimi seçilen bir tema etrafında konu alanlarını kaynaştırarak, bireysel duyguları ve düşünceleri yansıtmaya çalışan çocuğa yardım etmeyi ve onu topluma uyumlu kişiler olarak hazırlamayı amaçlamalıdır. Kırışoğlu (2009, s. 43), günümüzde disiplinlerarası sanat eğitiminin gerekçelerini şöyle sıralamaktadır:

- Her konu alanının kendi içinde fazlaca uzmanlaşması, kişilerin bu uzmanlaşma karşısında yaşadığı yalnızlaşma duygusu,
- Sanatlar arasındaki sınırların erimesi, modernizm sonrası bireysel, toplumsal ve kültürel ilişkilerin sanat eğitimi konuları içinde yer alması,
- Görsel kültürün sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımı gerekli kılan en büyük etken olması,
- Bireysel, toplumsal ve kültürel değerlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla öğrenciye doğrudan ve daha kolay kazandırabileceği görüşü.

1.4.3. Müze eğitimi

Müzeler, toplumların tarihini, kültürünü yansıtan ve gelecek nesillere aktaran en önemli kurumlardır. Geçmiş kültürlere ve insanlara karşı duygusal bağlar oluşturarak bugünü ve geçmişi daha yakından ve içten anlamamıza yardımcı olurlar (Şahan, 2005).

Atasoy'a göre (1999, akt. Keleş, 2003), günümüz müzeciliğinde eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Müzeler artık eserlerin depolandığı mekanlar değil toplumu eğiten bilgilendiren kurum kimliğine bürünmüşlerdir. Günümüz modern müzeciliğinde temel amaç eserleri depolamak ve sergilemek değil, eğitimdir. Müzelerdeki sergilemeler, toplumların emeklerinin, düşüncelerinin, hayata bakışlarının ve inançlarının kanıtlarını, dönemlerinin yaşam ve sanatını gösterdiğinden, tarihin anlaşılmasına, eski geleneklerin öğrenilmesine, zevk ve estetik beğenilerin gelişmesine ve doğal olarak eğitimin okul dışında da devam ettiği fikrinin benimsenmesine yol açar. Bu yolla da halkın eğitimine yardımcı olmaktadırlar. Başaran (1996, akt. Keleş, 2003) ise, modern müzecilikte müze kavramının, artık tek başına bir kuruluş olarak değil; kütüphane ve toplantı salonları, laboratuvar ve eğitim bölümleriyle bütünsel bir "kültür ünitesi" olarak düşünülmeye başlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Müzeler kültürler arası iletişimi sağlamalarının yanı sıra sanat eğitiminde önemli bir unsur olan yaratıcılığın gelişmesine de katkıda bulunurlar. Müzelerin eğitsel rolü özellikle görsel sanatlar eğitimi açısından çok önemlidir. Ayrıca yaratıcı düşünceyi ve gücü kamçılayan müzeler, geleceği yönlendirecek değerlerin yerleşmesini de sağlarlar (Atagök, akt. Buyurgan ve Mercin, 2010, s. 99).

Müze eğitimi hem duyusal hem de entelektüel boyutları olan bir eğitimdir. Geleneksel olarak, bir müzeyi ziyaret etmekteki amaç ya müze koleksiyonunu incelemektir ya da ziyaret tarihi bir binaya yapılıyorsa, bu binayı ayrıntılarıyla gözlemleyerek binada herhangi bir uzmanlık konusunu çalışmaktır. Genel bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmaktadır ya da düşüncelerden bağımsız olarak sadece görsel deneyim sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak müzede görmek ve anlamak deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak suretiyle duyularla genişletilebilir. Bu deneyimler sonucunda müzedeki eğitim, duyusal ve etkili bir eğitime dönüşmektedir (http://cagdasmuzebilim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/384/2017/02/Q3.Egitim-Programları.pdf).

1.5. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda, bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın farklı alanlarda kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmaların artışı dikkat çekmektedir. Karakteri ve yapısı gereği sanatın her dalıyla özdeşlikler taşıyan yaratıcı drama, sanat eğitiminde ve görsel sanatlar eğitiminde de oldukça etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eğitimi ve yaratıcı drama ilişkisi üzerine ulaşılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Metinnam'ın (2017), *"Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği"* başlıklı doktora tezinin amacı, öğretmen adaylarını yaratıcı drama yöntemiyle bir araya getirerek aralarındaki farklılıkları ve nedenlerini sosyal arka planları odağında tartışabilmelerini sağlamaktır. Bu yüzden, öğretmen adaylarının çatışma yaşadıkları kültürel temas alanlarının ve kendi sosyal arka planlarında adaletsizlik olarak algıladıkları konulara ilişkin bakış açılarının yaratıcı drama yöntemiyle dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği araştırılmıştır. Bunun için, on beş öğretmen adayıyla her oturum altı saat olacak biçimde on haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sonrasında, "İlk Temas ve Çatışma Oluşturabilecek Alanlar", "Çatışma Alanları ve Nedenleri", "Farkındalık ve Ortak Zemin", "Genel Değerlendirme: Aydınlanma ve Kabul" ana başlıkları altında dokuz oturumluk bir yaratıcı drama programı oluşmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden katılımcı eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulama sürecindeki veriler, gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, yansıtıcı öykü ve günlük yazdırma yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda, yaratıcı dramanın farklılıklarından dolayı çatışan öğretmen adayları arasında uzlaşmacı kültürel temas alanları oluşturabilen, öğretmen adaylarının sosyal arka planlarındaki adaletsizliklere daha eleştirel bakabilmelerini sağlayabilen dönüştürücü ve özgürleştirici bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yüzden, öğretmen adayları arasında farklılıklardan doğan çatışmaların yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulabilecek kültürel temas alanlarında çözülmesine yönelik derslerin öğretmen yetiştirme programlarına konulması ve sözü edilen toplumsal konuların yaratıcı dramanın ders (disiplin) boyutunda ele alınarak işlenmesi önerilmiştir.

Oğuz'un (2013), "*Yaratıcı Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının*

Sanata Yönelik İlgilerine ve Sanat Eğitimi Dersi Başarılarına Etkisi" başlıklı doktora tezinin amacı, yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve Sanat Eğitimi dersi başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kapsayan karma yöntem kullanılmıştır. Sanat Eğitimi dersi kapsamında deney grubunda yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmak üzere toplam 10 oturum boyunca ders işlenmiştir. Katılımcılara "Sanat Eğitimi Dersi Başarı Testi" ve "Sanata Duyulan İlgi Düzeyine İlişkin Bilgi Formu" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar her hafta Sanat Eğitimi dersinden sonra derse ilişkin duygu, düşünceleri ve kazanımlarını içeren günlükler tutmuşlardır. Her iki grupta da süreç video kaydı ile kaydedilmiştir. Süreç sonunda deney grubunda yer alan 12 katılımcı ile bireysel görüşme, 6 katılımcı ile de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin katılımcıların sanata ilgi düzeylerini ve Sanat Eğitimi dersi başarılarını arttırdığı belirlenmiştir.

Arıkan'ın (2011), *"İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi"* başlıklı doktora tezinde, Görsel Sanatlar Dersi müfredatında yer alan "Sanat Eserleri Analizi" konusunun, Meram İlköğretim Okulu'nda eğitim gören 8.sınıflar arasından drama yönteminin uygulandığı deney gurubu 8-A ve klasik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol gurubu 8-B arasındaki erişi, tutum ve kalıcılık üzerinde yaratıcı drama yönteminin etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel sanatlar dersine yönelik tutumları, ön test, son test ve kalıcılık test puanları bakımından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Görsel sanatlar dersine ilişkin olarak yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitim sürecinin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü, her iki gruba uygulanan tutum ön testi ile tutum son testinde gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma ortaya çıkmazken; tutum ön test ile tutum son testi puan farklılaşmasında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu durum; öğrencinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumunda "klasik" yöntem yeterli değişiklik yaratmazken, yaratıcı drama yönteminin Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrenci tutumunda pozitif yönde bir etki yarattığını ortaya

koymaktadır.

Apaydın'ın (2010), *"Drama Etkinlikleriyle Destekli Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri"* başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görsel sanatlar dersi içerisinde yapılan drama etkinliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma Eskişehir il merkezinde öğretim yapmakta olan, 6 ilköğretim okulunun rastgele seçilen 4. sınıflarında yürütülmüştür. Seçilen sınıflarda 4 haftalık çalışma planı uygulanmış ve belirlenen 31 öğrenci ile görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar dersinde yapılan drama etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; görsel sanatlar dersinde yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, sürecin daha eğlenceli ve daha kolay olmasını sağladığı, öğrencilerin sanatsal yaratma süreci üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Bağatır'ın (2008), *"Drama Öğretim Yönteminin Resim-iş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi"* başlıklı doktora tezinde bir öğretim yöntemi olarak önerilen dramanın, sanat eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutum ve başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel olarak desenlenen bu araştırmanın örneklemini İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıflarında 2006- 2007 yıllarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemde 2 deney ve 2 kontrol grubunda toplam 52 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmalar Temel Tasarım dersi kapsamında, haftada 1 oturum olan 14 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 4 ölçek kullanılmıştır. Sonucunda; drama öğretim yönteminin, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirdiğini, drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersinin kazanımlarını ve öğrenci başarılarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir. Sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının geliştirilmesi ile drama öğretim yönteminin kullanılması arasında paralellik olduğu ortaya konulmuştur.

Topçu'nun (2008), *"Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama"* başlıklı yüksek lisans tezi, görsel sanatlar eğitiminde yaratıcı dramanın yerinin incelenmesi ve bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın Görsel Sanatlar Eğitimi derslerinde nasıl yer alabileceğinin sorgulanması amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Sanat eğitimi, görsel sanatlarda öğretim yöntem ve

teknikleri, çocuk ve yaratıcılık, oyun ve drama kavramları üzerine literatür taraması yapılmış ve 8-10 yaş bir öğrenci grubu ile 2 ders saatinde dar kapsamlı bir görsel sanatlar dersi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tezin sonunda, sanat ve drama kavramlarının birbirini oldukça destekleyen iki alan olduğu, yaratıcılığı geliştiren dramanın, yine yaratıcılığı geliştiren görsel sanat eğitiminde kullanıldığı zaman kaçınılmaz bir olumluluk doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2006), *"İlköğretim 3. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Drama Destekli Eğitimin Yaratıcı Sürece Katkıları"* başlıklı yüksek lisans tezi, ilköğretim 3. sınıf (9 yas) öğrencilerinde, görsel sanatlar eğitimi dersinde drama ile öğrenme tekniğinin etkinliğini ve işlerliğini saptamaya yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmada biri deney diğeri de kontrol grubu olmak üzere, yansız atama yöntemi ile iki grup oluşturulmuş; her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası "tutum ölçeği" uygulanmıştır. Grupların birinde drama destekli resim dersi, diğerinde geleneksel yani sözlü konunun verilmesi ile dersler işlenmiştir. Müfredat doğrultusunda 11 konu seçilmiştir. Seçilen konularda yapılan resimler 7 sanat eğitimcisi tarafından geçerliği onaylanan "değerlendirme ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, drama etkinliklerinin öğrencilerin çalışma motivasyonlarında oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kaya, drama yöntemi ile ders yapılan deney grubu öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında daha çok bilgiye sahip olduğunu ve kontrol grubu öğrencilerine kıyasla deney grubu öğrencileri ile aralarında daha sıkı bir bağın oluştuğunu belirtmiştir.

Aykaç (2007), *"İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi"* başlıklı araştırmasında, yaratıcı drama yöntemini, ilköğretim 5. sınıf Sanat Etkinlikleri dersinin "Müze Kültürü" öğrenme alanına bağlı "Tarihte Yaşam Kültürü" temasının öğretiminde öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirmiştir. Araştırma, iki aşamada ve üç farklı ortamda yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak "öğrenci değerlendirme formu", "yazılan mektuplar" ve "etkinlik değerlendirme formu" kullanılmıştır. İlk aşamada sınıf ortamında uygulama öncesi hazırlıklar yapılmış, ikinci aşamada ise Etnografya ve Gordion müzelerinde çalışılmıştır. Aykaç, veri toplama araçlarından elde ettiği bulgulara göre, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Beşir (2003), *"Yaratıcı Dramanın İki Boyutu"* başlıklı yüksek lisans bitirme projesinde, ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim yöntemi ve sanat eğitimi alanı olarak yaratıcı dramanın tanıtılmasını amaçlamıştır. Araştırma, Temel Düzey Yaratıcı Drama Kursu olarak düzenlenmiş, 18 öğretmenin katılımıyla atölye çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kurs süresi boyunca Yaratıcı Dramanın teknikleri, yöntem olarak derslerde kullanımı ve sanat alanları ile ilişkisi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın öncelikli hedefi, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını geliştirmeleri olarak belirtilmiştir. Kurs boyunca yapılan değerlendirmeler, araştırmacının gözlemleri ve kurs sonunda yapılan anket sonucunda, yaratıcı drama temel düzey kursunun amacına ulaştığı görülmüştür.

Çağlayanırmak (2002), *"Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Sanat Eğitimi"* başlıklı yüksek lisans bitirme projesini, erken yaşlardan başlayarak çocukta, oyun güdüsünü ve sanat alanlarını bir arada kullanarak estetik kaygı uyandırmak ve sanat eğitimine başlangıç yapmalarını sağlamak amacı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde, okulöncesi gruplarda sanat eğitimcisi ve drama liderinin özelliklerinden söz edilmiştir. Uygulamalardan sonra, grubun sanat çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin desen kullanımını tercih etmeye başladıkları gözlenmiştir. İnsan figürü çizimlerinde her öğrencinin kendi üslubuyla resim yapmaya başladığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, resim yapmayı sevmediğini söyleyen çocukların istekli olarak sanat çalışmalarına katıldıklarını ve buna ek olarak çizimlerinde de büyük değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir.

Balıkçı'nın (2001), *"Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi"* başlıklı yüksek lisans tezinde, dramanın bilimsel ve sanatsal eğitimin etkileyici ve bilgilendirici alanlarındaki durumunun incelenmesi ve başlıca çocuk oyunlarının özelliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Alana yönelik literatürün incelenmesi ile elde edilen bilgilerin bir bölümü, çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktır. Araştırma sonunda; yaratıcı dramanın, oyundan farklı bağımsız bir alan olduğu, güzel sanatların tüm alanlardaki eğitiminde amacını, ilkesini ve imalarını içermesinden dolayı bir sanat eğitimi, ayrıca yaratıcılığı geliştiren bir eğitim yöntemi olduğu, öğrenmede yeni, gerçek bir ekol olduğu, eğitim sisteminde önemli bir ihtiyaç haline geldiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bozdoğan'ın (2003), *"Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Ders Olarak Drama"* başlıklı yüksek lisans tezinde, dramanın zorunlu bir ders olarak Eğitim Fakültelerinde programlanmasına ihtiyaç olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle dramanın kullanılabileceği dört öğrenim alanı: İngiliz Dili Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği belirlenmiştir. Araştırma, sanat eğitimi alanını kapsamasa da elde edilen sonuçların bu alana rahatlıkla uyarlanabileceği düşünülmektedir. Belirlenen bu dört alanda, dramaya yaklaşımı ve gereksinimi tespit edebilmek için öğretmenler ve öğrencilerle mülakat yolu ile veri toplanmıştır. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile de görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yorumlanmış, öğretmen, öğrenci ve akademisyenlerin aynı kanıda oldukları ve farklılaştığı noktalar anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dramanın zorunlu ders olarak programlanmasına ihtiyaç duyulduğu ve bu yolla ayrıca kişisel gelişimin sağlandığı ortaya çıkmıştır.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin geniş kapsamlı nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Görsel sanatların öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasına yönelik araştırma sayısının yetersiz olduğu ve bunların da daha çok ilköğretim düzeyinde veya nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Ülkemizde yeni sayılabilecek bir alan olarak yaratıcı drama, İlköğretim okullarının ders programlarına seçmeli ders olarak konmuş ve bu alandaki eğitimci açığını kapatmak amacıyla öğretmen yetiştiren kurumların bazı bölümlerinin ders programlarında da yerini almaya başlamıştır. Şu anki durumda, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında yaratıcı dramanın öğretimine ilişkin herhangi bir ders bulunmamakta ve öğretmen adayları bu alan hakkında bilgi sahibi olamadan mezun olmaktadırlar. Bu soruna yönelik olarak, ÖÖY dersi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın, görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren kurumlar açısından örnek oluşturması ve ortaya çıkabilecek sorunların, eksikliklerin tespit edilerek bunların giderilmesinde izlenecek yolların belirlenmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf programında yer alan ÖÖY II dersinin, yaratıcı drama etkinlikleriyle desteklenerek işlenmesinin öğrenme ortamında ne tür değişimler yarattığını ortaya koymaktır.

Söz konusu derste yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olarak yoğunlukla uygulanmıştır. Dolayısıyla çalışma, özünde yaratıcı drama etkinlikleri ile bütünleştirilmiş bir ÖÖY dersindeki değişime odaklanmaktadır. Uygulayıcı gözlemci olan araştırmacının, çalışma grubu olarak belirlenen öğrencilerle ve genel anlamda kurumsal ve fiziki ortamın bu dersle ilişkisi, video kayıtları, görüşmeler, günlükler, fotoğraflar ve benzeri araçlar yardımıyla ortaya konmakta, bu ilişki bağlamında süreçte gerçekleşen değişim, eylem araştırması yöntemi çerçevesinde okuyucuya sunulmaktadır. Belirtilen bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖÖY dersinde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kullanımı nasıl bir ders deneyimi yaratmaktadır?
2. Yaratıcı drama etkinlikleriyle desteklenerek işlenen bir ÖÖY dersinde ne gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır?
3. Karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri neler olabilir?
4. Yaratıcı drama etkinlikleri ile bütünleştirilmiş bir ÖÖY dersine yönelik öğrenci algısı nasıldır?

Araştırmanın yapılması için ÖÖY dersinin seçilmesinin nedeni, içeriksel yapısıyla, öğrencilerin bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı tanımalarını, sanatın öğretilmesinde bu yöntemin nasıl kullanılabileceği ve ne gibi değişimler yaratabileceği konularında bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlayabilecek en uygun ders olduğunun düşünülmesidir.

1.7. Önem

Sanat eğitimi alanının öğretimine yönelik bir ders olan ÖÖY dersinin, öğretmen adayları için kılavuz niteliği taşımasının yanı sıra, gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında mesleki bakımdan yaşamsal önem taşıyan bir yapıya ve içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bu ders, görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmenliği programlarında, sanatın genel olarak eğitimdeki

yerini ve tarihini, sanatın hangi yollarla öğretilebileceğine ilişkin yöntem ve teknikleri, bunların uygulanış biçimlerini, sanatın farklı boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri kapsayan bir ders olarak yer almaktadır. Özsoy'un da (2009) belirttiği gibi; son yıllarda programlarda yaşanan değişimlerle birlikte, ÖÖY derslerinde öğretmen adaylarının okullarda uygulanan geleneksel yöntemlerin dışına çıkmaları, görsel sanatlar ve resim derslerini yeni bir anlayışla işlemeleri gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu gereklilik, yeni öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarını takip etmeyi ve eğitim sürecine dahil etmeyi kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu anlamda bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama, hemen hemen her alanın öğretiminde uygulanabileceği gibi, sanat eğitimi alanı ile de gerçek anlamda bütünleşik bir yapıya sahiptir. Üstündağ (2006); sanat eğitiminin her şeyden önce duyuların eğitimi olduğunu ve yaratıcı dramanın da bir sanat eğitimi alanı olarak okul öncesi dönemden ileri yaşlara dek her yaş grubunu kapsayan bir duyular eğitimi olduğunu vurgulamaktadır. Amaçları, hedefleri ve ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda aslında sanat eğitimi ve yaratıcı dramanın çok fazla ortak yönü olduğu dikkat çekmektedir. Bu benzerlikler doğrultusunda, yaratıcı dramanın eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde bir ders olarak yer alması gerektiği gibi, resim-iş öğretmenliği programlarında da mutlaka kullanılması gereken bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir. Resim-iş öğretmenliği programlarının şu anki durumunda, yaratıcı drama bir ders olarak bulunmamakla birlikte farklı dersler kapsamında bir öğretim yöntemi olarak da yeterince hatta neredeyse hiç kullanılmadığı bilinmektedir. Yök'ün sunduğu, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanacak olan Eğitim Fakülteleri Resim-iş Öğretmenliği Lisans düzeyi ders programında seçmeli ders olarak görülen Eğitimde Drama dersi, alan uzmanı olmadığı sürece açılması mümkün olmayan bir ders olarak kalacaktır. Bu nedenle, yapısı ve doğası gereği sanat eğitiminden ayrı düşünülmemesi gereken yaratıcı dramanın zorunlu bir ders olarak açılmaması durumunda, resim-iş öğretmenliği programlarında yer alan şu anki adıyla Özel Öğretim Yöntemleri, yeni programdaki adıyla Görsel Sanatlar Öğretimi dersi kapsamına alınması ve öğretmen adaylarının bu öğretim yöntemini deneyimlemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma ile yaratıcı dramanın ÖÖY dersinde nasıl uygulanabileceğinin deneyimlenerek açıklanması amaçlanmıştır. Temelinde yaparak yaşayarak öğrenme olan, özellikleri ve çok yönlü işlevselliği nedeniyle her türlü ortamda özellikle

yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili bir yöntem ve disiplin olan yaratıcı dramanın bu ders kapsamında uygulanmasına yönelik etkinlikler ve planlar hazırlanmış ve yaratıcı drama yönteminin bu derste nasıl uygulanabileceği konusunda genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın, özelde bu dersi veren öğretim elemanlarına, genelde ise tüm sanat eğitimcilerine ışık tutacağı umulmaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

Bir araştırmanın sınırlılıklarının belirlenmesi, verilerin inandırıcılığını gösterme yollarından biridir. Araştırmanın yapıldığı koşulların ayrıntılı olarak açıklanması okuyucunun verilerin doğasını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Sınırlılıkları tanımlamak, bağlam oluşturmanın bir parçası olarak görülebilir (Glesne, 2012). Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

Katılımcılar: Veri kaynağı olarak Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri arasından çalışma grubu olarak belirlenen 12 öğrenci.

Araştırmanın yürütüldüğü ders: Aynı bölümün ders programında yer alan ÖÖY II dersi.

Odaklanılan içerik: Dersin içeriğinde var olan altı üniteden belirlenen iki ünite; "*Dört disiplin nasıl birleştirilir?"* ve "*Müze Eğitimi*". Bu iki ünite, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde hazırlanan ÖÖY II kitabındaki ünite sıralamasında, veri toplama haftalarından önce yer almasına rağmen, yaratıcı drama yönteminin disiplinlinlerarası yapısının sanat disiplinleriyle ve müze eğitimi alanıyla olan güçlü bağları gereği araştırmanın uygulaması açısından daha uygun olacağı düşüncesiyle, komite önerileri doğrultusunda yeri değiştirilerek veri toplama haftalarına denk getirilmiştir.

Uygulanan analiz yöntemi: Uygulama sürecinde elde edilen verilerin tematik analizi.

Araştırmanın uygulama süresi: 16 hafta ve toplam 48 saat.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, uygulamaya dayalı ve merceğine aldığı ortamda değişim yaratmayı hedefleyen nitel bir yaklaşım olan *eylem araştırması*dır. Eylem araştırması, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabilmelerine olanak sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır. Nicel veya deneysel araştırmaların yaptığı gibi az sayıda değişkenle genellenebilir açıklamalar aramak yerine, herhangi bir toplumsal durumun / bağlamın içerdiği karmaşık ilişkileri bularak anlamlandırmayı amaçlar. Özel durumlarda veya belirli ortamlarda ortaya çıkan konulara ve sorunlara etkili çözümler aramak için döngüsel olarak tasarlanan eylem araştırması, okullarda, iş yaşamında, kurumlarda, sağlık sektörlerinde çalışan insanların yaptıkları işlerde yeterli ve etkili olabilmelerine yardımcı olur (Stringer, 2014).

Bogdan & Biklen'e (2007, s. 242) göre; eylem araştırması, nitel yaklaşımın temelleri üzerine inşa edilir. Toplumsal bir sorunu anlamak ve bunu çözmeye yardım edebilmek için insanların ifadelerine, söylemlerine dayanır. *"Okullardaki eğitim", "hastanelerdeki tedavi hizmetleri"* gibi resmi ve yaygın olarak kabul edilmiş anlayışları onaylamanın aksine, bunlara karşı durarak araştırmanın bir hedefi haline getirir. Çünkü uygulamalı araştırmaların başlıca amacı, var olan temel araştırmalardan farklı olarak, eyleme geçmek, eğitmek ve karar vermekdir. Mills (2010, akt. Güler vd., 2013) ise eylem araştırmasını, öğretmen araştırmacıların, okulların nasıl çalıştığını, öğretmenlerin sınıflarında ne gibi öğretim yöntemleri kullandıklarını araştırmak, bu konularda bilgi toplayarak yeni eğitim uygulamaları geliştirmek, okul ortamlarını olumlu yönde değiştirmek ve öğrencilerin başarılarını artırmak gibi amaçlarla kullanılan sistematik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Eylem araştırması, bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir kurum ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 309).

Johnson (2014, s. 20-22), eylem araştırmasının daha iyi anlaşılması için 10 temel özellikten bahsetmektedir:

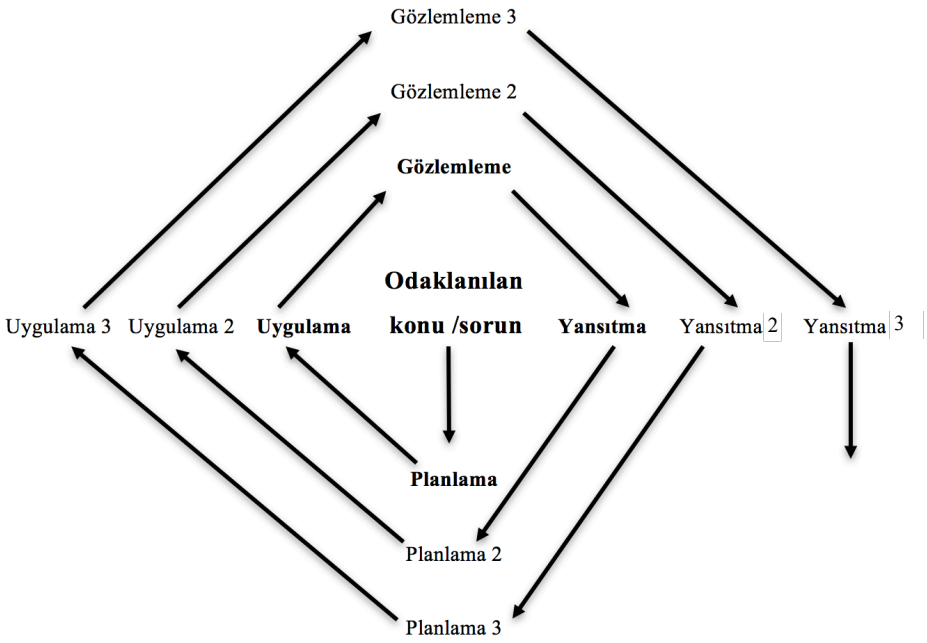
1. *Eylem araştırması sistematiktir:* Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sunulması belli bir özgürlük çerçevesinde olsa da sistematik bir bakış açısıyla yapılması gerekmektedir.
2. *Eylem araştırması bir yanıtla başlamaz:* Asıl amaç, önyargısız bir gözlemci olarak, araştırmaya belli bir yanıtla başlamak yerine, araştırılan konunun her yönüyle ele alınması ve anlamlandırılmasıdır.
3. *Eylem araştırması karmaşık olmak zorunda değildir:* İyi düzenlenmiş ve özü açıklanmış bir araştırma, her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.
4. *Veri toplamaya başlamadan önce araştırma iyi planlanmalıdır:* Sistematik bir araştırma için verilerin toplanmasından önce bir plan ve program yapılmalıdır. Ancak, araştırmanın içine girdikçe, planlar ve toplanan verilerin türü bazen değişebilir.
5. *Eylem araştırmaları farklı uzunluklarda olabilir:* Araştırmanın uzunluğu, amacına, yapısına, çalışılan konuya bağlı olarak iki haftadan birkaç seneye kadar değişiklik gösterebilmektedir.
6. *Gözlemler kısa ya da uzun süreli, ancak düzenli olmalıdır:* Veri toplama çeşitlerinden biri olan gözlemlerin süresi 1 dakika, 1 saat veya daha fazla olabilmekte, ancak tutarlı ve planlı olası gerekmektedir.
7. *Eylem araştırması projeleri basitten karmaşığa geniş bir aralığa sahiptir:* Yeni başlayan araştırmacılar, daha kısa ve basit projelerle işe başlamalıdırlar. Bazen bu tür araştırmalar karmaşık ve uzun araştırmalardan çok daha etkili olabilmektedir.
8. *Eylem araştırması bir kuramla ilişkili olabilir:* Araştırma sorularını, elde edilen bulguları ve ulaşılan sonuçları, var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi için bağlam oluşturur. Eylem araştırması yapan çoğu araştırmacı, bir çerçeve sağlamak için veri toplamaya başlamadan önce kısa bir kaynak taraması yapar.
9. *Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir:* Bu araştırma türünde herhangi bir şeyi kanıtlamaya gerek yoktur. Deney grubu, kontrol grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenler, desteklenecek denenceler olmadığı için eylem araştırması nicel araştırma özelliklerini göstermez.

10. *Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır:* Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılabilmesine rağmen, bu araştırma türünün örnekleminin küçük olması ve kontrol edilemeyen, hesaba katılamayan bir çok değişkenin olması nedenleriyle genellenmiş sonuçlara varma veya sonuçları daha geniş kitlelere uygulama konusunda temkinli olunmalıdır. Nitekim eylem araştırmasının böyle bir amacı yoktur.

Araştırmaların ne amaçla yapıldığı, o araştırmaları yönlendiren güçtür. Yöntem konusunda karar verilirken amacın merkezi rolünün önemi, teoriden eyleme doğru ilerleyen süreçte alternatif amaçların değerlendirilmesinde ortaya çıkmaktadır. Patton (2014, s. 213-221), amacına göre araştırma yaklaşımlarını beş kategoriye ayırmış ve bunları *Temel araştırma, Uygulamalı araştırma, Sonuç odaklı değerlendirme, Biçimlendirici değerlendirme* ve *Eylem araştırması* olarak sıralamıştır. Eylem araştırmalarının belli zaman dilimlerinde, belli programlar üzerine yoğunlaştığını ve genellikle bu ortamlar dışında bulguların genellenmesi gibi bir amacının bulunmadığını belirtmiştir.

Eylem araştırmalarında odak, izleyici rolündeki araştırmacıdan uygulayıcı araştırmacıya kaymaktadır. Uygulayıcılar kendi deneyimlerini araştırırken çevrelerinde olan biteni gözlemler, betimler ve açıklarlar. Bunun yanı sıra, neyi nasıl yaptıklarına ilişkin kendi açıklamalarını, anlamlarını üretirler. Uygulayıcı araştırmacılar, her gün yaptıkları şeyleri, günlük yaşamlarını bu yaşamları içinde somutlaşan bilgi bakımından zaten biliyor durumdadırlar (Whitehead & McNiff, 2006, s.13). Bu nedenle de kendi özel ortamlarını derinlemesine araştırabilmek, onlar için doğal sürecin içinde kolaylıkla yapabilecekleri bir şey olarak görülmektedir.

Şekil 2.1.'deki eylem araştırması döngüsünde görüldüğü gibi, eylem araştırması, planlama, uygulama, gözlemleme ve yansıtmayı içeren tek bir döngüde gerçekleştirilebildiği gibi, eğitim ortamlarında daha detaylı, uzun ve büyük çaplı araştırmalara da olanak sağlayabilme özelliğine sahiptir (Costello, 2003, s. 8). Bu döngüde odaklanılan konu veya sorun tespitinden sonra bu konuya / soruna yönelik planlama süreci, ardından planlanan eylemlerin uygulamaya geçirilmesi, uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemler, bu gözlemlerin alan notları ve günlükler yoluyla yansıtılması ve konuya / soruna ilişkin yeni eylem planlarıyla sürecin iyileştirilmesine yönelik tekrarlanan adımlar görülmektedir.



Şekil 2.1. *Genişletilmiş bir eylem araştırması modeli (Costello, 2003'den uyarlama, s. 8)*

Hensen (1996; akt. Johnson, 2014, s. 25), eylem araştırmasının öğretmenler için faydalarını yedi maddede sıralamaktadır. Eylem araştırması;

a. Öğretmenlerin sınıflarıyla doğrudan ilişkili bilgiler geliştirmelerine yardım eder.
b. Eleştirel öğretme ve düşünmeyi ilerletir.
c. Öğretmenlerin pedagojik altyapılarını genişletir.
d. Öğretmenleri yaptıklarından sorumlu kılar.
e. Öğrenci başarısıyla uygulama arasındaki ilişkiyi pekiştirir.
f. Yeni şeyler öğrenme ve yeniliklere açık olmayı teşvik eder.
g. Öğretmenlere yaptıkları etkili uygulamalara sahip olma gücü verir.

McIntyre (2008, s. 4) ise eylem araştırmasından bahsederken, bu araştırma yaklaşımının eğitimsel ortamlarda farklı türleri olduğunu söyler. Eylem araştırması, öğretmen araştırması, yansıtıcı uygulama araştırması ve toplum eğitim hizmetlerinin özellikle, öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olan eğitimin daha demokratik bir gelişim gösterebilmesi için katkı sağladığını belirtir. Eylem araştırmasının genel özellikleri ve güçlü yönleri incelendiğinde, bir yenilik getirme ve bu yeniliğin ne gibi değişimler yaratacağını gözlemleme amacıyla bu araştırma modeli tercih edilmiştir. Amaç, yeni bir yöntemin uygulanmasıyla öğrenme ortamında oluşan

değişimin ve bu değişime yönelik yaşanan deneyimin, sorunlarıyla, çözümleriyle, farklı boyutlarıyla ve farklı bakış açılarıyla açıklanması olduğundan, eylem araştırması yönteminin bu araştırma için en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın, uygulama aşamasından önce, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında hangi adımlarla ilerlediği ve bu süreçlerde neler yaşandığı, eylem araştırması süreci başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

2.2. Eylem Araştırması Süreci

Daha önce yapılmış olan eylem araştırmaları incelendiğinde, genellikle döngüsel veya sarmal adımlardan oluştuğu gözlenen eylem araştırması süreci, araştırmanın yapısına göre değişkenlik gösterebilmekte, bazen çizgisel bir yönde ilerlerken bazen de geri dönüşler yaşandığı, sorunların çözümüne yönelik olarak yeni geliştirilen eylem planlarını uygulamak üzere bazı adımların tekrarlandığı görülmektedir. Johnson (2014, s. 43-45), eylem araştırmasının adımlarını sıralarken bu adımların sadece yol gösterici olduğunu ve üzerinde değişiklikler yapılabileceğini vurgulamıştır. Aşağıda Johnson'un araştırmacılara önerdiği eylem araştırması adımları görülmektedir:

1. Bir problem ya da araştırma konusu belirleyin
2. Belirlediğiniz problemi ya da konuyu kuramsal bağlamla ilişkilendirin
3. Veri toplamak için bir plan yapın
4. Verileri toplamaya ve analiz etmeye başlayın
5. Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin verin
6. Verileri düzenleyin ve analiz edin
7. Verileri raporlaştırın
8. Yargılarınızı ve önerilerinizi yapın
9. Bir eylem planı oluşturun
10. Planınızı eyleme geçirin ve değerlendirin

Bu araştırmada izlenen adımlar ve detayları, *"Uygulama öncesi"* ve *"Uygulama süreci ve sonrası"* olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

2.2.1. Uygulama öncesi

Araştırmacı çalışmak istediği konuyu belirledikten sonra, araştırmanın önerisini ilgili enstitüye ve komiteye sunarak onayını almış ve sonrasında önerisini Bilimsel

Araştırma Projesi Başkanlığı'na sunarak desteklenmesi için kabul almıştır. Proje başkanlığı tarafından resmi olarak kabul edilen tez çalışması ile ilgili olarak 16.12.2010 tarihinde ilk *Tez İzleme Komitesi* (TİK) toplanmış ve bu toplantıda araştırmacı, tez kapsamında o güne kadar yapmış olduğu literatür çalışmasından, tezin amacı ve yöntemi konusunda yaptığı çalışmalardan, konuyla ilgili ulaştığı diğer bilimsel araştırmalardan, tez sürecine yönelik öngördüğü ve hazırladığı çalışma takviminden, tezin uygulama sürecini nasıl planladığından, kullanmayı düşündüğü veri toplama araçlarından, proje başvurusundan ve proje kapsamında tez çalışmasına nasıl bir destek alacağından bahsetmiş ve tez izleme komitesinde bulunan öğretim elemanları ile görüş ve bilgi alışverişinde bulunmuştur. Bunların yanında, tez uygulamasını gerçekleştirmeyi planladığı üniversite ile ilgili bilgi vermiş, uygulamanın orada yapılacak olmasının gerekçelerini açıklayarak uygulama için gerekli izin yazısı ile ilgili süreçten bahsetmiştir.

Söz konusu tez izlemeden sonra araştırmacı veri toplama araçlarına ilişkin uzman görüşüne başvurmuş, öğrenci kişisel bilgi formu, öğrenci yazılı izin formu, öğrenci görüşme soruları ve öğretim elemanı görüşme sorularına önerilen düzeltmeleri yaparak son biçimini vermiştir. Bu süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler şunlardır:

- Konuya ilişkin kuramsal alt yapı okumaları yapılmıştır.
- Uygulama yapılacak olan Uludağ Üniversitesi'ne gerekli izin yazısı yazılarak onay alınmıştır.
- Araştırma kapsamında ÖÖY dersi öğretim elemanları ile görüşülerek uygulamanın yapılacağı gruba, uygulamanın gün ve saatine karar verilmiştir.
- Veri toplama araçları hazırlanmış ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır.
- Uygulamanın yapılabilmesi için, Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı binasında, bölüm başkanı onayıyla belirlenen bir oda, proje desteğiyle temin edilen malzemelerin yerleştirilmesiyle yaratıcı drama atölyesine dönüştürülmüştür.
- Uygulama başlamadan 1 hafta önce (14.02.2011), adı geçen bölümde ÖÖY dersini yürüten iki öğretim elemanı ile derslerinde uyguladıkları genel öğretim yöntemlerini öğrenmek ve yaratıcı drama konusuna ilişkin düşüncelerini almak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı yaratıcı drama yöntemi hakkında bilgileri olup olmadığını ve derslerinde kullanıp

kullanmadıklarını öğrenmektir. Görüşme yapılan iki öğretim elemanının da bu alana ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayışları, araştırmanın ortamı olarak o bölümün tercih edilme nedenlerinden biri olmuştur.

2.2.2. Uygulama süreci ve sonrası

- İlk hafta araştırmacı, kendini tanıtarak dersin ve tezin amaçlarından bahsetmiş ve öğrenciler için hazırladığı kişisel bilgi formlarını ve yazılı izin formlarını dağıtmıştır. İlk iki haftanın sonunda tüm öğrenciler formları doldurarak teslim etmişlerdir.
- Uygulama süresi boyunca araştırmacı ÖÖY II dersini yürütmüştür. Bu süre zarfında, her hafta gerçekleştirilen ders, 4. sınıfta okuyan Fotoğraf Anasanat Atölye dersi öğrencilerinden belirlenen bir öğrenci tarafından videoya kaydedilmiştir. Bu konuda öğrencilerin tümünden yazılı izin alınmıştır.
- Araştırmacı, her hafta dersin içeriğine uygun ders planı hazırlamış, yaratıcı dramaya yönelik hazırladığı ders planlarını alan uzmanı görüşüne sunarak gerekli düzeltmelerde bulunmuştur.
- Veri toplama haftaları olarak belirlenen 4 hafta (dönemin 10, 11, 12 ve 13. haftaları) boyunca her Cuma günü geçerlik komitesi toplanmış ve konuşulanlar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak dökümü gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, derste çekilen video kayıtlarından bazı bölümler izletilmiş, öğrencilerin günlüklerinden öne çıkan ifadeler paylaşılmış ve dersin işlenişine yönelik sorun tespitleri, çözüm önerileri ve gerekli görülen değişiklikler hakkında konuşularak bir sonraki ders için yeni eylem planları geliştirilmiştir. Tablo 2.1.'de geçerlik komitesi toplantı takvimi görülmektedir:

Tablo 2.1. *Geçerlik komiteleri toplantı takvimi*

1. Geçerlik komitesi toplantısı	22.04.2011
2. Geçerlik komitesi toplantısı	29.04.2011
3. Geçerlik komitesi toplantısı	13.05.2011
4. Geçerlik komitesi toplantısı	20.05.2011

- Araştırmacı, uygulama süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutmuştur.

- Öğrenciler her hafta derse yönelik günlük formu doldurarak ders sonunda araştırmacıya teslim etmişlerdir.
- Ders kapsamında araştırmacı, öğrencilerden ünitelere yönelik çeşitli yazılar ve sanatsal ürünler toplamıştır. Bu ürünler, değerlendirmeye katılmıştır.
- Araştırmacı her ders sonrasında ders videolarının dökümlerini ve makro analizlerini yapmış ve veri toplama süreci devam ederken analize ilişkin ilk çalışmalara başlamıştır.
- Her ders sonrasında öğrenci günlüklerini okuyan araştırmacı, önemli gördüğü yerleri işaretleyerek ve notlar alarak video analizlerinde ortaya çıkmaya başlayan ilk kodlarla örtüşen veriler bulmaya ve karşılaştırmaya başlamıştır.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen TİK toplantısında araştırmacı, komiteye katılımcı öğrencileri belirlerken nasıl bir strateji izlediğini açıklamış ve bu konuda komitenin görüşlerini almıştır. Uygulama dönemi bittikten sonra öğrencilerle yapılacak olan görüşmenin soruları üzerine tartışılmıştır. Araştırmacı hazırladığı soruları komitenin görüş ve önerilerine sunmuştur. Komite, uygulamanın video kayıtlarından bir Temsili CD (TCD) oluşturulması gerektiğini, bunu oluştururken tezin amacını ve araştırma sorularını göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Bu öneri doğrultusunda 4 haftalık veri toplama sürecinden zaman örneklemi alınarak 1 saatlik TCD oluşturulmuş ve komiteye "*Temsili CD Değerlendirme Formu"*yla (EK 16) birlikte sunularak görüşleri alınmıştır.

Araştırmacı tez çalışmasının uygulamasına 21.02.2011 tarihinde başlamış ve toplam (sınav haftaları ile birlikte) 16 hafta süren uygulama, 06.06.2011 tarihinde yapılan final sınavıyla sonlandırılmıştır. Uygulama sürecinin sonlarına doğru, araştırmacı komitenin önerileri doğrultusunda görüşme sorularını son şekline getirmiş, görüşme yapacağı öğrencilerle iletişime geçerek görüşme tarihlerini ve yerini belirlemiştir. Final haftasından sonra 07-16 Haziran 2011 tarihleri arasında, belirlenen gün ve saatlerde toplam 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak dökümleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca yürütülen ÖÖY II dersi haftalık programı EK 18'de verilmiştir. Ders ünitelerinin dönem içerisinde kapsadığı süreler ve dersin yapıldığı ortam bilgisi Tablo 2.2.'de görülmektedir:

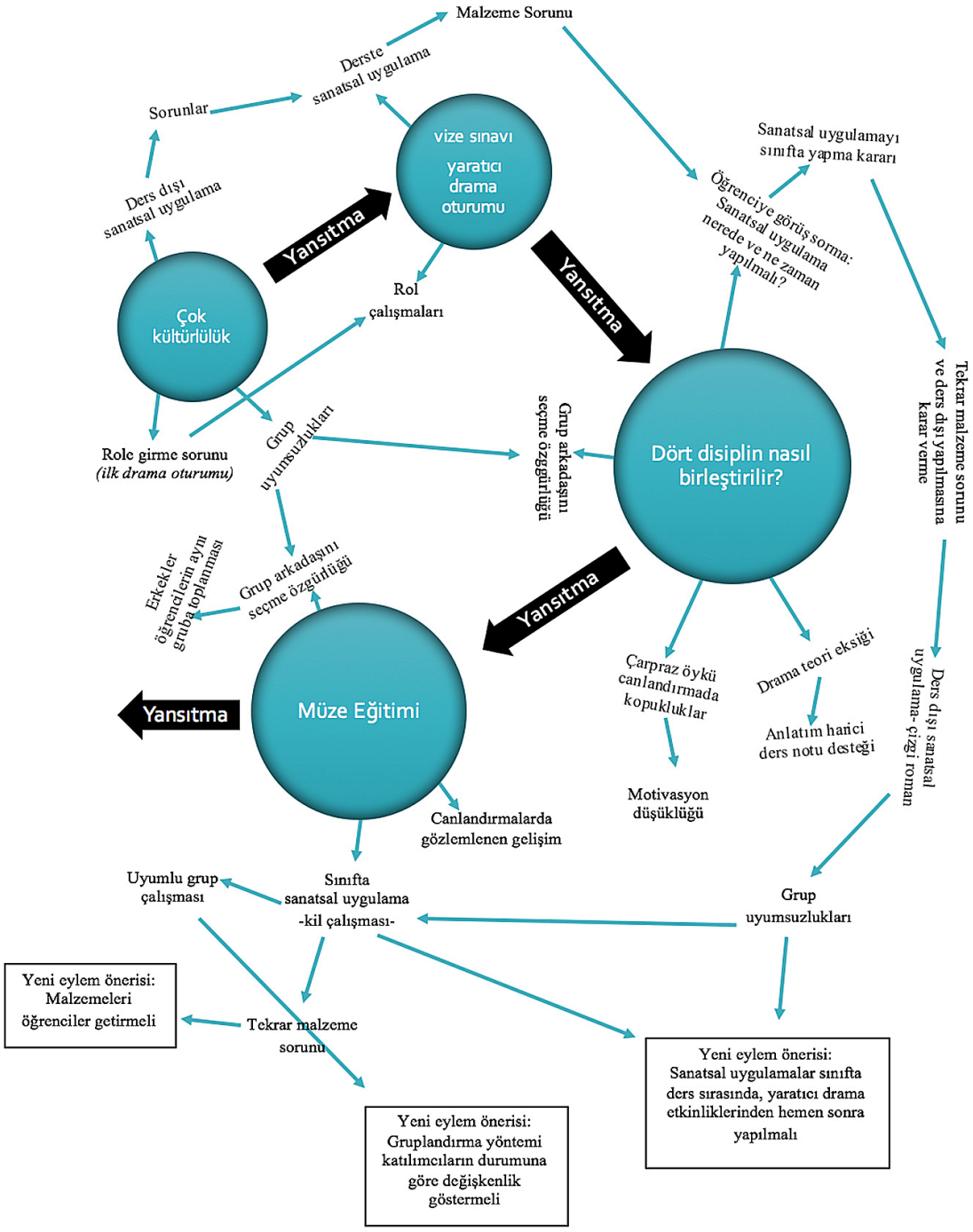
Tablo 2.2. *ÖÖY II dersi ünitelerinin süreleri ve ders ortamı bilgisi*

ÜNİTELER	ORTAM	SÜRE
Giriş ve tanışma	B211*/D.A.* *	1 hafta
Sanat Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Öğretim Yöntemleri	B211	1,5 hafta
Çok Kültürlü ve Kültürlerarası Eğitim	D.A./B211	1,5 hafta
Bütüncül Sanatlar Eğitimi konulu yaratıcı drama oturumu – Alan uzmanı Ali Öztürk	D.A.	1 hafta
Sanatsal Öğrenme Nasıl Değerlendirilir?	B211	1 hafta
Vize sınavı ve uygulaması	B211/D.A.	2 hafta
Sanat ne işe yarar? konulu yaratıcı drama oturumu	D.A.	1 hafta
Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?	B211/D.A.	2,5 hafta
Müze Eğitimi	B211/D.A.	1,5 hafta
Ders Planı Nedir? Nasıl Hazırlanır?	B211	1 hafta
Final sınavı	B211	2 hafta
	Toplam	**16 hafta**

*B211: Teorik derslik ** D.A.: Drama Atölyesi

Eylem araştırması sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen eylem planları Şekil 2.2.'de görülen eylem döngüsünde verilmiştir.

Şekil 2.1.'de görülen eylem araştırması modelinde olduğu gibi, araştırmacı *Planlama / Uygulama / Gözlemleme / Yansıtma / Tekrar planlama / Tekrar uygulama / Tekrar gözleme / Tekrar yansıtma…* şeklinde devam eden döngü rehberliğinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Şekil 2.2.'de görülen eylem döngüsü, ünite veya hafta temelli değil, süreçte yaşanan sorunlar ve planlanan yeni eylemler temelinde sunulmuştur. Veri toplama haftalarına denk gelen *DDNB* ve *Müze Eğitimi* ünitelerinin yanı sıra, veri toplama haftalarının dışında olan *Çokkültürlülük* ve *Vize sınavı yaratıcı drama oturumu* da sürecin daha sağlıklı anlaşabilmesi için döngüye dahil edilmiştir. Döngüde yer alan oklar, uygulama sürecinde yaşanan durumların ve sorunların nasıl ilerlediğini, sorunlara yönelik ne gibi çözümler bulunduğunu, bu çözümler sonrasında ortaya çıkan yeni durumları ve yeni eylem planlanlarını göstermekte ve sürecin gidişatına ilişkin bilgi vermektedir.



Şekil 2.2. *Araştırmanın eylem döngüsü*

2.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın uygulama aşaması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Uludağ Üniversitesi'nde yapılmak istenmesinin nedenleri olarak şunlar sayılabilir; araştırmacı 2002 yılından 2008 yılına kadar Uludağ Üniversitesi'nde görev yapmış ve 2004-2008 yılları arasında, ÖÖY dersini veren öğretim üyesiyle birlikte bu derse girerek 4 yıl boyunca dersi deneyimlemiştir. Ortamı iyi tanımakta ve ortama yönelik oluşabilecek sorunları az çok tahmin edebilmektedir. Araştırmacı için yeni olanlar, araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerdir. Araştırmacı doktora eğitiminin bitiminde, tekrar Uludağ Üniversitesi'ne kadrosuyla döneceğinden, uygulamasını gelecekte çalışacağı kurumda yapmak ve o kurumun öğretim elemanları ve öğrencileri ile bu deneyimi birebir paylaşmak istemiştir.

Araştırmanın yapıldığı Uludağ Üniversitesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, 1981 yılında Bursa Yüksek Öğretmen Okulu Resim Bölümü olarak açılmıştır. 1982 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bünyesinde yeni yapılanma çerçevesinde yer almıştır. 1998-1999 yılından itibaren YÖK tarafından hazırlanan program uygulanmaktadır. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ne bağlı olarak, 2011 yılına kadar Uludağ Üniversitesi 152 Evler Kampüsü'nde faaliyetlerini sürdürmüştür. 2011 yılının Eylül ayında, Görükle Kampüsü'ndeki yeni binasında eğitim-öğretimine başlamıştır. Tezin uygulama aşaması, 2011 yılının bahar döneminde Anabilim Dalının eski binasında gerçekleştirildiğinden uygulama ortamı olarak burası betimlenmektedir.

Anabilim Dalı, bodrum katı dahil dört katlı eski bir bina olup içinde Kütüphane, Fotoğraf Atölyesi, Bilgisayar Odası, Tekstil Baskı Atölyesi, Dokuma Atölyesi, Seramik Atölyesi, Heykel Atölyesi, Ahşap Atölyesi, Resim Atölyesi, Özgün Baskı Resim Atölyesi, Temel Tasarım Atölyesi, Tekstil Tasarım Dersliği, Grafik Tasarım Dersliği, Perspektif Dersliği, Teorik derslik, öğretim elemanı ofisleri ve idari personel ofisi bulunmaktadır.

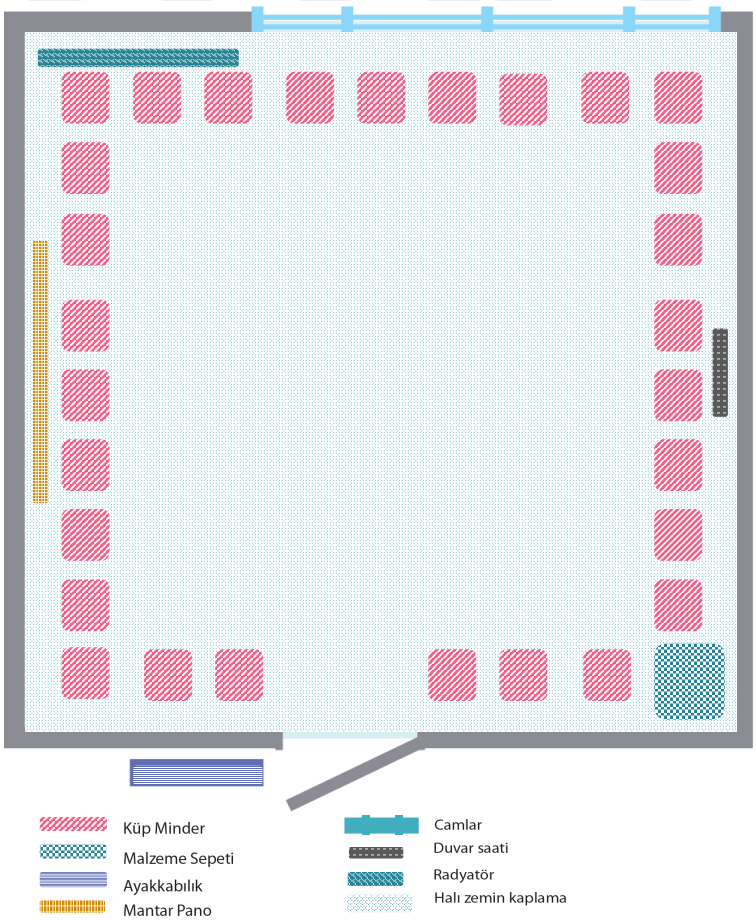
Uygulama süreci boyunca, dersin teorik anlatımları B 211 nolu derslikte, drama etkinlikleri ve bazı sanatsal uygulamalar ise drama atölyesinde gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Drama atölyesi

Uygulamanın yapılacağı bölümde drama atölyesi bulunmadığından, araştırmacı Anabilim Dalı Başkanı ile görüşerek en uygun yeri belirlemeye çalışmıştır. Fiziksel koşulların yetersizliği nedeniyle, atölye haline getirilebilecek boş bir mekan olmadığı

için 2. katta bulunan B 107 nolu öğretim elemanı ofisi boşaltılarak yaratıcı drama atölyesine dönüştürülmüştür. Bu odanın seçilmesinin nedeni, metrekare olarak diğerlerinden biraz daha büyük olmasıdır. Buna rağmen drama çalışmalarının rahat bir şekilde yapılabilmesi için belirlenen oda yeterli büyüklükte olmadığından, öğrenciler uygulama süresi boyunca mekanın küçük oluşundan şikayetçi olmuşlar ve günlüklerine bu sorunu yansıtmışlardır.

Bir sonraki eğitim-öğretim döneminde (3-4 ay sonra) Anabilim Dalı yeni binasına taşınacağından öğretim elemanı ofisinin drama atölyesine dönüştürülmesi herhangi bir soruna yol açmamıştır. B 107 nolu oda (yaratıcı drama atölyesi) binanın 2. katına çıkıldığında koridorda soldan 3. odadır. Yaklaşık 40 metrekare büyüklüğündeki oda kare biçimindedir. Odanın büyüklüğüne göre zemin için duvardan duvara halı, 25 adet küp minder, 5 adet kare yer minderi, duvar saati, mantar pano, ayakkabılık, malzeme sepeti ve askı alınmıştır. Bu malzemeler, tez danışmanı yürütücülüğünde gerçekleştirilen BAP kapsamında proje desteği ile temin edilmiştir. Şekil 2.3.'te drama atölyesinin planı görülmektedir:



Şekil 2.3. *Drama atölyesi planı*

Dersin drama oturumları, sanatsal uygulamaların bir kısmı ve bunların yanında drama etkinliklerine yönelik sınıf içi değerlendirmeler, tartışmalar drama atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Ders anında drama atölyesinin farklı açılarından çekilmiş fotoğrafları aşağıda görülmektedir.



Görsel 2.1. *"Müze Eğitimi" ünitesi kapsamında kilden üç boyutlu nesne yapımı*



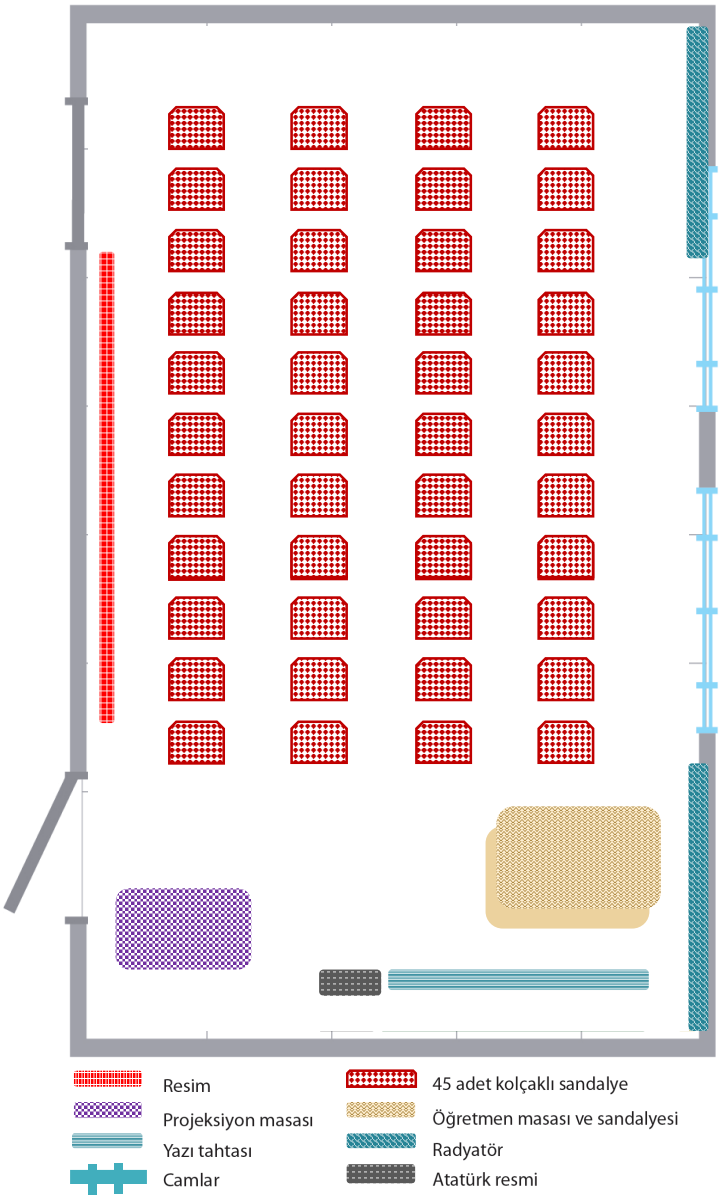
Görsel 2.2. *"Sanat ne işe yarar?" konulu drama oturumu*



Görsel 2.3. *'Bütüncül Sanatlar Eğitimi' konulu drama oturumu*

2.3.2. B 211 nolu derslik

B 211 nolu derslik 3. kata çıkıldığında soldan 4. dersliktir. Derse ilişkin teorik anlatımlar, görsel destekli sunumlar burada gerçekleştirilmiştir. Dersin konusuna ve amacına bağlı olarak zaman zaman oturma düzeninde değişiklik yapılmış ve bazı derslerde sandalyeler daire şeklinde düzenlenmiştir. Derslikte 45 adet kolçaklı sandalye, 1 adet öğretmen masası, 1 adet projeksiyon masası ve öğretmen masasınını arkasındaki duvarda yazı tahtası mevcuttur. Görsel 2.4., 2.5. ve 2.6.'da, bu dersliğin farklı açılardan fotoğrafları görülmektedir.



Şekil 2.4. *B 211 nolu derslik planı*



Görsel 2.4. *B 211 nolu derslik yazı tahtası ve öğretmen masası*



Görsel 2.5. *B 211 nolu dersliğin arka duvarı*



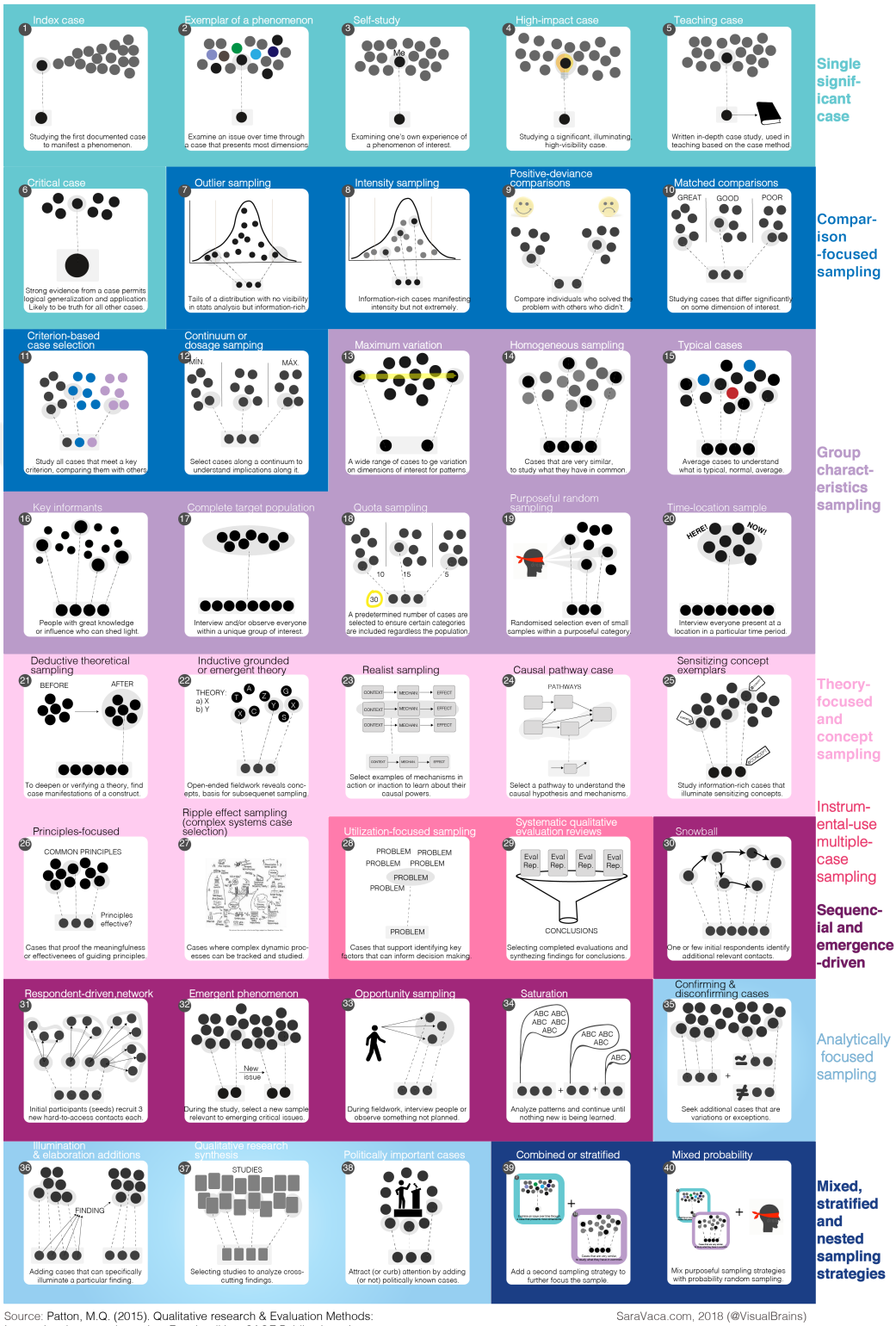
Görsel 2.6. *B 211 nolu dersliğin giriş kapısı*

2.4. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın konusu ya da problemi belirlendiğinde sıra analiz birimini, örneklemi seçmeye gelir. Her çalışmada muhtemelen gidilmesi gereken bir çok yer, gözlemlenmesi gereken bir çok olay veya durum, görüşülmesi gereken bir çok kişi ve okunması, incelenmesi gereken bir çok doküman mevcuttur. Araştırmacı, neyi, kimi, nerede, ne zaman gözlemleyeceğine karar vermelidir. Özetle, alan araştırmasında örneklem, bir araştırma için yer, konu, durum, zaman, olay ve kişi seçmeyi içerir (Burgess, 1982, akt. Merriam, 1998, s. 60). Örneklemenin iki türü olan *olasılıklı* ve *olasılıksız örnekleme* farklı araştırma paradigmalarını temsil eder. Olasılıklı örneklem, araştırmacıya araştırma sonuçlarını örneklemden evrene genellemesine izin verir ve nicel yaklaşıma ait bir örneklem türüdür. Olasılıksız örneklem ise zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan amaçlı örneklem olarak nitel araştırma yaklaşımlarında kullanılan bir örneklem türüdür. Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmak değil, bir durumu derinlemesine, detaylı bir şekilde incelemektir. Bu nedenle nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlerle, hatta bazen tek bir örneklemle detaylı bir şekilde yapılabilmektedir. Amaçlı örneklem, cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan bilgi bakımından zengin durumlara odaklanır. Patton (Bkz. Şekil 2.5.) 40 çeşit amaçlı örneklem türü belirlemiş ve bunları 8 kategoride toplamıştır. Bu kategoriler, Şekil 2.5.'ten yola çıkarak hazırlanan Tablo 2.3.'de, şekildeki aynı renkleriyle gösterilmiştir.

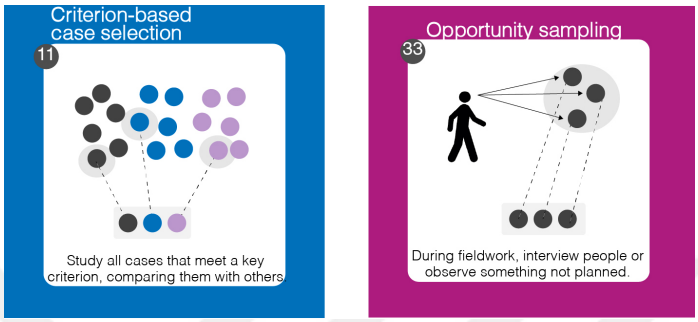
Tablo 2.3. *Şekil 2.5.'deki Patton'ın amaçlı örneklem sınıflandırması ve renk kodları*

	Şekil 2.5'e göre renk kodları	**Örneklem kategorisinin adı**
1		Tekli önemli durum *(Single significant case)*
2		Karşılaştırma-odaklı örneklem *(Comparison-focused sampling)*
3		Grup nitelikleri örneklemi *(Group characteristics sampling)*
4		Kuram-odaklı ve kavram örneklemi *(Theory-focused and concept sampling)*
5		Araç temelli çoklu durum örneklemi *(Instrumental-use multiple case sampling)*
6		Alan çalışmasında ardışık ve süreçte ortaya çıkan örneklem stratejileri *(Sequential and emergence-driven sampling strategies during fieldwork)*
7		Analitik odaklı örneklem *(Analytically focused sampling)*
8		Karma, tabakalı ve içiçe örneklem stratejileri *(Mixed, stratified, and nested sampling srategies)*



Şekil 2.5. *40 Amaçlı örneklem stratejisi (Patton, 2015)*

Bu araştırmada, çalışma grubu belirlenirken yukarıda görülen amaçlı örneklem türlerinden önce *ölçüt örneklem* kullanılmış, daha sonra belirlenen grubun içinden katılımcı öğrencileri belirlemek için ise **süreçte farkedilen örneklem* (opportunity sampling) türünden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu iki örneklem türü, Şekil 2.6.'da görülmektedir:



Şekil 2.6. *Araştırmada kullanılan ölçüt örneklem ve süreçte farkedilen örneklem (Patton, 2015)*

Ölçüt örneklem (criterion-based case selection) türündeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.122).

Araştırmacı tarafından belirlenen bazı ölçütler yoluyla ilk olarak katılımcı grubuna karar verilmiştir. Bu ölçütler aşağıda görülmektedir:

- Araştırmanın yapılacağı okulda, yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir ders veya bu konuda yetkin öğretim elemanının olmaması.
- Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyinin 3. sınıf olması.
- Araştırmanın yapılacağı dersin, öğretim yöntemleri içerikli ÖÖY dersi olması (*Özel Öğretim Yöntemleri Dersi I ve II olmak üzere iki dönemlik bir derstir. Araştırma hem sürece uygun olması hem de içerdiği konular nedeniyle bahar dönemi ders programında yer alan ÖÖY II dersinde gerçekleştirilmiştir*).

* Patton'ın (2014, orj.bas.yılı 2002), "opportunity sampling" olarak açıkladığı örneklem türü, aynı kaynağın çevirisinde Türkçe'ye "fırsatçı veya ortaya çıkan örneklem" olarak çevrilmiştir. Ancak bu araştırmada, bu örneklem türü "süreçte farkedilen örneklem" ifadesiyle kullanılmıştır.

- Örgün Eğitim (gündüz eğitimi) ve İkinci Örgün Eğitim (gece eğitimi) olmak üzere toplam dört şubesi (A-B ve Z-Y) bulunan ÖÖY dersini yürüten iki öğretim elemanının, derslerinde araştırmanın yapılabilmesi için gönüllü olmaları ve araştırmacıya bu konuda destek vermeleri.

Bu ölçütler doğrultusunda, araştırmanın katılımcılarının, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf dersi olan ÖÖY II dersinin A grubundan seçilmesine karar verilmiştir.

ÖÖY II dersinin tüm şubelerini *(4 şube: A ve B olmak üzere 2 adet Örgün Eğitim grubu, Y ve Z olmak üzere 2 adet İkinci Örgün Eğitim grubu)* yürüten araştırmacı, ilk 2-3 hafta şube seçimi konusunda kararsızlık yaşamış, ancak sonrasında örneklem grubu olarak A grubunu belirlemiştir. Bu konuda araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

> Bugün komite üyelerinden bir hocamla görüştüm. Veri grubunun değişikliği konusunu danıştım. A ve B grupları arasındaki farklılıkları açıkladım. Bana, kesinlikle daha rahat çalışacağım gurubu veri grubu olarak belirlemem gerektiğini söyledi... Şimdilik iki gruptan da veri toplamamı, daha sonra grupların durumuna göre hangi grubu seçeceğimize karar verebileceğimizi söyledi (AG, 24.02.2011).

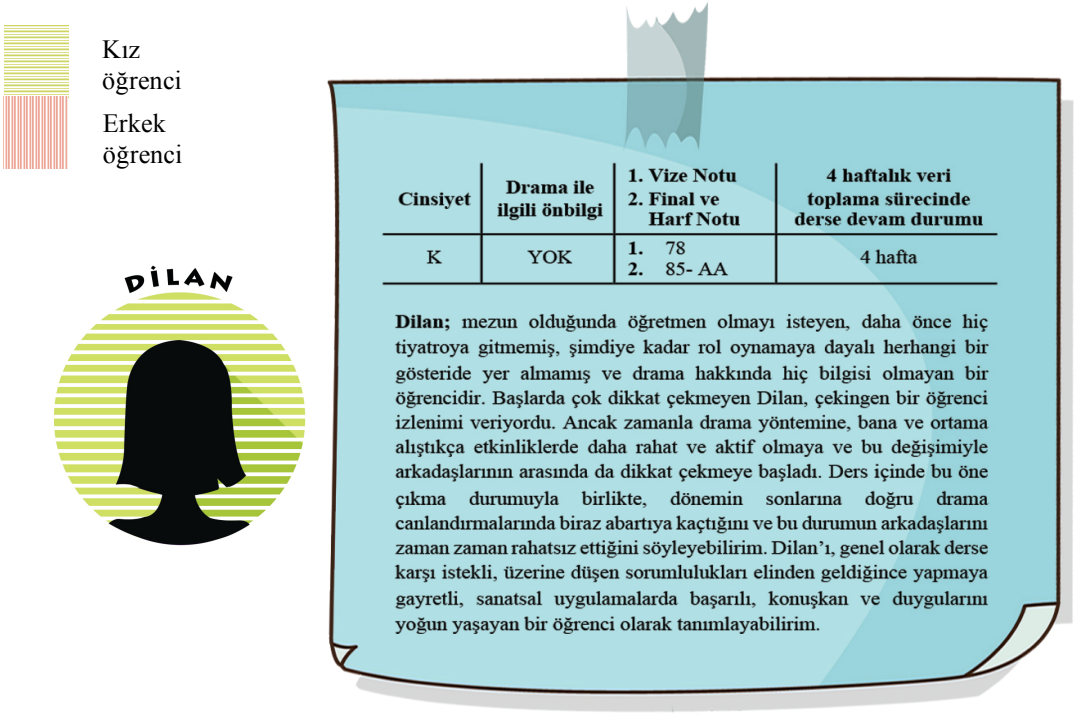
A grubunun sayıca B grubundan daha az (A: 19 öğrenci, B: 33 öğrenci) olması ve ders saatinin öğleden sonra olması nedeniyle de katılım oranının daha yüksek olmasından dolayı, araştırmacı bu grubu tercih etmiştir. Araştırmanın uygulaması A grubunun tümü ile gerçekleştirilmiş, ancak araştırma verileri 3 erkek, 9 kız öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrenciler belirlenirken Şekil 2.6.'da görülen *süreçte farkedilen örneklem* türü kullanılmıştır. Alan çalışması, genellikle güncel veri toplama sürecinde anlık kararlar verebilmek için yeni fırsatlar sunar. Deneysel araştırmaların aksine, nitel araştırma desenleri, alan çalışması başladıktan sonra, daha önceden fark edilemeyen yeni örneklem stratejilerini içerebilir. Verinin öncülüğünde ilerlemeye açık olmak, araştırmalarda nitel stratejilerin en önemli gücüdür. Bu durum, alan çalışmalarında süreç ilerlerken örneklemlerin ortaya çıkmasına yol açar. Gözlem yaparken, her şeyi yakalamak mümkün değildir. Bu nedenle hangi eylemlerin ve kişilerin gözlemleneceğine, kimlerle görüşme yapılacağına, hangi zaman aralıklarında veri toplanacağına karar verilmesi gerekmektedir. Bu kararların tümünün önceden verilmesi mümkün olmayabilir. Amaçlı örneklem stratejileri genellikle

üzerinde çalışılan konuya ilişkin bazı bilgilere bağlıdır. *Süreçte farkedilen örneklem* ise araştırma sürecinde ortaya çıkan durumlardan faydalanmaktadır (Patton, 2014, s. 240).

Araştırmacı, uygulama sürecinde katılımcı öğrencilerin seçimiyle ilgili olarak dönemin ortalarında yazdığı günlükte şunları ifade etmiştir:

> Veri grubu olarak A grubuna karar vermemizden sonra araştırmanın çalışma grubu öğrencileri belirlemek için öğrencilerin günlüklerini, kişisel bilgi formlarını, vize notlarını, video kayıtlarından derse ve drama etkinliklerine katılımlarını tekrar gözden geçirdim. Şu anda 7 öğrenci belirledim; Şenay, Merih, Esin, Emel, Öznur, Nagihan, Yusuf (AG, 17.04. 2011).

Bu tarihten sonra araştırmacı, günlüklerinde ve ders değerlendirme formlarında dikkat çekici ifadeler bulunan ve araştırmaya önemli katkılar sağlayacağını düşündüğü 5 öğrenciyi daha örneklemine dahil etmiş ve toplamda 12 öğrenci olmuştur. Bu öğrenciler belirlenirken yukarıda da belirtildiği gibi, günlüklerinde ve ders değerlendirme formlarında dersi farklı açılardan eleştirel bir bakışla değerlendirebilen, hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olan, kişisel bilgi formlarında farklı özellikler gösteren, vize sınav notlarında farklı başarı düzeylerine sahip, yaratıcı drama etkinliklerine katılımda istekli olduğu ve isteksiz olduğu gözlenen öğrenciler seçilmiştir. Araştırmada bu öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, her öğrenciye araştırmacı tarafından kod adlar verilmiştir. Bu öğrencilerin genel özellikleri şöyledir:



Şekil 2.7. *Dilan'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 85 2. 73- BB	4 hafta

Şenay; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Kendini sıkılgan ve çekingen olarak tanımlayan Şenay, ders sürecinde değiştiğini ve kendini çok daha rahat ifade etmeye başladığını söyledi. Bu değişimini ben de gözlemledim. Derse çok hevesli ve ne yapılacağını merak ederek geldiğini ve öğretmen olduğunda, aynı şekilde öğrencilerin ilgisini çekmek ve onlarda merak uyandırmak istediğini ifade etti. Bu ders sayesinde çocukluğuna geri döndüğünü ve bundan çok keyif aldığını söyleyen Şenay, beni kendilerinden biri gibi gördüğünü ve zaman içinde çok sevdiğini de ekledi.

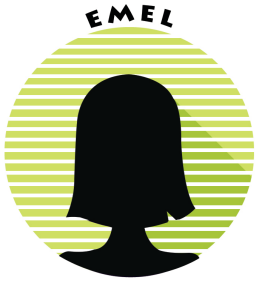
Şekil 2.8. *Şenay'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	VAR (Yanlış bilgi)	1. 75 2. 74- BB	4 hafta

Burçin; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış bir öğrencidir. Başta dramayla ilgili bilgisi olduğunu söyleyen Burçin, dönem sonunda bu bilginin yanlış olduğunu ve aslında drama hakkında hiçbir şey bilmediğini fark ettiğini ifade etti. Genel olarak içe kapanık ve sessiz bir öğrenciydi. Aslında B grubunda olmasına rağmen çalıştığı için dersi A grubuyla aldı. Her ders bitiminde aceleyle işe yetişmeye çalışıyordu. Derse ilişkin bağlantıları kurmada başarılıydı. Hiçbir gruba dahil olmadan herkese eşit mesafede duran tiplerden. Sorun çıkmaması için başlarda hep uyumlu davranıyordu ancak zamanla özgüven kazanarak hoşlanmadığı durumlarda sesini çıkarmaya başladı. Derste herkesin eşit olduğunu, kimsenin kimseden farkı olmadığını gördüğünü söyledi. Benimle iletişiminde oldukça rahattı.

Şekil 2.9. *Burçin'e ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 68 2. 72- BB	3 hafta

Emel; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Emel bu dersle birlikte düşünme alışkanlıklarında değişim yaşadığını ve farklı düşünmeye başladığını söyledi. Etkinliklere katılımda genel olarak istekli ve elinden gelenin en iyisini yapmaya gayret eden bir öğrenci. Arkadaşlarıyla ve benimle iletişiminde genel olarak rahat olduğunu söyleyebilirim. Derse çok severek geldiğini ve bu dersin sınıf içindeki herkesi birbirine bağladığını söyleyen Emel, dersi mükemmel olarak tanımladı.

Şekil 2.10. *Emel'e ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 80 2. 77- BA	4 hafta

Esin; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, daha önce rol oynamaya dayalı bir gösteride yer almış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Esin genel olarak drama etkinliklerinde ve dersin diğer kısımlarında başarılı bir performans sergiledi. Sınıfta var olan küçük gruplardan birinde yer alan Esin, başta diğer gruplardaki kişilerle bir araya gelmek zorunda kaldığında çok zorlandığını ve bu durumdan yorulduğunu ancak dönemin sonuna doğru küs olduklarıyla arasının düzeldiğini söyledi. İlk dönemki ÖÖY I dersinden daha düşük not aldığını ancak bunu önemsemediğini çünkü dramayı tanımış olduğunu ifade etti. Kendini ifade etmede ve benimle iletişiminde gayet rahattı. Benim biraz daha otoriter davranmam gerektiğini düşünüyor.

Şekil 2.11. *Esin'e ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 76 2. 68- CB	4 hafta

Fatoş; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış bir öğrencidir. Drama yöntemini ilkokuldayken öğretmeni bazen uyguluyormuş. O yüzden dramayla ilgili biraz bilgiye sahip. Eleştirilere çok açık değil. Sınıfta problem yaşadığı kişiler vardı, zaman zaman bu problemler ortamda küçük gerginliklere sebep olabiliyordu. Oyunla, eğlenerek öğrenmekten çok memnun. Dersle ilgili en çok iletişim konusuna değiniyor ve bu derste iletişim kurmayı öğrendiklerini söylüyor.

Şekil 2.12. *Fatoş'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde devam durumu
K	VAR	1. 83 2. 76- BA	3 hafta

Gökçe; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, nadiren tiyatroya giden, daha önce rol oynamaya dayalı bir gösteride yer almış ve dramayla tanışmış bir öğrencidir. Ancak dramaya ilişkin olumsuz bir deneyim yaşadığını ve yanlış bir drama algısı yerleştiği için başta dersin bu şekilde işlenecek olmasına çok üzüldüğünü söyledi. Sonradan bu düşüncesi tamamen değişmiş. Yaşça diğerlerinden biraz daha büyük olan Gökçe, sadece belli birkaç kişiyle arkadaşlık eden ve kendini sözel olarak çok iyi ifade eden bir öğrenci. Okurken aynı zamanda çalışıyor. Kalemi güçlü, daha önce çok yazı yazıyormuş ancak uzun zaman önce yazı yazmayı bırakmış. Bu dersle birlikte tekrar yazı yazmaktan keyif aldığını hatırladığını söyledi. Kendini diğerlerinden biraz farklı gören Gökçe'nin bu derste küs olduğu arkadaşlarıyla barıştığını ve problemlerini bu ders sayesinde çözdüğünü söylemesi de benim dikkatimi çeken ifadelerden biriydi.

Şekil 2.13. *Gökçe'ye ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 91 2. 82- AA	4 hafta

Nagihan; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, daha önce hiç tiyatroya gitmemiş, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Dersin tüm gerekliliklerini yerine getiren ve başarılı bir öğrenci olan Nagihan, ilk dersteki tanışma etkinliklerinde takıntıları olduğunu ve bu takıntılarının günlük yaşamını etkilediğini söylemişti. Süreç içinde bu takıntılarının derste sorun yaratıp yaratmadığını veya bu dersle birlikte takıntılarında bir değişim olup olmadığını sordum. Daha çok ev düzeninde yaşadığı bu takıntıların sınıfta herhangi bir sorun yaratmadığını ancak belirgin bir değişim de olmadığını söyledi. Çok okuyan ve kendini geliştirmeye çalışan bir öğrenci. Başlarda yaptıklarının dersle bağlantısını kuramadığını söyleyen Nagihan, zamanla yavaş yavaş bir şeyler öğrendiklerini fark ettiğini belirtti. Ayrıca anaokulundan beri aldığı en farklı eğitim olduğunu söylemesi benim için önemliydi.

Şekil 2.14. *Nagihan'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
K	YOK	1. 88 2. 85- AA	4 hafta

Öznur; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, daha önce hiç tiyatroya gitmemiş, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Her Pazartesi sabah derse heyecan duyarak geldiğini, bu heyecanın biraz stres içeren (hata yapma korkusu nedeniyle) ama genel olarak olumlu bir heyecan olduğunu söylüyor. Başlarda sessiz, çekingen ve dikkat çekmeyen bir öğrenciyken, zaman içinde daha etkin ve rahat olduğunu gözlemledim. Öğretmen olduğunda drama yöntemini mutlaka uygulamak istiyor. Çocuğu olduğunda, onun da eğitim yaşantısında bu yöntemle mutlaka tanışmasını istediğini söylemesi dikkatimi çekti.

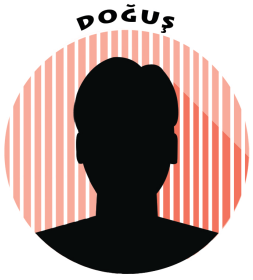
Şekil 2.15. *Öznur'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
E	Sadece adını duymuş	1. 67 2. 77- BA	4 hafta

Merih; öğretmen olma konusunda kararsız, nadiren tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve dramayı sadece isim olarak duymuş bir öğrencidir. Genel olarak etkinliklerde isteksiz ve sıkılıyor görünen Merih, grup çalışmalarını sevmediğini ve kendisinin ne baskın ne silik, normal bir grup üyesi olduğunu söylüyor. Derslerde genelde dalgın olduğunu, ancak bu derste bunun mümkün olmadığını, herkesin dersin içinde aktif olarak yer aldığını vurguluyor. Arkadaşlarıyla ilişkilerinin geliştiğini, bu dersle birlikte özgüven kazandığını ve çevresindekilerle daha rahat iletişim kurduğunu da ekliyor. Benim Merih'le ilgili gözlemlerim de onun ifadelerini doğrular nitelikte.

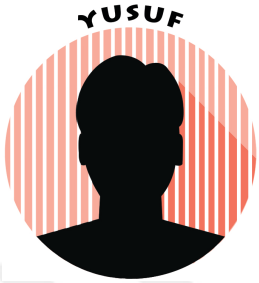
Şekil 2.16. *Merih'e ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
E	YOK	1. 50 2. 52- DC	3 hafta

Doğuş; mezun olduğunda öğretmen olmayı isteyen, daha önce hiç tiyatroya gitmemiş, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Beni eleştiren tek öğrenci diyebilirim. Bu yönüyle katılımcı öğrenciler arasında özellikle olmasını istedim. Dönemin sonunda kendisiyle yaptığım görüşmede, bunu sordum ve daha önce benimle ilgili var olan olumsuz algısından dolayı beni eleştirdiğini, sonradan düşüncelerinin değiştiğini ve onlara karşı çok iyi davrandığımı söyledi. Doğuş, dramanın ÖÖY dersinin asıl konularını gölgede bıraktığını düşündüğünü belirtti. Dersi kırmızı renge, drama yöntemini ise sarı renge benzeten Doğuş, bu iki rengin karışımı olan turuncu rengin eksik olduğunu söyleyerek yöntemin ve dersin birbirinden kopuk olduğunu ima etti. Başta dersi çok garipsediğini ancak sonradan çok sevdiğini ve arkadaşlarının samimi taraflarını gördüğünü, onlarla vakit geçirmenin, paylaşımın ona çok şey kazandırdığını da ekledi.

Şekil 2.17. *Doğuş'a ilişkin notlar*



Cinsiyet	Drama ile ilgili önbilgi	1. Vize Notu 2. Final ve Harf Notu	4 haftalık veri toplama sürecinde derse devam durumu
E	YOK	1. 73 2. 73- BB	4 hafta

Yusuf; öğretmen olma konusunda kararsız, ara sıra tiyatroya giden, şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride yer almamış ve drama hakkında hiç bilgisi olmayan bir öğrencidir. Baba mesleği olan ticarete atılma fikrine çok yakın. Yusuf aslında ikinci örgün (gece) öğrencisi, ancak ders çakışmalarından dolayı ÖÖY II dersini gündüz grubuyla aldı. Yani sınıfa tamamen yabancı bir öğrenci. İlk drama oturumundan sonra dersi bırakmayı düşünmüş. Ancak sonra devam etmeye karar vermiş. Dönemin başlarında zaman zaman bana dersin notlandırma sistemiyle ilgili sorular soruyordu. Sonra bu kaygılardan sıyrılarak derse daha rahat konsantre olduğunu söyledi. Başlarda yapılanlardan hiçbirşey anlamadığını, yavaş yavaş neyi neden yaptıklarını anladığını ifade etti. Hiç tanımadığı bir sınıfta olduğundan gruplandırmayı benim yapmamı olumlu bulduğunu böylelikle bir sürü arkadaşı olduğunu belirtti. Ders süresinin biraz uzun olduğunu düşünüyor. Bu dersten sonra gece dersine yetişmesi gerektiğinden süre konusunda biraz sıkıntı yaşamış.

Şekil 2.18. *Yusuf'a ilişkin notlar*

2.5. Araştırmacı / Öğretmen / Drama Lideri

Eylem araştırması, temel felsefe olarak insanların günlük yaşamlarındaki karmaşık sosyal süreçlerin, ancak bu süreçlerde yapılacak değişimle ve bu değişimin etkilerinin gözlemlenip analiz edilmesiyle anlaşılacağını savunur. Bu nedenle, eylem araştırmacısı, araştırdığı konunun hem gözlemcisi hem de uygulayıcısı olmak zorundadır (Bakersville, 1999, akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013, s. 260). Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma kapsamında araştırmacı, uygulayıcı gözlemci rolüyle araştırmayı yürütmüştür. Bu rolünün yanında araştırmacı aynı zamanda ÖÖY dersini yürüten öğretim elemanı ve drama lideri rollerine de sahiptir.

Araştırmacı, 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim Öğretmenliği Programından mezun olmuş, aynı yıl M.E.B.'na bağlı bir İlköğretim Okulunda 2 yıl öğretmenlik yapmıştır. Öğretmenliğinin ikinci yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Programına başlayan araştırmacı, 2002

yılında kurumlar arası geçiş yaparak Uludağ Üniversitesi'nin adı geçen bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2004 yılında Yüksek Lisans derecesini aldıktan sonra, 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başlamıştır. Araştırmacı doktora eğitimi sırasında *'Nitel Araştırma Yöntemleri'* dersi almış, bunun yanı sıra Nitel Araştırma ve Eylem Araştırması ile ilgili eğitim seminerlerine katılmıştır.

Doktora eğitimi ile birlikte Yaratıcı Drama Liderliği kursuna başlayan araştırmacı 5 temel aşamayı bitirmiştir. Bunun yanında, doktora programının ders aşamasında seçmeli ders olarak *'Eğitimde Yaratıcı Drama'* dersini almıştır. 2003 yılından itibaren gerçekleştirilen yaratıcı drama eğitimlerine, seminerlerine, atölyelerine katılan araştırmacı bu alanda kendini geliştirmeye devam etmektedir.

'Ortam' bölümünde de belirtildiği gibi, araştırmacı 2004-2008 yılları arasında 4 yıl boyunca ÖÖY I ve II derslerine, dersi veren öğretim üyesi ile birlikte girmiş ve zaman zaman ders anlatımları gerçekleştirmiştir. ÖÖY dersini ilk kez tek başına yürütecek olmasının heyecanına rağmen, daha önce bu dersi 4 yıl süresince deneyimlemiş olması, uygulamayı bu derste yapıyor oluşunda kendisine büyük bir kolaylık sağlamıştır.

Glesne (2012, s. 92), bir araştırmacının alana girdiği ilk günlerinin en çok endişe duyduğu zamanlar olduğunu söyler. Katılımcıların araştırmacıya karşı tutumları önemlidir ve araştırmacı yaptığı şeyin doğru olup olmadığını sorgulamaktadır. İlk günler aynı zamanda heyecan vericidir ve yeni öğrenmelerle doludur. Ancak birçok bilinmeyenin olması stresli durumlar doğurabilir.

Araştırmacı, yaratıcı drama konusunda da birçok eğitime katılmış olmasına karşın, liderlik deneyimini ilk kez tez uygulama sürecinde yaşamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde ve ilk haftalarda araştırmacıda tedirginlik yaratsa da bir süre sonra kendine güven kazanmış ve komitede bulunan alan uzmanının desteği ile bu tedirginliği üzerinden atmıştır. Araştırmacı, ilk dersten önce yazdığı günlüğünde konuya ilişkin şunları ifade etmiştir:

> Beni en çok heyecanlandıran şey, ilk defa drama liderliği yapacak olmam ve bunu da hiç tanımadığım öğrencilerle gerçekleştirecek olmam. Öğrencilere bunu hissettirmesem iyi olur diye düşünüyorum. Umarım bu konuda başarılı olurum (AG, 20.02.2011).

Süreç ilerledikçe, öğrencilerden ve komiteden aldığı olumlu dönütlerle yaşadığı tedirginliği zamanla yenen araştırmacı, ders videolarını izlerken eksiklerini, hatalarını fark etmiş ve içinde bulunduğu ders deneyimine ilişkin şunları yazmıştır:

> Araştırmanın asıl verilerinin toplanacağı haftaların başlıyor olması nedeniyle heyecanlıyım. Şimdiye kadarki geçen süreci kısaca değerlendirecek olursam, her şeyin genelde olumlu gittiğini söyleyebilirim. Öğrencilerden aldığım dönütler, onların dersin bu şekilde işlenmesinden oldukça memnun oldukları yönünde. Ben de bu süreçte kendi gelişimleri fark ediyorum. Başlarda oldukça tedirgindim. İlk kez drama liderliği yapacaktım, hem de hiç tanımadığım bir öğrenci grubuyla. Bu durum da beni biraz geriyordu. Bir de 4 gruba birden girecek olmam beni endişelendiren noktalardan birisiydi. Ama görüyorum ki zamanla ben de öğrenciler de birbirimize alıştık, kameraya alıştık, ders işleniş tarzını benimsedik… Tabi ki bu arada video kayıtlarını izledikçe bazı eksiklerim olduğunu fark ediyorum. Ama bunları görebilmek ve farkına varabilmek benim için çok önemli. İnsanın kendisini izlemesi gerçekten zormuş. Ders anında kaçırdığım şeyleri video kayıtlarını izlerken fark ediyorum. Bazı öğrencilerin sıkıldıklarını, yorgun olduklarını, uykusuz olduklarını veya benim söylediğim bir şeye kıkırdadıklarını kayıtlardan fark ediyorum bazen. Bir öğretmenin sınıfın tümüne aynı anda hakim olması ve ortama yönelik farkındalığını her zaman en üst düzeyde tutabilmesi çok zormuş. Bunu daha iyi yapabilmek için çaba gösteriyorum (AG, 17.04.2011).

Araştırmacı, bu süreçte kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmiş, hangi konularda eksikleri olduğunu tespit ederek bu eksiklerini tamamlamaya gayret etmiştir. Birkaç öğrencinin dersten bahsederken ÖÖY dersi yerine Drama dersi ifadesini kullanmalarından dolayı, drama alanına duyduğu ilginin ve bu yönteme karşı sempatisinin dersin yürütücüsü olarak zaman zaman yanlı davranmasına ve dramaya ders içinde diğer yöntemlerden biraz daha fazla yer vermesine neden olduğunu fark etmiştir. Dramanın ders programında ayrı bir ders olarak yer alması gerektiğini savunan araştırmacı, ÖÖY dersinin bu yöntemi öğretebileceği en uygun ders olduğunu düşündüğünden araştırmasını bu derste yürütmeye karar vermiştir. Drama alanının teorisi olmadan sadece pratiğinin havada kalacağı, aynı şekilde sadece teorik bilgi verilerek deneyimlenmeden öğrenilmesinin mümkün olmayışı nedeniyle araştırmacı toplam 16 haftalık dersin 6 haftasını dramaya ayırmış ve alanla ilgili teorik, pratik ve öğretimine yönelik gerekli temel bilgileri vermeye gayret etmiştir. Bu arada ÖÖY dersinin amaçlarını, içeriğini ve kazanımlarını ihmal etmemiş, sadece öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı diğer yöntemlere göre biraz daha yoğun kullanmıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Veri toplama; ortaya çıkan araştırma problemlerine cevap verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyet olarak tanımlanabilir (Creswell, 2018, s.146). Nitel araştırmaların çoğu veri toplamak için çeşitli tekniklere başvurur. Birden fazla veri toplama tekniğinin kullanımına *"çeşitleme"* (triangulation) denmekte ancak *"çeşitleme"* teriminin kapsamı sadece veri toplama teknikleriyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda çoklu veri kaynaklarının işbirliğini, çoklu araştırmacıları ve çoklu kuramsal çerçeveleri de içerebilmektedir. Derinlemesine ve bütüncül bir anlayış kazanmak üzere nitel araştırmalarda genellikle üç tekniğin baskın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; gözlem, görüşme ve doküman toplamadır. İdeal olan, tek bir teknik kullanımından ziyade, araştırma verisini oluşturmak ve toplamak için *"çeşitleme"*den yararlanmaktır (Glesne, 2012, s. 63-64). Merriam (1998, s. 70); bir araştırmada kullanılacak veri toplama tekniklerinin, araştırmacının teorik yönelimine, araştırmanın amacına, problemine ve seçilen örnekleme göre karar verildiğini söylerken, Miles & Huberman da (2015, s. 34) aynı konuda benzer bir yorumla saha çalışması öncesinde ve sırasında, *kimden, neden, ne* öğrenmek istediği konusunda araştırmacıya yön veren kavramsal çerçevenin, araştırma sorularının ve örneklem planlarının, çalışmalar üzerinde sınırlarını belirleyici ve odaklayıcı rolünden bahsetmiştir. Araştırmacının başlangıçta ne bulmak istediği, onu hızla bu bilgiye nasıl ulaşacağı sorusuna yönlendirir.

Eylem araştırmasının önemli özelliklerinden biri veri toplama açısından sistematik oluşudur. Bir eylem araştırmasına başlamadan önce, hangi verilerin ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkta toplanacağının planlanması gerekir. Ancak dinamik bir süreç olan eylem araştırmasında, çalışma devam ederken, veri toplama tekniklerinde gerekli olursa değişiklikler yapılabilir (Johnson, 2014, s. 79). Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada çeşitlemeden yararlanılmış ve farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama tekniklerine karar verilirken, Merriam'ın (1998) ve Miles&Huberman'ın (2015) yukarıda belirtilen görüşleri doğrultusunda araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma soruları dikkate alınmış, öncelikli olarak öğrenciler için yeni olan bir yöntemin ders sürecinde yarattığı değişimi, ardından ortaya çıkan sorunları, sanat eğitimi açısından etkilerini, öğrencilerde oluşturduğu algıyı öğrenebilmek için temel veri kaynağının gözlem, destekleyici veri kaynaklarının da görüşmeler, günlükler ve

dokümanlar olmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve tarih bilgileri Tablo 2.4.'de görülmektedir:

Tablo 2.4. *Araştırmanın veri toplama araçları ve tarihleri*

Veri Türü	**Veri Toplama Tarihleri**
Gözlem verileri (video kayıtları)	10. hafta 11. Hafta 12. Hafta 13. hafta 25 Nisan 02 Mayıs 09 Mayıs 16 Mayıs *4 haftalık ders videolarından oluşturulan* *1 saatlik TCD*
Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	
İki öğretim elemanıyla görüşme	14 Şubat
Öğrencilerle görüşme	07-16 Haziran
Günlükler	
Öğrenci günlüğü	21 Şubat - 16 Mayıs
Araştırmacı günlüğü	20 Şubat – 8 Haziran
Geçerlik komiteleri	22 Nisan, 29 Nisan, 13 Mayıs, 20 Mayıs
Kişisel bilgi formu	21-28 Şubat 2011 *(Dersin ilk iki haftası)*
Ders değerlendirme formları	28 Şubat, 09 Mayıs, 16 Mayıs
Sanatsal ürünler	14 Mart, 11 Nisan, 02 Mayıs, 16 Mayıs

Temel veri toplama aracı olan gözlem verisini, uygulama süreci boyunca çekilen video kayıtlarının veri toplama haftalarına denk gelen kısımlarından oluşan 1 saatlik TCD* ve bunun yazılı dökümü oluşturmaktadır. Diğeri veri toplama araçları da yukarıda görüldüğü gibi, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve yazılı dökümleri, kişisel bilgi formları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrencilerin sanatsal ürünleri ve *"Ders Süreci Değerlendirme Formu" (DSDF), "Estetik Değerlendirme Formu" (EDF)*, *"Öz Değerlendirme Formu" (ÖDF)* ve *"Akran*

* Araştırmanın Bulgular ve Yorum kısmında gözlem verilerinden yapılan alıntılar, alıntı metninin sonunda parantez içinde TCD kısaltmasıyla verilmiştir.

*Değerlendirme Formu"*ndan *(ADF)* oluşan ders değerlendirme formlarıdır. Aşağıda veri toplama araçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.6.1. Gözlem verisi / Video kayıtları

Eylem araştırmasının en önemli veri toplama araçlarından biri olan video kayıtları, etnometodoloji, olay/etkinlik analizi ve mikro analiz gibi nitel araştırma yaklaşımları için çok önemlidir. İnsanların yaşantılarının belirli bölümlerinde yaptıklarını ortaya çıkarmayı hedefleyen yakından gözleme yönelik bir araç olan videolar tekrar oynatılabilir, kare kare çözümlenebilir (Glesne, 2012, s. 110). Bir nitel çalışmada, görsel ve yazınsal veriler yoğun ve zengin olduğu için, bu karmaşık süreçte elde edilen bilgilerin tamamı kullanılmayabilir. Bu nedenle, araştırmacıların verinin bir kısmı üzerine odaklandıkları ve kalan kısımlarını göz ardı ettikleri verileri *"ayıklama"* sürecine ihtiyaç duyulur (Guest vd., 2012; akt. Creswell, 2017, s. 195). Patton (2014, s. 229), örneklem seçimlerinde zaman dilimi stratejilerinin kullanılabileceğini ve zaman örneklemi alınırken araştırma için neyin işe yarar olduğuna dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu araştırmada, 16 haftalık uygulama süreci boyunca, toplam 42 saatlik video kaydı gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmanın bulguları, 10, 11, 12 ve 13. haftalar olmak üzere toplam 4 haftalık sürece ait veri setinden elde edilmiştir. Bu 4 hafta, tez danışmanı ve komite üyelerinin görüşleri doğrultusunda veri toplama haftaları olarak belirlendikten sonra 4 haftalık ders sürecindeki 9 saat 7 dk.lık video kaydının tümü izlenerek belirli kısımların seçilmesiyle yeni bir video montaj yapılmış ve toplam 1 saatlik TCD oluşturulmuştur.

TCD oluşturulurken, video kayıtlarının araştırma sorularını en iyi şekilde yansıtacak ve yanıtlayacak bölümleri alınmış ve sürecin genelini en iyi şekilde temsil etmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan *'Temsili CD Döküm Formu'* (Tablo 2.10) yoluyla bu 1 saatlik video montajının dökümü yapılmıştır.

McCaslin (2016, s. 398), gözlem amacıyla gerçekleştirilen video kaydının önemli bir veri toplama aracı olmasına rağmen bir dezavantajı olduğuna değinmiş ve katılımcıların videoya kaydedildiklerini bildikleri zaman bilinçli hale gelip iki önemli hedefi atladıklarını söylemiştir: samimiyet ve katılım. Bu nedenle video kaydının, öğrencilerin derse alıştıkları dönem ortasına kadar yapılmaması ve kendilerini rahat

hissedecekleri zamana kadar beklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada, dönemin ortalarından sonra 10. hafta ile 13. haftası arasındaki 4 hafta veri toplama haftaları olarak belirlendiğinden bu süreye kadar, hem araştırmacının ve öğrencilerin sürece, derse ve video çekimine alışkanlık kazanmaları için belirli bir sürenin geçmiş olması hem de veri toplama haftalarına kadarki süreçte yaşanan sorunların, durum tespitlerinin daha net görülebilmesi ve bunlara yönelik eylem planlarının geliştirilebilmesi için dönemin ilk dersinden itibaren video kaydı gerçekleştirilmiştir. Aşağıda veri toplama haftalarına ait video kayıtlarının tarih ve süre bilgileri verilmiştir:

Tablo 2.5. *Veri haftaları video kayıt bilgileri*

Dersin işlendiği tarih	**Bir dersteki video kayıt sayısı**	***Özgün kayıttaki süre**	**Temsili cd'deki sürenin ders süresine oranı**	**Temsili cd'deki yüzdesi**
25 Nisan 2011	6 adet	158 dk	11 dk / 158 dk	% 18,3
02 Mayıs 2011	4 adet	131 dk	12 dk / 131 dk	% 20
09 Mayıs 2011	6 adet	82 dk	8 dk / 82 dk	% 13,3
16 Mayıs 2011	7 adet	176 dk	29 dk / 176 dk	% 48,3
Toplam	**23 adet**	**547 dk**	**60 dk / 547 dk**	**%100**

Araştırmacı etkin katılımcı rolüyle uygulamada yer aldığından, video kayıtlarının gerçekleştirilebilmesi için, Anabilim Dalı'nda görev yapan Fotoğraf Anasanat Dersi öğretim elemanından, dönem boyunca video kaydı yapabilecek bir öğrenci yönlendirmesi konusunda yardım istemiştir. Öğretim elemanı 2 öğrenci önermiş, araştırmacının görüşmeleri sonucunda öğrencilerden birisine karar verilmiştir. BAP projesi kapsamında belirlenen öğrenciye video kayıt işi için 4 aylık ücret ödenmiştir.

Video kayıtları, Sony DCR-SR58E Video Kamera ile ayaksız, hareketli bir şekilde çekilmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında çoğunlukla öğrenciler hareket ettiğinden ve bulundukları yerler devamlı değişkenlik gösterdiğinden sabit çekim yapılması mümkün olmamıştır. Video kayıtları her ders sonrasında bilgisayara ve harici diske aktarılmıştır.

---

* Bazı derslerde video kaydı yapılmasına gerek duyulmayan bölümler olmuştur (örn; öğrenciler derse yönelik formlar doldururken veya günlüklerini yazarlarken). Bu nedenle, *özgün kayıttaki süre* dersin tam süresini ifade etmeyebilir.

2.6.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Araştırma kapsamında, önemli veri toplama araçlarından biri de görüşmelerdir. Bir araştırmada bireylerin duyguları, düşünceleri, niyetleri gibi gözlemlenemeyen durumlar görüşmeler yoluyla öğrenilebilmektedir. Görüşmelerin amacı, diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır (Patton, 2014, s. 341). Görüşme türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Güler vd., 2013, s. 113). Görüşmeler için önceden form hazırlamak, görüşmenin geçerli ve güvenilir olması ve sağlıklı yürütülebilmesi için oldukça önemlidir. Araştırmanın katılımcısı olan öğrencilerle yapılacak görüşmeler için görüşme formu hazırlanırken şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 128):

- Soruların kolay anlaşılabilir olması,
- Odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular hazırlama,
- Kişiyi yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular hazırlama,
- Farklı tür sorulara yer verme,
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme,
- Soruları geliştirme.

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra komiteye sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama süreci öncesinde ÖÖY dersini veren iki öğretim elemanı ile, uygulama süreci sonrasında ise araştırmanın katılımcıları olarak belirlenen öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama öncesinde, derste uyguladıkları öğretim yöntemlerini, yaratıcı dramaya ilişkin bilgilerini ve algılarını öğrenmek amacıyla ÖÖY dersini yürüten iki öğretim elemanı ile birer defa yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmenin asıl amacı, bu dersi yürüten öğretim elemanlarının derslerinde bu yöntemi kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa ne düzeyde ve nasıl kullandıklarını öğrenmek ve dolayısıyla öğrencilerin bu ders kapsamında daha önce yaratıcı drama ile karşılaşıp karşılaşmadıklarını anlamaktır. Araştırmacı, doktora eğitiminden önce, uygulamayı

gerçekleştirdiği bölümde görev yaptığından, görüşme yapılan öğretim elemanlarını yaklaşık 10 yıldır tanımaktadır. Bu durum, araştırmacıya görüşmenin doğallığı ve samimiyeti açısından rahatlık sağlamıştır. Ses kayıtlarının dükümü yapılarak *'Görüşme Döküm Formu'*na geçirilmiştir. Yapılan görüşmelerin dökümleri, ses kayıtları ile birlikte görüşülen öğretim elemanlarına verilerek kontrolü sağlanmış ve katılımcı onayı alınmıştır. *'Öğretim Elemanı Görüşme Formu'* EK 1'de verilmiştir. Tablo 2.6.'da öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelere ilişkin tarih, yer, saat ve süreyi içeren bağlam bilgileri bulunmaktadır:

Tablo 2.6. *Öğretim elemanı görüşmeleri zaman ve bağlam bilgileri.*

Görüşme yapılan öğretim elemanı	Görüşme tarihi	Görüşme saati	Görüşme Süresi	Görüşme yeri
Ayten Hoca	14.02.2011	11:15	9:17	Öğretim Elemanı Ofisi
Güler Hoca	14.02.2011	15:40	7:54	Öğretim Elemanı Ofisi

Uygulama sürecinin sonunda, derse ve yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmanın katılımcıları olarak belirlenen 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Her öğrenci için ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Formdaki ilk üç soru ortak sorular, üçüncü sorudan sonraki sorular ise görüşme yapılan öğrencinin günlüklerindeki ve ders değerlendirme formlarındaki dikkat çekici ifadelerinden yola çıkarak hazırlanan öğrenciye özel sorulardır. *'Öğrenci Görüşme Formu'* EK 2'de verilmiştir. Ortak olan soruların tekrarlanmaması için ilk 3 sorudan sonraki öğrenciye özel hazırlanan sorular formun devamına eklenmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları görüşülen öğrencilere dinletilerek kontrolü sağlanmış ve katılımcı onayı alınmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının dökümü yapılarak '*Görüşme Döküm Formu*'na geçirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.7.'de verilmiştir:

Tablo 2.7. *Öğrenci görüşmeleri zaman ve bağlam bilgileri*

	Görüşme yapılan öğrencinin kod adı	Görüşme tarihi	Görüşme saati	Görüşme Süresi	Görüşme yeri
1	Şenay	07 Haziran 2011	13:29	32:26	Yaratıcı Drama Atölyesi (YDA)
2	Öznur	07 Haziran 2011	14:15	17:13	YDA
3	Burçin	07 Haziran 2011	16:15	48:27	YDA
4	Dilan	13 Haziran 2011	13:29	64:05	YDA
5	Emel	13 Haziran 2011	14:34	26:16	YDA
6	Gökçe	13 Haziran 2011	15:57	25:56	YDA
7	Fatoş	15 Haziran 2011	10:42	25:58	YDA
8	Esin	15 Haziran 2011	13:48	20:02	YDA
9	Nagihan	15 Haziran 2011	14:35	29:15	YDA
10	Merih	15 Haziran 2011	15:35	34:16	YDA
11	Doğuş	16 Haziran 2011	11:06	28:49	YDA
12	Yusuf	16 Haziran 2011	11:37	27:05	YDA

2.6.3. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencileri daha yakından tanımak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form uygulamanın ilk iki haftasında uygulanmış ve toplanmıştır. Formda, öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini ve yaratıcı drama ile ilgili ön bilgiye sahip olma durumlarını öğrenmeye yönelik olarak toplam 8 soru bulunmaktadır (EK 4). Tablo 2.8.'de bu sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 2.8. *ÖÖY II dersi A grubu öğrencilerine ait bilgiler*

DEĞİŞKENLER	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	14	78
Erkek	4	22
Annenin eğitim düzeyi		
İlköğretim	12	70
Ortaöğretim	4	24
Yükseköğretim	1	6

Babanın eğitim düzeyi		
İlköğretim	5	29
Ortaöğretim	10	59
Yükseköğretim	2	12
Öğretmen olma isteği		
Evet	13	72
Hayır	1	6
Kararsız	4	22
Tiyatroya gitme durumu		
Evet	13	72
Hayır	5	28
'Evet' yanıtı verenlerin tiyatroya gitme sıklığı (13 kişi)		
Nadiren	12	92
Ara sıra	1	8
Sık sık	-	
Şimdiye kadar rol oynamaya dayalı bir gösteride yer alma durumu		
Evet	6	33
Hayır	12	67
Yaratıcı drama ile ilgili önceden bilgi sahibi olma durumu		
Evet	6	33
Hayır	12	67
'Evet' yanıtı verenlerin nereden bilgi sahibi olduğu (6 kişi)		
Konu ile ilgili yayınlar okuyarak	-	-
Konu ile ilgili etkinliklere katılarak	3	50
Diğer	3	50
Toplam	**18**	**100**

2.6.4. Yansıtıcı günlükler

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan yansıtıcı günlükler, hem araştırmacı tarafından hem de öğrenciler tarafından tutulmuş ve doğrudan alıntılarla gözlem verilerinin çeşitlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadaki günlüklerin kullanımı, aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.6.4.1. *Araştırmacı günlüğü*

Araştırmacı günlüğü araştırmanın kronolojik olarak parçalarını bir araya getirmede çok önemli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler ve hatta duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebilir. Günlüğün nasıl kullanılacağı ve şeklinin nasıl olacağını kişisel tercihlere bağlıdır (Johnson, 2014, s. 81).

Bu araştırmanın veri toplama araçlarından birisi de günlüklerdir. Araştırmacı, 20.02.2011-18.06.2011 tarihleri arasında, derse yönelik planlarını, bu planları uygulama ve uygulayamama nedenlerini, karşılaştığı sorunları, zorlukları, bunlara yönelik yeni

eylem planlarını, derse yönelik gözlemlerini, özeleştirilerini, sürece ilişkin komitenin görüşlerini tüm boyutlarıyla aktarmaya çalıştığı yansıtıcı bir günlük tutmuştur. Günlüğünü bilgisayar ortamında tutan araştırmacı, her dersten önce ve sonra, komite toplantıları ve komite üyeleriyle bireysel görüşmeler sonrasında, araştırmaya ilişkin yaşadığı tüm süreci detaylı, doğal ve samimi bir şekilde yansıtmaya özen göstermiştir.

2.6.4.2. *Öğrenci günlüğü*

Her hafta, ders sonunda öğrencilere, o günkü derse yönelik görüşlerini almak üzere önceden hazırlanan günlük formları dağıtılmış ve düzenli olarak toplanmıştır (EK 5). Araştırmacı, dersi planlama ve veri toplama araçlarını oluşturma sürecinde, öğrenci günlüklerinin formatı konusunda komite üyelerine danışmış ve öğrencilerin günlüklerini sürekli ve verimli yazabilmeleri için nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda görüş almıştır. Önce tüm öğrencilere boş defterler dağıtarak günlüklerini serbest anlatım şeklinde yazdırmayı ve bu defterleri belli sürelerde toplamayı planlarken, alınan görüşler doğrultusunda bu planında değişiklik yapmış ve yarı-yapılandırılmış bir günlük formatı hazırlayarak her ders sonunda öğrencilere dağıtmaya ve toplamaya karar vermiştir. Bu şekilde günlüklerden daha çok verim alacağını düşünen araştırmacı, ilk dersten önceki günlüğünde şunları yazmıştır:

> Öğrencilere, günlüklerinin, araştırmam açısından çok önemli olduğunu ve her dersin son 10 dakikasında hazırladığım günlük formunu dağıtarak onların soruları içtenlikle cevaplandırmalarını isteyeceğimi belirteceğim (AG, 20.02.2011).

Yukarıdaki ifadesinde belirttiği gibi araştırmacı, dönem boyunca sık sık günlüklerin kendisi için öneminden bahsetmiş, derse ilişkin olumlu, olumsuz tüm düşüncelerini samimi bir şekilde yansıtmaları konusunda öğrencileri yüreklendirmeye gayret etmiştir. Drama oturumlarının değerlendirme aşamasında, dramanın kendine özgü değerlendirme etkinliklerinden yazmaya dayalı olanlar, öğrencilerin daha sağlıklı günlük yazabilmeleri için özellikle tercih edilmemiştir.

2.6.5. Dokümanlar / Ders değerlendirme formları

Araştırmacı tarafından üretilen dokümanlar, araştırma başladıktan sonra araştırmacı tarafından ya da katılımcı tarafından araştırmacı için oluşturulur. Doküman üretmenin amacı, araştırılan konuya, duruma veya kişiye ilişkin daha fazla bilgi öğrenmektir (Merriam, 2013, s. 141). Uygulama süresince, öğrencilerin derse yönelik

bilgilerini, görüşlerini ve algılarını öğrenmeye yönelik araştırmacı tarafından bazı değerlendirme formları hazırlanmıştır.

Uygulamanın 4 haftalık veri toplama sürecinin 2,5 haftalık bölümünü oluşturan *"Dört disiplin nasıl birleştirilir?"* (DDNB) ünitesi kapsamında, sürecin genel bir değerlendirmesini yapmak üzere *Ders Süreci Değerlendirme Formu* (DSDF - EK 9), bu ünitenin sonunda uygulamalı çalışma olarak ortaya çıkan çizgi romanları estetik açıdan değerlendirmek üzere *Estetik Değerlendirme Formu* (EDF - EK 10), bu ünitenin sonunda ortaya çıkan kendi yaptıkları sanatsal uygulamaları (çizgi romanlar) değerlendirmeleri için *Öz Değerlendirme Formu* (ÖDF – EK 11-12) ve arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmeleri için ise *Akran Değerlendirme Formu* (ADF – EK 13) hazırlanarak DDNB ünitesi sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin 1,5 haftalık bölümünü oluşturan *Müze Eğitimi* ünitesinin sonunda da yine DDNB ünitesinde olduğu gibi öğrencilerin bu ünite etkinliklerine yönelik görüşlerini almak üzere ÖDF uygulanmıştır. Tablo 2.9.'da veri toplama haftalarında uygulanan ders değerlendirme formları görülmektedir:

Tablo 2.9. *Veri toplama haftalarında uygulanan ders değerlendirme formları*

Ders değerlendirme formları	**DDNB**	**Müze Eğitimi**
Öz değerlendirme formu	✓	✓
Akran değerlendirme formu	✓	-
Estetik değerlendirme formu	✓	-
Ders süreci değerlendirme formu	✓	-

2.6.5.1. *Öz değerlendirme formu*

Öğrencilerin ders sürecinde kendilerini değerlendirebilmeleri için hazırlanmış olan formlardır. *DDNB* ve *Müze Eğitimi* ünitelerinin sonunda, öğrencilerin kendilerini değerlendirirken aynı zamanda ders sürecindeki duygu ve düşüncelerini fark edebilmeleri için, *Evet / Kısmen / Hayır* cevap seçeneklerinin sunulduğu bu formlara verdikleri yanıtların, günlüklerinde yazdıkları ifadelerle çoğunlukla tutarlı olduğu gözlemlenmiştir.

2.6.5.2. *Akran değerlendirme formu*

Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebilmeleri için hazırlanmış formlardır. DDNB ünitesinin sonunda sanatsal uygulama olarak yapılan çizgi romanlar üzerinden öğrenciler, arkadaşlarının çizgi romanlarından seçtikleri bir kareyi formda bulunan beş ölçüte göre değerlendirmiş ve 25 puan üzerinden not vermişlerdir. Bu notlar dersin notlandırma sistemine dahil edilmemiş, sadece öğrencilerin birbirlerinin sanatsal ürünlerini belirli ölçütlere göre objektif bir şekilde değerlendirebilmeleri ve nedenleriyle açıklayabilmeleri için uygulanmıştır. Ayrıca öğrenciler, formun sonunda yer alan *Öneriler* kısmına çalışmayla ilgili varsa önerilerini yazmışlar ve değerlendirdikten sonra formları çalışmanın sahibi olan arkadaşlarına vererek kendi aralarında notlandırma üzerine konuşmuşlardır.

2.6.5.3. *Estetik değerlendirme formu*

Dört disiplinin estetik boyutuna yönelik olarak hazırlanan bu form, öğrencilerin çizgi roman üzerine düşünmelerini, karşılarında gördükleri çizimi beğenip beğenmediklerini sorgulamalarını ve estetik kuramlarla ilişkisini kurabilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bir sanat eserini neden beğendiğini / beğenmediğini açıklamaya çalışmak, o eseri bütünüyle detaylı olarak incelemeyi ve içselleştirmeyi zorunlu kılan bir süreçtir. Bu düşünme ve inceleme süreci, öğrencinin resimle bağ kurmasını, beğense de beğenmese de onunla ilgilenmesini sağlayan bir estetik duyarlılık süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenci seçtiği çizgi roman karesini estetik açıdan değerlendirirken araştırmacı da bu form sayesinde, öğrencinin estetik yaklaşımını değerlendirme olanağı bulmuştur. Estetik değerlendirme, sürenin verimli kullanılabilmesi ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi konusunda öğrencilere daha özgür davranma olanağı vermesi açısından form yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2.6.5.4. *Ders süreci değerlendirme formu*

Bu form, DDNB ünitesinin sonunda, dört adet açık uçlu soruyla öğrencilerin sürece ilişkin duygularını anlamak, dört disiplinin birleştirilmesinde dramanın ne gibi bir rol oynadığı konusunda düşüncelerini öğrenmek, dramanın bu ünitenin sonunda ortaya çıkan çizgi romanlar üzerinde bir etkisi olup olmadığı konusundaki görüşlerini almak ve süreçte yaşadıkları sorunlar varsa bunların neler olduğunu ve bu sorunlara

yönelik ne gibi çözüm önerileri sunabileceklerini öğrenebilmek amacıyla hazırlanmış olan bir formdur.

2.7. Verilerin Analizi

Veri analizi, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Bu da, kişilerin söyledikleriyle araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirmesini, indirgemesini ve yorumlamasını içerir. Bu süreç anlam verme süreci olarak tanımlanabilir. Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Bütün nitel veri analizleri, verinin tamamını kapsayan genel konular, modeller ya da kalıplar geliştirmek amacıyla tümevarımcı ve karşılaştırmalıdır (Merriam, 2009, s.167). Tümevarım analizi, bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemleneni düzenleyerek tümevarma ya da bir düzen oluşturma olarak açıklanabilir. Bu durum araştırmacının veri toplamaya başlamasıyla birlikte eş zamanlı olması gereken bir süreçtir. Tekrarlanan öğeler, temalar ya da ortaya çıkan örüntüler aranır. Benzer şeyler kodlanmalı ve kategorilere (*alt tema) taşınmalıdır. Esnek ve değiştirilebilir olan bu ilk kodlar ve alt temalar devam eden veri toplama sürecine şekil verir (Johnson, 2014, s. 112). Bunların yanı sıra, Patton (2014, s. 432) nitel analizin bir formülü olmadığını, işlem sürecinde rehberlik sağlanabileceğini, ancak bunun bir reçete olmadığını söyleyerek her araştırmanın kendine özgü analiz yöntemleri olabileceğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın verileri, tümevarımsal bir yaklaşım olan *tematik analiz* yoluyla çözümlenmiştir. Tematik analiz, verilerin kodlanmasını ve daha sonraki analiz ve betimlemeler için yeniden kodlanmasını ve ayrılmasını içerir. Bu analiz yönteminde araştırmacı, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanır. Bu yöntemin en önemli yönlerinden biri verileri kodlamadır. Verilerin kodlanmasıyla,

---

* Nitel verilerin analizi konusunda alanyazın incelendiğinde (*Creswell, 2017; Merriam, 2013; Glesne, 2012; Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Miles & Huberman, 2015),* farklı kavramlarla karşılaşılmaktadır. Alan uzmanı görüşü alınarak, dil birliği sağlanması açısından bu araştırmada, *kod / alt tema / tema* kavramlarının kullanılmasına karar verilmiştir.

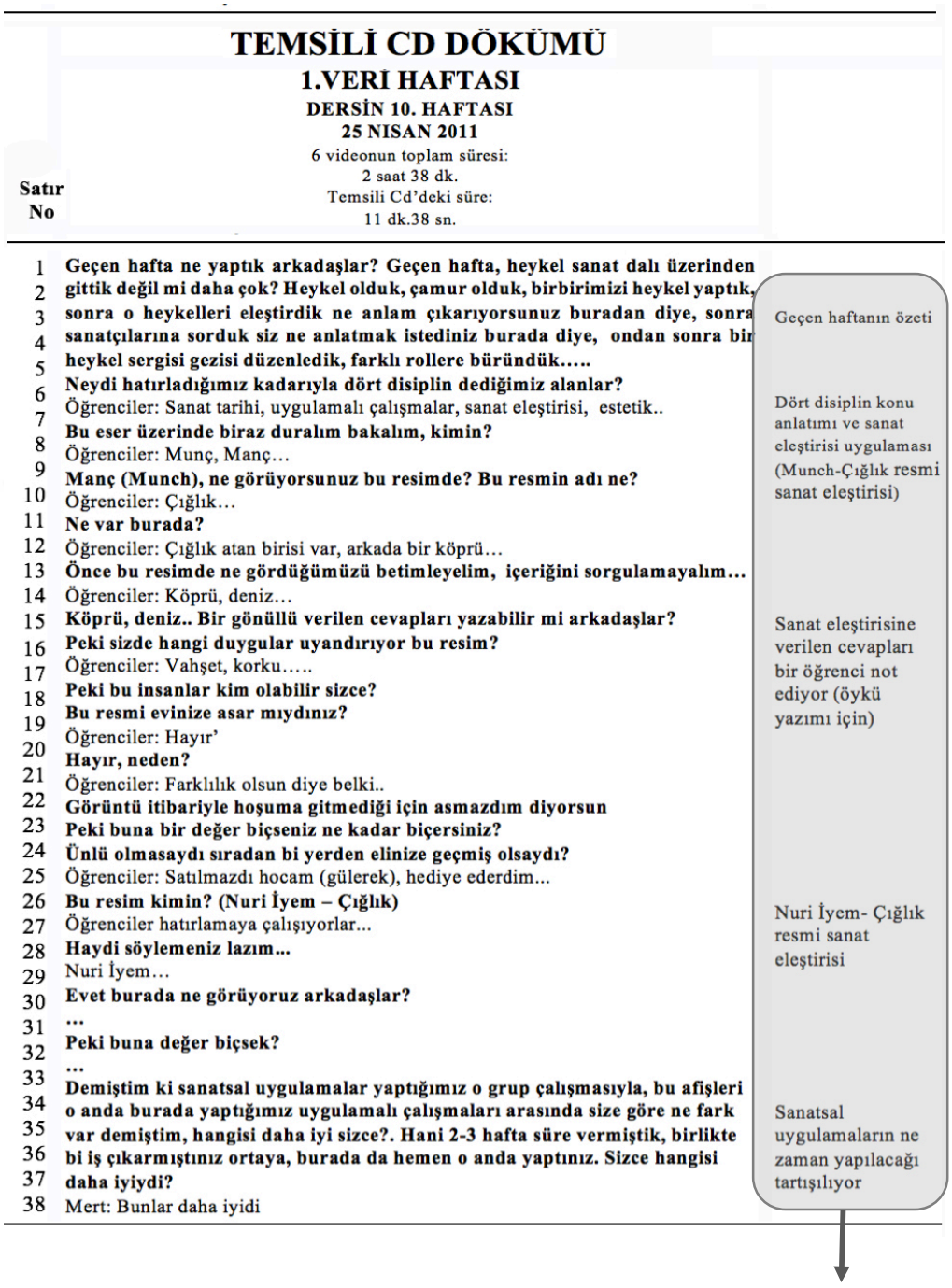
aynı biçimde kodlanmış tüm veriler okunarak kodların öz anlamları bulunmaya çalışılır (Glesne, 2012, s. 255).

Bu araştırmada, temel veri kaynağı olan gözlem verilerinden (*video kayıtları*) oluşturulan 1 saatlik TCD tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya ve öğrencilere ait yansıtıcı günlükler ve ders sürecinde öğrencilere uygulanan değerlendirme formları, doğrudan alıntılarla betimlenerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Veri toplama süreciyle birlikte eş zamanlı başlayan ilk kodlama çalışmaları, her derste toplanan öğrenci günlükleri ve videoların makro dökümleri üzerinde yapılmaya başlanmıştır. Özellikle eylem araştırmasının yapısı gereği veriler toplanırken mutlaka analiz sürecinin de başlaması, gelişen durumlara göre yeni eylem planları oluşturulabilmesi açısından oldukça önemlidir. Uygulama süreci bitiminde ise video kayıtlarından oluşturulan TCD dökümü üzerinde kodlamalara başlanmış ve temel analiz süreci bu döküm üzerinden devam etmiştir. Aşağıda gözlem verisini oluşturan video kayıtlarının ayrıntılı analiz süreci açıklanmaktadır.

2.7.1. Video kayıtları

Gözlem verisi / video kayıtları başlığında belirtildiği gibi, bu araştırmada zaman örneklemi olarak belirlenen veri toplama haftalarına ait toplam 9 saat 7 dk.lık 23 adet video kaydının tümü izlenerek öncelikle videoların makro analizleri (EK 19) yapılmıştır. Daha sonra video kayıtlarının içerik sayfaları (EK 15) oluşturulmuş ve TCD'yi hazırlayabilmek için gözlem verilerine ilişkin genel bir bakış elde edilmiştir. Bu aşamada, geçerlik komitesi toplantılarında komite üyelerine video kayıtlarından bazı kesitler sunulmuş ve TCD'nin oluşturulmasında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine görüş alınmıştır. Komitenin görüşleri doğrultusunda, araştırmanın amacı ve soruları temel alınarak 4 haftanın video kayıtlarından toplam 1 saatlik bir montaj yapılarak TCD oluşturulmuştur. Komite görüşüne sunulmak üzere *ÖÖY II dersi TCD Değerlendirme Formu* (EK 16) hazırlanarak 1 saatlik TCD videosu ile birlikte komite üyelerine verilmiştir. Yaklaşık 1 hafta sonra komite üyeleri TCD'yi izleyerek doldurdukları formları araştırmacıya teslim etmişlerdir. Böylece uzman görüşü alındıktan sonra TCD'nin mikro dökümü yapılarak ilk analiz çalışmalarına başlanmıştır. Tablo 2.10.'un sağ sütununda, sonradan koda dönüşecek olan kenar notları görülmektedir.

Tablo 2.10. *TCD mikro döküm ve analiz çalışmasının 1. aşaması- kenar notları*



TEMSİLİ CD DÖKÜMÜ

1.VERİ HAFTASI

DERSİN 10. HAFTASI

25 NISAN 2011

6 videonun toplam süresi:
2 saat 38 dk.
Temsili Cd'deki süre:
11 dk.38 sn.

Satır No

1 **Geçen hafta ne yaptık arkadaşlar? Geçen hafta, heykel sanat dalı üzerinden**
2 **gittik değil mi daha çok? Heykel olduk, çamur olduk, birbirimizi heykel yaptık,**
3 **sonra o heykelleri eleştirdik ne anlam çıkarıyorsunuz buradan diye, sonra**
4 **sanatçılarına sorduk siz ne anlatmak istediniz burada diye, ondan sonra bir**
5 **heykel sergisi gezisi düzenledik, farklı rollere büründük…..**
6 **Neydi hatırladığımız kadarıyla dört disiplin dediğimiz alanlar?**
7 Öğrenciler: Sanat tarihi, uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi, estetik..
8 **Bu eser üzerinde biraz duralım bakalım, kimin?**
9 Öğrenciler: Munç, Manç…
10 **Manç (Munch), ne görüyorsunuz bu resimde? Bu resmin adı ne?**
11 Öğrenciler: Çığlık…
12 **Ne var burada?**
13 Öğrenciler: Köprü, deniz…
14 **Önce bu resimde ne gördüğümüzü betimleyelim, içeriğini sorgulamayalım…**
15 Öğrenciler: Köprü, deniz…
16 **Köprü, deniz.. Bir gönüllü verilen cevapları yazabilir mi arkadaşlar?**
17 **Peki sizde hangi duygular uyandırıyor bu resim?**
18 Öğrenciler: Vahşet, korku…..
19 **Peki bu insanlar kim olabilir sizce?**
20 **Bu resmi evinize asar mıydınız?**
21 Öğrenciler: Hayır'
22 **Hayır, neden?**
23 Öğrenciler: Farklılık olsun diye belki..
24 **Görüntü itibariyle hoşuma gitmediği için asmazdım diyorsun**
25 **Peki buna bir değer biçseniz ne kadar biçersiniz?**
26 **Ünlü olmasaydı sıradan bi yerden elinize geçmiş olsaydı?**
27 Öğrenciler: Satılmazdı hocam (gülerek), hediye ederdim...
28 **Bu resim kimin? (Nuri İyem – Çığlık)**
29 Öğrenciler hatırlamaya çalışıyorlar...
30 **Haydi söylemeniz lazım...**
31 Nuri İyem…
32 **Evet burada ne görüyoruz arkadaşlar?**
33 **…**
34 **Peki buna değer biçsek?**
35 **…**
36 **Demiştim ki sanatsal uygulamalar yaptığımız o grup çalışmasıyla, bu afişleri**
37 **o anda burada yaptığımız uygulamalı çalışmaları arasında size göre ne fark**
38 **var demiştim, hangisi daha iyi sizce?. Hani 2-3 hafta süre vermiştik, birlikte**
bi iş çıkarmıştınız ortaya, burada da hemen o anda yaptınız. Sizce hangisi
daha iyiydi?
Mert: Bunlar daha iyidi

Geçen haftanın özeti

Dört disiplin konu anlatımı ve sanat eleştirisi uygulaması (Munch-Çığlık resmi sanat eleştirisi)

Sanat eleştirisine verilen cevapları bir öğrenci not ediyor (öykü yazımı için)

Nuri İyem- Çığlık resmi sanat eleştirisi

Sanatsal uygulamaların ne zaman yapılacağı tartışılıyor

Kodlara dönüşecek olan kenar notları

Sonraki aşamada bu kenar notları, temsil ettikleri anlam birimleriyle birlikte yeniden tablolaştırılarak kodlara dönüştürülmüştür. Tablo 2.11.'in sağ sütununda görülen ilk kodlar, tüm metnin tekrar tekrar okunmasıyla yavaş yavaş alt temaların neler olabileceği hakkında fikir vermeye başlamıştır.

Tablo 2.11. *Analiz çalışmasının 2. aşaması - ilk kodlar*

Satır no	Anlam Birimi	Kodlar
6-7	**Neydi hatırladığımız kadarıyla dört disiplin dediğimiz alanlar?** Öğrenciler: Sanat tarihi, uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi, estetik…	Dört disiplin bilgisi
8-12	**Bu eser üzerinde biraz duralım bakalım, kimin?** Öğrenciler: Munç, Manç… **Manç (Munch), ne görüyosunuz bu resimde? Bu resmin adı ne?** Öğrenciler: Çığlık… **Ne var burada?** Öğrenciler: Çığlık atan birisi var, arkada bir köprü…	Batı sanatı resim çözümlemesi (DTSE)
13	**Önce bu resimde ne gördüğümüzü betimleyelim, içeriğini sorgulamayalım…**	Betimlemeyi sınırlandırma
15	**…bir gönüllü verilen cevapları yazabilir mi arkadaşlar?...**	Öykü yazımına hazırlık
26-32	**Bu resim kimin? *(Nuri İyem – Çığlık)*** Öğrenciler hatırlamaya çalışıyorlar... **Haydi ama söylemeniz lazım...** Nuri İyem" **Evet burada ne görüyoruz arkadaşlar?** **Peki buna değer biçsek?**	Türk sanatı resim çözümlemesi (DTSE)
34-42	**Demiştim ki sanatsal uygulamalar yaptığımız o grup çalışmasıyla bu afişleri hani o anda burda yaptığımız uygulamalı çalışmalar arasında size göre ne fark var demiştim, hangisi daha iyi sizce?. Hani 2-3 hafta süre vermiştik, birlikte bi iş çıkarmıştınız ortaya, burda da hemen o anda yaptınız. Sizce hangisi daha iyidi?** Merih: Bunlar daha iyidi **Bunlar mı daha iyidi?** Fatoş: Bence diğerleri daha iyidi **Neden?** Fatoş: Teknik olarak düşünerek yaptık bişeyleri sizin söylediğiniz doğrultuda, ama burda hemen aklımıza ilk geleni, kompozisyonu oluşturmak için hani, gerçi ben yoktum o hafta... Öğrenciler: Kahkahalar, gülüşmeler.... Diğer türlü mesela zamanımız çok vardı biraz salladık işte, yarın yaparız yarın yaparız, ama burda hemen yapmak zorunda kaldık	Öğrencilerle zamanlamayı tartışma
53-59	İlke: Elindeki malzemeye göre hani, biz tercih etmedik **O da olumsuzluk muydu diyosun?** İlke: Belki de itekledi bizi zorladı, belki daha olumludur Merih: Aslında daha iyi oldu Esin: Sınırlılık demek daha doğru olur olumsuzluk yerine **Şimdi bundan sonra da çünkü uygulamalı çalışmalar olucak, onun için soruyorum**	Malzeme sınırlılığının sanatsal uygulamaya etkisi
60-65	Öznur: Bunda da farklıydı hocam, ilk önce dramasını yaptık yani öyküyü anladık... Merih: bunun hakkında da bişey bilmiyoduk, o an öğrendik ona göre afiş çıkardık İlke: Neticeye bakarsak hocam, bunlar (*sınıf duvarlarında asılı olan afişleri göstererek*) daha güzel bence Neslihan: Daha yaratıcı oldu bence de	Yeni eyleme yönelik durum tespiti (sanatsal ürün değerlendirme)

İlk kodlar

Bir sonraki aşamada ise ilk kodlardan bazıları birleştirilmiş ve öz anlamına ulaşabilmek için sadeleştirilmiştir. Tablo 2.11'in sağ sütununda görülen ilk kodlardan *Batı sanatı resim çözümlemesi (DTSE)*, *Betimlemeyi sınırlandırma, Türk sanatı resim çözümlemesi (DTSE)* kodlarının üçü de sanat eleştirisi uygulaması ile ilgili kodlar olduğu için birleştirilmiş ve Tablo 2.12.'nin sağ sütununda görülen *Sanat eleştirisi uygulaması* koduna dönüştürülmüştür. Yine benzer şekilde, Tablo 2.11.'de *Malzeme*

sınırlılığının sanatsal uygulamaya etkisi kodu, Tablo 2.12.'de sadeleştirilerek *Malzeme sorunu* koduna dönüştürülmüştür.

Tablo 2.12. *Analiz çalışmasının 3. aşaması – sadeleştirilmiş kodlar*

Satır no	Anlam Birimi	Kodlar
6-7	**Neydi hatırladığımız kadarıyla dört disiplin dediğimiz alanlar?** Öğrenciler: Sanat tarihi, uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi, estetik…	Dört disiplin bilgisi
8-14	**Bu eser üzerinde biraz duralım bakalım, kimin? *(Munch – Çığlık)*** Öğrenciler: Munç, Manç… **Manç (Munch), ne görüyosunuz bu resimde? Bu resmin adı ne?** Öğrenciler: Çığlık… **Ne var burada?** Öğrenciler: Çığlık atan birisi var, arkada bir köprü… **Önce bu resimde ne gördüğümüzü betimleyelim, içeriğini sorgulamayalım…** Öğrenciler: Köprü, deniz…	Sanat eleştirisi uygulaması
15	**..bir gönüllü verilen cevapları yazabilir mi arkadaşlar?**	Öykü yazımına hazırlık
26-32	**Bu resim kimin? *(Nuri İyem – Çığlık)*** Öğrenciler hatırlamaya çalışıyorlar... **Haydi ama söylemeniz lazım...** Nuri İyem **Evet burada ne görüyoruz arkadaşlar?** **Peki buna değer biçsek?**	Sanat eleştirisi uygulaması
34-42	**Demiştim ki sanatsal uygulamalar yaptığımız o grup çalışmasıyla bu afişleri hani o anda burda yaptığımız uygulamalı çalışmalar arasında size göre ne fark var demiştim, hangisi daha iyi sizce? Hani 2-3 hafta süre vermiştik, birlikte bi iş çıkarmıştınız ortaya, burda da hemen o anda yaptınız. Sizce hangisi daha iyidi?** Merih: Bunlar daha iyidi **Bunlar mı daha iyidi?** Fatoş: Bence diğerleri daha iyidi **Neden?** Fatoş: Teknik olarak düşünerek yaptık bişeyleri sizin söylediğiniz doğrultuda, ama burda hemen aklımıza ilk geleni, kompozisyonu oluşturmak için hani, gerçi ben yoktum o hafta... Öğrenciler: Kahkahalar, gülüşmeler.... Diğer türlü mesela zamanımız çok vardı biraz salladık işte, yarın yaparız yarın yaparız, ama burda hemen yapmak zorunda kaldık	Zaman planlaması
	İlke: Elindeki malzemeye göre hani, biz tercih etmedik	Malzeme sorunu
53-59	**O da olumsuzluk muydu diyosun?** İlke: Belki de itekledi bizi zorladı, belki daha olumludur Merih: Aslında daha iyi oldu	

Sadeleştirilmiş kodlar

Tüm metin, bu şekilde tekrar okumalarla ve bir yandan da her hafta toplanan öğrenci günlükleri üzerine alınan notlarla paralel bir şekilde analiz edilmiş ve ortaya çıkan kodlar alt temaları, alt temalar ise temaları oluşturmaya başlamıştır. İlk aşamada, *Biraradalık, İlişkisel Drama, Çoklu Bakış, Bağlar* ve *Alanlar* olmak üzere beş temaya ulaşılmış ancak komitenin görüşleri doğrultusunda *Alanlar* teması, *Biraradalık* temasının içine katılarak dört temaya indirgenmiştir. Temaların oluşum aşamaları, *Biraradalık* teması örneği üzerinden açıklanmıştır.

Tablo 2.13. *Biraradalık temasının 1. aşaması*

Satır No	Kod	Alt tema	Tema
34-42	Öğrencilerle zamanlamayı tartışma	**BİRLİKTE YAPILANDIRMA**	**BİRARADALIK**
53-59	Malzeme sınırlılığının sanatsal uygulamaya etkisi		
444-449	Malzeme sorunu paylaşımı		
453-458	Malzeme ve zaman sorununa çözüm geliştirme		
60-65	Yeni eyleme yönelik durum tespiti	**GRUPLANDIRMA**	
66-69	'Bağdaşık grup' eleştirisi		
77-79	Tasarımda grup yoğunlaşması		
203	Grup arkadaşını seçebilme		
616-626	İletişim sorunu		
703-704	Karşı cinse mesafe		

Tablo 2.13.'de görülen ilk beş kod, dersin yapılandırmacı yaklaşım temelinde işlendiğinin göstergesi olarak ortaya çıkmış ve *Birlikte yapılandırma* adıyla *Biraradalık* temasının altında açıklanmıştır. Aynı şekilde *Gruplandırma* alt temasında da sınıf içinde yaşanan grup sorunları, gruplandırma yöntemlerinin yarattığı durumlar ve öğrencilerin kendi içlerindeki gruplaşmalarını açıklayan kodlar yer almaktadır.

Sonradan *Biraradalık* temasının içine katılacak olan *Alanlar* teması, ilk şekliyle Tablo 2.14.'de görülmektedir. Bu temada, dersin odaklanılan kısmında (veri toplama haftalarında) yer alan ünitelere bağlı olarak, dersin içeriğinde bulunan *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* ve *Müze Eğitimi* alanları ve derste öğretim yöntemi olarak kullanılan *Drama* alanı ile ilgili yaşanan deneyim ve süreçler ele alınmıştır.

Tablo 2.14. *Alanlar temasının 1. aşaması*

Satır no	Kod	Alt tema	Tema
6-7	Dört disiplin bilgisi		
8-15	Sanat eleştirisi uygulaması		
30-35	*Batı sanatı resim çözümlemesi*		
16	*Türk sanatı resim çözümlemesi*		
	Sanat eleştirisi sürecini yönetme		
15	Öykü yazımına hazırlık	**DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ (DTSE)**	
426-433	Eser seçimi		
486-487	Öz değerlendirme		
489-490	Akran değerlendirme		
476-484	Estetik değerlendirme		
459-464	Çizgi roman teorik bilgisi		
469-471	Çizgi roman sürecini planlama		
464-467	Çizgi roman uygulama bilgisi		
1081-1083	Afiş tasarımı bilgisi		
224-227	Dramatik kurgunun bileşenleri **1**		**ALANLAR**
709-713	Dramatik kurgunun bileşenleri **2**		
300-305	Dramanın aşamaları		
313-318	Anlatı tekniği	**DRAMA BİLGİSİ**	
835-848	Kafa sesi (iç ses) tekniği		
1074-1075	Drama pedagojisi		
1088-1089	Drama teorik bilgisi		
1045-1050	Müze ziyareti planlaması		
1055-1058	Müze kültürü öğrenme alanı		
1039-1045	Pedagojik farkındalık kazandırma *(Müze eğitimi)*		
518-606	Altı Şapkalı Öğrenme tekniği	**MÜZE EĞİTİMİ**	
1050-1053	Müze pedagojisi		
607-613	Altı Şapkalı Öğrenme tekniği uyarlaması		
1094	Uygulama deneyimi		

Tablo 2.15. *Biraradalık temasının 2. aşaması*

Kod	Alt tema	Tema
Öğrencilerle zamanlamayı tartışma		
Malzeme sınırlılığının sanatsal uygulamaya etkisi		
Malzeme sorunu paylaşımı	**BİRLİKTE YAPILANDIRMA**	
Malzeme ve zaman sorununa çözüm geliştirme		
Yeni eyleme yönelik durum tespiti		
Yapıcı öğretmen rolü (görüşmelerden)		
'Bağdaşık grup' eleştirisi		
Tasarımda grup yoğunlaşması		
Grup arkadaşını seçebilme	**GRUPLANDIRMA**	
İletişim sorunu		
Karşı cinse mesafe		

Tablo 2.15.'in devamı

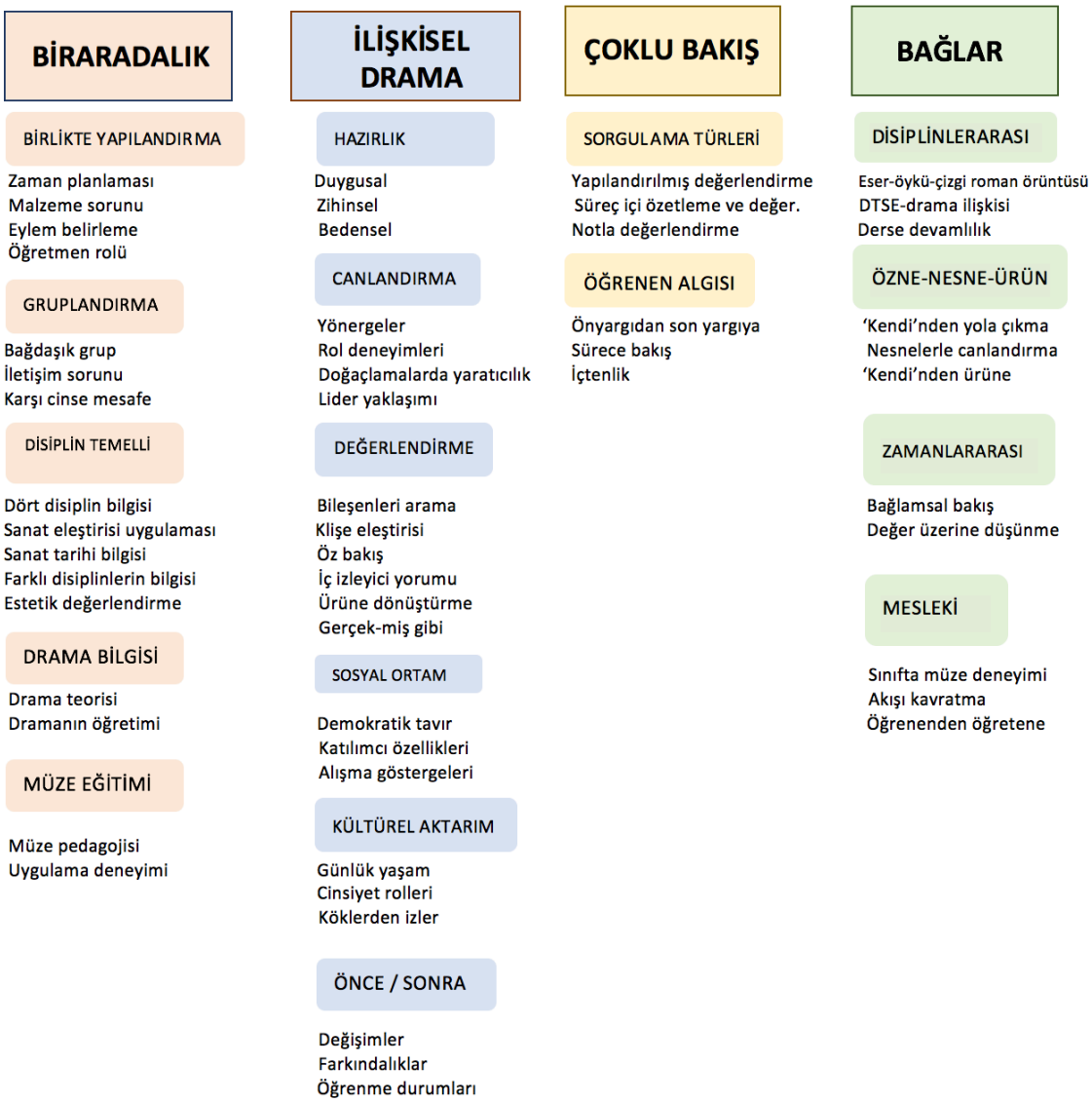
Dört disiplin bilgisi Sanat eleştirisi uygulaması Sanat Tarihi bilgisi Farklı disiplinlerin bilgisi Estetik değerlendirme	**DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ (DTSE)**	**BİRARADALIK**	**ALANLAR**
Drama teorisi Dramatik kurgunun bileşenleri Dramanın aşamaları Anlatı tekniği Kafa sesi (iç ses) tekniği Dramanın öğretimi	**DRAMA BİLGİSİ**		
Müze pedagojisi Müze ziyareti planlaması Altı Şapkalı Öğrenme tekniği Altı Şapkalı Öğrenme tekniği uyarlaması Uygulama deneyimi	**MÜZE EĞİTİMİ**		

Alanlar teması, birçok farklı unsurun olduğu gibi farklı alanların da biraradalığını ifade etmesi sebebiyle, *Biraradalık* temasının içeriğine dahil edilmiş ve Tablo 2.13.'teki *Biraradalık* teması ve Tablo 2.14.'teki *Alanlar* teması birleştirilerek Tablo 2.15'te görüldüğü gibi tek tema haline getirilmiştir. Tekrar sadeleştirme ve birleştirmelerle Tablo 2.16.'daki son şeklini almıştır.

Tablo 2.16. *Biraradalık temasının 3. aşaması*

Kod	Alt Tema	Tema
Zaman Planlaması Malzeme sorunu Eylem belirleme Öğretmen rolü	**BİRLİKTE YAPILANDIRMA**	**BİRARADALIK**
Bağdaşık grup İletişim sorunu Karşı cinse mesafe	**GRUPLANDIRMA**	
Dört disiplin bilgisi Sanat eleştirisi uygulaması Sanat Tarihi bilgisi Farklı disiplinlerin bilgisi Estetik değerlendirme	**DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ (DTSE)**	
Drama teorisi Dramanın öğretimi	**DRAMA BİLGİSİ**	
Müze pedagojisi Uygulama deneyimi	**MÜZE EĞİTİMİ**	

Tüm temalar gözlem verisi olan TCD üzerinden aynı yöntemle analiz edildikten sonra, öğrenci günlükleri, ders değerlendirme formları ve görüşmelerden elde edilen veriler de bu temalarda ortaya çıkan kodlar ve alt temalarla uyumlu bir şekilde birleştirilmiş ve veri çeşitlemesiyle analiz güçlendirilmiştir. Şekil 2.19.'da tüm temaların alt tema ve kodalarıyla birarada ve son şekli görülmektedir.



Şekil 2.19. *Kodlarıyla ve alt temalarıyla birlikte 4 adet temanın son şekli*

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca elde ettiği tüm verileri birbiriyle ilişki kurarak, karşılaştırarak ve analitik bir bakışla sürekli olarak okumuş, notlar almış, sistematik ve kategorik olarak tasniflemiştir. Temel veri kaynağı olan gözlem verilerinden ortaya çıkmayan ancak günlüklerde ve görüşmelerde öne çıkan bazı

durumlar da analize dahil edilmiş ve *Bulgular ve Yorum* bölümünde açıklanmıştır. Örneğin; öğrencilerin derse yönelik duyguları, düşünceleri, algıları, kendilerinde farkettikleri değişimler, yaratıcı dramanın öğrenmeleri üzerindeki etkisi gibi durumlar günlükler ve görüşmelerden yoğun olarak ortaya çıktığından göz ardı edilememiş ve *Önce / Sonra* alt teması başlığında *İlişkisel Drama* temasına dahil edilmiştir.

2.8. Araştırmanın Kalitesi

Bir araştırmacı, bulgularının güvenirliğini ve doğruluğunu kontrol ederek araştırmasının kalitesini artırmak için araştırma sürecinin aşamalarını detaylı ve samimi bir şekilde aktarması gerekmektedir. Bu aktarımı yaparken bazı stratejiler ve yaklaşımlar araştırmacıya rehberlik etmelidir. Johnson (2014), eylem araştırmalarında tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi geçerlik ve güvenirlik stratejilerinin, deneysel araştırmalardan farklılık gösterdiğini belirterek, eylem araştırmacılarının bireylerin karmaşık, gerçek, doğal, yaşamlarını gözlemlediklerini, bu nedenle de her seferinde farklı şeyler bulmayı umarak araştırmalarını sürdürdüklerini söylemektedir. Tekrarlanabilirliğe ulaşmak, verilerden ortaya çıkan tekrarlı öğelerin, temaların ve örüntülerin fark edilmesiyle gerçekleşir. Dolayısıyla eylem araştırması sonuçları geniş çaplı olarak genellenemez; bunun yerine, özel durumları anlamaya ve benzer durumlar için bilgi vermeye yardımcı olur.

Bu araştırmanın kalitesini artırmak üzere izlenen yollar, Creswell'in (2017, s. 201) geçerlik ve güvenirlik yaklaşımları konusunda önerdiği stratejiler temelinde açıklanmış, ardından Lincoln ve Guba'nın (1989, akt. Güler vd., 2013, s. 333) nitel araştırmacılara önerdiği transfer edilebilirlik bağlamında ele alınmış, son olarak da araştırmanın etik boyutundan bahsedilmiştir.

2.8.1. Geçerlik stratejileri

Creswell (2017, s. 201), nitel bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol edebilmek için araştırmacılara bazı geçerlik stratejileri sunar. Bu stratejilerden araştırma sürecinde uygulananlar aşağıda açıklanmaktadır.

Çeşitleme, bilginin farklı veri kaynaklarından elde edilerek doğrulunun teyit edilmesidir. Verilerin toplanması başlığında açıklandığı gibi, araştırmanın bulguları video kayıtları, günlükler, görüşmeler ve dokümanlardan elde edilmiş ve veri kaynağı açısından çeşitleme sağlanmıştır.

Katılımcı onayı, araştırmanın katılımcılarının kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerin dökümlerini incelemeleri ve düşüncelerinin doğru temsil edildiğini onaylamalarıdır. Araştırmanın uygulama aşamasının bitiminde öğrencilerle yapılan görüşmelerin dökümleri ses kayıtlarıyla birlikte kendilerine gönderilmiş ve doğruluğuna dair onayları alınmıştır.

Derinlemesine betimleme, araştırma ortamının, katılımcıların, araştırma sürecinde yaşanan olayların farklı perspektiflerden detaylı bir şekilde anlatılmasıdır. Bu araştırmada okul ortamı, öğrenciler, eğitim-öğretim süreci ve ders kapsamında yaşananlar tüm detaylarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Yanlılığın açıklanması, araştırmacının kendi öznelliği ve araştırma boyunca bunu nasıl kullanıp kontrol etttiği üzerine yansıtma yapmasıdır. Araştırmacı, kendisini bu araştırmanın içindeki farklı rolleriyle anlatmış ve uyguladığı yönteme duyduğu sempatiyi kendi yanlılığı olarak okuyucuya sunmuştur.

Karşıt veya uyuşmaz bilginin tanıtımı, araştırmacının ulaştığı temalara karşıt bilgileri de sunarak bu aykırı bilgiler varlığı ile araştırmanın daha gerçekçi ve geçerli olmasını sağlamasıdır. Bu araştırmada, yaratıcı drama yöntemi konusunda olumsuz fikre ve görüşe sahip öğrenciler özellikle katılımcılar arasına seçilmiş ve karşıt görüşleriyle araştırmanın geçerliğini güçlendirmiştir. Bulgular ve Yorum kısmında bu öğrencilerin görüşlerine de yer verilerek geçerlik sağlanmıştır.

Alanda uzun zaman geçirilmesi, araştırılan konuyu derinlemesine anlayabilmek ve katılımcılarla yeterli paylaşıma ve deneyime sahip olabilmek için gerekli bir durumdur. Bu araştırmanın uygulama aşaması, yaklaşık 4 ay (bir eğitim-öğretim dönemi) sürmüş ve bu sürenin, katılımcılarla / öğrencilerle gerçek bir ilişki içinde olabilmek ve ortamı, deneyimlenen dersi derinlemesine anlayarak anlatabilmek için yeterli bir süre olduğu düşünülmektedir.

Akran / meslektaş değerlendirmesi, araştırmayı dışarıdan birinin (alan uzmanı veya değil) kontrol ederek katkı sağlaması ve fikir vermesidir. Araştırmanın özellikle analiz aşamasında, kodların, alt temaların ve temaların oluşması sürecinde bir alan uzmanından destek alınmış ve gözlem verilerini oluşturan TCD analizi eş zamanlı şekilde ayrı ayrı yapılarak ortaya çıkan kodlar, alt temalar ve temalar karşılaştırılmıştır. Alan uzmanı, araştırmacının bilgi körlüğü yaşayarak göremediği, gözden kaçırdığı noktalara dikkat çekmiş ve araştırmanın kalitesini artırmada katkı sağlamıştır.

2.8.2. Güvenirlik stratejileri

Creswell (2017, s. 203) Gibbs'in (2007) önerdiği bazı nitel güvenirlik stratejilerinden bahseder. Bu stratejilerden araştırma sürecinde uygulananlar aşağıda açıklanmaktadır.

Çözümlemelerin kontrolü, tüm verilerin dökümlerinin kontrol edilmesidir. Arşatırmacı, hem temsili cd dökümünü hem de görüşme dökümlerini tekrar kontrol etmiş ve rastgele seçtiği birkaç bölümünü alan dışından birine vererek kayıtlarla tutarlılığını onaylatmıştır.

Kodların kontrolü, kodlama sürecinde herhangi bir anlam kayması, değişikliği olmaması için tekrar tekrar okunması ve karşılaştırmalar yapılmasıdır. Geçerlik stratejilerinde açıklandığı gibi, kodlama bir alan uzmanıyla birlikte gerçekleştirilmiş ve kodların doğru anlamları temsil ettiği konusunda onay alınmıştır.

2.8.3. Transfer edilebilirlik

Lincoln ve Guba'nın (1985, akt. Patton, 2014, s. 584) nitel araştırmaların niteliğini artırmak için önerdiği stratejilerden birisi transfer edilebilirliktir. Nicel araştırmalarda elde edilen sonuçların, örneklemin temsil ettiği evrene genellenmesi söz konusuyken, nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların başka alanlara aktarılabilir olması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının aktarılabilir olması için detaylı tanımlamalar, tablolar, şemalar, gerekli belgeler araştırmada sonuçlarıyla birlikte sunulmalıdır.

Bu araştırmada, veri toplanan haftalara ait ders planları, tüm dönemin ders içeriği, ders değerlendirme yöntemleri, ortam, katılımcı ve araştırmacı özellikleri, sanatsal ürünlerden örnekler, değerlendirme formları, analiz aşamaları olabildiğince detaylı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Tüm bunların, araştırmanın başka bir araştırmacı ya da uygulayıcı tarafından tekrarlanabilmesi için yeterli olduğu ve başka bir araştırmaya transfer edilebileceği düşünülmektedir.

2.8.4. Etik boyut

Bir araştırmanın inandırıcılığı, geçerliği ve güvenilir oluşu, önemli ölçüde araştırmacının etik anlayışına bağlıdır. Merriam (2013, s. 222), etik kuralların uygulanmasının bir birey olarak araştırmacının sahip olduğu değerler ve ahlak anlayışı

ile yakından ilişkili olduğunu ifade eder. Bir araştırmanın etik boyutunu iki aşamada ele alan Merriam, araştırmanın önce uygulama, sonra da analiz sürecinde ortaya çıkan etik durumlara dikkat çeker. Araştırma sürecinde, araştırmaya dahil olan katlımcıların olası zarar ve kötülüklerden korunması, özel yaşamlarının gizli tutulması, bilgileri veya rızaları olmadan onlarla ilgili bir karar alınamayacağı düşüncesi ve araştırma süreçlerine hile karıştırılması sorununu bu kapsamda ele alınması gereken başlıca hususlar olarak belirtir. Bunların yanı sıra etik sorunların, veri toplama ve araştırma bulgularının hedef kitlelerle paylaşılması aşamalarında da gözlemlendiğini ve bir araştırmanın hem uygulama hem de veri toplama ve analiz süreçlerinde en önemli şeyin araştırmacı-katılımcı ilişkisi olduğunu vurgular.

Bu açılardan, araştırmanın etik boyutunu açıklayan durumlar aşağıda açıklanmıştır:

- Araştırmacı, ÖÖY II dersini yürütebilmek için uygulamanın gerçekleştirildiği kurumdan izin ve onay almıştır.
- Dönemin başında öğrencilere kendisini tanıtmış, araştırmanın içeriğinden, amaçlarından ve dersi nasıl yürütmeyi planladığından bahsetmiştir. Dersin dönem boyunca videoya kaydedileceği, gerekçesiyle birlikte açıklanmış ve komite üyeleri dışında kimseyle paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir.
- Araştırmaya gönüllü katılımları için Yazılı izin formu (EK 3) dağıtılmış ve bu form yoluyla tüm öğrencilerden izin alınmıştır. Herhangi bir sebeple ve herhangi bir zamanda araştırmanın katılımcısı olmaktan vazgeçebilecekleri (derse devam ederek veri toplama araçları konusunda katkı sağlamayacakları) vurgulanmıştır.
- Uygulama sürecinde, nadir de olsa drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin karşı cinse mesafeli duruşu hissedildiğinde, katılımcılara hissettirilmeden yer veya durum değişikliği yapılmıştır.
- Öğrencilerin kişisel bilgileri tamamen gizli tutulmuş, araştırma haricinde kimseyle paylaşılmamıştır.
- Tezin içinde yer verilen fotoğraflardaki tüm öğrencilerin yüzleri tanınmayacak şekilde flulaştırılmış ve her katılımcı öğrenciye kod isim verilerek isim gizliliği sağlanmıştır.

- Verilerin toplanması aşamasında, öğrencilere olumlu, olumsuz tüm duygu ve düşüncelerinin araştırma için değerli olduğu vurgusu yapılmış ve not kaygısına düşmeden olumsuz gördükleri herşeyi paylaşabilmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Ayrıca örneklem seçiminde, olumsuz görüşe sahip öğrenciler de özellikle araştırmanın katılımcılarına dahil edilmiştir.
- Bulguların raporlaştırılması aşamasında, olumsuz görüşlere ve araştırmacı tarafından özeleştiriye yer verilmiş ve yanlı bir tutumdan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.
- Rapor yazımında gerçekleştirilen alıntılar kaynağı belirtilerek yazılmıştır.
- Analiz aşamasında verilere çoklu bakış sağlanması için alan uzmanlarının kontrolüne sunulmuş ve video dökümleri ve görüşme dökümlerinin rastgele seçilen bir bölümü orijinal kayıtlarıyla birlikte karşılaştırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, *Biraradalık, Çoklu Bakış, İlişkisel Drama ve Bağlar* temalarına ulaşılmıştır.

Biraradalık teması, *Birlikte Yapılandırma, Gruplandırma, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, Drama Bilgisi* ve *Müze Eğitimi* alt temalarından oluşmaktadır. Bu tema, dersin çok disiplinli ve disiplinlerarası yapısının ortaya çıktığı, farklı alanların sanat alanlarıyla nasıl biraraya geldiğinin, sosyal anlamda biraradalığın dersi ne yönde etkilediğinin ve drama yönteminin bu biraradalık içerisinde nasıl bir rol oynadığının açıklandığı bir temadır.

Çoklu Bakış teması, *Sorgulama Türleri* ve *Öğrenen Algısı* alt temalarından oluşmaktadır. Dersin farklı araçlar yoluyla ve farklı boyutlarıyla değerlendirilme şekli, öğrenci ve araştırmacı açısından sürecin çoklu bir bakışla nasıl deneyimlendiği ve öğrencilerin sürece ilişkin algıları bu tema çerçevesinde ele alınmıştır.

İlişkisel Drama teması, *Hazırlık, Canlandırma, Değerlendirme, Sosyal Ortam, Kültürel Aktarım* ve *Önce / Sonra* alt temalarından oluşmaktadır. Bu temada, dramanın dersin bileşenleri ve aktörleriyle olan ilişkisi, bu ilişki içinde aşamalı yapısıyla temel drama sürecinde öne çıkan durumlar, sınıf içindeki sosyal hava, bireysel ve kültürel özelliklerin drama yoluyla sınıf ortamına aktarımı ve dramanın öğrenciler üzerinde yarattığı değişimler açıklanmıştır.

Bağlar teması, *Disiplinlerarası, Özne-Nesne-Ürün, Zamanlararası* ve *Mesleki* alt temalarından oluşmaktadır. Dersin çok alanlı yapısıyla ortaya çıkan disiplinlerarası bağlantılar, bu bağlantıların öğrenciler üzerindeki yansımaları, kendi özelliklerinden yola çıktıklarında öğrencilerde oluşan ders algısı, farklı zaman dilimlerinin günlük yaşamla ve ders konularıyla ilişkisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öne çıkan görüşler yoluyla kurulan mesleki bağlar bu tema altında açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan temalar, alt temalarıyla birlikte Şekil 3.1.'de görülmektedir.



Şekil 3.1. *Araştırma kapsamında elde edilen temalar ve alt temalar*

3.1. Biraradalık

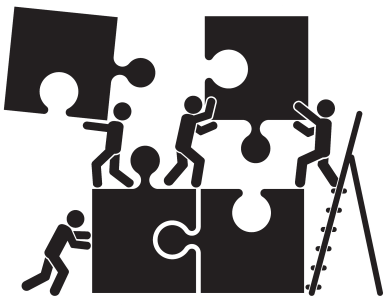


Şekil 3.2. *Biraradalık teması ve alt temaları*

Yapılandırmacı yaklaşımın, daha geniş bir perspektifle, öğretmeye değil öğrenmeye dayalı, bütünleşik, devingen ve deneyim temelli bir yapıya sahip olan bütüncül eğitim anlayışına hizmet eden bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Miller (2009), bütüncül eğitimde gerçek ve yaşantı bağlantıları üzerine odaklanıldığını ve böylelikle yaşamda her şeyin birbiriyle derin bir ilişki içinde olduğu anlayışının benimsendiğini ifade etmiştir. Birden çok *"şey"*in birarada olduğu ve bu *"şey"*lerin birbirleriyle olan derin ilişkilerinin, birarada olma durumunu ve dolaysıyla araştırmanın gerçekleştirildiği ders sürecini nasıl etkilediği, bu temanın adına neden *"biraradalık"* denildiğini açıklamaktadır.

Bu tema kapsamında ele alınan bulgular, beş alt başlıkta incelenmiştir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi ve dersin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde planlanmasını açıklayan **Birlikte Yapılandırma**, öğrencilerin birbirleri arasındaki gruplaşmaları ve araştırmacının öğrencilerin çalışma gruplarını oluşturmasına yönelik deneyimlerini açıklayan **Gruplandırma,** ÖÖY II dersi ünitelerinden biri olan Sanat Tarihi, Estetik, Sanat Eleştirisi ve Uygulamayı birleştirmeyi ve bu alanların bilgisini açıklayan **Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE)**, ders sürecinde bir yöntem olarak yoğunlukla kullanılan yaratıcı drama teorisini açıklayan **Drama Bilgisi** ve yine ÖÖY II dersi ünitelerinden biri olan ve müzelerin sanat eğitimiyle olan ilişkisini ve öğretmenlik mesleğinde kullanımı bilgisini açıklayan **Müze Eğitimi** alt temalarıyla, hem sınıf ortamının temel aktörleri olan öğretmen ve öğrencilerin birlikteliğine ilişkin deneyimler, hem de bir yöntem ve başlı başına bir disiplin olan drama yoluyla farklı alanların birlikte kullanımına ilişkin yaşanan süreçler anlatılmıştır. Şekil 3.2.'de, *Biraradalık* teması ve alt temalarının şematik anlatımı görülmektedir.

3.1.1. Birlikte yapılandırma



Zaman planlaması
Malzeme sorunu
Eylem belirleme
Öğretmen rolü

Birlikte Yapılandırma alt teması, *Zaman planlaması, Malzeme sorunu, Eylem belirleme* ve *Öğretmen rolü* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Araştırmacının hem

bir öğretmen hem de araştırmacı rolüyle süreci planlarken yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrencileri de bu planlamaya dahil etmesi, süreç içinde yaşanan sorunları onlarla birlikte çözmeye çalışması, çözüm odaklı yeni eylem planları geliştirme çabaları ve ayrıca süreç içinde benimsediği öğretmen yaklaşımı ve rolü bu alt tema kapsamında açıklanan konulardır.

3.1.1.1. *Zaman planlaması*

Araştırmacı için, ders sürecinde zamanın etkin kullanımı ve derse yönelik etkinliklerin zamansal açıdan planlanması önem taşıyan bir konudur. Dersin bütününü oluşturan teorik anlatım, sanatsal uygulamalar ve drama etkinliklerinin süre açısından dengeli ve etkili bir şekilde planlanmasının yanı sıra, sanatsal uygulamaların ders süresi içinde veya dışında planlanması konusu da araştırmacının eylem sürecini biçimlendirirken dikkate aldığı durumlardır. Örneğin, *Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir? (DDNB)* ünitesinin ilk haftasında araştırmacı yeni üniteyi yapılandırabilmek için, öğrencilerin önceki haftalarda yaptıkları sanatsal uygulamalarla ilgili görüşlerini sormuş ve sınıfta ders anında yaptıkları afiş çalışmalarıyla, ders dışında belli bir süre verilerek tamamlayıp getirdikleri *Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim* ünitesi kapsamında yaptıkları sanatsal çalışmaları değerlendirmelerini istemiştir. DDNB ünitesi için yapılacak olan sanatsal uygulamanın ders içinde drama etkinliklerinin hemen ardından ya da ders bitiminde ödev şeklinde verilerek 1-2 hafta sonra yapılmasının hangisinin daha etkili olacağına öğrencilerle birlikte karar vermek üzere onlardan görüşlerini istemiştir. Merih, sınıfta yapılan sanatsal çalışmaların (afişlerin) daha iyi olduğunu söylerken, Fatoş evde ödev olarak yaptıkları çalışmaları daha iyi bulduğunu ifade etmiştir. Esin ise sanatsal uygulamaların ev ödevi olarak verildiğinde zamanı iyi kullanamadıklarını, ne kadar çok zaman olsa da yine de son ana bıraktıklarını, ancak sınıfta sanatsal uygulama yaptıklarında herkesin o anda mecburen sürece katılmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir (TCD, s. 38-50).

Konuya ilişkin farklı görüşlere sahip öğrencilerin büyük çoğunluğu, drama etkinliğinin hemen ardından sınıf içinde yapılan sanatsal uygulamaların nitelik olarak daha düşük değerde olduğunu ancak o anda, grup arkadaşlarıyla birlikte çalışma zorunluluğunu doğurması açısından daha verimli çalışabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise, biraz daha sonuç odaklı bir bakış açısıyla, ödev verildiğinde niteliği daha yüksek sanatsal uygulamaların ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Araştırmacı konuya ilişkin günlüğünde şunları ifade etmiştir:

> …Öğrencilerin büyük çoğunluğu ders anında ürün ortaya çıkarmanın daha çok hoşlarına gittiğini, diğer türlü nasılsa vakit var diyerek zamanı iyi kullanamadıklarını ve yine son ana bıraktıklarını, gruptaki kişilerin bir araya gelmekte zorlandıklarını söylediler…Bu ünitede, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sanatsal uygulamayı sınıfta yapmayı planlıyorum (AG, 26.04.2011).

Bu planlamasına rağmen araştırmacı, yaşadığı malzeme sorunu ve zaman yetersizliğinden dolayı DDNB ünitesinin sonunda yapılacak olan çizgi roman çalışmalarını ev ödevi olarak vermeye karar vermiştir. Bu durum, *Malzeme Sorunu* başlığında daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bir sonraki ünite olan *Müze Eğitimi* ünitesinin sonunda öğrencilerin doldurdukları Öz Değerlendirme Formlarında da (EK 12) öğrencilerden yine bu konuda 10. maddede yer alan *"Ders kapsamında ortaya koyduğumuz sanatsal ürünleri evde yaparak getirmektense, ders esnasında, yani sınıfta yapmayı tercih ederim*" ifadesiyle görüş istenmiş ve 2 öğrenci bu ifadeye *"Hayır"* diyerek uygulamalı çalışmaları evde yapmayı tercih ettiğini, 16 öğrenci ise *"Evet"* diyerek uygulamalı çalışmaları sınıfta yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Burçin, sınıfta yapılan sanatsal uygulamalarda sürelerinin kısıtlı olduğunu, biraz daha zamanları olsa daha iyi ve farklı işler çıkarabileceklerini ifade ederken (G, s. 204-211), Esin ders içinde paylaştığı görüşlerinin arkasında durarak, dönem sonunda kendisiyle yapılan görüşmede şunları söylemiştir:

> Ara pek olmamalı bu grup çalışmalarında, hemen dramanın akabinde olmalı, burada çünkü daha rahat çalışıyoruz…Grupça uymak zorunda kalıyor insanlar birbirlerine…Öbür türlü zaman ayırmıyor kimse. Ya da dediğim gibi çok uzun zaman verdiğinizde 'daha çok vakit var işte yarın yaparım' diyoruz o zaman da yetiştiremiyoruz, yapamıyoruz (G, s. 615-625).

Esin'in bu ifadesinden, sanatsal uygulamaların sınıfta drama etkinliklerinden hemen sonra yapılmasının grup çalışmasının dinamikleri açısından çok daha verimli olduğu anlaşılmaktadır. Grup çalışmalarında, öğrencilerin ders dışında toplanmalarının ve bir araya gelerek bir çalışma yapmalarının, sınıfta gerçekleştirilen grup çalışmalarından çok daha zor olduğu açıkça görülmektedir.

3.1.1.2. *Malzeme sorunu*

Araştırmanın 4 haftalık veri toplama sürecinde eylem araştırması deseni gereği her hafta toplanan Geçerlik–Güvenirlik komitesi dersin uygulama boyutuna ilişkin bazı

yönlendirmelerde ve değişiklik önerilerinde bulunmuştur. Bu öneriler sonucunda araştırmacı, sanatsal uygulamalar konusunda öğrencilere duyuru yapma fırsatı bulamadığından gerekli malzemeleri kendisi temin etmek durumunda kalmıştır. Kendilerine sunulan malzemelerle çalışmak zorunda kalan öğrenciler uygulama süreciyle ve ortaya çıkan ürünlerle ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. İlke (örneklem dışında), malzemeleri araştırmacının getirmesinin, onları ellerindeki malzemelerle çalışmaya zorladığını, bunun belki de olumlu bir durum olabileceğini ifade etmiş, Merih ve Esin de bu durumun olumlu olduğunu söyleyerek İlke'nin görüşlerine katılmışlardır (TCD, s. 51-59).

Öğrencilerin, olumsuz gibi görünen malzemenin sınırlı oluşu durumuna olumsuzluk olarak bakmayıp, tam tersi bu durumun onları sınırlı malzemeyle biraz daha yaratıcı olmaya zorladığı konusundaki görüşleri dikkat çekicidir. Araştırmacı, günlüğünde bu konuya ilişkin şunları yazmıştır:

> Öğrencilerle konuştuğumda ders sırasında ürün ortaya çıkarırken herkesin mecburen gruba dahil olduğunu, kaçamakların yaşanmadığını, hem de sınırlı malzemelerden ve süreden daha yaratıcı işler ortaya çıktığını da söylediler…Sadece Fatoş adlı bir öğrenci, uzun süre verildiğinde daha iyi işler çıktığını, hem de araştırmaya vakitleri olduğunu söyledi. Ancak bu öğrenci ders sırasında yapılan sanatsal uygulamaya o hafta derse gelmediği için katılamadığını söyleyince ben de o zaman sağlıklı bir değerlendirme yapamayacağını ifade ettim (AG, 26.04.2011).

Fatoş, dönemin sonlarına doğru yazdığı günlüğünde (ÖG, 16.05.11, 2. soru), dersin en olumsuz bulduğu kısmının, malzemenin kısıtlı olmasından dolayı ders sonunda hazırladıkları afişler olduğunu söylemiş, ancak aynı dersin en olumlu kısmı olarak da etkinlikleri ders dışında ödev olarak değil, sınıf ortamında yapmış olmalarını ifade etmiştir.

Bu verdiği yanıtlardan Fatoş'un sanatsal uygulamaları aslında sınıfta yapmayı tercih ettiğini, ancak sınıfta yapıldığında ortaya çıkan sanatsal ürünleri nitelik olarak başarılı bulmadığı sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra, ödev olarak verilen sanatsal uygulamalarda, grup üyelerinin farklı malzemelere yatkın oluşlarından dolayı kolay çalışabildikleri malzemelerle çalışma isteklerinin grupta sorunlara neden olduğu görülmektedir. Emel, grup çalışmalarında arkadaşlarıyla aynı fikirde olmadıklarında problem yaşadıklarını, özellikle materyal seçiminde ortak noktada buluşamamanın soruna yol açtığını ifade etmiştir (G, s. 288-296).

Aşağıda, sınıfta kısıtlı sürede ve araştırmacının getirdiği sınırlı malzemelerle yapılan iki sanatsal uygulama (müze afişi) örneği görülmektedir:



Görsel 3.1. *Eski Yazıtlar Müzesi ve Zaman Müzesi Afişi Örneği*

Görsel 3.1.'de görüldüğü gibi, araştırmacı renkli kartonlar, elişi kağıtları, pastel boyalar, keçeli kalemler, yapıştırıcı, makas gibi malzemeler temin etmiş ve öğrencilere drama oturumunun sonunda, kilden yaptıkları objeleri bir araya getirerek ortak özellikleri hakkında düşünüp bu objelerin ne tür bir müzede olabileceğine karar vermelerini ve bu müzeye yönelik tanıtıcı bir afiş yapmalarını söylemiştir. Yaklaşık 20 dakikalık bir sürede ortaya çıkan bu afişler sınıf ortamında yapıldığından, tüm öğrenciler ortak üretime katılmak zorunda kalmış ve grup çalışmalarının en büyük sorunu olan dengesiz iş yükü problemi ortadan kalkarak herkesin üzerine düşeni yaptığı gözlemlenmiştir. Kısa sürede, sınırlı malzemeyle yapılan afişlerin, hızlı düşünme, yaratıcı çözüm bulma, hızlı üretme, çabuk karar verme gibi becerileri tetiklediği düşünülmektedir. Görsel 3.2. ve 3.3.'de ise ders dışı ödev olarak verilen farklı kültürlere yönelik grup çalışmalarından iki örnek görülmektedir:



Görsel 3.2. *Japonya kültürüne ait grup çalışması*



Görsel 3.3. *Hint kültürüne ait grup çalışması*

Görsel 3.2. ve 3.3.'deki sanatsal çalışmalarda görüldüğü gibi, ödev olarak verilen çalışmaların daha titiz, özenli ve malzeme özgürlüğüyle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciler, kendilerine güvendikleri malzemeleri kullanmayı tercih ettikleri ve bu çalışmaları ders dışında daha uzun sürede yaptıkları için nitelik olarak sınıfta yapılanlara göre daha etkili çalışmaların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Araştırmacı, nitelik açısından daha zayıf işler çıksa da öğrencilerin çoğunluğunun sanatsal uygulamaları sınıfta, ders anında yapmak istediklerini bilmesine rağmen, malzeme temini konusunda sıkıntılar yaşamış ve bu sıkıntılarını DDNB ünitesinin sonuna doğru öğrencilerle paylaşmıştır. İki eserden yola çıkarak yazılan ve canlandırılması yapılan öykülerin çizgi romana dönüştürülmesi konusunda öğrencilere fikirlerini sormuş ve onlardan görüş almıştır. Çizgi roman konusuna öğrencilerden olumlu tepkiler alan araştırmacı, ünite kapsamında o ana kadar yapılanları öğrencilerle birlikte gözden geçirerek özetledikten sonra, bu dersin tüm gruplarını yürütüyor olmasının malzeme temini konusunda kendisini zorladığını ifade etmiştir. Toplam 4 gruba birden malzeme almak zorunda kalan araştırmacı, yaşadığı bu sorundan dolayı çizgi romanların evde yapılmasını önermiş ve öğrencilerden tekrar görüş istemiştir (TCD, s. 439-449). Önceki deneyimlerinden, ders dışında grup çalışması yaptıklarında sorun yaşayan öğrenciler, araştırmacının yaşadığı malzeme temini sorunu paylaşımından sonra çizgi roman çalışmalarını ders dışında yapmayı kabul etmişlerdir.

Demokratik bir eğitim ortamı sağlamaya çalışan araştırmacı, gruplar arasında ders işlenişi açısından herhangi bir farklılık olmamasına çaba gösterdiğinden, veri grubuyla gerçekleştirdiği tüm uygulamaları diğer 3 grupla da uygulamaya gayret etmiştir. Bu durum, yaklaşık 80 öğrenciye malzeme almasını gerekli kıldığından, araştırmacı bu sıkıntıyı öğrencilerle açıkça paylaşma yoluna gitmiştir. Konuyla ilgili günlüğüne şunları yazmıştır:

> Komite toplantısı sonrasında, Müze Eğitimi konusunda öğrencilere üç boyutlu bir çalışma yaptırmaya karar verdik. Ders pazartesi günü olduğundan iki gün içinde o kadar çok kil bulabilir miyim bilmiyorum. Bulamazsam oyun hamuru temin etmeye çalışacağım, o da sanırım benim için masraflı olacak. Aslında bir sonraki haftanın planını önceden yapabilsem malzemeleri öğrencilerden isteyebilirim. Ancak geçerlik komitesi toplantıları cuma günleri, ders ise pazartesi günü olduğundan, öğrencilerle iletişime geçip malzeme isteyemiyorum ve ben temin etmek durumunda kalıyorum. Bu biraz yorucu ve masraflı oluyor benim açımdan (AG, 13.05.2011).

Araştırmacı, öğrencilerle yaptığı fikir ve durum paylaşımı sonrasında, çizgi roman çalışmasını drama etkinliklerinde oluşan grup arkadaşlarıyla sınıf içinde planlayıp, sınıf dışında tamamlamalarının daha sağlıklı olacağını düşündüğünü söylemiştir. Drama oturumundan sonra dersin bitmesine 1 saat kaldığını ve bu 1 saat içinde çizgi roman çalışmalarını yapmalarının pek de mümkün olmadığını da eklemiştir. Her öğrenci çizgi romanın bir karesini (25x25 cm) çizeceği için bu çalışmanın fazla zamanları almayacağını, bu nedenle de bir sonraki derse bitmiş ve birleştirilmiş olarak gelebileceklerini söyleyen araştırmacı, kalan 1 saatte dağıttığı çizgi roman örneklerini incelemelerini, sonrasında öyküleri nasıl çizgi romana dönüştüreceklerini ve hangi kareyi kimin resmedeceği konusunda karar vermeleri gerektiğini ifade etmiştir (TCD, s. 464-467).

Bu konuya ilişkin yorum ve önerileriyle dikkat çeken Merih, kendisiyle yapılan görüşmede, bir önceki dersten, onlara sonraki derse getirmeleri gereken malzemelerin söylenebileceğini, malzeme temin konusunun araştırmacı için yük olduğunu, herkesin istediği malzemeyle gelerek okuldaki atölyede sanatsal uygulamaları yapabileceklerini söylemiştir (G, s. 126-134). Zaman sorununa ilişkin ise şu tespit ve önerilerde bulunmuştur:

> Çizgi roman karelerini paylaşma kısmı biraz uzun sürdü. Çünkü hani tahminim siz zaman yetmeyecek diye de bizi rahat bıraktınız. Rahat bıraktığınız için de herkes 'şunu mu alsam bunu mu alsam' diye baya oyalandı. Hani o kısmı mesela 'iki dakika içinde kendinize bi konu seçin' deseniz, zaten konular belli. Oynadığımız için burada, kafada da canlanıyor… Zaten belli hani çizim kafamdaki şey varken zaten ben onu çok rahat kağıda aktarabilirim. Sadece işte dediğiniz gibi zaman sorunu var onu da bi yerlerden azaltarak mesela 'iki dakika içinde kendinize bi konu belirleyin oradan hani paylaşın' diyebilirsiniz. İki dakika içinde çok da rahat paylaşılır yani. Ondan sonra uygulamaya geçilir (Merih, G, s. 160-176).

Aynı şekilde Merih de (DSDF, 4. soru), *"Çizgi roman uygulamasındaki sorunları ortadan kaldırmak için her grup kendi işini ders esnasında getirdikleri malzemelerle yapmalıdır"* önerisinde bulunmuştur.

Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı gibi, Merih ders sonunda çizgi roman karelerinin paylaşımı için verilen süreyi fazla bulmuş, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme yaparak dersin son 1 saatinde bu çizgi roman karelerinin rahatlıkla yapılabileceğini savunmuştur.

3.1.1.3. *Eylem belirleme*

Araştırmacı, ders planlama sürecinde bir sonraki dersi planlarken, yaşanan sorunlara yönelik yeni eylem planları geliştirebilmek amacıyla zaman zaman

öğrencilerden önceki derslere ilişkin görüşlerini almıştır. Öğrencilerle birlikte sanatsal uygulamaları; zamanlama, nitelik, grup çalışmasına uygunluğu gibi çeşitli yönleriyle irdeleyen araştırmacı, bir sonraki dersi şekillendirmeye yönelik kapsamlı bir durum tespiti yapmıştır. Sürece ve sonuca yönelik öğrencilerin karşılaştırmalı görüşlerini öğrenmek, öğretim sürecini birlikte yapılandırma açısından oldukça önem taşımaktadır.

DDNB ünitesine geçmeden önce, öğrencilerle fikir alışverişinde bulunan araştırmacı, yaşadığı malzeme temini konusunda yaşadığı zorluklar nedeniyle oluşan bu duruma yönelik komitenin görüşlerini de alarak yeni bir eylem planı geliştirmiştir. Araştırmacı bu planlamaya ilişkin günlüğünde şunları yazmıştır:

> Bu hafta öykülerin canlandırmaları yapılacak. Sonrasında ise bu canlandırmaları birer sanatsal ürüne dönüştüreceğiz. Bu konuda kararsızlık yaşıyordum. Öğrenciler ders esnasında bir ürün ortaya koymayı istiyorlar. Başta onların istedikleri gibi şekillendireyim diye düşündüm. Hatta komite toplantısında da bunu dile getirdim… Ancak drama oturumundan sonra zaten az bir süre kalacağını tahmin ediyorum. Yaklaşık 1 saat gibi bir zamanımız kalacak. Bu sürede hem öğrencilerle konuşmak ve tartışmak hem karar vermek hem de sanatsal ürün ortaya koymak çok zor. Bu nedenle öğrencilerle, canlandırmaların çizgi romana dönüştürülmesi düşüncemi paylaşacağım ve onların fikirlerini alacağım. Nasıl yapabileceklerini, ne tür malzemeler kullanacaklarını vb. ayrıntıları konuşacağız (AG, 01.05.2011).

Komite önerileriyle geliştirilen yeni eylem planına göre, DDNB ünitesinin sonundaki sanatsal uygulamanın (çizgi romanlar) sınıfta yapılmamasına karar verilmiş ve öğrencilerin sanatsal uygulamayı ders dışında yapabilmeleri için 1 haftalık süre verilmiştir. Öğrenciler, canlandırmalar ve değerlendirmelerden sonra kalan zamanda çizgi roman örneklerini inceleyerek canlandırdıkları hikayeleri kendi aralarında karelere bölerek paylaşmışlar ve planlamasını yapmışlardır. Her öğrenciden kendine düşen çizgi roman karesini yapması, grupların buluşarak birlikte kareleri birleştirmeleri ve çizgi romanın bütününü oluşturmaları istenmiştir. Bununla ilgili araştırmacı günlüğünde, yaşadığı sorunları ve çözüme yönelik yeni eylem planlarını şu şekilde dile getirmiştir:

> Her öğrenci bir kare çizecek ve birleştirildiğinde, birlikte yazılan ve sonra da canlandırması yapılan öykünün anlatıldığı bir çizgi roman ortaya çıkacak. Öğrenciler dersin sonunda çizecekleri karelere karar verecekler. Haftaya bitirmiş olarak gelecekler. Üzerinde konuşacağız ve ortaya çıkan ürünleri estetik açıdan değerlendireceğiz… Dört gruba birden girdiğim için benim yaklaşık 75-80 öğrenciye malzeme almam çok zor oluyor. Daha önce film afişleri için malzeme aldığımda beni biraz zorlamıştı. Bu nedenle yarın yapacakları şeye karar verip haftaya getirmelerini istemek sanırım daha sağlıklı olacak (AG, 01.05.2011).

Yukarıdaki ifadede görüldüğü üzere, bir sonraki derse birleştirilmiş ve bitmiş olarak gelmesi planlanan çizgi roman çalışmalarının beklendiği gibi tam olarak bitirilemediği ve kareler bitmiş olsa bile birleştirme işlemi yapılmadan getirildiği görülmüştür. Çizgi roman uygulamasında da önceki derslerde yaşanan grup sorunlarının -bu sorunlar ayrıntılı olarak *Gruplandırma* başlığı altında açıklanmıştır- aynıları yaşandığından, bir sonraki ünite olan *Müze Eğitimi* ünitesinin sanatsal uygulamasının sınıfta, ders esnasında yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı günlüğüne bu konuya ilişkin şunları yazmıştır:

> Komitede müze eğitimi konusunda üç boyutlu bir çalışmanın daha etkili olacağı ve nesneleri kilden yaptırabileceğim söylendi… Sonuç olarak, önümüzdeki pazartesi ders için kil temin edeceğim, uygulamayı sınıfta yapacağız. Grupları, kendi istedikleri kişilerden oluşturmalarını sağlayacağım. Umarım haftaya sorunsuz bir ders olur (AG, 13.05.2011).

Sonuç olarak, malzeme temini konusunda yaşadığı sıkıntılara rağmen araştırmacı, grup sorunlarını en aza indirebilmek için yeni ünitenin sanatsal uygulaması için gerekli olan malzemeleri yine kendisi temin etmiş ve uygulamayı sınıf ortamında yaptırmıştır.

3.1.1.4. *Öğretmen rolü*

Yaratıcı drama kendine özgü bileşenleri olan farklı bir disiplin dalıdır. Bu bileşenlerden biri olan drama lideri / drama öğretmeni, drama sürecini tasarlayan, yöneten, yönlendiren, katılımcılara rehberlik eden, teorik ve uygulama bilgisine ve deneyimine sahip olan kişidir. Drama lideri aynı zamanda sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için samimi, güven veren, tüm görüşlere saygılı, rahat ve pozitif bir iletişim ortamı sağlayan, çözüm odaklı bir tutuma sahip olmalıdır. Drama lideri olarak araştırmacı, ders süreci boyunca böyle bir tutum içinde olmaya gayret etmiş ve hem kendisi hem de öğrenciler açısından birçok yönden yeni ve farklı olan ders sürecini kolaylaştırmaya, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvenli hissedecekleri, görüşlerinden ve davranışlarından dolayı yargılanmayacakları veya eleştirilmeyecekleri bir sınıf ortamı yaratmaya olabildiğince dikkat etmiştir. Bir öğretmenden çok bir yol gösterici, birlikte öğrenen, katılımcı, güdüleyici ve teşvik edici bir rolle bunu sağlamaya çalışmıştır. Şenay, araştırmacının sınıf içindeki durumuna ve tutumuna ilişkin olarak şunları söylemiştir:

> Arkadaşlarla hep mesela sizin hakkınızda konuşurken hani sizin derse tutumunuz, işte davranışlarınız olsun… Tamam dersi yönetim açısından çok başarılısınız bi yandan da sanki bizim aramızdan biriymişsiniz, sanki öğrenciymişsiniz ama sadece bizi yönetiyormuşsunuz gibi… Kendimizi kasmıyoruz mesela sizin yanınızdayken. Hani demiştim ya ilk ders mesela,

> siz nasıl birisiniz acaba? Ne dersiniz hani davranışlarımız karşısında mesela, tutumunuz nasıl olur bilmiyorduk. Sizi tanıdıktan sonra çok rahat olmamız gerektiğini mesela anladık, öğrendik… (Şenay, G, s. 596-607).

Öznur (G, s. 454-456), dersin ilk zamanlarında tüm katılımcılarda tedirginlik yaratan kamera çekimini ve onlar için yeni bir öğretmen olarak araştırmacının varlığını drama atölyesindeyken unuttuğunu ifade etmiş ve araştırmacı hakkında şunları belirtmiştir:

> Diğer hocalarımla olan ilişkiden birazcık daha böyle kendime yakın görüyordum sizi. Hani daha bi arkadaşça, çok rahat konuşabileceğim bir kişi olarak görüyordum. O yüzden de böyle kendimi çok sıkmadım.
>
> **…Acaba rahat hissetmende benim davranışlarım, tavrım mı etkiliydi, yaşımın size daha yakın olması mı?**
>
> Hayır hayır hocam sizin tavrınız, her yaş grubuna inebiliyorsunuz. Hani böyle çok tatlı dille anlatıyorsunuz.

Eğitim yaşantısında kendini yeterince ifade edemeyen bir öğrenci olduğunu, bunun da zaman zaman hocaların tutum ve yaklaşımlarından kaynaklandığını söyleyen Burçin ise, ilkokuldan beri ilk kez kendini bir öğretmenin yanında rahat ve güvende hissettiğini vurgulamıştır (G, s. 77-96). Dönemin sonuna doğru yazdığı günlüğünde dersin en olumlu kısmı olarak araştırmacıyı işaret eden Burçin, araştırmacının derste kendilerini dinç tuttuğunu ifade etmiş ve diğer hocaların da aynı şekilde yöntem geliştirip derslerini işlemelerinin çok iyi olacağını belirtmiştir (ÖG, 16.05.2011, 3. soru).

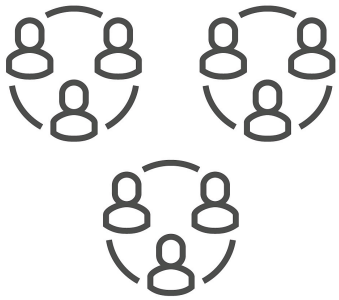
Burçin'in görüşlerine benzer olarak Dilan da araştırmacıyı sınıf ortamı içinde kendisi gibi gördüğünü ve kendisini çok rahat hissettiğini, bu rahatlığın da araştırmacının tutumlarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra drama eğitmeni olabilmek için mutlaka gerekli olan altyapıya özellikle vurgu yapan Dilan şunları söylemiştir:

> Siz zannedersem drama eğitimi aldığınızdan bahsetmiştiniz. Bu çok önemli. Siz önce kendinizi beslemişsiniz… Bunun tadına varmışsınız. Çocuk olarak kendinizi hissetmişsiniz ve karşınızdakine bu elektriği verebilmeniz adına bu da çok önemli bi şey. Ama eğer almamış olsaydınız bence çok yüzeysel kalıcaktı. Hiçbirimiz zevk almayacaktık (G, s. 652-667).

Araştırmacının dersi planlarken öğrencileri de olabildiğince bu planlamanın içinde tutmaya çalışması Merih'in dikkatini çekmiş, yeni bir uygulamaya geçerken araştırmacının onlara fikirlerini sorarak süreci ilerletmesinden ve fikirlerine değer verildiğini hissetmekten memnun olduğunu dile getirmiştir (ÖG, 25.04.2011).

Nagihan ise derste başrol oyuncularının kendileri olduğunu, çünkü herşeyin onlarla başlayıp onlarla bittiğini söylemiş ve araştırmacının sadece süreci yönlendiren kişi olduğunu belirtmiştir (G, s. 596-597).

3.1.2. Gruplandırma



Bağdaşık grup

İletişim sorunu

Karşı cinse mesafe

Gruplandırma alt teması*, Bağdaşık grup, İletişim sorunu* ve *Karşı cinse mesafe* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Drama yönteminin yapısı gereği yoğun olarak grup çalışmaları yapılan ders sürecinde, bir arada olmanın ve birlikte yol almanın yarattığı zorluklar, şimdiye kadar sorunlu ve zayıf bir iletişim ortamına sahip olan sınıfta yaşanan gerginlikler, grup oluşumlarında ortaya çıkan problemler, araştırmacının bu sorunlara yönelik geliştirdiği yeni eylemler bu alt tema kapsamında açıklanan konulardır.

3.1.2.1. *Bağdaşık*[*] *grup*

Grupça hareket etmeye ve birlikte bir şeyler üretmeye alışkın olmayan, sanat alanının öznelliği ve bireyselliğinin de etkisiyle daha çok kendi başına çalışma ve üretme alışkanlığına sahip öğrencilerin, dramanın yapısı gereği grup çalışmalarının yoğun olarak yapıldığı araştırma sürecinde bazı sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu sorunları süreç içerisinde öğrencilerle birlikte tartışarak, onlardan fikir alarak çözmeye gayret etmiştir. Öğrenci günlüklerinden, grup oluşumlarında önemli sorunlar yaşandığını ve öğrencilerin en mutsuz oldukları konunun bu sorunlar olduğunu öğrenen araştırmacı, bu konuyu özellikle öğrencilerle konuşmuş ve gruplara ayrılırken kendi istedikleri kişileri seçmeleri konusunda ne düşündüklerini sormuştur. Fatoş, grup arkadaşı seçiminin onlara bırakılmasının iyi olabileceğini söylerken, Utku ise bu durumun grup çalışmalarının asıl

[*] *sf.* Birbirlerine benzer karakterlere veya yapıya sahip parça veya birimlerden oluşan (bütün veya topluluk), mütecanis, homojen.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5899ac1baed5a7.14423408

amacına uygun olmayacağını ve herkesin istediği kişilerle grup oluşturduğunda birkaç kişinin dışarıda kalacağını ifade etmiştir. Esin, konuya birlikte üretilen sanatsal çalışmalar açısından bakarak grup arkadaşlarını kendilerinin seçmeleri durumunda ortaya hep aynı tarzda çalışmalar çıkacağını belirtmiştir (TCD, s. 66-76). Genel olarak öğrenciler anlaşamadıkları kişilerle aynı grupta olduklarında sorunlar yaşadıklarını, ancak diğer taraftan iyi anlaştıkları arkadaşlarıyla sürekli aynı grupta olmalarının da bazı açılardan doğru olmayacağını söylemişlerdir.

Araştırmacı Yusuf'la yaptığı görüşmede, gruplara ayrılma yöntemi konusundaki düşüncelerini sormuş ve şu yanıtı almıştır:

> ...Ben bu sınıfta farklıydım, yabancıydım, diğer sınıftan geldim ve pek kimseyi tanımıyordum. Benim gibi olan mesela herkesin ilk kez toplandığı gruplarda o zaman gruplandırma işini sizin yapmanız daha iyi kaynaşmalarını sağlar. Ama aynı sınıf içerisindeyse herkes birbirini tanıyorsa onları sizin gruplandırmanız bence şey olur. Yani o zaman mesela bazı arkadaşlarıyla anlaşamıyor, siz bir araya getirdiğiniz için mecbur kalıyorlar…. Ben mesela gelsem burada işte 1 haftada kendime yakın iki üç kişi bulucam. O iki üç kişiyle dönemi bitirecektim. Ama siz şimdi sürekli grupları karıştırdığınız için ben mesela Ahmet'i tanıdım, bir dahaki çalışmada Ayşe'yi tanıdım. Öyle o şekilde farklı farklı bir sürü diyaloglarım oldu (G, s. 290-332).

Sınıfa sonradan dahil olan Yusuf, çalışma gruplarını oluştururken herkesin birbirini iyi tanıdığı bir ortamda kişilerin grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemesinin daha iyi olacağını, ancak herkesin tamamen yabancı ve ilk kez buluştuğu bir ortam söz konusu ise, öğretmenin grupları kendisinin oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıfın sosyal ortamına yabancı olan Yusuf, eğer dönem başından beri gruplara ayrılma işi tamamen onlara bırakılsaydı iyi anlaşacağı 2-3 arkadaşını seçerek ders süreci boyunca hep aynı kişilerle çalışmalara devam edeceğini belirtmiştir. Ancak ders döneminin büyük çoğunluğunda araştırmacı, gruplara ayrılma işini öğrencilere bırakmayıp dramanın gruplandırma yöntemlerinden faydalanarak kendisi üstlendiği için, Yusuf da bu sayede yabancı olduğu bir ortamda çok daha fazla arkadaşıyla diyalog kurabildiğini vurgulamıştır.

Zaman Planlaması başlığı altında grup çalışmalarında, öğrencilerin ders dışında bir araya gelerek iş üretmelerinin zorluklarından bahsedilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin çoğunluğunun sanatsal uygulamaları ders dışında ödev olarak değil sınıfta yapmak istedikleri bilinmektedir. Ders dışında yapılan sanatsal uygulamaların estetik açıdan daha nitelikli görünmelerine rağmen, sınıfta yapılan uygulamaların grup çalışması açısından

daha verimli oldukları görülmektedir. ÖÖY dersinin amacı ve içeriği düşünüldüğünde, ders kapsamında yapılan sanatsal uygulamalara niteliksel olarak bakmak yerine bu uygulamaların yapılış sürecinde öğrenciye kattıklarının ve grupça iş üretebilme becerisi kazandırmasının çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Merih sanatsal uygulamaların sınıfta yapılmasına ilişkin olarak, *"Hocam burada direk çalışmaları yaparsak kimsenin kaçma ihtimali yok, ben yapmadım ihtimali yok, herkes yoğunlaşıp bi şekilde bi iş ortaya çıkarıyor, diğeri kadar aşırı kapsamlı olmaz ama olanı yine de anlatır"* (TCD, s. 77-79) demiş ve sınıfta yapılan çalışmaların süre ve malzeme sınırlılığından dolayı nitelik olarak çok iyi olmadığına vurgu yapmıştır. Sonuçtan ziyade sürecin önemine dikkat çeken Merih, sanatsal uygulamaların sınıfta yapıldığında gruptaki herkesin mecburen çalıştığını da eklemiştir. Yusuf, biraz daha pragmatist bir yaklaşımla, sanatsal uygulamaların verimliliği açısından grup arkadaşlarını kendilerinin seçmelerinin daha iyi olacağını şu sözlerle dile getirmiştir:

> …Yapılan sanatsal uygulama açısından grup arkadaşlarımızı kendimiz seçersek bence daha iyi, çünkü kimin ne yapıp yapamayacağını biliyorum. Mesela bazı arkadaşlarım var bilgisayarda araştırmayı çok seviyor, bazısı var çizmeyi çok seviyor ama bilgisayarda işi olmaz. Şimdi biz birbirimizi tanıdığımız için … işte şu bilgisayardan anlar mesela hemen indirir falan, kimisi işte güzel guaş boyar, kimisi keser yani grup demek bu demek zaten. Herkesin bir şey yapması gerekiyor. Yani o anlamda kendimiz seçmemiz daha iyi bence (Yusuf, G, s. 294-303).

Herkesin iyi yapabildiği işler üzerinden çalışma grubu üyelerinin belirlenmesini savunan Yusuf, aynı zamanda grup içinde yaşanan iletişim sorunlarının sanatsal uygulamalara yansıması konusuna dikkat çekerek, iyi anlaşamayan kişilerin aynı gruba denk geldiğinde büyük sorunlar yaşadıklarını ve sanatsal uygulamalar konusunda ortak bir noktada buluşamayarak grup içindeki herkesin bireysel çalıştığını söylemiş ve kişilerarası kopukluğun, ortaya çıkan ürünlerde de kendini gösterdiğini vurgulamıştır (G, s. 310-314).

Araştırmacı, yaptığı gözlemler ve öğrenci görüşleri sonucunda sınıftaki sosyal ortamın çok sağlıklı olmadığını, 3 yıldır aynı sınıfta olmalarına rağmen birbiriyle hiç iletişimde bulunmamış öğrenciler olduğunu ve küçük gruplar arasında zaman zaman çatışmalar yaşandığını fark etmiştir. Bu sorunlu sınıf ortamının doğal olarak derse ve yapılan ortak çalışmalara yansıdığını gören araştırmacı konuya ilişkin günlüğünde şunları yazmıştır:

> Öğrencilerle konuştuğumda grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemek istediklerini, bu şekilde çok daha iyi işler ortaya çıkacağını söylediler… Ayrıca grup seçimini de öğrencilere bırakacağım. İstedikleri kişilerle grup olmalarına olanak sağlayacağım (AG, 26.04.2011).

DDNB ünitesine yönelik çalışma gruplarını oluştururken grup arkadaşlarını seçme işini neredeyse tamamen öğrenciye bırakan ve grupları kendilerinin oluşturmalarına fırsat veren araştırmacı (TCD, s. 203), öğrencilere bu serbestliği tanıdıktan sonra, *Karşı cinse mesafe* başlığında ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, ders boyunca bir arada oturan erkek öğrencilerin bir grup oluşturduklarını ve grubun içinde hiç kız öğrenci olmadığını fark etmiş, yalnızca bu duruma müdahale etme gereği duymuştur. Erkek öğrencilere her birinin farklı gruplara dağılmalarını söyleyerek gruplarda en azından erkek öğrenci dağılımını dengede tutmaya gayret etmiştir.

Grup çalışmalarını genel olarak sevmediğini dile getiren Öznur, anlaşamadığı kişilerle aynı grupta olmanın kötü bir şey olduğunu, bu durumun grup içinde iletişim kopukluğu yarattığını ve herkesin üzerine düşeni yapmadığını belirtmiştir. Ayrıca DDNB ünitesi kapsamında yapılan grup çalışmalarında, araştırmacının kendilerini grup arkadaşlarını seçme konusunda özgür bırakması sayesinde, iyi anlaştığı arkadaşlarıyla bir araya gelebildiğini ve bu yüzden de zorluk yaşamadığını dile getirmiştir (DSDF 4. soru). Kısacası, grup arkadaşı seçiminde özgür olmaları Öznur'da rahatlama yaratmış ve çalışacağı arkadaşlarını kendisinin belirlemesi bu ünitedeki grup çalışmasında iletişim açısından zorluk çekmemesini sağlamıştır.

Gökçe, grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemelerinin iletişim sorunlarını azalttığını ve daha mutlu çalışmalarına olanak sağladığını düşünse de konuya farklı bir açıdan bakarak şunları söylemiştir:

> Şu an birinci sınıfta olsaydım, iş hayatında hiç çalışmamış olsaydım, dışarıda sosyal bir yaşamım olmasaydı... Biz belirleyelim grup arkadaşlarımızı derdim. Tamam biz belirlediğimizde sahiden huzurlu çalışıyoruz ama iş ortamında da hayatta da bu böyle, ben onu fark ettim. Bu sene benim için dönüm noktası oldu. Sevsem de sevmesem de bazı insanlarla iş için ya da ders için bir araya geldiğimde ilişkiyi belli bi seviyede tutmayı öğrenmem gerekiyor… Eğer sınıfta grubu kendiniz oluşturun derseniz ben açıkça söylüyorum dersin başından beri hep Esin'le ve Ayşe'yle grup olurdum. Benim hiçbir problemim burada çözülmezdi… Sizin bizi gruplamanız bazı şeylerin değişmesine yol açtı bu sene (G, s. 152-186).

Baskın bir kişiliğe sahip olan Gökçe, sürekli anlaştığı arkadaşlarıyla çalışmanın huzurlu ve sorunsuz olacağını, ancak gerçek yaşamın böyle olmadığını, çalışma yaşamında insanın her zaman çalışacağı kişileri seçmesinin mümkün olamayacağını ve

bu açılardan da grupları öğretmenin oluşturmasının çok daha öğretici olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, dersin başından beri öğrencilerin yaşadıkları grup sorunlarına yönelik telkinlerinde, mesleki yaşantılarında farklı tip insanlarla çalışmak zorunda kalacaklarını, birlikte çalıştıkları kişileri sevmek zorunda olmadıklarını ancak iş konusunda ortak bir noktada buluşmak zorunda olduklarını, birbirleriyle uyumlu çalışmayı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Gökçe'nin ifadeleri de araştırmacının söylemlerini anladığını ve içselleştirdiğini göstermektedir. Araştırmacıya, gruplaşma konusunda serbest kalabilselerdi sürekli aynı arkadaşlarıyla grup olacaklarını itiraf eden Gökçe, böyle olmayışının sınıf içi ilişkilerinde bazı şeyleri olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmiştir. Sınıf yaşamını gerçek yaşamla ilişkilendiren ve öğretmenin grupları oluşturması gerektiğini savunan Gökçe'ye benzer olarak Burçin de farklı insanların birbirini tanıyabilmesi için grupların öğretmen tarafından oluşturulması gerektiği yönünde görüş bildirmiş ve birbirleriyle iletişimi olmayan kişilerin bu ders sayesinde birbirleri hakkında iyi şeyler söylemeye başladıklarını vurgulamıştır (G, s. 314-321). Öznur, duruma farklı bir açıdan bakarak grupları kendileri oluştursalar bile yine de sorunların yaşandığını dile getirmiştir.

> Sevdiğiniz arkadaşlarla da bir araya gelseniz yine problem çıkıyor, işte böyle diyaloğumuz olmayan kişileri de bir araya getirseniz durum farklı değil, ya herhalde grup çalışmasının şeyi o. Onu çok değiştiremeyiz gibi geliyor bana (G, s. 321-328).

Grup çalışmalarında her durumda sorunlar yaşandığını, bunun da grup çalışmalarının ruhundan kaynaklandığını ifade eden Öznur'un yanı sıra Esin de dersin ilk zamanlarına göre son 2-3 haftanın çok daha verimli geçtiğini, ilk haftalarda yaşanan problemlerin büyük çoğunluğunun ortadan kalktığını ve grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemelerinin iyi olduğunu ifade etmiştir (Esin, DSDF, 4. Soru). Bu düşüncelerinden sonra, dönemin sonunda kendisiyle yapılan görüşmede ise Esin şunları söylemiştir:

> Hocam hiç bi şekilde insanlar memnun kalmıyor yani. Bana kalırsa 1-2 diye rastgele daha iyi aslında, çünkü kendileri seçtiklerini de gördük onlarda da yine problemler oluştu… Yani insanların sadece küs olduklarıyla sorunları yok, diğerleriyle de ben görüyorum ki sorunları var, birlik yok yani o şekilde. Grupları kesinlikle siz belirlemelisiniz… (Esin, G, s. 172-185).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi, grup çalışmalarında birlikte çalışacağı arkadaşını seçme konusunda öğrenciler arasında görüşlerde farklılıklar görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin görüşleri süreç içinde de değişim gösterebilmektedir.

3.1.2.2. *İletişim sorunu*

Grup çalışmalarında yaşanan sıkıntıların en büyük nedeninin öğrenciler arası yaşanan iletişim sorunları olduğu bilinmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin günlüklerinde, kendileriyle yaptığı görüşmelerde, ders kapsamında doldurulan diğer formlarda öğrencilerin birbirleriyle aralarındaki iletişim sorunlarına çok sık rastlamış, sınıf ortamının bu anlamda problemli olduğunu fark etmiştir. Öğrencilere, bir önceki derste doldurdukları günlüklerle ilgili dönüt veren araştırmacı bu konuda şunları söylemiştir:

> Genel problem hep grup sorunu. 'Konuşamıyoruz, iletişim kuramıyoruz' diyorsunuz. 'Ben üstüme düşeni yapıyorum, arkadaşlarım yapmıyor' gibi şikayetler var. Haklı olabilirsiniz. Sonuçta herkesin işine ne kadar bağlı olduğu, yapması gereken sorumluluğu ne kadar iyi yerine getirebildiği bu grup çalışmalarında ortaya çıkıyor zaten. Bunu önlemek için daha önce de konuştuğumuz gibi işleri bugün burada derste yapacağız ve bitecek. Ev ödevi yok bu hafta bu derse yönelik. Böyle bir sorun tespitinden sonra istediğiniz kişilerle grup olmanız bile pek bir şeyi değiştirmedi. İletişim sorunu yaşıyorsunuz (TCD, s. 616-626).

Öğrencilerin istedikleri kişilerle grup olduklarında bile ders dışı grup çalışması konusunda sorunlar yaşadıklarını gözlemleyen araştırmacı, bu duruma çözüm olarak, malzeme temini konusunda ne kadar sıkıntı yaşasa da sanatsal uygulamaların kesinlikle sınıfta yapılması gerektiği kanısına varmıştır. Aynı zamanda grup çalışmalarında, grubu oluşturan kişilerin çalışma disiplinlerinin de ortaya çıktığı ve farklı çalışma disiplinlerine sahip kişilerin birlikte iş üretirken, yerine getirilmesi gereken görevler konusunda bu farklılıklarından ötürü çatışma yaşadıkları görülmektedir. Araştırmacı, günlüğünde bu konuya ilişkin şunları yazmıştır:

> Öncelikle geçen hafta yazılan günlükler üzerine konuştuk. Olumsuz olarak belirtilen durumlar üzerinde durdum daha çok. Genel görüşler çok olumlu, birkaç konu var rahatsızlık duyulan... İstenmeyen kişilerle aynı gruba denk gelme konusunda, ileride mesleki yaşantılarında da çalışacakları kişileri seçme gibi bir lükslerinin olmadığını, ayrıca grup çalışmalarının amaçlarından birinin ortamdaki kişilerle ortak çalışmalar yoluyla uyumu yakalayabilmek olduğunu söyledim (AG, 16.03.2011).

Araştırmacının, dördüncü dersten sonra yani dönemin henüz ortalarına doğru yazdığı günlükten bir alıntı olan bu ifadenin, dönem sonunda yapılan görüşmede Gökçe'nin yaşamla ders arasında kurduğu bağlantıya kaynaklık eden düşünceleri kapsadığı görülmektedir. Özellikle dönem başında, öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden ve sınıf içi gözlemlerinden öğrenciler arası yoğun bir iletişim sorunu yaşandığını fark eden araştırmacı, bu durumun zaman içinde düzeldiğini ve sorunların azaldığını gözlemlemiştir. Buna ilişkin dersin 9. haftasında yazdığı günlüğünde (AG,

19.04.2011); *"İlk zamanlara göre öğrencilerin aralarındaki iletişimin oldukça güçlendiğini gözlemliyorum"* yazan araştırmacı, öğrencilerle yaptığı görüşmelerde özellikle bu konunun üzerinde durmuştur. Sınıf içi ilişkilerinin sorunlu olduğunu ifade eden öğrencilerden biri olan Gökçe bu konuda şunları söylemiştir:

> İki hafta yoktum derste, işte ilk derste hani sürtüşmeli olduğumuz insanlar vardı. Aynı sınıftaydık. Birebir onlarla yüz yüze durmamız hoşumuza gitmedi ilk derslerden. Ama itiraf ediyim dersin sonlarına doğru aşırı derecede hoşuma gitmeye başladı. Hani sonradan hatta şunu da söyliyim o kavgalı olduğum insanlarla ben problemimi bu ders sayesinde çözdüm. Hani mecburen aynı gruptayız… yüz yüze bakmak zorundayız… o problemleri atlattık aştık hani dersi o anda bitirmek için gerçekten hiç bi şey olmamış gibi konuşmaya başladık (G, s. 78-96).

Gökçe'nin ifadesinden de anlaşılacağı gibi, bu dersin yoğun olarak drama yöntemiyle işlenmesinin ve dolayısıyla dramanın doğası gereği zorunlu grup çalışmalarının yapılmasının, sınıfın sosyal ortamında önemli ve olumlu değişimler yarattığı gözlenebilmektedir. Bu konuda ilk haftalarda motivasyonları düşen öğrencilerin, dönemin sonlarına doğru sorun yaşadığı arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladıkları ve sorunlarının azaldığı görülmüştür.

Öğrencilerin 3. sınıfta olmalarına rağmen bu derse kadar sınıfta hiç tanımadığı ve konuşmadığı arkadaşları olmasını şaşırtıcı bulan araştırmacı, bu sayede drama yönteminin insan ilişkileri açısından iyileştirici bir etkisi olduğunu somut olarak gözlemlemiş, teorikte alana yönelik yaptığı okumaların pratikteki karşılığını net olarak deneyimlemiştir. Dramanın empati duygusu kazandırmasına özellikle vurgu yapan Nagihan ise sınıf içi iletişim konusunda şunları söylemiştir:

> …Üç senedir tanısak da sonuçta bi şekilde aramızda mesafe olan arkadaşlarımızla bu derste daha farklı boyutta iletişim kurduk…. Galiba en belirgin özelliği işte empati kazandırması oldu. Daha sonra da arkadaşlarımla daha farklı iletişim kurdum. Onlarla daha çok kendi anasanatım olan arkadaşlarımla işte Gökçe'lerle aynı anasanatta değiliz ama hani sonuçta hep birlikte gezerdik ama diğer arkadaşlarımla da daha yakın oldum onlarla da daha farklı iletişim kurmaya başladım (G, s. 272-277).

Görüşleri Nagihan'ın görüşleriyle benzerlik gösteren Doğuş, bu dersten önce ders aralarında, molalarda kendi başına çayını, sigarasını içip çalışmasına geri döndüğünü, o arada birileriyle sohbet etmenin vakit kaybı olduğunu düşündüğünü, şimdi ise tam tersi ders aralarında yalnız kalmanın sıkıcı gelmeye başladığını, çayını, sigarasını birileriyle birlikte içmekten, keyif aldığını ve insanlarla vakit geçirmenin, paylaşımda bulunmanın kendisine kazandırdığı bir şeyler olduğunu fark ettiğini ifade etmiştir (G, s. 231-245).

Doğuş, dönemin ortalarına doğru yazdığı günlüğünde de "*Arkadaşlarımı düşündüğümden daha çok sevdiğimi fark ettim"* (ÖG, 07.03.2011, 6. soru) diyerek bu farkındalığı güçlendirmektedir. Doğuş'un, dönemin sonlarına doğru sınıf içinde arkadaşlarıyla daha çok iletişim kurduğu ve derse daha aktif katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Dönemin sonlarına doğru yazdığı günlükte, Burçin de birlikte çalıştığı grup arkadaşlarıyla biraz sorun yaşadıklarını ancak yine de birbirlerini idare etmeyi başardıklarını ifade ederek sınıf içinde yaşanan iletişim sorunlarının zaman içinde azaldığını ve birbirlerine karşı hoşgörü kazandıklarını belirtmiştir (ÖG, 16.05.2011, 2. soru).

Dönemin başlarında, günlüğüne (ÖG, 21.02.2011) bu dersin en olumlu bulduğu kısmının dersin işleniş yöntemi olduğunu yazan Merih ise, okulda hiç iletişimi olmayan kişilerle bu ders sayesinde konuşmaya başladığını, sosyal ilişkiler konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini ve bu dersin bu anlamda kendisine katkı sağlayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, *"Sanat Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Öğretim Yöntemleri"* ünitesinde, araştırmacı sınıfın oturma düzenini değiştirerek bir tartışma ortamı oluşturmuş ve buna ilişkin günlüğünde (AG, 09.03.2011), *"Bu derste öncelikle sanat eğitimi yöntemlerini tartıştık. Öğrencilerin oturma düzenini değiştirerek birbirlerini görebilmeleri için daire şeklinde oturmalarını sağladım"* yazmıştır. Aynı dersin sonunda Merih ise günlüğünde (ÖG, 21.02.2011), bu derste en çok aklında kalan şeyin öğretim yöntemlerini tartışmaları olduğunu, sınıfın oturma düzenindeki değişiklik sayesinde arkadaşlarıyla daha rahat etkileşim kurduğunu ifade etmiştir.

Bu ünite kapsamında araştırmacı, öğrencileri gruplara ayırmış ve her bir gruba bir öğretim yönteminin açıklandığı bilgi kağıtları dağıtmıştır. Öğrencilerden farklı okullarda görev yapan öğretmenler gibi davranmalarını ve her öğretmen grubunun kendi yöntemini savunması gerektiğini söylemiş, kendisi de toplantıyı yöneten bir moderatör/oturum başkanı kimliğiyle tartışmayı yönetmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen öğretim yöntemlerini önce okumuşlar sonra da kendi öğretim yöntemlerinin en doğru yöntem olduğunu savunan öğretmenler gibi tartışmışlardır.

3.1.2.3. *Karşı cinse mesafe*

Drama, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın herkesin birarada bulunduğu ve birlikte yol aldığı bir alan olmasıyla, zaman zaman kadın-erkek ilişkilerini irdelemek, cinsiyetler ve bu cinsiyetlerin toplumdaki rollerine yönelik empati kazandırmak gibi amaçlar

taşımaktadır. Bunların yanı sıra, ele alınan konu özel olarak cinsiyet özellikleri ve rolleriyle ilgili değilse, kadının ve erkeğin cinsiyetleriyle değil birey/insan olmalarıyla ilgilenen drama, ele alınan konunun amaçları doğrultusunda kimi zaman el ele tutuşma, sırt sırta yürüme, birbirine dayanma gibi yakın temas gerektiren etkinlikler içermesi nedeniyle ders sürecinde bazı öğrencilerin etkinliklere katılımında çekingenlik yaratmıştır. Araştırmacı günlüğünde, ders sürecinde yaşadığı bazı sorunlardan bahsederken, bazen öğrenciler arasında yaşanan karşı cinse olan mesafeli tutumlarının süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Konuya ilişkin günlüğündeki ifadeler şu şekildedir:

> Uygulamalar sırasında yaşadığım bazı problemler var… Diğer bir sorun da bazı öğrencilerin birbirlerine temas etmeleri gereken etkinliklerde karşı cins sorunu yaşadıklarından çekingen kalmaları gibi (AG, 24.04.2011).

Araştırmacı, sayıca az olan erkek öğrencilerin aynı gruplara toplanmalarını engellemeye çalışarak diğer gruplara dağılmalarını sağlamak için zaman zaman uyarılarda bulunmuştur. Her grupta en az bir erkek öğrenci olması, drama sürecinin canlandırma aşamasında rol dağılımı açısından da kolaylık sağlamaktadır. Araştırmacı DDNB ünitesindeki drama oturumunda, grup arkadaşı seçimini öğrencilere bıraktığı zaman, erkek öğrenciler genellikle yan yana oturduklarından dolayı bir grupta toplanarak kızlardan ayrılmış, bunun üzerine araştırmacı bu durumu değiştirmek için uyarıda bulunma ihtiyacı duymuştur. Erkek öğrencilere diğer gruplara dağılmalarını söyleyen araştırmacı (TCD, s. 703-704) konuya ilişkin olarak, günlüğünde şunları yazmıştır:

> Aradan sonra herkes istediği kişilerle 4'lü grup oluşturdu. 2 grup 4 kişi, diğer 2 grup 5 kişi oldu. Normalde grup oluşturulurken öğrencilere hiç karışmamayı, tamamen özgür bırakmayı planlıyordum ancak sınıftaki 5 erkek öğrenci, zaten yan yana oturduklarından dolayı bir grup oluşturdular. Ben de erkek öğrencilerin diğer gruplara eşit bir şekilde dağılmalarını söyledim. Diğer gruplardan kız öğrenciler o gruba geçti, o gruptaki biri hariç diğer erkek öğrenciler de öbür gruplara dağıldılar. Canlandırmalar (kadın ve erkek rolü) açısından böyle bir dağılımın daha mantıklı olacağını düşünüyorum. Günlükleri okurken sadece Doğuş'un bu durumdan hiç hoşlanmadığını anladım (AG, 17.05.2011).

Araştırmacının dikkatini çeken Doğuş, aynı gruba toplanan erkek öğrencilerin diğer gruplara dağıtılmasıyla ilgili o dersin sonunda yazdığı günlüğünde araştırmacıyı eleştirerek, "*Kendi aramızda grup oluştururken fazla müdahale ediyorsunuz"* demiştir (ÖG, 17.05.2011, 2. soru). Araştırmacı, bu eleştiriyi Doğuş'la yaptığı görüşmede kendisine sormuş ve *"Biz o gün şey düşünmüştük hocam, hani erkekler bir arada olsun*

kendi aralarında hem erkek hem kadın rolünü falan bi deneyelim demiştik" (Doğuş, G, s. 448-470) yanıtını almıştır.

Doğuş'un karşı cinse mesafeli bir duruşu olduğunu gözlemleyen araştırmacı konunun hassasiyetinden ötürü verilen yanıtı daha fazla irdelememiş, ancak sınıf içinde birkaç öğrencide daha aynı tedirginliği hissetmiştir. Bu duruma yönelik olarak, yakın temas içeren etkinliklerde öğrencilerin hassasiyetlerine dikkat ederek, sınıfın geneline hissettirmeden çekingen davrandıklarını gözlemlediği öğrencilerin etkinliklere hemcinsleriyle devam edebilmeleri için zaman zaman yer değişiklikleri yapmıştır.

3.1.3. Disiplin temelli sanat eğitimi



Dört disiplin bilgisi
Sanat eleştirisi uygulaması
Sanat tarihi bilgisi
Farklı disiplinlerin bilgisi
Estetik değerlendirme

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE) alt teması; *Dört disiplin bilgisi, Sanat eleştirisi uygulaması, Sanat tarihi bilgisi, Farklı disiplinlerin bilgisi* ve *Estetik değerlendirme* başlıklarından oluşmaktadır.

Eisner'in (1989) temellerini attığı ve kuramlaştırdığı disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımı, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamadan oluşan dört disiplini işaret ederken, günümüzde bu alanlarla sınırlı kalmayıp farklı alanlardan da yararlanılması gerektiği düşüncesi hakimdir. Bu araştırma sürecinde, ÖÖY dersinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesi, farklı alanların biraradalığını zorunlu kılmış ve drama yönteminin birleştirici etkisiyle yukarıda belirtilen dört alanın yanı sıra faklı alanların da sürece dahil edilmesi kaçınılmaz olmuştur. İç içe geçmiş etkinliklerle tasarlanan ders sürecinde alanların doğal bir şekilde birleştirilmesi ve bu birleştirme deneyiminde yaşananlar *DTSE* alt temasında açıklanmaktadır.

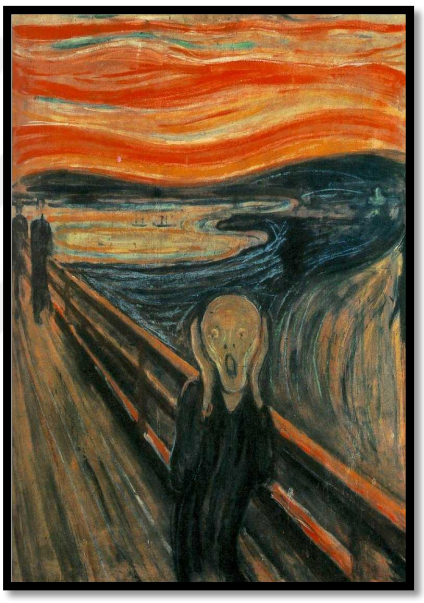
3.1.3.1. *Dört disiplin bilgisi*

Araştırmacı, ÖÖY II dersinin ünitelerinden biri olan ve aynı zamanda veri toplama haftalarına denk gelebilmesi için özellikle yeri değiştirilen DDNB ünitesi kapsamında,

sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve sanatsal uygulama alanlarının nasıl birleştirilebileceği üzerine, salt teorik anlatım yerine, öğrencilerin bu birleştirmeyi birebir uygulayarak, deneyimleyerek öğrenmeleri gerektiği düşüncesiyle bir ders planı geliştirmiştir. Bu birleştirmede, drama yöntemini bir araç olarak ders planına dahil etmiş ve farklı alanların bir arada ve bağlantılı kullanımına örnek oluşturabilecek bir ders süreci planlamıştır. Öncelikle DTSE konusunda görsel destekli bir anlatım gerçekleştiren araştırmacı, sunumun sonunda yer alan Nuri İyem'in ve Munch'ın *'Çığlık'* adlı resimleri üzerine sanat eleştirisi soruları yönelterek öğrencilerin resimler üzerine derinlemesine düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır.

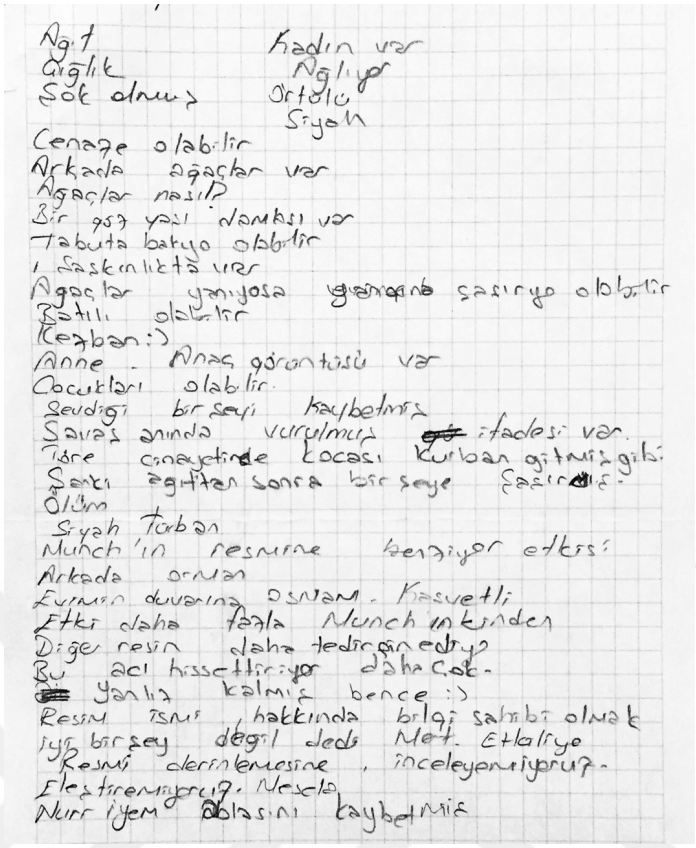


Görsel 3.4. *Nuri İyem, Çığlık*

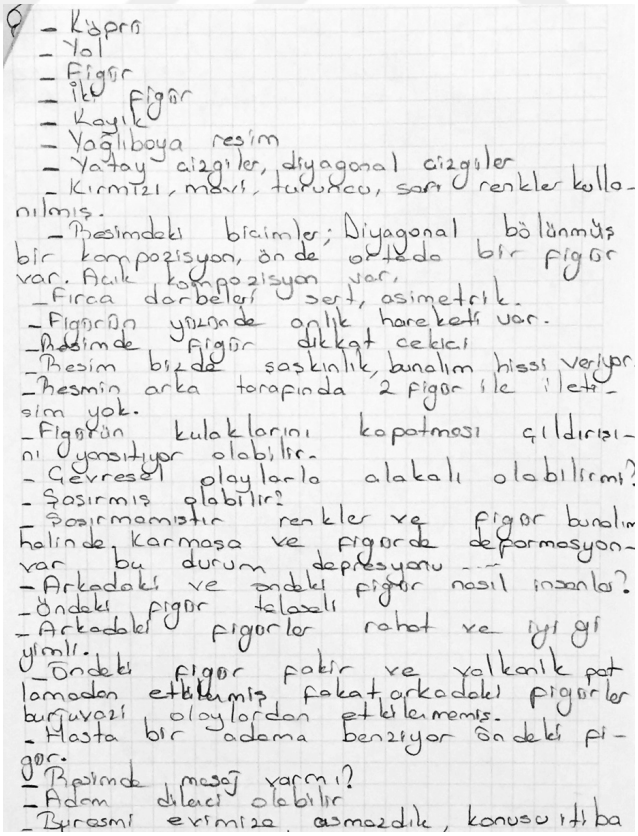


Görsel 3.5. *Edvard Munch, Çığlık*

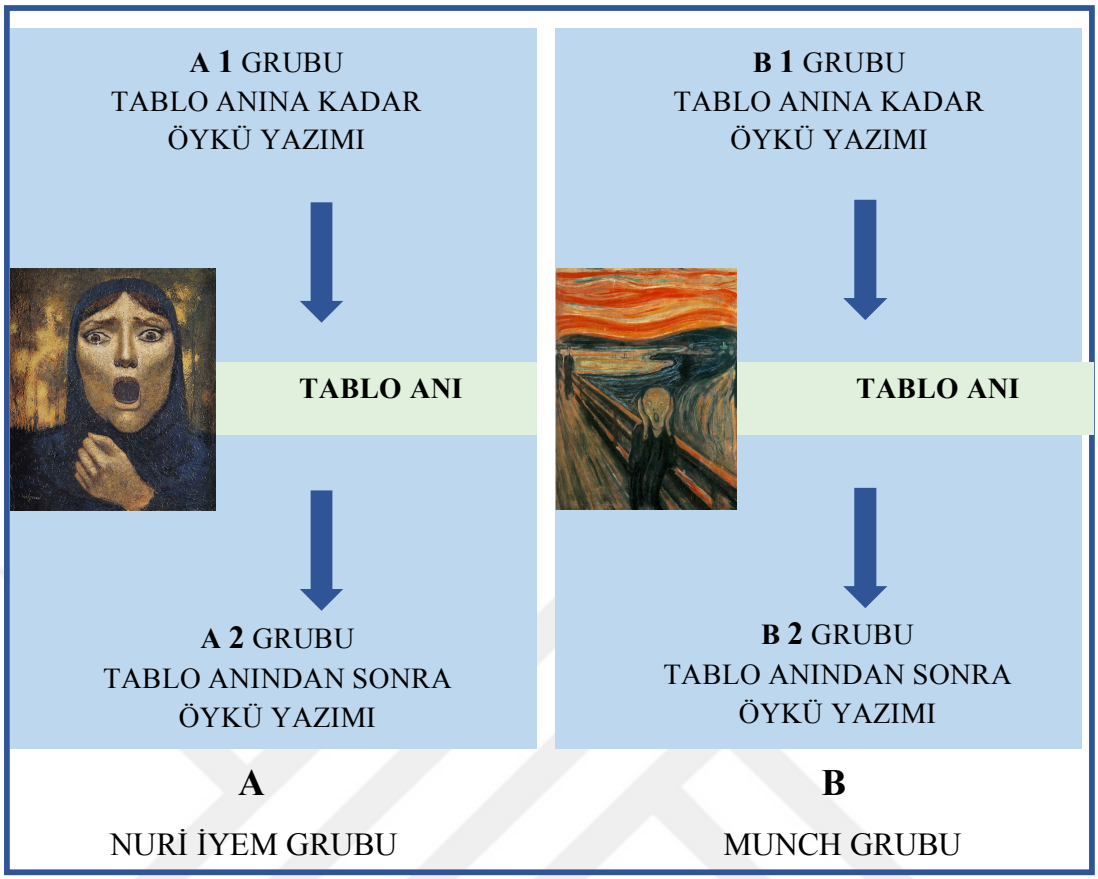
Görsel 3.4. ve Görsel 3.5.'deki resimler üzerine Edmund Feldman'ın 4 basamaklı *(betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı)* pedagojik eleştiri sorularını yönelten araştırmacı, öğrenciler soruları yanıtlarken gönüllü iki öğrenciden, iki farklı resme verilen cevapları not almalarını istemiş ve sonraki aşama olan öykü yazımı için ön hazırlık yapılmasını sağlamıştır. Öğrenciler resimlere yönelik sorulara cevap verirken resimlerin olası hikayeleri üzerine düşünmüşler ve bir yandan da resimler hakkındaki ön bilgilerini yoklamışlardır. Aşağıda her iki resim için de sanat eleştirisi sürecinde verilen cevaplardan alınan notlar görülmektedir:


Ağıt
Çığlık
Sok olmuş
Kadın var
Ağlıyor
Ortalık
Siyah
Cenaze olabilir
Arkada ağaçlar var
Ağaçlar nasıl?
Bir şey yazısı olmalı var
Tabuta batıyo olabilir
Şaşkınlıkta var
Ağaçlar yanıyosa yeşerme şaşırıyo olabilir
Şatılı olabilir
Kefen:)
Anne . Anne görüntüsü var
Çocukları olabilir
Sevdiği bir şeyi kaybetmiş
Savaş anında vurulmuş ifadesi var.
Türe cinayetinde kocası kurban gitmiş gibi
Şarkı ağıttan sonra bir şeye şaşırmış.
Ölüm
Siyah türban
Munch'ın resmine benziyor etkisi
Arkada orman
Evimin duvarına asmam. Kasvetli
Etki daha fazla Munch'ın kinden
Diğer resim daha tedirgin ediyo
Bu acı hissettiriyor daha çok.
Yalnız kalmış bence :)
Resim ismi hakkında bilgi sahibi olmak
iyi bir şey değil dedi Met. Etkiliyo
Resmi değerlendirmesine, inceleyemiyoruz.
Eleştiremiyoruz. Neyle
Nurr İyem Ablasını kaybetmiş

Görsel 3.6. *İyem / Çığlık -Sanat eleştirisi cevapları*


- Köprü
- Yol
- Figür
- İki figür
- Kayık
- Yağlıboya resim
- Yatay çizgiler, diyagonal çizgiler
- Kırmızı, mavi, turuncu, sarı renkler kullanılmış.
- Resimdeki biçimler; Diyagonal bölünmüş bir kompozisyon, önde ortada bir figür var. Açık kompozisyon var.
- Fırça darbeleri sert, asimetrik.
- Figürün yüzünde anlık hareketi var.
- Resimde figür dikkat çekici
- Resim bizde şaşkınlık, bunalım hissi veriyor
- Resmin arka tarafında 2 figür ile iletişim yok.
- Figürün kulaklarını kapatması çıldırışını yansıtıyor olabilir.
- Çevresel olaylarla alakalı olabilir mi?
- Şaşırmış olabilir?
- Şaşırmamıştır renkler ve figür bunalım halinde, karmaşa ve figürde deformasyon var bu durum depresyonu ...
- Arkadaki ve öndeki figür nasıl insanlar?
- Öndeki figür talaşlı
- Arkadaki figürler rahat ve iyi giyimli.
- Öndeki figür fakir ve yalkanık patlamadan etkilenmiş fakat arkadaki figürler burjuvazi olaylardan etkilenmemiş.
- Hasta bir adama benziyor öndeki figür.
- Resimde mesaj var mı?
- Adam dilenci olabilir
- Bu resmi evimize asmazdık, konusu itibarı

Görsel 3.7. *Munch / Çığlık -Sanat eleştirisi cevapları*

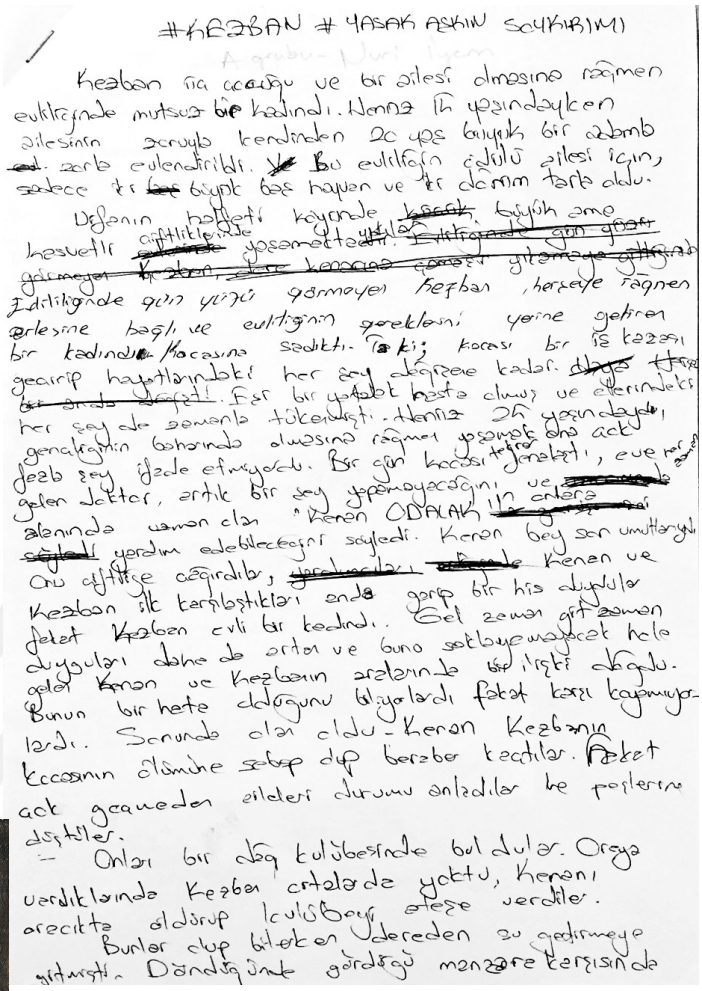


Şekil 3.3. *DDNB ünitesi kapsamında sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazım süreci*

Daha sonra araştırmacı, öğrencilerin A ve B olarak 2 gruba ayrılmalarını ve bu grupların da kendi içlerinde 2'şer gruba ayrılarak A1, A2 ve B1, B2 olacak şekilde toplam 4 grup oluşturmalarını istemiştir. Bu ünitede, özellikle önceden yaşanan grup sorunları nedeniyle öğrencilerin kendi istedikleri kişilerle grup olmaları konusunda özgürlük tanımıştır. Bu gruplardan A1 grubuna, Nuri İyem'in *"Çığlık"* adlı resmini ve bu resme yönelik sanat eleştirisi sürecinde verilen cevapların yer aldığı not kağıdını (Görsel 3.6.), B1 grubuna ise Munch'ın *"Çığlık"* adlı resmini ve bu resme yönelik sanat eleştirisi sürecinde verilen cevapların yer aldığı not kağıdını (Görsel 3.7.) vererek bu yanıtlar üzerinden bir öykü yazmalarını söylemiştir. A1 ve B1 grupları öykünün tablo anına kadar olan kısmı yazmış ve öyküyü tablo anında bırakarak A2 ve B2 gruplarına vermiş, bu gruplar da yine sanat eleştirisi yanıtlarından hareketle tablo anından sonrasını yazarak öyküyü sonlandırmışlardır. Aşağıda, İyem'in ve Munch'ın resimleri üzerine yapılan sanat eleştirisi uygulamasında verilen cevaplardan yola çıkılarak yazılan öyküler görülmektedir:

A1- İyem Grubu

Tablo anına kadar yazılan öykü



#KEZBAN # YASAK AŞKIN SONUÇLARI

Kezban üç çocuğu ve bir ailesi olmasına rağmen evliliğinde mutsuz bir kadındı. Henüz 16 yaşındayken ailesinin zoruyla kendinden 20 yaş büyük bir adamla evlendirildi. Bu evlilikten çiftlik ailesi için, sadece iki kişi bakan ve bir damım tarla aldı.

Uğlanın hatırlı köyünde büyük ama hasretli çiftliklerinde yaşamaktadır. [illegible] gün geçirmeye [illegible] gidemeyen Kezban, [illegible] yitirmeye [illegible] İstiklaliğinde gün yüzü görmeyen Kezban, kocasına rağmen ailesine bağlı ve evliliğinin gereklerini yerine getiren bir kadındır. Kocasına sadıktı. Tek; kocası bir iş kazası geçirip hayatlarındaki her şey değişene kadar. [illegible] her şeyi de zamanla tükendiği. Henüz 20 yaşındaydı, gençliğinin baharında olmasına rağmen yaşamaktan zevk alacak hiçbir şey ifade etmiyordu. Bir gün kocası tarafından gelen iletter, artık bir şey yapmayacağını, ve [illegible] aleninde zaman olan "Keran ODABAK" [illegible] yardım edebileceğini söyledi. Keran bey son umutlarıydı. Onu ofise çağırdılar, [illegible] Keran ve Kezban ilk karşılaştıkları anda garip bir his duydular fakat Kezban evli bir kadındı. Gel zaman git zaman duyguları daha da artar ve buna sebebiyet vermeyecek hale gelir Keran ve Kezban'ın aralarında bir ilişki olduğu. Bunun bir hata olduğunu biliyorlardı fakat karşı koyamıyorlardı. Sonunda olan oldu- Keran Kezban'ın kocasının ölümüne sebep olup beraber kaçtılar. Fakat acık geceden ailesi durumu anladılar ve peşlerine düştüler.

— Onları bir dağ kulübesinde bulduular. Orgeye verdiklerinde Kezban ortalarda yaktı, Keran'ı arecitte öldürüp kulübeye ateşe verdiler. Bunlar olup bitterken uzaktan izleyen ailesi apar topar Kezban'ı alarak uzaklaştırdılar. Çocuklarını karşısında gören Kezban yaptıklarına pişman olmuştu ama, artık çocuktan ara düşmandı. Akşam olduğunda aşiret toplanmıştı, ve Kezban için bir karar verilecekti. Kezban için ölüm kararı verdiler, bu idamda aşiret şefi babası yapacaktı. Ertesi gün köy meydanında toplandılar. Herkes Kezban'a çok öfkeliydi. Kezban artık sonunu biliyordu ve yaşamak istemiyordu. Babası aşiretin ona verdiği idamı gerçekleştirdi ve Kezban orada hayatını kaybetti.



TABLO ANI

Yanan kulübenin içinde kocanın olup olmadığını bilmeyen Kezban, hiçbirşey düşünmeden kendini ateşlerin içine attı. Kocanı yanmış halde bulan Kezban, duman, baru arasından kendini dışarıya attı. Olayı uzaktan izleyen ailesi apar topar Kezban'ı alarak uzaklaştırdılar. Çocuklarını karşısında gören Kezban yaptıklarına pişman olmuştu ama, artık çocuktan ara düşmandı. Akşam olduğunda aşiret toplanmıştı, ve Kezban için bir karar verilecekti. Kezban için ölüm kararı verdiler, bu idamda aşiret şefi babası yapacaktı. Ertesi gün köy meydanında toplandılar. Herkes Kezban'a çok öfkeliydi. Kezban artık sonunu biliyordu ve yaşamak istemiyordu. Babası aşiretin ona verdiği idamı gerçekleştirdi ve Kezban orada hayatını kaybetti.

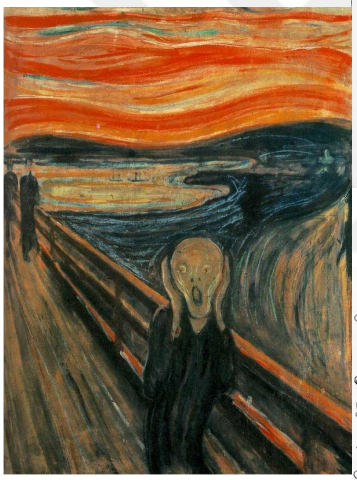
A2- İyem Grubu

Tablo anından sonra yazılan öykü

Şekil 3.4. *Nuri İyem-Çığlık resminin sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkılarak yazılan öykü*

B1- Munch Grubu

Tablo anına kadar yazılan öykü



B2- Munch Grubu

Tablo anından sonra yazılan öykü

Osman resim yaparak hayatını geçirdiğini fakir [redacted], aşıklardan özel kadın, Fatmasız ve çiğim kuşmuş fazla düşünmeyen bir adamdır.

O gün yine her zaman gittiği, şehrin iki yakasını birbirine bağlayan Eski Köprüye gitti. Eylül aylarında [redacted] Osman kendini her zaman olduğundan daha da yalnız hissediyordu. Çünkü sonbaharda [redacted] kaybolan rüzgarı ve fırtınalı diyordu. Kendini bütün hayatın [redacted] Osman'ı sanki hiçbir şeye faydasız ve anlamsız yordu. Bunu daha fazla düşünmemek için [redacted] eğlenmeye başladı.

Osman

Ama tüm "Ben [redacted] neden yalnızım!" "Neden herkes çiftken, ben niye tekim" diye bağırmaya başladı. Osman arkasındaki çiftin mutluluk kahkahalarıyla irkildi. Bir hışımla arkasına döndü, hızla çifte doğru yürüdü ve ince uzun, narin kızı bileklerinden kavrayarak sarsmaya başladı. "Bu çirkin adamda ne buluyorsun, paramı çok?, gözün mü kör" diye haykırdı. Osmanın bu tavrı karşısında irkilen kız, yay gibi gerilerek Osmanı itledi ve gürültülü bir kahkahayla sevgilisinin kolunu girdi ve yollarına devam ettiler.

Olayları son ana kadar sessizce izleyen bahçıvan uzun boylu olanı "Genç, burralarda biz böyle şeyler sevmeyiz, haddini bil; almayalım ayağınızın altına!" dedi. Kavgaya girerse dayak yiyeceğini anlayan Osman sessiz, çaresiz oradan ayrıldı.

TABLO ANI

Köprüden bayağı bölük ayrılan Osman, patikanın başında ilerleyen güzel kızın yardım sesiyle kendine geldi. Kızı ince bir adam durmadan çekiştiriyordu. Hareketlerinden adamın aklı dengesinin yerinde olmadığı anlaşılıyordu. Yerden kocaman bir taş alan Osman adama doğru koşmaya başladı. Osman'ı gören adam [redacted] korkmuş olmalı ki arkasına bakmadan kaçtı. Kızlarla oyalaşıp zayıf olan Osman, kızı ürkütmeden iyi olup olmadığını sordu. Kızın suratını gören Osman bir anda onun çocukluk aşkı Sibel olduğunu anladı ve "Aman Tanrım; sana neler oldu böyle?" diye sordu. Sibel ağlayarak "Depremde tüm ailemi kaybettim, dilenerek hayatta kalmaya çalışıyorum" dedi. Osman, Sibel'e "kalacak yerin var mı?" diye sordu. Sibel ise 'sokaklarda yatıyorum, ne giyeceğim; nede bir yakınım var" dedi. Osman kulaklarına inanamıyordu Sibel'in bu durumuna üzülüyor ama şu hayatta artık bir can yoldaşı bulduğu için [redacted] bir yandan da sevinmişti. [redacted] Sibel'in koluna girdi, [redacted] ona güzel şeylerden bahsediyordu. Eski köprüden geçerken tıpkı o baştaki çift gibi mutluluk kahkahaları atıyorlardı.

Şekil 3.5. *Munch-Çığlık resminin sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkılarak yazılan öykü*

Yazılan öykülerden yola çıkarak hazırlanan ısınma-hazırlık (drama) etkinliklerinden sonra öyküler canlandırılmış ve değerlendirmesi yapılmıştır. Drama etkinliklerinden sonra ise çizgi roman hakkında bilgi verilerek öyküler, baştan beri devam eden gruplar içinde kare kare paylaşılmış ve her öğrenciye bir kare düşecek şekilde planlaması yapılmıştır. Bir sonraki derse, iki farklı ressamın *"Çığlık"* adlı resimlerinden yola çıkarak yazılan ve canlandırması yapılan, sonra da grup üyeleri arasında paylaşılan çizgi roman karelerinin birleştirilerek getirilmesi söylenmiştir. Sonraki ders getirilen çizgi roman kareleri üzerinden estetik değerlendirme yapılmış, Munch ve İyem'in hem sanatçı kişilikleriyle hem de bu resimleriyle ilgili bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Böylelikle, bütüncül bir yapı içinde, birbiriyle bağlantılı etkinliklerle dört disiplinin birleştirilmesine yönelik bir ders deneyimlenmiş ve bu birleştirmede drama, bağlayıcı bir araç görevi görmüştür.

Bu ünite toplamda 2,5 hafta sürmüş, bu sürenin 1,5 haftası teorik derslikte, 1 haftası ise drama atölyesinde drama etkinlikleriyle geçmiştir. ÖÖY I dersinde ayrı ayrı alanlar olarak işlenen dört disiplinin, ÖÖY II dersinde birleştirilmesine yönelik uygulama gerçekleştirilirken, bu alanlar üzerinden tekrar geçilmiş ve öğrencilerin hatırlamaları sağlanmıştır. Araştırmacı, ünite başında dört disiplinin ne olduğunu hatırlayıp hatırlamadıklarını anlayabilmek için öğrencilere sorular yöneltmiş ancak yeterli ve tatmin edici cevaplar alamamıştır (TCD, s. 7-8). Öğrencilerin soruları yanıtlamaya çalışırken çok emin olmadıkları, biraz düşünerek ve hatırlamaya çalışarak cevap verdikleri, bazı öğrencilerin de sessiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bu nedenle dört disiplinin tekrar edilmesi ve hatırlanması gerektiğine, ancak bundan sonra birleştirmenin daha sağlıklı uygulanabileceğine karar vermiş ve ünitenin teorisine biraz daha ağırlık vermeye dikkat etmiştir. Sınıfta gerçekleştirilen görsel destekli konu anlatımlarıyla birlikte aynı zamanda öğrencilere konuya yönelik makaleler, ders notları gibi materyal desteği sağlayarak teorik anlamda eksiklerini tamamlamalarına yardımcı olmaya çalışmıştır. Araştırmacı Esin'le yaptığı görüşmede, dersin teorisine ilişkin görüşünü sormuştur. Bu soruya yanıt olarak Esin, konu anlatımları ve not desteğiyle dersin teorik anlamda eksik kalmadığını söylerken (Esin, G, s. 216-223) diğer taraftan, uygulama sırasında asıl konudan kopuş yaşadığını, bu üniteye yönelik olarak hazırlanan Ders Süreci Değerlendirme Formu'nda şu sözleriyle dile getirmiştir:

> Açıkçası ilk hafta dört disiplini işlediğimizin farkındaydım. Ama diğer haftalar kopma oldu. Sadece hikaye üzerinde yoğunlaştık, yazdık, canlandırdık, çizgi roman yaptık. Derken asıl konumuzun dört disiplin olduğunu unuttuk (Esin, DSDF, 2. soru).

Esin'in görüşüne benzer bir şekilde Doğuş da genel olarak derslerin çok zevkli geçtiğini ancak dersin asıl konularının gölgede kaldığını söylemiş ve bu dersi ÖÖY dersi değil Drama dersi olarak gördüğünü belirtmiştir (DSDF, 1. soru).

Merih, Esin ve Doğuş'un aksine, yaklaşık üç haftalık süreçte derste yapılan her çalışmanın bir sonrakinin alt yapısını oluşturması nedeniyle birbiriyle bağlantılı ilerlemesinin hoşuna gittiğini, bu bağlantılı ilerleyiş sayesinde hiçbir şeyin havada kalmadığını ifade etmiştir (DSDF, 1. soru). Öznur ise, dört disiplinin birleştirilmesinde drama yönteminin kullanımına özellikle vurgu yapmış ve bu disiplinleri birbirinden bağımsız bir şekilde daha önce öğrendiklerini, ancak bunların bir çalışmada birleştirilmesinin çok eğitici olduğunu ve resimler üzerinden hikayelerini kendileri yazarak drama yöntemiyle canlandırmalarından çok keyif aldığını dile getirmiştir (DSDF, 2. soru).

3.1.3.2. *Sanat eleştirisi uygulaması*

Ünitenin başında gerçekleştirilen görsel destekli teorik anlatımın sonunda, önceden belirlenmiş olan İyem'in ve Munch'ın ili resmi üzerinden disiplin temelli sanat eğitimi alanlarından birisi olan sanat eleştirisi, Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi yöntemine göre uygulanmış ve Betimleme, Çözümleme, Yorumlama, Yargı aşamalarına yönelik sorularla öğrencilerin bu iki resim hakkında düşünmeleri sağlanmıştır. Sanat eleştirisi sırasında, gönüllü bir öğrencinin verilen cevapları not etmesiyle, sonraki aşama olan öykü yazımına hazırlık yapılmış ve öykünün kahramanlarına, kurgusuna, geçtiği mekana ve zamana, sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkılarak karar verilmiştir. Bu açıdan sanat eleştirisinin, bu uygulamada birleştirmenin ilk aşaması olduğu söylenebilir. Dört disiplinden biri olan sanat eleştirisi, öğrencilerin resimleri derinlemesine incelemelerine olanak verirken bir yandan da farklı bir disiplin olan edebiyat etkinliği (öykü yazımı) için temel oluşturmuştur.

Araştırmacı günlüğünde (AG, 26.04.2011), bu üniteye yönelik süreci şöyle özetlemiştir:

> Dersin bu ünitesinin amacı, dört disiplinin ve farklı disiplinlerin nasıl birleştirileceğine yönelik etkinlikler yapmak ve öğrencilerde bu bilinci kazandırmak. Bunu da yaratıcı drama yöntemini kullanarak yapıyorum. Önce resimler üzerinden sanat eleştirisi yaptık. Kısaca iki

> ressamdan, üsluplarından ve bu eserlerinden bahsettik. Sonra sanat eleştirisine verilen yanıtlardan yola çıkarak öykü yazdık. Haftaya da öyküleri canlandıracağız, canlandırmaları sanatsal ürünlere dönüştüreceğiz ve estetik değerlendirmesini yapacağız.

Birbiriyle bağlantılı, ardışık bir etkinlikler süreci planlayan araştırmacı, sunumda önce İyem'in resmini göstererek sanat eleştirisinin ilk aşaması olan betimlemeye ilişkin sorular sormaya başlamış ve öğrencilerden resmin içeriğini düşünmeden sadece resimde ne gördüklerini söylemelerini istemiştir (TCD, s. 16). Böylece öğrencilerin, çözümleme, yorumlama ve yargı süreçlerine hazırlanmalarını sağlamıştır. Burçin, DSDF'nda (1. soru). sanat eleştirisi uygulamasında önce sanat kuramlarını öğrendiklerini, sonra iki resim üzerinde yoğunlaşarak bu iki resmi ayrıntılı olarak incelediklerini söylemiş ve artık gördüğü her resmin konusunu, ne anlattığını merak etmeye başladığını ifade etmiştir. Sanat eleştirisi uygulamasıyla resimlere bakış açısının değiştiğini vurgulayan Burçin'in yanı sıra Nagihan, sürece daha genel bakarak, birleştirmeye yönelik şunları söylemiştir:

> Bir esere bakıp onu yorumladık ve canlandırdık. O eseri yorumlayabilmek için de dört disiplinden yararlandık. Eserleri inceledik, eleştirdik. Bu yöntemin hem öğrenciye hem de grup olarak çalışmalara olumlu etkisi oldu diye düşünüyorum (Nagihan, DSDF, 2. soru).

Nagihan, birleştirmenin olumlu etkilerinden bahsederken, Şenay ise sanat eleştirisinde verilen yanıtlarla sürecin sonraki aşamalarının bağlantısına dikkat çekmiş ve DSDF'nda (2. soru) süreci kısaca özetleyerek İyem'in resmindeki kadının nerede yaşıyor olabileceği, neden korkmuş ve üzgün bir halde olduğu, arkadaki yangının sebebi gibi konularda tahminlerde bulunduklarını, böylece resim üzerine derinlemesine düşünmelerinin yazdıkları öykülere ve çizgi roman çalışmalarına yansıdığını dile getirmiştir

Şenay, sanat eleştirisi uygulamasının, öykü yazımına ve sonrasında da sanatsal uygulamalara etkisi olduğunu ifade ederken, DDNB ünitesinin tamamında bulunamadığını söyleyen Fatoş ise, bu ünitenin katılabildiği kadarını genel olarak sıkıcı bulduğunu ve aklında pek bir şey kalmadığını belirtmiştir. Ancak sanat eleştirisi uygulamasını akılda kalıcı ve hareketli bulduğunu, bununla birlikte öykü yazımından da oldukça keyif aldığını eklemiştir (Fatoş, DSDF, 1. soru).

Gökçe, sanat eleştirisi uygulamasına daha pedagojik bir yaklaşımla bakarak şunları ifade etmiştir:

> …Bu derse girdikten sonra küçük yaş gruplarına da eleştiriyi öğretebileceğimi düşünmeye başladım. Çünkü hani bu dersten sonra yaratıcı dramanın gerekli bir şey olduğunu fark ettim. Ama baştan çok önyargılıydım ben bu derse karşı. Olmaz nasıl öğrenicez? Bu yaştan sonra çocuk gibi mi davranıcaz diye düşünüyodum ama öyle değilmiş (Gökçe, G., s. 311-315*).*

Bu dersle birlikte, yaratıcı drama hakkındaki önyargısından sıyrıldığını ve bu yöntemi gerekli bulmaya başladığını vurgulayan Gökçe, öğretmen olduğunda sanat eleştirisini küçük yaş gruplarıyla uygulayabileceğini söyleyerek kendi açısından mesleki anlamda bazı çıkarımlarda bulunmuştur.

3.1.3.3. *Sanat tarihi bilgisi*

Dört disiplinden biri olan sanat tarihi, birleştirme uygulaması içerisinde doğrudan bilgi aktarımı yoluyla verilmemiş, öğrencilerin resimler üzerine konuşurken sanatçıları ve resimlerin anlamlarını merak etmeleri ve araştırmalarına yönelik sorularla kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, dört disiplinin uygulama aşaması olan çizgi romanların oluşturulması ve tek bir bütün içinde sunulması sırasında, araştırmacı iki ressama ait biyografi bilgilerini çıktı alarak çizgi romanlara dahil etmiş, süreç boyunca bu iki ressamla ilgili araştırma ve okuma yapmamış öğrencilerin de ressamlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Sanat eleştirisi aşamasında araştırmacı, öğrencilerin bu resimleri daha önce görüp görmediklerini ve görmüşlerse hangi ressamlara ait olduklarını bilip bilmediklerini anlamak üzere bazı sorular sormuştur (TCD, s. 11-15). Öğrencilerin bu sorulara cevap verirken çok emin olmadıkları gözlemlenmiş ama çoğunluğun Munch'ın *"Çığlık"* resmini ve ressamını bildiği fark edilmiştir. Batı sanatı tarihinde önemli bir yeri olan ve popüler kültür imgesi olarak da günümüzde yaygın olarak kullanılan bu resim, dünya çapında bilinirliği nedeniyle öğrencilere tanıdık gelmiş ve kolaylıkla ressamın ve resmin adını söyleyebilmişlerdir. Ancak Türk ressam Nuri İyem konusunda aynı durumun söz konusu olmadığı görülmüştür. Araştırmacı, İyem'in *"Çığlık"* adlı resmine ilişkin yine sanat eleştirisi aşamasında bazı sorular sorarak sanatçı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını anlamaya çalışmıştır (TCD, s. 30-35). Türk sanatı tarihinde, toplumsal-gerçekçi akımının öncülerinden biri olarak bilenen Nuri İyem'in, Munch kadar tanınır olmadığını fark eden araştırmacı, yine de önemli Türk ressamlarından biri olan Nuri İyem'i hatırlayabilmeleri için öğrencilere biraz daha süre vermiş, birkaç öğrenciden yanıt alabilmiştir. Birleştirme sürecinin çıkış noktaları olarak neden bu iki sanatçıyı ve resimlerini seçmiş olabileceğini soran araştırmacı, öğrencilerin bu iki resim arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları üzerine düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Aynı isme sahip olan bu iki resimde de çığlık atan iki figür bulunduğunu, konularının benzerlik taşıdığını ve birinin Türk diğerinin yabancı bir ressama ait olduğunu öğrencilerle birlikte

çözümlemiştir (TCD, s. 426-433). İki resmin benzerlikleri ve farklılıkları üzerine detaylı olarak konuşulmuş ve iki ressamın yaşamları ve sanatsal üslupları hakkında birkaç önemli noktaya değinilmiştir.

Burçin, kendisiyle yapılan görüşmede, sanat tarihi anlatımında dramanın kullanımına ilişkin şunları ifade etmiştir:

> … Çağdaş sanat dersinde de bir ressamın hayatını öğrenince onun resimlerine bakış açımızın gerçekten değiştiğine inanıyorum. O yüzden burada canlandırmadan önce, o resmi ayrıntısıyla inceledik…. Diğer derslerde de hani en azından ressam hakkında bir drama yapılsa, mesela Henri Matisse, örnek veriyorum hayatıyla ilgili küçücük 1-2 kişi canlandırma yapılsa veya o resmi o döneme göre anlatsak dramayla çok daha fazla kalıcı olabilir. Benim aklımda daha çok kalırdı (G, s. 621-639).

Bir resmi incelerken, sanatçısıyla ilgili bilgi sahibi olmanın o resme karşı bakış açısını değiştirdiğini vurgulayan Burçin, dramanın da işin içine girdiğinde daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağını söyleyerek bir yöntem olarak dramanın etkililiğine dikkat çekmiştir.

3.1.3.4. *Farklı disiplinlerin bilgisi*

Ders uygulama süreci boyunca, yaratıcı dramanın yanında hem dersin içeriği gereği hem de araştırmacının disiplinlerarası bir eğitim anlayışına yakın olmasından dolayı, farklı disiplinlerden yararlanılmıştır. Edebiyat, müzik, tiyatro, sinema, dans, müze eğitimi, arkeoloji gibi alanlardan ders içinde doğrudan veya dolaylı olarak yararlanan araştırmacı, öğrencilerin farklı alanlara yönelik ilgilerini ve eğilimlerini fark etmiş ve eğilimli oldukları alanlarda çok daha istekli çalıştıklarını gözlemlemiştir. Ders içeriğini olabildiğince farklı alanlardan beslenerek oluşturmaya çalışan araştırmacı, zaman zaman konuya ilişkin film izletmiş, içeriğe uygun müzik araştırması yaptırmış ve bazı etkinliklerde müziğin derse eşlik etmesini sağlamış, farklı bir görsel anlatım dili olan çizgi roman hakkında bilgi vererek uygulamasını yaptırmış, bazı derslerde dramanın ısınma aşamasında dans, hareket ve devinime dayalı etkinliklere yer vermiş, müze eğitimi konusunu dersin bir ünitesi olarak işlerken tarih ve arkeoloji bilimlerinden faydalanmış ve dört disiplinin birleştirilmesinde dramanın yanı sıra edebiyat alanına yönelik öykü yazımı etkinlikleri yaptırmıştır.



Dans-Devinim-Hareket: Veri toplama haftaları dışında olan *"Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim"* ünitesi kapsamında, araştırmacı öğrencileri gruplara ayırarak her grubun bir ülke seçmesini, bir sonraki derse gelirken o ülkelerin en belirgin kültürel özelliklerini araştırmalarını ve bu özelliklere yönelik bilgi ve belge toplayarak gelmelerini istemiştir. Günlüğünde konuya ilişkin şunları yazmıştır:

> Tüm gruplara, kıyafetlerinde ufak tefek değişiklikler yaparak, küçük aksesuarlar ekleyerek o kültürün insanlarını canlandırabileceklerini söyledim. Program sunucusu ülkeyle ilgili bilgi verirken gruptaki diğer kişilerin de önceden araştırdıkları dans hareketlerini, selamlaşmalarını vb. gibi canlandırmalarına katabileceklerini söyledim (AG, 09.03.2011)

Araştırdıkları kültürlere ilişkin hazırlıklı gelen öğrenciler, bu ünite kapsamında planlanan drama uygulamasının canlandırma etkinliklerini bu hazırlıklar ışığında gerçekleştirmişlerdir. Her gruptan bir kişi program sunucusu, diğerleri ise araştırdıkları ülkelerin vatandaşları olacak şekilde bir televizyon programı kurgulamışlar ve ülkelerin geleneksel danslarını da bu canlandırmalarına dahil etmişlerdir.

Başka bir derste ise, bedensel hareketlere dayalı olarak yapılan ve müzik eşliğinde gevşeme ve rahatlamayla devam eden ısınma etkinliklerine ilişkin Merih günlüğünde (ÖG, 11.04.2011), bu derste kendini iyi hissettiğini, bunun nedeninin devamlı bir hareket ve aktivite içerisinde bulunmaları olduğunu belirtmiştir.



Arkeoloji: *"Müze Eğitimi"* ünitesi kapsamında, altı şapkalı düşünme tekniğine göre kurgulanan tartışma ortamı için araştırmacı, Van Arkeoloji Müzesi'nde yaşanan büyük bir hata üzerine yapılmış bir haber (EK 14) bulmuş ve öğrencilerin bu haber ışığında, *arkeoloji nedir?, arkeolog kime denir?, arkeoloji müzeleri nasıl olmalıdır?* gibi sorulara cevap aramalarını sağlamaya çalışmıştır.

Aynı ünite için planlanan drama oturumunda, hazırlık aşaması etkinliklerinden biri olan *"Siz Müzesi"* etkinliğinde, öğrenciler kendilerine ait *(hayalleri, yapmayı sevdikleri şeyler, hobileri vb.)* 10 özelliği düşünerek araştırmacının dağıttığı ve başında "…… Müzesi" yazan boş kağıtlara yazmışlar, sonra bu özelliklerden 5-6 tanesini temsil edecek nesneler bularak kağıtların arkasına da nesne isimlerini yazmışlardır. Örneğin; bir öğrenci kendisiyle ilgili özelliklere, köpekleri çok sevdiğini yazdıysa nesneler kısmına bu özelliğini temsil etmesi için *"tasma"* yazmıştır. Sonraki aşamada da bu yazdığı nesnelerden birini, Görsel ….'de görüldüğü gibi tasmayı seçerek kilden üç boyutlu bir tasma oluşturmuştur.

Öğrenciler kendi özelliklerinden yola çıkarak yaptıkları objeleri birer arkeolojik buluntuymuş gibi hayal etmişler ve hazırladıkları bilgi metinleriyle *(bulunduğu tarih, bulunduğu yer, ne işe yaradığı)* birlikte sınıfta bir müze ortamındaymış gibi sergilemişlerdir. Aşağıda bu objelerden bazı örnekler görülmektedir:



Görsel 3.8. *Müze Eğitimi ünitesi kapsamında öğrencilerin kendi özelliklerinden birini seçerek kilden yaptıkları üç boyutlu objeler*



Görsel 3.9. *Müze Eğitimi ünitesi kapsamında yapılan üç boyutlu objeler*



Tarih: Arkeolojiye benzer şekilde, *Müze Eğitimi* ve *Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim* üniteleri kapsamında tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik geçmiş, şimdi ve gelecek kavramları üzerine bazı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. *Müze Eğitimi* ünitesinin drama uygulamasında, kendi özelliklerinden yola çıkarak yaptıkları kilden üç boyutlu objelerin geçmişte, şu anda ve gelecekte kullanımları üzerine canlandırmalar yapılmış ve verilen tarihler üzerine düşünerek bu tarihlerin dönemsel özelliklerini canlandırmalarında kullanmaya çalışmışlardır. Emel, bu uygulamaya ilişkin günlüğünde şunları yazmıştır:

> Geçmiş, günümüz ve geleceğe dair yaptığımız canlandırmalar en çok akılda kalıcı olanlardı. Çünkü kendimizi geçmiş ve gelecekte düşünerek acaba ne hisseder, nasıl davranırdık sorusunu sormak eğlenceliydi (ÖG, 16.05.2011).

Tarih üzerine yaptıkları canlandırmaları akılda kalıcı ve eğlenceli bulan Emel, bu sayede o dönemin insanlarıyla empati kurduklarını ifade emiş, Merih de aynı derse ilişkin yazdığı günlüğünde Emel'in ifadesindeki gibi farklı tarihsel dönemlere göre yapılan canlandırmaların akılda kalıcılığına vurgu yapmıştır (ÖG, 16.05.2011, 3. soru).



Grafik Tasarım/Afiş: Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan öğrenci günlükleri, her ders sonunda öğrenciler tarafından doldurulduğundan, dramanın oturumlarının değerlendirme aşamalarında yazmaya dayalı etkinliklere yer verilmemeye çalışılmış, bu nedenle farklı sanat alanlarına yönelik uygulamalara ağırlık verilmiştir. *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında, öğrencilerin kendi özelliklerinden yola çıkarak kilden üç boyutlu yaptıkları ve birer arkeolojik buluntuymuş gibi sınıfta sergiledikleri objeler üzerinden drama oturumu gerçekleştirildikten sonra, değerlendirme aşamasında canlandırma grupları kendi objelerini bir araya getirerek yeni bir müze oluşturmuşlar ve oluşturdukları bu müzelere isim vererek müzelerini tanıtıcı bir afiş yapmışlardır. Grafik tasarım alanına giren afiş hakkında araştırmacı, öğrencilere dikkat etmeleri gereken bazı noktaları hatırlatmış ve müzelerine ilgi çekebilmeleri için dikkat çekici öğeler barındıran bir afiş tasarımı yapmalarını, bunu yaparken de resimsel bir anlatımdan ziyade grafiksel öğeleri, simgeleri, tipografiyi içeren bir anlatımları olması gerektiğini söylemiştir (TCD, s. 1081-1083).



Görsel 3.10. *A grubu müze afişi*



Görsel 3.11. *B grubu müze afişi*

Bu hatırlatmalardan sonra, araştırmacı afiş yapımı için getirdiği malzemeleri (fon kartonları, eski dergiler, yapıştırıcı, pastel ve kuru boya, makas) öğrencilere dağıtmış ve afiş yapım sürecinde afişlerine yönelik bazı önerilerde ve yönlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacı bu dersten sonra günlüğüne şunları yazmıştır:

> Drama oturumundaki aynı grupların nesnelerini bir araya getirerek grup müzelerini oluşturmalarını söyledim. Kendi müzelerini tanıtıcı bir afiş yaptılar sonrasında. Afiş yaparken dikkat etmeleri gereken noktaları vurguladım. Afişler sırasında biraz yorulmuş olduklarını hissettim. Yapılan afişler, kendi müzelerinin olduğu duvarlara asıldı ve her grup birbirinin çalışmasına baktı (AG, 17.05.2011).

Yoğun bir etkinlikler zincirinden sonra, araştırmacı *Müze Eğitimi* ünitesinin sonunda öğrencilerin afiş yapımı konusunda biraz yorgun ve isteksiz olduklarını gözlemlemiş, bazı öğrencilerin günlüklerinden de bu dersin biraz fazla uzadığı eleştirisini almıştır.

Sinema: Araştırmacı, veri toplama haftaları dışında olan *"Sanat Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Öğretim Yöntemleri"* ünitesine başlarken, öğrencilere *"Mona Lisa Gülüşü"* filmini izletmiş ve sonrasında filme yönelik hazırladığı dört açık uçlu sorudan oluşan bir form (EK 8) dağıtmıştır. Bu formla, öğrencilerin, 50'li yıllarda, muhafazakâr bir kız kolejine sanat tarihi öğretmeni olarak atanan bir öğretmenin (Julia Roberts), yeni okuluna alışma sürecini, öğrencilerine kendini kabul ettirme çabasını, kendi öğretim yöntemlerini uygulamada yaşadığı sorunları ve kadının toplumdaki kimliği üzerine yaşanan çatışmaları konu alan film hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamıştır.



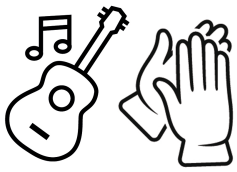
Görsel 3.12. *"Mona Lisa Gülüşü" filminden bir kare*

Araştırmacı, dersten önce yazdığı günlüğünde planlamaya ilişkin şunları yazmıştır:

> Yarın ikinci ders. Üniteye başlamadan ilk olarak "Mona Lisa Gülüşü" filmini izleterek, öğrencilerden filme yönelik görüşlerini isteyeceğim. Bunun için bir görüş bildirme formu hazırladım. 4 soru var, ilk 3'ü filmle ilgili, 4.sü sanat eğitimi yöntemlerinden hangilerini bildiklerine yönelik bir soru (AG, 27.02.2011).

Çağdaş öğretim yöntemleri konusunda, farklı bir disiplin olan sinemadan yararlanan araştırmacı, hazırladığı formdaki sorularla öğrencilerin film üzerinden

geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemleri hakkında düşünmelerini sağlamaya ve bu konudaki bilgi ve görüşlerini öğrenmeye çalışmıştır.



Müzik-Ritm: Bazı derslerde etkinliklerin içeriğine göre müzikten yararlanılmış, özellikle çok kültürlülük ünitesinde öğrencilerden araştırdıkları kültürlerin geleneksel müziklerini bularak canlandırmalarında kullanmaları istenmiştir. Bazen de ısınma etkinliklerinde, hızlanma, yavaşlama, gevşeme gibi amaçlar doğrultusunda araştırmacı, müziği bir araç olarak kullanmıştır. Çok kültürlülük ünitesine yönelik drama uygulamasından sonra yazdığı günlükte araştırmacı şunları ifade etmiştir:

> …Başlamadan önce, araştırdıkları ülkelerle ilgili buldukları müzikleri bilgisayarıma aktardığımızdan, onlar canlandırmalarını yaparken ben de bilgisayardan müzikleri açtım. Benim müziği açmamla başlayan canlandırmaları, buldukları o ülke insanlarına ait grup fotoğrafını, fotoğraf anı tekniğiyle (donup kalarak) canlandırmalarıyla son buldu (AG, 09.03.2011)

Hemen her alanda olduğu gibi, müzik alanı da farklı alanlara hizmet etme, aracılık etme, besleme, güçlendirme gibi özellikler taşımaktadır. Dersin bir başka ünitesi olan DDNB ünitesine yönelik iki eserden yola çıkarak yazılan öykülerin canlandırılması aşamasında, araştırmacı öğrencilerden hazırlıklı gelmelerini istemiş ve canlandırmalarını yaparlarken kullanabilecekleri, öykülerine uygun kostüm, aksesuar, müzik gibi destekleyici materyaller getirmelerini söylemiştir (AG 26.04.2011).

Öğrenciler, araştırmacının yönergesi doğrultusunda, bir sonraki hafta derse gelirken canlandırmalara eşlik edecek materyallerin yanı sıra öykülerine uygun müzikler bularak gelmişler ve bu müzikler eşliğinde canlandırmalarını gerçekleştirmişlerdir.
Başka bir dersin ısınma etkinliğinde, hareketli bir oyunun ardından gevşeme ve rahatlama çalışması yapılmış ve bu çalışmaya sakin bir müzik eşlik etmiştir (Helen O'Hara - Hills of Calheiros). Duygu durumlarının değişiminde müziğin önemli bir etkisi olduğu düşüncesinden hareketle araştırmacı, öğrencileri rahatlatmak ve bir sonraki canlandırma etkinliklerine daha dinlenmiş, açık zihinlerle başlamak için müziği araç olarak kullanmıştır. Bu etkinlikle ilgili düşüncelerini Merih şöyle ifade etmiştir:

> En hoşuma giden şeydi siz müzik açmıştınız burada, biz hani çember oluşturduk yattık yere, rahatlama çalışması. O benim çok hoşuma gitti. Hani insan beynini boşalttıktan sonra daha iyi odaklanabiliyor yapacağı işe. Drama olsun veya başka bir şey olsun. O çok hoşuma gitti (G, s. 293-303).

Yeni bir işe odaklanabilmek için rahatlamanın ve zihni boşaltmanın önemine vurgu yapan Merih'e benzer şekilde Gökçe de günlüğünde, yere uzanarak müzik eşliğinde rahatlama sırasında kendisini çok huzurlu hissettiğini dile getirmiştir.

Var olan bir müziğin kullanımının yanı sıra, farklı malzemelerle ritim çalışmaları yapılmıştır. Bu konuda tezin ikinci danışmanı ve aynı zamanda yaratıcı drama alan uzmanı olan Doç.Dr. Ali Öztürk, bir derste *Bütüncül Sanatlar Eğitimi* başlıklı disiplinlerarası bir drama atölyesi gerçekleştirmiştir. Öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerden, bu dersin öğrenciler tarafından çok sevildiği ve yapılan etkinliklerin çok akılda kalıcı olduğu öğrenilmiştir. Nagihan günlüğünde (ÖG, 25.03.2011, 1. soru), elleriyle gazete kağıtlarından yararlanarak ritm tutmalarının bu derste en çok aklında kalan şey olduğunu ifade ederken Öznur da bu derste çok eğlendiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Isınma hareketi olarak ritim tuttuk. Daha sonra kendimiz bir ritim oluşturduk sırayla, gazeteyi yırtarak çeşitli ritimler çıkardık. Bu derste acayip eğlendim, gayet akıcı geçti ve hiç sıkılmadım (ÖG, 25.03.2011, 1. soru).



Görsel 3.13. *Ali Öztürk – "Bütüncül Sanatlar Eğitimi" atölyesi ritim çalışması*

Öğrencilerin özellikle araştırmacı dışında farklı bir drama lideriyle karşılaşmaları sağlanmış ve alanında yetkin bir drama lideri örneği görmeleri açısından Ali Öztürk'ün

derse katılımı oldukça faydalı olmuştur. Bu derse karşı öğrencilerin genel tepkisinin büyük oranda olumlu olduğu gözlemnlelnmiştir. Ancak Dilan, bu derste gerçekleştirilen ritim etkinliklerinde kendisinin başarılı olmadığını görmüş ve bu yüzden bu derste kendini kötü hissettiğini, müziği sevdiği halde müzik kulağının çok iyi olmadığını ve resim yapan biri olarak resim yapmakla kalmasının daha iyi olacağını fark ettiğini söylemiştir (ÖG, 25.03.2011, 6. soru).



Edebiyat/Öykü yazımı: Bazı ünitelerde, konuya uygun olarak edebiyat alanına yönelik bir etkinlik olan öykü yazımından yararlanılmıştır. Örneğin DDNB ünitesinde, sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazılabilmesi için araştırmacı sanat eleştirisi sorularına başlarken öğrencilerden verilen cevapları not almaları için iki gönüllü öğrenci istemiştir (TCD Satır:18). Gönüllü olan öğrencilerden birisi İyem'in resmine yönelik verilen cevapları (Görsel 3.6.), bir başka öğrenci de Munch'ın resmine yönelik verilen cevapları (Görsel 3.7.) yazmış ve ders sonunda araştırmacıya telsim etmiştir. Bu cevaplardan yola çıkarak grup çalışmasıyla öykü yazan öğrencilerden bazıları bu etkinlikten oldukça keyif aldığını, bazıları ise sıkıldığını ifade etmiştir. Sıkılma nedenlerinin genelde grup çalışmasında yaşanan sorunlardan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Buna yönelik olarak Dilan bu dersin sonunda yazdığı günlüğünde şunları yazmıştır:

> Bu derste kendimi kötü hissettim çünkü öykü yazma kısmında benim fikirlerimin yer almaması oldukça sinirlendirdi beni. Sanki kaale alınmaz gibi bir tavır sergilendi, yazılan öykünün bana ait olduğunu hissetmiyorum. Bu yüzden de kendi fikirlerimin yer almadığı bir öyküyü canlandırmam oldukça zor. Bu da benim performansımı düşüreceği için kendimi çok kötü hissettim (ÖG, 25.04.2011).

Aynı sorunu yaşayan birkaç öğrencinin dışında, Gökçe gibi bu ders sayesinde yazı yazmayı sevdiğini fark eden (ÖG, 25.04.2011) ve bu etkinlikten oldukça keyif alan öğrenciler, buna yönelik duygularını ve düşüncelerini günlüklerinde veya kendileriyle yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Fatoş, DDNB ünitesinin sonunda dağıtılan DSDF'nda, öykü yazmayı çok sevdiğini, sadece öykü yazsa bile onun için yeterli olacağını belirtmiş ve bu ifadenin sonuna gülen yüz emojisi eklemiştir (DSDF, 1. soru).



Çizgi roman: Bazı öğrenciler, bu dersteki yazma etkinlikleri sayesinde bu alana yönelik ilgi ve yeteneklerini keşfettiklerini söylerken bazıları da çok önceden beri bu alana ilgi duyduklarını ve bu dersle birlikte bu ilgilerinin tazelendiğini ifade etmişlerdir. Öyküler yazıldıktan ve canlandırıldıktan sonra araştırmacı, öykülerin birer çizgi romana

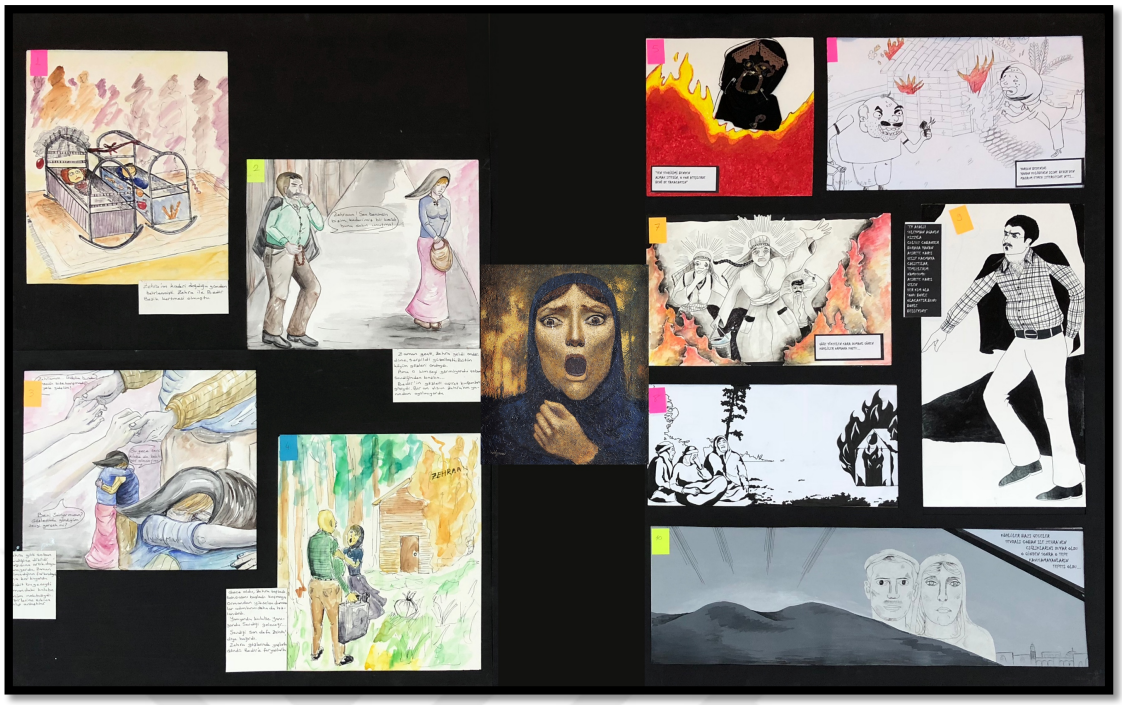
dönüştürülmesi fikrini öğrencilerle paylaşmış ve dört disiplinin bir ayağı olan uygulama aşamasında, öykülerden yola çıkılarak çizgi roman yapılması konusunda ne düşündüklerini sormuştur. Araştırmacı, bu konuda günlüğüne şunları yazmıştır:

> …Kısa bir ara verdikten sonra çizgi roman konusunda düşüncelerimi paylaştım ve onlardan da fikir ve öneri istedim. Ne düşündüklerini sordum. Nasıl yapabileceklerini alternatifleriyle konuştuk. Onlardan da öneriler geldi. Haftaya bitmiş ve birleştirilmiş olarak gelmeleri gerektiğini, çünkü bu çalışmalar üzerinden estetik değerlendirme yapacağımızı söyledim. Yanımda getirdiğim çizgi roman örneklerini dağıttım. Karelere bölmeyi nasıl yapacaklarını, sonra tüm kareleri nasıl birleştireceklerini, yazılarını nasıl yazacaklarını sordular ve karşılıklı görüş alışverişiyle bu konulara netlik kazandırmaya çalıştık. Ben farklı alternatifler sunarak kararı daha çok onlara bıraktım (AG, 03.05.2011).

Öğrencilerin çizgi roman fikrine karşı olumlu yaklaşımlarından sonra, getirdiği çizgi roman örneklerini incelemeleri için öğrencilere dağıtan araştırmacı, bu sırada çizgi roman hakkında kısaca bilgi vermiş ve örnekler üzerinden konuyu detaylandırmıştır:

> Çizgi roman dediğimiz şey nedir? Bir öykünün resimler yoluyla anlatılması. Bu öyküyü destekleyici yazılar da barındırabilir içinde. Resimlerin içinde konuşma baloncukları olur. Diyaloglar olabilir, efektler olabilir, Bam! Güm! gibi efektler kullanılabilir… Bir gidişatı olan başından sonuna kadar bir öyküyü illüstratif bir dille, zaman zaman altına yazılarla güçlendirerek bir anlatım gerçekleştireceğiz (TCD, s. 459-464).

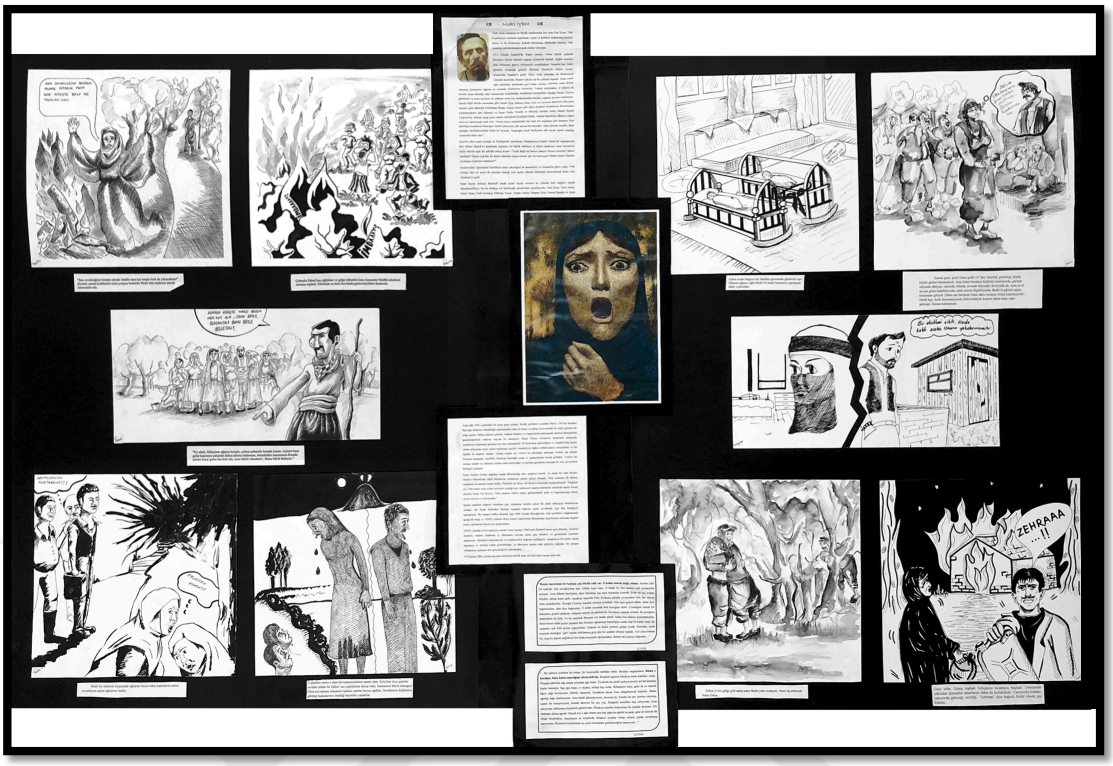
Araştırmacı, kısa bir bilgi paylaşımından sonra yazdıkları öykülerin nasıl çizgi romana dönüştürülebileceğinden bahsetmiş ve ders bitmeden kimin hangi kareyi çizeceğine grupça karar vermelerini, küçük birimler (25x25 cm) olduğu için haftaya bitirmiş olarak gelmeleri gerektiğini vurgulamıştır (TCD, s. 464-467). Bu yönergeyle birlikte öğrenciler kendi grupları içinde yazdıkları öykülere bakarak çizgi roman karelerini belirlemiş ve hangi kareyi kimin yapacağına karar vermişlerdir. Haftaya karelerin bitirilerek birleştirmesi ve çizgi roman haline nasıl getirileceği konuşulmuş ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkacak olan iki farklı çizgi romanın biçimlerine karar verilmiştir. Aşağıda ÖÖY II dersinin gündüz grupları olan A ve B şubelerinin yaptıkları çizgi romanlar verilmiştir. İki şube de kendi içinde İyem ve Munch grubu *(iç A ve iç B)* olarak ikiye ayrıldığından çizgi roman görselleri; A/A *(A şubesi-İyem),* A/B *(A şubesi Munch)* ve B/A *(B şubesi-İyem)* ve B/B *(B şubesi Munch)* olarak tanımlanmıştır.



Görsel 3.14. *A/A Grubu-İyem / Çizgi roman çalışması*



Görsel 3.15. *A/B Grubu-Munch / Çizgi roman çalışması*



Görsel 3.16. *B/A Grubu-İyem / Çizgi roman çalışması*



Görsel 3.17. *B/B Grubu-Munch / Çizgi roman çalışması*

Çizgi roman uygulamasına yönelik Burçin, DSDF'nda (1. soru) öyküyü bölümlere ayırarak aralarında paylaştıklarını, karikatür çalışmasının çok zamanını almadığını, ilk kez karikatür yaptığını ve çok eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir. Burçin'in ifadesinde olduğu gibi, bazı öğrencilerin çizgi romanı karikatürle karıştırdığı ve bu iki kavrama ilişkin yanlış bilgilere sahip olduğu görülmüş ve bu konuda zaman zaman hatırlatmalar ve açıklamalar yapılmıştır. Ancak dönemin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, yine bazı öğrencilerin çizgi romandan bahsetmek isterken hala karikatür ifadesini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Esin, ders kapsamında yapılan çizgi roman çalışmalarını eleştirerek yapılan çizimlerde kopyalar olduğunu, çizgi roman okumayı sevdiği için bunu fark edebildiğini yazmıştır (DSDF, 3. soru). Çizgi romanlara duyduğu ilgi Esin'in, bazı arkadaşlarının yaptıkları çizimlerin var olan çizgi romanlardan kopya edildiğini fark etmesini sağlamıştır ve bu durum Esin açısından bu dersin uygulama aşamasının önceki bağlantılı etkinliklerden kopuk olduğu düşüncesini taşımasına neden olmuştur.

3.1.3.5. *Estetik değerlendirme*

Sanat eğitiminin temel disiplinlerinden biri olan estetik, öğrencilerin sanatın, güzelin ne olduğu üzerine düşünmeleri ve bu sorulara yanıtlar aramalarının yanı sıra, sanatsal olgunluklarını geliştirmede de önemli bir araçtır. Dört disiplinin birleştirilmesinde estetik, yapılan uygulama / eser üzerine konuşmak, sorgulamak, beğenip beğenmediğini nedenleriyle tartışmak olarak açıklanabilir. DDNB ünitesinin uygulama çalışması olan çizgi roman çizimleri tamamlandıktan sonra, araştırmacı estetik değerlendirme yapabilmeleri için, öğrencilerin yaptıkları çizgi roman karelerini birleştirilmiş haliyle veya tek tek duvara asmalarını ve herkesin istediği bir kareyi seçerek o karenin karşına oturmasını söylemiştir. Öğrenciler kendi çizimleri dışında bir çizgi roman karesi seçerek karşına oturmuşlar ve araştırmacının dağıttığı Estetik Değerlendirme Formlarını (EDF) seçtikleri çizimler üzerinden doldurmuşlardır (TCD, s. 476-484).

Araştırmacı bu formları doldurmaları için belli bir süre vermiş ve ardından formları toplamıştır. Toplam yedi soru içeren formla, öğrencilerin seçtikleri çizgi roman kareleri hakkında daha derinlemesine düşünmeleri, çizgi romanın ne olduğunu ve sanatın içindeki yerini sorgulamaları amaçlanmıştır.



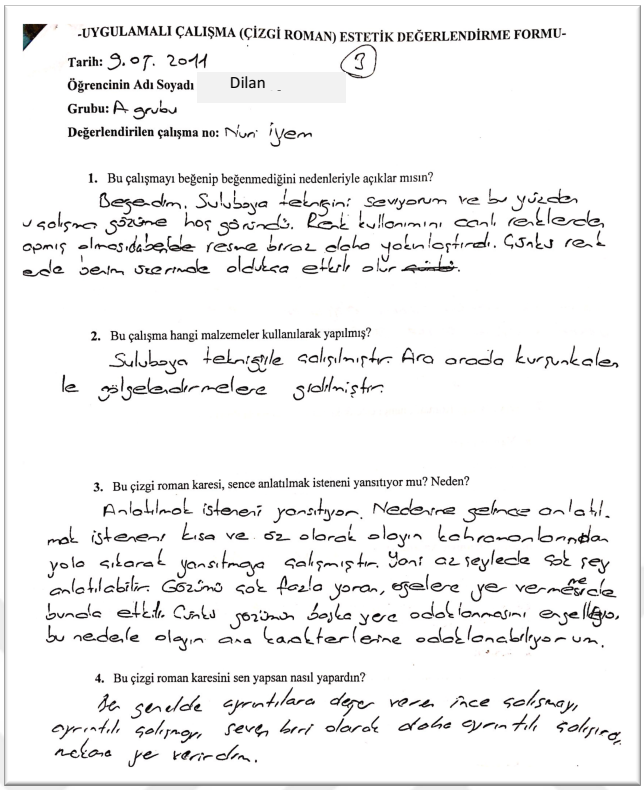
Görsel 3.18. *Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-1*



Görsel 3.19. *Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-2*



Görsel 3.20. *Çizgi roman karelerinin Estetik Değerlendirme Formu yoluyla değerlendirilmesi-3*



-UYGULAMALI ÇALIŞMA (ÇİZGİ ROMAN) ESTETİK DEĞERLENDİRME FORMU-

Tarih: 9.07.2011 (3)

Öğrencinin Adı Soyadı Dilan

Grubu: A grubu

Değerlendirilen çalışma no: Nuri İyem

1. Bu çalışmayı beğenip beğenmediğini nedenleriyle açıklar mısın?

Beğendim. Suluboya tekniğini seviyorum ve bu yüzden u çalışma gözüme hoş göründü. Renk kullanımını canlı renklerden apmış olmasıdan ~~bende~~ resme biraz daha yakınlaştırdı. Çünkü renk ede benim üzerinde oldukça etkili olur ~~çünkü~~.

2. Bu çalışma hangi malzemeler kullanılarak yapılmış?

Suluboya tekniğiyle çalışılmıştır. Ara arada kurşunkalem le gölgelendirmelere gidilmiştir.

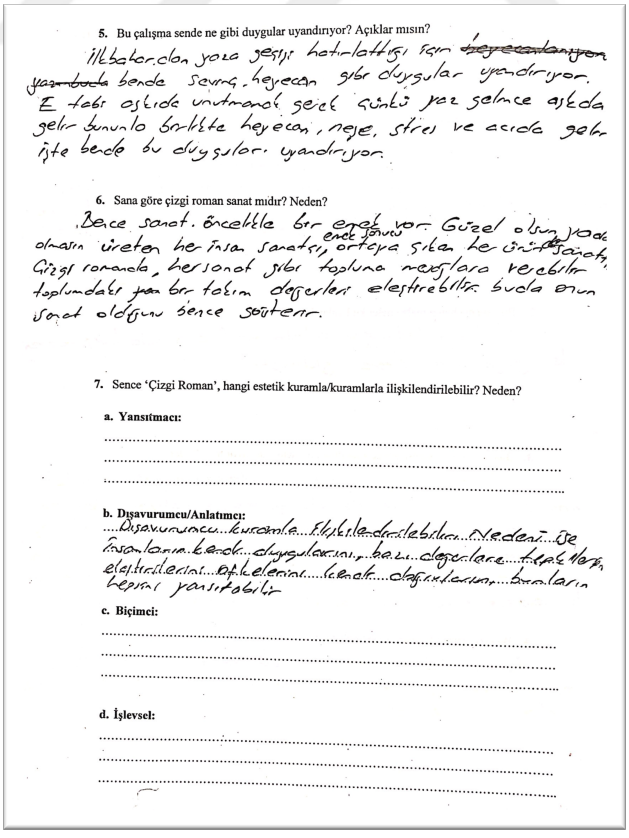
3. Bu çizgi roman karesi, sence anlatılmak isteneni yansıtıyor mu? Neden?

Anlatılmak isteneni yansıtıyor. Nedenine gelince anlatılmak isteneni kısa ve öz olarak olayın kahramanlarından yola çıkarak yansıtmaya çalışmıştır. Yani az şeylede çok şey anlatılabilir. Gözümü çok fazla yoran, öğelere yer vermemede bunda etkili. Çünkü gözümün başka yere odaklanmasını engelleyo, bu nedenle olayın ana karakterlerine odaklanabiliyorum.

4. Bu çizgi roman karesini sen yapsan nasıl yapardın?

Ben genelde ayrıntılara değer veren ince çalışmayı, ayrıntılı çalışmayı seven biri olarak daha ayrıntılı çalışırdı, mekana yer verirdim.

Görsel 3.21. *Dilan, EDF, ön yüz*



5. Bu çalışma sende ne gibi duygular uyandırıyor? Açıklar mısın?

İlkbahardan yaza geçişi hatırlattığı için ~~heyecanlanıyor~~ ~~yazı bu da~~ bende sevinç, heyecan gibi duygular uyandırıyor. E tabi aşkıda unutmamak gerek çünkü yaz gelince aşkda gelir bununla birlikte heyecan, neşe, stres ve acıda gelir işte bende bu duyguları uyandırıyor.

6. Sana göre çizgi roman sanat mıdır? Neden?

Bence sanat. öncelikle bir emek var. Güzel olsun yada olmasın üreten her insan sanatçı, emek sonucu ortaya çıkan her ürün de sanat. Çizgi romanda, her sanat gibi topluma mesajlara verebilir toplumdaki ~~yan~~ bir takım değerleri eleştirebilir. buda onun sanat olduğunu bence gösterir.

7. Sence 'Çizgi Roman', hangi estetik kuramla/kuramlarla ilişkilendirilebilir? Neden?

a. Yansıtmacı:

.....

.....

.....

b. Dışavurumcu/Anlatımcı:

Dışavurumcu kuramla ilişkilendirilebilir. Nedeni ise insanların kendi duygularını, bazı değerlere tepkilerin, eleştirilerini, öfkelerini kendi doğrularını, bunların hepsini yansıtabilir

c. Biçimci:

.....

.....

.....

d. İşlevsel:

.....

.....

.....

Görsel 3.21. *Dilan, EDF, arka yüz*

Görsel 3.21.'de görüldüğü gibi, Dilan seçtiği çizgi roman karesini suluboyaya olan ilgisinden dolayı beğendiğini söylemiş, canlı renk kullanımının onu etkilediğini, bu karenin sade ve yalın bir anlatıma sahip olduğundan, anlatılmak isteneni iyi bir şekilde yansıttığını, kendisi yapmış olsaydı mekanı biraz daha detaylandırabileceğini ifade etmiştir. Bu karenin kendisinde yarattığı hissiyatı, heyecan, aşk, sevinç gibi duygularla tanımlayan Dilan, çizgi romanın topluma mesaj verebilen, toplumun değerlerini yeri geldiğinde eleştirebilen insan/sanatçı elinden çıkmış bir ürün olması nedeniyle sanat olduğunu ve insanların tepkilerini, duygularını dışa vurdukları bir alan olduğu için Dışavurumcu Kuramla ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir (EDF). Bu sayede, bir eser *(çizgi roman karesi)* üzerine estetik bir değerlendirme yapmış ve eserin kendisinde yarattığı etkileri derinlemesine düşünme olanağı bulmuştur.

Esin ise çizgi roman karelerine yönelik estetik değerlendirmenin form yoluyla yapılması konusunda tereddütlü olduğunu, karşılıklı konuşarak estetik değerlendirmenin daha iyi olup olmayacağı konusunda kararsızlık yaşadığını ifade etmiştir (DSDF, 2. soru).

DDNB ünitesi kapsamında, görsel destekli teorik anlatım, iki farklı ressamın iki eseri hakkında kısa bilgi aktarımı ve sanat eleştirisi uygulamasıyla başlayan birleştirme süreci, öykü yazımıyla devam etmiş, öykülerin drama yoluyla canlandırılmaları, ardından bu öykülerin birer çizgi romana dönüştürülmesi, çizgi romanlara ressamların biyografilerinin eklenmesi ve en sonunda da bu çizgi roman çalışmalarının estetik açıdan değerlendirilmeleriyle sonlandırılmıştır.

3.1.4. Drama bilgisi



Drama teorisi

Dramanın öğretimi

Drama Bilgisi alt teması, *Drama teorisi ve Dramanın öğretimi* başlıklarından oluşmaktadır. Bir yöntem / araç olarak sanatın öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin ve sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirilebileceğinin deneyimlendiği araştırma sürecinde

drama, uygulama boyutunun yanı sıra teorik boyutuyla da ele alınmış, teknikleri, aşamaları, bileşenleri gibi temel bilgileriyle pratiği desteklenmiştir. Bunun yanı sıra, görsel sanatlar eğitimcisi adaylarının teorik bilgi ve pratik deneyimlerini gelecekteki mesleki yaşantılarına aktarabilmeleri için dramanın öğretim bilgisine de araştırma sürecinde yer verilmiştir. Bu konulara ilişkin elde edilen bulgular, *Drama Bilgisi* alt temasında açıklanmıştır.

3.1.4.1. *Drama teorisi*

Dönemin başında, öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek için hazırlanan kişisel bilgi formlarından (EK 4) yaratıcı drama hakkında çok azının bilgi sahibi olduğu öğrenilmiş ve sonradan öğrenci günlükleri ve görüşmelerden bu bilgilerin de yanlış yerleşmiş bilgiler olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle, ÖÖY dersinin içeriğinde yer alan konular dışında, araştırmacı yaratıcı drama yöntemini yoğun olarak kullanmayı planladığından bu yöntemin teorisine ilişkin zaman zaman anlatımlarda bulunmuş ve dönem boyunca küçük tekrarlarla, hatırlatmalarla anlatımları pekiştirmeye çalışmıştır. Ayrıca dönem başında öğrencilere, dersin genel konularına yönelik 19 adet kitap isminin bulunduğu kaynak kitap listesi (EK 6) veren araştırmacı, bu listeden istedikleri 3 kitabı seçerek dönem sonuna kadar okumalarını söylemiştir. Araştırmacı, bu listeye yaratıcı dramaya yönelik kitaplar da eklemiş ancak kitap seçimi konusunda öğrencileri özgür bırakmıştır. Araştırmacı günlüğüne, yaratıcı dramaya yönelik yapacağı anlatıma ilişkin şunları yazmıştır:

> Drama ile ilgili yapacağım sunum önemli, bu nedenle öğrencilerden not almalarını isteyecektim, ancak bunun zaman alacağını düşünerek sunum notlarını onlara vermenin daha mantıklı olacağını düşündüm. Not almakla vakit kaybetmezler ve sadece beni dinlemeye odaklanabilirler (AG, 06.03.2011)

Araştırmacı, teorik anlatım sırasında öğrencilerin not almaya çalışmak yerine kendisini dinlemelerini istediğinden, onlara anlatımdan sonra yaratıcı dramaya yönelik ders notu dağıtmış ve bu notları okumalarını sağlayabilmek için dönem sonu sınavında bu notlardan da sorumlu oldukları uyarısında bulunmuştur (TCD, 1088-1089). Ders süresinin planladığı gibi gitmeyişi nedeniyle, dramaya ilişkin ilk teorik anlatımını tamamlayamayan araştırmacı, sonraki hafta tekrar anlatımın üzerinden geçmiş, eksikleri tamamlamış, dramada sıklıkla kullanılan donuk imge ve fotoğraf anı tekniklerinden bahsetmiştir (AG, 16.03.2011).

Yaratıcı dramanın teorisine ilişkin yapılan sunumda, dramanın temel kavramları, özellikleri, boyutları, aşamaları, teknikleri, bileşenleri ve kısa tarihçesi hakkında bilgi verilmiş ve bu bilgilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için derste yapılan uygulamalardan örneklerle anlatım pekiştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin dramaya yaklaşımları ve ilgileri konusunda dönemin ortalarında yazdığı günlüğünde şunları ifade etmiştir:

> Öğrenciler, yaratıcı drama ve sanat bağlantısını deneyimleriyle kurmaya başladılar artık. İlk derslerde dramaya yönelik anlattıklarımın havada kaldığını hissediyordum. Birçoğunun bu alana yönelik bilgisi ya çok azdı ya da hiç yoktu. Şimdi bana drama kurslarını ve drama alanında nasıl yüksek lisans yapılacağını sormaya başladılar (AG, 19.04.2011).

Bilgi ve deneyimlerinin zamanla artmasıyla drama hakkındaki algıları ve ilgileri de değişen öğrenciler başlarda çekingen, tedirgin ve drama yöntemine karşı önyargılıyken, ilerleyen zamanlarda daha istekli, özgüvenli ve motive bir şekilde derse katılım göstermeye başlamışlardır.

Yaratıcı dramanın temel teknikleri olan rol oynama ve doğaçlamanın yanı sıra, ders süresince farklı teknikler hakkında bilgi veren araştırmacı bu teknikleri yeri geldikçe uygulamalı olarak göstermiştir. Kafa sesi (iç ses) tekniğinin derste anlatımı şu şekilde yapılmıştır:

> **Kafa sesi diye bir teknik var dramada arkadaşlar. İç ses te diyebilirsiniz. Filmlerde de çok gördüğümüz bir şey. Şimdi çok kısa hemen bir örneğini göstereceğim size. Bunu kullanabilirsiniz canlandırmalarınızda…**
>
> Araştırmacı Emel'den yardım istiyor ve bu tekniği öğrencilere uygulamalı olarak gösteriyor. (Emel, araştırmacının arkasına geçiyor, görünmeyecek şekilde araştırmacının iç sesiymiş gibi konuşmaya başlıyor ve araştırmacı da önde, onun söyledikleriyle uyumlu mimikler ve hareketler yapıyor)
>
> Emel: Bugün ne yapsam acaba? Immm….Spora mı gitsem? Ne zamandır gitmiyorum. Yine kilo aldım. Yok ya boşver şimdi sporu. En iyisi annemi arayayım da alışverişe gidelim. Hava da güzel.
>
> Araştırmacı konuşmaya başlıyor, telefonla konuşuyormuş gibi: **Alo, annecim nasılsın?**
>
> (Araştırmacı tekniğin açıklamasını yapıyor) **Arkada birisi duruyor. O kişi beni takip ediyor gölgem gibi. Başı öne eğik, o bir kişilik değil orada canlandırma sırasında, o benim iç sesim. Ben burada canlandırmamı yapıyorum o benim kafamdan geçenleri söylemiş oluyor…Böyle bir teknik kafa sesi, canlandırmalarınızda kullanabilirsiniz. Teşekkürler Emel…** (TCD, s. 835-848.)

Bu açıklamadan sonra öğrenciler canlandırmalarında bu tekniği kullanmaya başlamışlardır. Başka bir drama oturumunda da anlatı tekniği hakkında bilgi veren

araştırmacı, daha iyi anlamalarını sağlayabilmek için kafa sesi tekniğinde olduğu gibi öğrencilere anlatı tekniğini uygulamalı olarak göstermiştir (TCD, s. 313-318). Anlatı tekniği bilgisini, DDNB ünitesi kapsamında, iki eserden yola çıkarak yazılan öykülerin canlandırılması aşamasında veren araştırmacı, dersten sonra günlüğüne şunları yazmıştır:

> Canlandırmalardan önce 'Anlatı Tekniği' hakkında bilgi verdim. Öykülerin canlandırılmasında rahatlıkla bu tekniği kullanabileceklerini söyledim. Nasıl yapacakları konusunda örnekler verdim. Onlar da canlandırmalarında bu tekniği başarılı bir şekilde uyguladılar (AG, 03.05.2011).

Ders sürecinde, tekniklerin yanı sıra dramanın aşamaları hakkında da bilgi verilmiş ve drama oturumlarında yavaş yavaş bu aşamaların ayrımına varabilmeleri için öğrencilere hangi etkinliğin hangi aşamaya dahil olduğu bilgisi verilmeye başlanmıştır. Dramaya ilişkin teorik anlatımdan sonra, araştırmacı konuyla ilgili zaman zaman öğrencilere sorular yöneltmiştir. Bir dersin başında, ısınma etkinliklerinden hemen önce dramanın aşamalarını sormuş, ancak öğrencilerden yanıt alamamıştır (TCD, s. 300-305). Bunun üzerine, teorik anlatımın tek başına yeterli olmadığını fark eden araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

> Dramanın aşamalarını sordum öğrencilere, maalesef yanıt alamadım, bu da beni düşündürdü. Teorik olarak biraz daha güçlendirmeliyim drama konusunu… Öğrencilere dramayla ilgili not dağıtacağım… Notlardan finalde sorumlu olacaklarını da söyleyeceğim. Biraz konuyla ilgili okuma yapmaları gerekiyor (AG, 03.05.2011).

Dramanın teorisini bilmeden sadece uygulama yapmanın çok yetersiz kalacağını düşünen araştırmacı, öğrencileri konuyla ilgili okuma yapmaları için teşvik etmeye ve yönlendirmeye çalışmıştır. İlerleyen derslerde sorduğu sorulara yavaş yavaş öğrencilerden doğru cevaplar almaya başladığını görerek bu çabalarının boşa gitmediğini gözlemlemiştir. Drama oturumlarında yapılan etkinliklerle öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurmak, oturum sonunda değerlendirme aşamalarında öğrenilenleri tekrar etmeye yönelik sorgulamalarda ve çözümlemelerde bulunmak, öğrenilenlerin yerleşmesi ve pekişmesi adına oldukça önemlidir.

Araştırmacı, bir öykü/canlandırma kurgularken dramatik kurgunun bileşenlerini unutmamaları ve bunların, kurguladıkları öykülerde/canlandırmalarda mutlaka bulunması gerektiği konusunda öğrencileri zaman zaman uyarmış ve bu bileşenlerle ilgili hatırlatmalarda bulunmuştur:

> Dramatik kurgunun bileşenleri neydi? Bunları unutmayalım. Mutlaka bir konu, öykü olmalı. Kişiler belli olacak, birbirinizin nesisiniz anlayalım, bir çatışma durumu olsun, sıradan giden bir durum birden değişime uğrasın ve sonra çözümlenebilir ya da çözümlenmeyebilir, bir

> sonuca ulaşsın. Mekan, zaman belli olsun, nerede ve ne zaman geçiyor kurgu. Bunları görelim mutlaka (TCD, s. 709-713).

İlk zamanlar yaptıkları canlandırmalarda bu bileşenleri çoğunlukla unuttukları gözlemlenen öğrenciler, dönemin sonlarına doğru doğaçlamalarında artık kim olduklarını, diğer kişilerle nasıl bir ilişki içerisinde bulunduklarını, hikâyenin nerede ve hangi zamanda geçtiğini canlandırmalarında hissettirmeye başlamışlar ve mutlaka bir çatışma durumu yaratmaya çalışmışlardır.

3.1.4.2. *Dramanın öğretimi*

Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemini gelecekteki mesleki yaşantılarında uygulayabilecek temel alt yapıya sahip olabilmeleri amacıyla, dramanın bir yöntem olarak kullanımının yanı sıra, dramanın öğretimi bilgisi de ders sürecinde verilmeye gayret edilmiştir. Zaman zaman etkinliklerin hangi aşamaya ait oldukları vurgulanmış, değerlendirme kısmında etkinliklerin amaçları üzerine tartışılarak öğrencilerin neyi hangi amaçla yaptıklarını anlamaları sağlanmıştır (TCD, s. 1074-1075).

Dramanın öğretimi bilgisi, öğrencilerin uyguladıklarını ve öğrendiklerini ileride öğretebilmeleri ve bu yöntemi daha küçük yaş gruplarında kullanabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Zaman zaman öğrencilerin günlüklerinde öğretmen olduklarında drama yöntemini uygulamak istediklerine ve nasıl uygulayacaklarına yönelik ifadelere rastlanmıştır. Gökçe günlüğünde, DDNB ünitesindeki öykü yazım sürecinde kendi yaşadıkları drama deneyimini göz önünde bulundurarak geleceğe yönelik şu çıkarımda bulunmuştur:

> Öğretmen olduğumda dramayı dersimde kullanırken öğrencilerime sağlam hikayelerle baştan oyunu kurmayı öğretip, sonradan daha karmaşık hikayeler vermem gerektiğini öğrendim. Eğer ilk derslerde bu sorunu yaşasaydık çözemezdik (ÖG, 02.05.2011).

DDNB ünitesi kapsamında, Nuri İyem'in ve Munch'ın resimleri üzerinden, tablo anına kadar ve tablo anından sonra olmak üzere iki ayrı grubun öykü yazması ve grupların kendi yazdıkları kısımları canlandırmak yerine diğer grubun yazdıklarını canlandırmaları öğrencileri biraz zorlamıştır. Gökçe de yaşadığı bu zorluğu dönem başında olsalardı çözemeyeceklerini ifade etmiş ve öğretmen olduğunda dramayı kullanırken kolaydan zora, basitten karmaşığa giden bir yöntem izleyeceğini belirtmiştir.

Araştırmacı zaman zaman etkinliklerin küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirilirken nasıl değiştirilmeleri ve yaş grubuna göre uyarlanmaları gerektiği konusunda da bilgi

vermiş ve çocuklarla drama uygulamalarında yaş grubu özelliklerine göre dikkat etmeleri gereken noktalara değinmiştir.

3.1.5. Müze eğitimi



Müze pedagojisi

Uygulama deneyimi

Müze Eğitimi alt teması, *Müze pedagojisi ve Uygulama deneyimi* başlıklarından oluşmaktadır. ÖÖY II dersinin ünitelerinden biri olan müze eğitimi hem sanat eğitimiyle hem de yaratıcı dramayla oldukça yakın ilişkileri olan bir alandır. Bu ders, farklı alanlara yönelik bilgi ve deneyim içerdiği gibi bu alanların öğretim bilgisini de öğrenciye kazandırma amacındadır. Müze eğitimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilirken aynı zamanda bu uygulamaların ilköğretim düzeyinde nasıl yapılacağı, nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi alanın pedagojisine ilişkin bilgi de verilmiştir. Bu alt temada, bu deneyim ve bilgi aktarma sürecinde yaşananlar ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen müze eğitimi uygulaması açıklanmıştır.

3.1.5.1. *Müze pedagojisi*

ÖÖY II dersinin sondan bir önceki ünitesi olan ve son drama oturumunun gerçekleştirildiği *Müze Eğitimi* ünitesi, araştırmacı açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Yüksek lisans tezini müze eğitimi konusunda yazan araştırmacı, müzelerde gerçekleştirilen yaratıcı drama atölyelerine ve drama-müze ilişkisi bağlamında düzenlenen birçok eğitime katılmıştır. Araştırmacının alt yapısında var olan müze eğitimi, sanat eğitimi ve drama alanlarının biraradalığı doğal olarak araştırma sürecine de zemin oluşturmuştur. *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında planlanan drama oturumunu bazı engellerden dolayı müzede gerçekleştiremeyen araştırmacı bu ünite çerçevesinde sınıfta müze eğitimine yönelik bir planlama yapmak durumunda kalmıştır. Bu engeller *Uygulama Deneyimi* başlığı altında açıklanmaktadır.

Müze eğitimi ünitesine giriş yaparken, bu konuyla ilgili internetten çarpıcı bir haber (EK 14) bulan araştırmacı bu haberi altı şapkalı düşünme tekniğiyle tartışılmak üzere sınıfa getirmiştir. Haberle birlikte sınıfa 6 farklı renkte (sarı, kırmızı, mavi, yeşil, siyah, beyaz) fon kartonundan kesilmiş arkasında renklerin anlamlarının yazılı olduğu küçük kartlar getirdikten sonra, kartları ortaya bırakarak öğrencilerin istedikleri renk kartını seçmelerini söylemiş ve seçtikleri renklere göre onları altı gruba ayırmıştır. Her renk grubu birarada oturacak şekilde sınıfa yerleştikten sonra araştırmacı öğrencilerden haberi okumalarını ve kendi renklerine göre bu haberi yorumlamaları gerektiğini söylemiştir (TCD, s. 518-52). Tablo 3.1.'de renklerin anlamları ve düşünme şekilleri görülmektedir:

Tablo 3.1. *Altı şapkalı düşünme şapkalarının renk ve özellikleri (Bono, 2014).*

Beyaz şapka	Kırmızı şapka	Siyah şapka	Sarı şapka	Yeşil şapka	Mavi şapka
Tarafsız	Öfke	Karamsar	Güneş ışığı	Çimen	Serinkanlılık
Objektif	Tutku	Olumsuz yargı	Parlaklık	Bitki	Kontrol
Rakamlar	Duygu	Kötümser	Aydınlık	Bereket	Orkestre şefi
Beyazın saflığı	Duygusal bakış	Olumsuzluklara odaklanma	Pozitif düşünce	Verimli büyüme	Herşeyin üstündeki göğün rengi
Katıksız olgular	Sezgiler	Şeytanın avukatı	İyimser	Yaratıcılık	Düşünme sürecinin düzenlenmesi
	Önseziler		Umutlu	Yeni fikirler	Diğer şapkalarla ilgilenme
			Yapıcılık	Hareket	
			Fırsatların değerlendirilmesi	Kışkırtma	

Tüm gruplar, üzerinde tarih ve sanatçısının imzası bulunan yeni yapılmış bir heykelin, 3200 yıl öncesine ait tarihi bir esermiş gibi Van Arkeoloji Müzesi'ne konması ve bu yanlışlığın ortaya çıkması üzerine yapılan haberi okumuşlar ve kendi renklerinin anlamlarına göre yorumlamaya çalışmışlardır. Araştırmacı günlüğünde bu derse ilişkin şunları yazmıştır:

> …Altı şapkalı düşünme tekniği yoluyla internetten bulduğum bir müze haberi üzerine öğrencilerin tartışmalarını sağladım. Renk kartları getirdim ve herkes istediği rengi seçti, aynı rengi seçenler bir araya geldi. Kartların üzerinde yazan yönergelere göre haberi yorumladılar. Her grup sırayla söz aldı ve gruplardaki herkes konuştu… Bu teknik hakkında kısa bir bilgi verdim. Onların ne hissettiklerini sordum. Özellikle sarı, mavi ve yeşil gruplar olumsuz bir duruma olumlu taraflarından bakmaya çalışmanın, beyaz grup ise tarafsız bir bakışla yorumlamanın zor olduğunu söylediler. Farklı açılardan düşünmenin önemini vurguladım (AG, 10.05.2011).

Araştırmacı, tartışma sırasında grupların kendi renklerine sadık kalmadıkları durumlarda onları uyarmak zorunda kalmış ve yorumlarını renklerine göre yapmaları gerektiğini hatırlatmıştır. Habere olumlu tarafından bakmaya çalışan sarı grubun üyelerinden Gökçe bu habere ilişkin şu yorumda bulunmuştur:

> Bir kere her şeyden önce, bu heykel bulunduğunda yarısı toprağa gömülü yarısı da karla kaplıymış. Sonuçta bu heykel çok ta önemli bir heykel değil deyip de bir kenara atmamışlar. Her şeye rağmen bir değer verilmiş, müzenin bahçesine götürülüp konmuş. Sonuçta ortada gerçekten hani ülkemiz açısından bir gelişme söz konusu, hata yapılmış olabilir o da kabul. Ama değer verilip müzeye konulması bizim açımızdan olumlu bir gelişme diye düşünüyorum (TCD, s. 555-561).

Gökçe, heykelin her şeye rağmen toprak altından çıkarılıp müzeye konmasının önemli bir şey olduğunu ve bu açıdan bakıldığında tarihi esere verilen değer konusunda gelişme kaydettiğimizin göstergesi sayılabileceğini vurgularken, yeşil grubun üyelerinden Dilan ileriye yönelik daha çözüm odaklı bir yaklaşımla müzelere alınacak arkeologların daha dikkatli seçilmesini, sınavla alınmaları ve eğitimlere tabi tutulmaları gerektiğini söylemiştir (TCD, s. 588-590).

Aynı duruma farklı açılardan bakmayı ve bir konuyu birçok yönüyle ele almayı olanaklı kılan altı şapkalı düşünme tekniği, bilinen ve alışkın olunan düşünme kalıplarından sıyrılabilmeyi sağlamaktadır. Araştırmacı, tartışmadan sonra tekniğe yönelik şunları söylemiştir:

> Altı Şapkalı Düşünme tekniğinde amaç aynı olayı, aynı durumu ele alınan şey neyse, aynı şeyi farklı bakış açılarıyla sorgulamak ve düşünmeye çalışmak, konuya yönelik farklı düşünmenizi sağlamak. Herkes normalde çok yakın bakacaktı bu olaya. Çünkü gerçekten olumsuz bir durum. Ama buradan olumlu şeyler çıkarmaya çalıştınız. Farklı gruplar… Çözüm üretmeye çalıştınız. Olumsuz bakanlar için durum daha kolaydı. Çünkü zaten durum olumsuz (TCD, s. 600-606).

Müze Eğitimi ünitesinin başında gerçekleştirilen bu etkinlik, öğrencilerin müze konusu üzerine düşünce egzersizleri yaparak zihinsel olarak hazırlanmaları için planlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı öğrencilerin bu tekniği gelecekteki mesleki yaşantılarında uygularken renkli kartlar yerine tekniğin adında olduğu gibi renkli şapkalar hazırlayıp çocuklara dağıtabileceklerini, bu şekilde daha eğlenceli bir tartışma ortamı yaratabileceklerini söylemiştir (TCD, s. 607-613).

Bu tekniğe ilişkin olarak, beyaz grup üyelerinden Doğuş tarafsız olmanın zorluğuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

> Hocam altı şapkalı düşünme tekniği de hani düşünme şeklinde biraz etkili oldu. Daha sonradan biraz düşündüm işte tarafsız olmak, objektif olmak bunları hani kelime olarak biliyoruz ama nasıl tarafsız olunur nasıl objektif olunur falan bunu uygulayarak görmemizin çok faydalı olduğunu fark ettim (Doğuş, G, s.194-200).

Genel olarak çekingen ve eleştirilere kapalı bir yapıya sahip olan Doğuş, haberi yorumlamada beyaz renk yoluyla tarafsız davranmaya çalışmış ancak bu konuda zorlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafsız olması gerektiği konusunda Doğuş'u birkaç kez uyarmış ancak buna rağmen Doğuş haberle ilgili kendi yorumunu katmaya devam etmiştir. Doğuş, ifadesinde de görüldüğü gibi, tarafsız davranmayı öğrenebilmek için böyle bir uygulamayı çok faydalı bulduğunu belirtmiştir. Doğuş'la aynı grupta yer alan Burçin de bu etkinliğin en sevdiği etkinliklerden biri olduğunu vurgulayarak şunları söylemiştir:

> ...Çok güzeldi konusu. Gerçekten hani insanların böyle özellikle Doğuş'un bastırarak yanımda olmaya çalışması. O çok kalıcı oldu bende. Hani beyaz rengin gerçekten tarafsız olması. Belki Doğuş orada o şekilde davranmasaydı daha farklı bir şekilde kalabilirdi, yanlı davranmaya devam edebilirdim. Ama gerçekten böyle küçük tökezler insanın hayatında kalıcılığı sağlayabiliyor. Çok güzel bir etkinlik… En sevdiğim etkinliklerden biri de oydu (Burçin, G., s. 575-589).

Müze eğitimi ünitesine giriş etkinliği olan altı şapkalı düşünme tekniğiyle müze haberinin tartışılmasından sonra, ertesi hafta müze eğitimine yönelik bir drama oturumu gerçekleştirilmiş ve oturumun sonunda genel sürece ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Müze eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkında bilgi veren araştırmacı bu ünite kapsamında yapılanlarla ilgili öğrencilerin görüşlerini almıştır.

Drama oturumunun hazırlık aşamasında, öğrencilerin kendi özellikleri üzerine düşünmeleri sağlanmış ve ardışık etkinlikler bu özellikler üzerinden kurgulanmıştır. Öğrenciler kendi özelliklerinden biri üzerine yoğunlaşarak bu özelliği yansıtan bir nesne belirlemiş ve her öğrencinin kendisiyle ilgili belirlediği bu nesneler yoluyla geçmiş, şimdi ve gelecek kavramları sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra, drama etkinlikleriyle, bu nesnelerin farklı zamanlarda kullanımları, gereklilikleri, icat edilme nedenleri, işe yararlılıkları üzerine canlandırmalar yapılarak bu etkinliklerin müze eğitimiyle bağlantısı kurulmuştur. Öğrencilerin kendi özellikleri üzerine düşünmeleri ve bu özelliklerden yola çıkarak etkinliklere devam etmelerinin, derse katılımlarında etkili olduğu ve dersten bu sayede daha çok keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne bu dersle ilgili şunları yazmıştır:

> Öğrencilerin geneli bu dersten çok keyif aldıklarını, öğretmenlik yaşantılarında mutlaka uygulayacakları yöntemler öğrendiklerini, birkaç kişi şimdiye kadarki en zevkli ders olduğunu, kendilerini üretken ve yaratıcı hissettiklerini, müze eğitimi konusunun sıkıcı olmaktan çıktığını vb. görüşler yazmışlar. Bu görüşler de bu derste iyileştirmeler yapabildiğimi kanıtlıyor nitelikte (AG, 17.05.2011).

Araştırmacı, ders döneminin bitmesine yakın son drama oturumunun yapıldığı *Müze Eğitimi* ünitesinde, grup çalışmalarında yaşanan sorunlar, sanatsal uygulamaların zamanlaması ve şekli, drama yöntemine alışma ve katılım sağlayabilme gibi durumlara ilişkin komiteyle birlikte geliştirdiği eylem planlarının doğru yönde ilerlediğini ve bu eylem planlarının dersi olumlu anlamda değiştirdiğini gözlemlemiştir. Bu ünite kapsamında yapılan etkinliklerin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik olarak bilgi veren araştırmacı ünitenin sonunda şunları söylemiştir:

> Şimdi çocuklarla böyle bir etkinlik yaptığınızda müze mantığını kavramaları daha kolay olacak... Amaç onları biraz düşündürtmeyi sağlamak… Bunlar neydi? Hani eskiden insanlar bunları neden kullanıyordu acaba? Günümüzde bunun yerine ne geçti? Ya da 500 yıl sonra 1000 yıl sonra bu günümüzde kullandığımız şeyin yerine ne geçecek acaba? Bunları biraz sorgulatmak, müzelere ilgilerini çekmek gerekiyor… (TCD, s. 1039-1045).

Araştırmacı ayrıca öğrencilere öğretmen olduklarında "kültürel miras" adlı bir öğrenme alanıyla karşılaşacaklarını ve bu alana yönelik bilgi sahibi olmaları gerektiğini hatırlatmış (TCD, s. 1055-1058) ve bir müze ziyaretinin nasıl planlanması gerektiği konusunda bilgi vermiştir. Eğer bir müze ziyareti planlıyorlarsa, önce keşif için müzeye mutlaka gitmeleri gerektiğini, velilerden ve okul yönetimlerinden izinlerin alınacağını, müzede yapılacak etkinlikleri planlayarak gerekli malzemeleri temin etmeleri gerektiğini, ziyaret öncesi ve sonrası için de ayrıca etkinlikler planlamalarının çocukların müzelere karşı ilgilerini arttıracağını söylemiştir (TCD, s. 1045-1050).

Öğrencilerle bir müzeye gitmeden önce neler yapılması gerektiği anlatıldıktan sonra, müze ziyareti sırasında ne gibi etkinlikler yapılabileceği konuşulmuş ve öğrencilerden de bu konuya ilişkin görüş alınmıştır. Araştırmacı günlüğünde, öğrencilerin genel olarak sıkıcı buldukları müze eğitimi konusuna ilgi duymalarını sağlamaya çalıştığını, amacının öğrencileri konunun içine çekmek, onlar için ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirmek olduğunu, aynı zamanda öğretmen olduklarında uygulayabilecekleri bir ders ve etkinlikler örneği sunmayı amaçladığını yazmıştır (AG, 17.05.2011). Öğrencilerin dönütlerinden, dersin büyük oranda amacına ulaştığı ve önceki derslerde yaşanan sorunların önemli ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir.

3.1.5.2. *Uygulama deneyimi*

Müze Eğitimi ünitesi nesne temelli bir içeriğe sahip olduğu için, drama oturumunun ısınma aşamasında, nesne kullanımına yönelik etkinlikler planlanmıştır. Öncelikle sözsüz nesne anlatımı oyunuyla başlayan süreç yine nesneye dayalı etkinliklerle devam etmiştir. Araştırmacının oyuna ilişkin yönergesi şöyledir:

> *(Yan yana iki sıra şeklinde dizilmiş A ve B gruplarına açıklama yapıyor)* Oyunumuz şöyle arkadaşlar; en arkadaki kişilere ben bir nesne adı yazıp göstereceğim. O nesneyi hiç konuşmadan, sözsüz bir biçimde, bir önünüzdeki kişiye hareketlerinizle anlatmaya çalışıyorsunuz. O da bir önündekine, o da bir önündekine ne anladığını sadece hareketleriyle anlatmaya çalışıyor. En çabuk ve doğru bilen grup kazanır (TCD, s. 640-644).

Bu oyundan oldukça keyif aldıkları gözlemlenen öğrenciler birkaç kez oynamak istedikleri için oyun 3 tur oynanmış ve ardından *"Siz Müzesi"* etkinliğine geçilmiştir. *Farklı disiplinlerin bilgisi* başlığında bahsedilen *"Siz Müzesi"* etkinliği çerçevesinde öğrenciler kendilerine ait 10 özelliği düşünerek isimlerini belirtmeden çalışma kağıtlarına yazmışlar ve sonrasında araştırmacı tüm kağıtları toplayarak karışık bir şekilde tekrar dağıtmıştır. Herkes kendisine verilen isimsiz çalışma kağıdının kime ait olduğunu 10 özelliğe bakarak tahmin etmeye çalışmış ve doğru bilenler alkışlanmıştır. Böylelikle, öğrencilerin birbirlerini ne kadar iyi tanıyıp tanımadıkları ortaya çıkmış ve birbirleri hakkında bilmedikleri özellikleri öğrenmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde, dersin bu aşamadan sonraki kısmını şöyle özetlemiştir:

> …Daha sonra, herkes kendi kağıdını aldı ve yazdığı nesnelerden birini seçerek benim dağıttığım kille bu nesneyi 3 boyutlu olarak oluşturdu…. Sonrasında, kilden nesnelerini beyaz kağıtların üzerine koymalarını ve kağıtların sağ alt köşesine nesnenin bulunduğu *(içinde bulunduğumuz)* yıl, bulunduğu yer *(öğrencinin yaşadığı semt ve il; Yıldırım/Bursa gibi)* ve nesnenin ne amaçla kullanıldığını yazmalarını söyledim. Herkes nesnesini bu şekilde hazırlayarak pufların üzerine dizdi. Ben de böylelikle A Grubu müzesi oluşturduğumuzu, müzedeki tüm nesnelerin kendilerine ait özellikleri ifade eden objeler olduğunu ve kendi müzelerini gezebileceklerini söyledim. Tüm öğrenciler kendi sınıf müzelerini gezerek birbirlerinin çalışmalarını incelediler (AG, 17.05.2011).

Bu derse ilişkin hazırlanan Öz Değerlendirme Formu'nda, öğrencilerin 14'ü sınıfta müze eğitimi uygulaması yapılmasını olumlu bir deneyim olarak görürken, 4'ü bu soruya *"kısmen"* cevabını vermiştir. Geçerlik komitesinde (13.05.2011, 35.dk), müze eğitimi uygulamasının neden müzede yapılmadığı üzerine tartışılmış, komite üyeleri öğrencileri bir müzeye götürerek bu ünitenin işlenmesinin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Araştırmacı, tüm grupların *(2 şube örgün, 2 şube ikinci örgün eğitim olmak üzere toplam*

4 şube) ÖÖY II dersini yürüttüğünden ve öğrenci mevcudunun yaklaşık 80 kişi olmasından dolayı bir müze ziyareti planlaması yapamamıştır. Saat 17:00'den itibaren dersleri başlayan ikinci örgün eğitim öğrencilerini, gündüz yapılması gereken müze ziyaretine dahil etmenin mümkün olmayacağı ve sadece gündüz gruplarını müzeye götürmenin de demokratik ve adil eğitim anlayışına ters düşeceği düşüncesiyle araştırmacı, müze eğitimi uygulamasını sınıfta yapmaya karar vermiştir.

Bu nedenlerin yanında, sınıfta müze eğitimine yönelik bir uygulamayı deneyimlemelerinin öğrencilere farklı açılardan katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen olarak atandıklarında görev yaptıkları yerlerde bir müze olmadığında veya müzeye götürmek için gerekli koşullar sağlanamadığında, bu ders onların sınıfta öğrencileriyle müze eğitimine yönelik bir uygulama yapabilmeleri için bir deneyim olmuştur.

3.2. Çoklu Bakış

Bu tema kapsamında ele alınan bulgular, iki alt başlıkta sunulmuştur. Ders sürecinde yaşananları anlamlandırmak, sürece ilişkin dönütler almak, öğrencilerin etkinlik süreçleriyle, kendileriyle, arkadaşlarıyla, yaptıkları uygulamalarla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bazı yarı-yapılandırılmış/yapılandırılmış formlar yoluyla elde edilen verilerin sunulduğu ve ayrıca dersin notla değerlendirme boyutunun anlatıldığı **Sorgulama Türleri**, *Çoklu Bakış* temasının alt temalarından birisidir. Öğrencilerin yeni karşılaştıkları drama yöntemine olan önyargıları, çekingen tutumları, isteksizlikleri ve süreç içinde bu tutumlarında gözlenen değişimler, yönteme, dersin geleneksel kalıplar dışında işleniş şekline alışkanlık kazanmaları ve tüm sürece ilişkin görüşlerinin açıklandığı **Öğrenen Algısı**, bu temanın diğer alt teması olarak ortaya çıkmıştır. Şekil 3.6.'da, *Çoklu Bakış* teması ve alt temalarının şematik anlatımı görülmektedir:



Şekil 3.6. *Çoklu Bakış teması ve alt temaları*

3.2.1. Sorgulama türleri



Yapılandırılmış değerlendirme
Süreç içi özetleme ve değerlendirme
Notla değerlendirme

Sorgulama Türleri alt teması, *Yapılandırılmış değerlendirme, Süreç içi özetleme ve değerlendirme* ve *Notla değerlendirme* başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmacı, ders süreci boyunca, dersin içeriğindeki ünitelerin yapısına ve amacına göre farklı değerlendirme yollarına başvurmuştur. Öğrencilerin ne öğrendiklerini, ne düşündüklerini, ne hissettiklerini anlamaya yönelik bazı yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış formlar hazırlamış ve kimi zaman sürecin başında, kimi zaman da süreç içinde veya sonunda bu formlar yoluyla öğrencilerden görüş almıştır.

Bunun yanı sıra, dersin altı ünitesinden üçünde; *Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim, Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?* ve *Müze Eğitimi* üniteleri kapsamında farklı sanatsal uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalar hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bu bölümde tüm bunların yanında, araştırmanın destekleyici veri kaynakları olan ders dokümanları, öğrenci görüşleri ve araştırmacı notlarından yararlanılarak, araştırmacının ders sürecindeki not verme stratejileri ve dersi notlandırma sistemi açıklanmıştır.

3.2.1.1. *Yapılandırılmış değerlendirme*

Araştırmacı, ders süreci boyunca ünitelerin yapısına göre zaman zaman farklı değerlendirme ve görüş alma formları hazırlamış, bu formlar yoluyla o ünitede gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin bilgi, duygu, düşünce ve görüşlerini öğrenmeye çalışmıştır. Sürekli tutulan günlüklerin yanı sıra, formlar da araştırmacı için önemli birer veri kaynağı olmuştur. Tüm bu formlar yoluyla değerlendirme yaklaşımı, araştırmacı açısından sürece çoklu bir bakış sağlamada önemli bir rol oynamıştır.

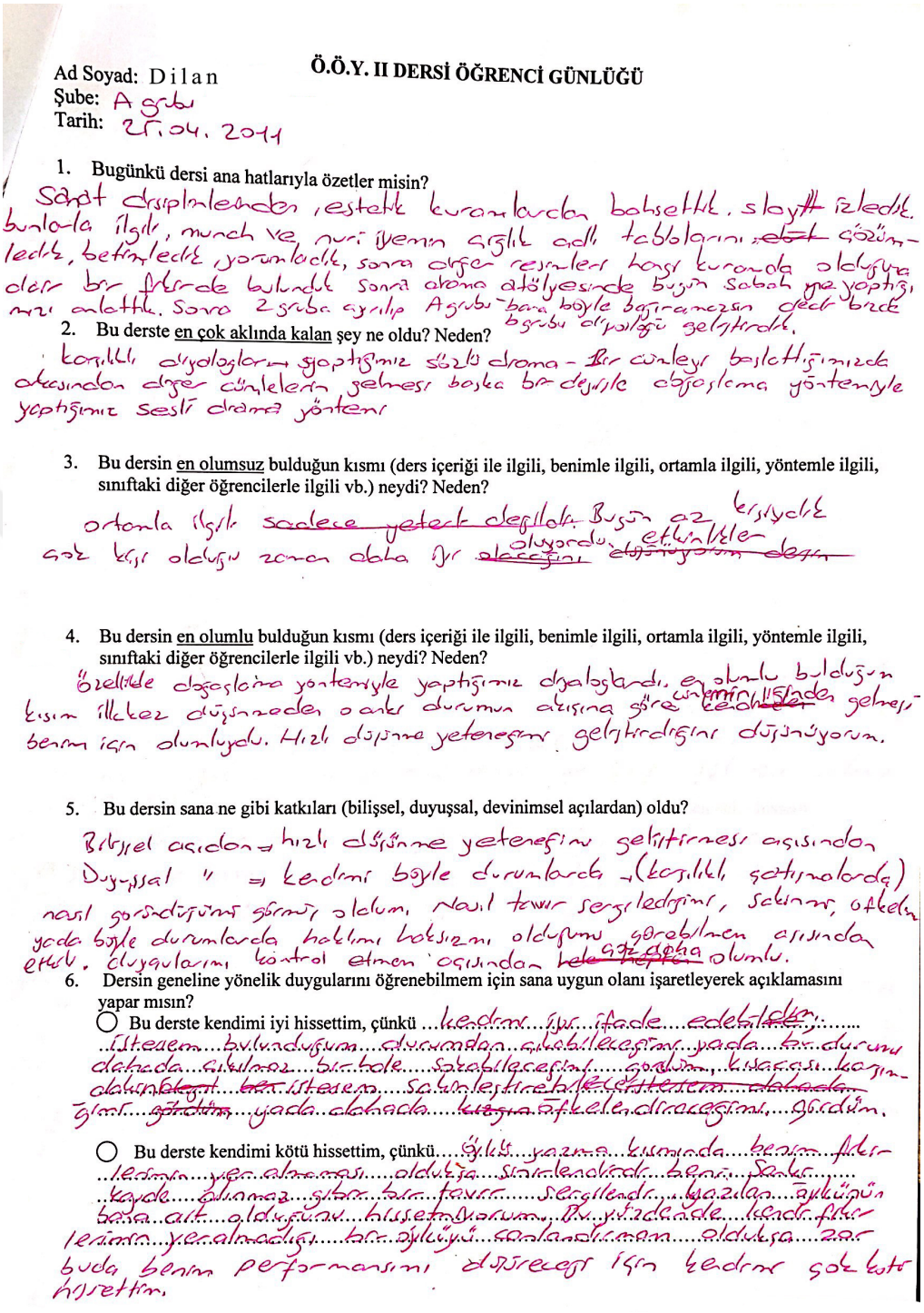
Araştırmacı, veri toplama haftası ünitelerinden biri olan DDNB ünitesi kapsamında günlüklerin haricinde dört farklı değerlendirme formu kullanmıştır. Bu formlardan ikisi;

sanatsal uygulama olarak yapılan çizgi roman çalışmaları üzerinden öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri için hazırlanan *Akran Değerlendirme Formu* ve çizgi romanları estetik açıdan değerlendirmeleri için hazırlanan *Estetik Değerlendirme Formu'*dur. Bunların yanında, öğrencilerin kendilerini bu ünite bazında değerlendirdikleri *Öz Değerlendirme Formu* ve 2,5 haftalık ünite sürecini genel olarak değerlendirdikleri *Ders Süreci Değerlendirme Formu* hazırlanmış ve ünitenin sonunda öğrencilere uygulanmıştır.

Tüm bu formlardan önce, araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan ve her dersin sonunda öğrencilere dağıtılarak doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından geri toplanan *öğrenci günlükleri*, öğrencilerin samimi ve gerçek düşüncelerini ifade edebildikleri en önemli araç olmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacının dersi şekillendirebilmesi, o günkü derste yaşanan sorunları sıcağı sıcağına öğrenebilmesi, öğrencilerin ders yaşantılarıyla ilgili duygu, düşünce ve kazanımlarını anlayabilmesi için başvurduğu temel kaynak niteliği de taşımaktadır.

Derse yönelik veri toplamanın yanı sıra, öğrencileri bireysel olarak tanıyabilmek, ihtiyaçlarını, kişilik yapılarını, kendi içlerinde yaşadıkları heyecanları, sorunları anlayabilmek için de araştırmacı için önemli bir kaynak olan öğrenci günlüklerinin, dersin yorgunluğuyla zaman zaman öğrenciler açısından zorlayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı kendi günlüğüne (AG, 19.04.2011) bu konuyu yansıtmış ve öğrencilerin günlük yazma konusunda bazen sıkıntı yaşadıklarını, günlük yazmanın onlara sıkıcı geldiğini, ancak bu konuda herhangi bir şey yapamayacağını ve günlüklerin kendisi için ne kadar önemli olduğunu bir sonraki derste tekrar vurgulaması gerektiğini yazmıştır. Her dersten önce öğrenci günlüklerini mutlaka okuyan araştırmacı, önemli ve dikkate değer bulduğu ifadeleri not alarak her dersin başında, bir önceki derste yazılan günlüklerdeki ifadeleriyle ilgili öğrencilerle konuşmuştur. Günlüklerle ilgili öğrencilere dönüt vermenin önemli olduğunu düşünen araştırmacı günlüğüne (AG, 02.03.2011), *"Yarın öncelikle sabahki gruba, günlükleriyle ilgili dönütlerde bulunacağım… Aslında bu da öğrencilerin onların günlüklerini okuduğumu bilmeleri açısından önemli bir konu bence" yazmıştır.* Tüm yazdıklarının araştırmacı tarafından okunduğunu bilmeleri, öğrenciler açısından günlük yazmaları konusunda güdüleyici olmuştur.

Öğrencilerin günlüklerindeki paylaşımları, görüşme soruları için de temel oluşturmuştur. Aşağıda, Dilan'ın dönem içinde doldurduğu günlüklerden biri görülmektedir:



Ad Soyad: Dilan
Şube: A grubu
Tarih: 25.04.2011

Ö.Ö.Y. II DERSİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

1. Bugünkü dersi ana hatlarıyla özetler misin?

Sanat disiplinlerden, estetik kavramlardan bahsettik, slayt izledik. bunlarla ilgili, munch ve nuri iyem'in çığlık adlı tablolarını ~~ebat~~ çözümledik, betimledik yorumladık, sonra diğer resimler hangi kavramda olduğuna dair bir fikirde bulundu sonra drama atölyesinde bugün sabah ne yaptığımızı anlattık. Sonra 2 gruba ayrılıp A grubu bana böyle bağıramazsın dedi bizde b grubu diyaloğu geliştirdik.

2. Bu derste en çok aklında kalan şey ne oldu? Neden?

karşılıklı diyaloglarını yaptığımız sözlü drama - bir cümleyi başlattığımızda ardından diğer cümlelerin gelmesi başka bir değişle doğaçlama yöntemiyle yaptığımız sesli drama yöntemi

3. Bu dersin en olumsuz bulduğun kısmı (ders içeriği ile ilgili, benimle ilgili, ortamla ilgili, yöntemle ilgili, sınıftaki diğer öğrencilerle ilgili vb.) neydi? Neden?

ortamla ilgili sadece yeterli değildi. Bugün az kişiydik çok kişi olduğu zaman daha iyi ~~olacağını~~ oluyordu. etkinlikler ~~etkileyemedi~~ değişti

4. Bu dersin en olumlu bulduğun kısmı (ders içeriği ile ilgili, benimle ilgili, ortamla ilgili, yöntemle ilgili, sınıftaki diğer öğrencilerle ilgili vb.) neydi? Neden?

özellikle doğaçlama yöntemiyle yaptığımız diyaloglardı, en olumlu bulduğum kısım ilkkez düşünmeden o anki durumun akışına göre ~~cümleler~~ cümlelerin ilişkiden gelmesi benim için olumluydu. Hızlı düşünme yeteneğimi geliştirdiğimi düşünüyorum.

5. Bu dersin sana ne gibi katkıları (bilişsel, duyuşsal, devinimsel açılardan) oldu?

Bilişsel açıdan = hızlı düşünme yeteneğini geliştirmesi açısından
Duyuşsal " = kendimi böyle durumlarda (karşılıklı çatışmalarda) nasıl gösterdiğimi görmüş olduk, Nasıl tavır sergilediğimi, sakinmi, öfkeli yada böyle durumlarda haklımı haksızmı olduğunu görebilmem açısından etkili. duygularımı kontrol etmem açısından ~~hala daha~~ daha olumlu.

6. Dersin geneline yönelik duygularını öğrenebilmem için sana uygun olanı işaretleyerek açıklamasını yapar mısın?

○ Bu derste kendimi iyi hissettim, çünkü ...kendimi...iyi...ifade...edebildim,... ...istediğim...bulunduğum...durumdan...çıkabileceğimi...yada...bu durumu dahada...çıkılmaz...bir hale...getirebileceğini...gördüm,...kısacası...kaçınılmaz ~~bir~~ ~~hissettim~~...sonuçlarla ~~yüzleştirebileceğimi~~ ~~hissettim~~...dolaylı ~~ilgili~~...~~hissettim~~...sonuçlarla yüzleştirebileceğimi...hissettim...dolaylı ~~ilgili~~...~~gördüm~~...yada...olabilecek...kaçınılmaz...öfkeleneceğimi...gördüm.

○ Bu derste kendimi kötü hissettim, çünkü...öyle...yazma...konusunda...benim...fikrim ...kendimi...yeterli...olmadığı...olduğu...sonuçlandırdı...beni...sınıf...kayda...alınmaz...gibi...bir...tavır...sergiledi...yazılan...aykırı bana...ait...olduğunu...hissetmiyorum...bu...yüzden...kendi...fikrimin...yeterli...bulunmadığı...bir...düşüncü...sonuçlandırmam...olduğu...için buda benim performansımı düşüreceği için kendimi çok kötü hissettim.

Görsel 3.22. *Dilan, Öğrenci Günlüğü, 25.04.2011*

Günlüğünde görüldüğü gibi Dilan, öncelikle hatırladığı kadarıyla kısaca dersi özetlemiş, sonra derste en çok aklında kalan şeyin karşılıklı koridor şeklinde bir cümleden yola çıkarak yaptıkları ikili doğaçlamalar olduğunu belirtmiştir. Yaşadığı olumlu, olumsuz durumları paylaşan Dilan, ortamın yeterli olmadığını, o gün sınıfta az kişi

olduklarını, etkinliklerin sınıf kalabalıkken daha iyi gerçekleştirildiğini ifade etmiş, ikili doğaçlamalarda ilk kez düşünmeden, durumun akışına göre söylediği şeylerin kendiliğinden geldiğini ve böylece hızlı düşünme yeteneğinin geliştiğini vurgulamıştır. Dersin kendisine sağladığı katkılar konusunda, bilişsel açıdan; hızlı düşünmeye sevk ettiğini, duyuşsal açıdan; farklı durumlarda kendisinin nasıl tepkiler verebileceğini gördüğünü ve duygularını kontrol etmeye yaradığını söylemiştir. Kendini iyi ve kötü hissettiği durumlara ilişkin de açıklamalarda bulunan Dilan, bu derste kendisini iyi ifade edebildiğini ve başkalarının duygularını yönlendirebileceğini fark ettiğini, ancak öykü yazma etkinliğinde kendisinin fikirlerine önem verilmemesinin onu kızdırdığını ve öykülerin canlandırılmasında kendi fikirleri yer almadığı için iyi bir performans sergileyemeyeceğinden kendisini kötü hissettiğini yazmıştır. Dilan'ın günlüğünde olduğu gibi, o günkü ders sürecinin tümüne ilişkin en önemli noktaların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci günlükleri, araştırmacıya süreci nasıl yönlendireceği konusunda önemli ölçüde ışık tutmuştur.

Ders sürecinde uygulanan değerlendirme formlarından birisi de *Öz Değerlendirme Formu*'dur (ÖDF). Aşağıda, Emel ve Burçin'in farklı iki ünite için doldurduğu ÖDF'ları görülmektedir:

- ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU –
(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih: 09.05.2011
Öğrencinin Adı Soyadı : Emel
Grubu: A

Açıklama: Etkinlikler boyunca aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini, ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	EVET	KISMEN	HAYIR
1. İki resim *(Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık)* üzerine sanat eleştirisi yapmaktan zevk aldım.		✓	
2. Sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazmaktan zevk aldım.		✓	
3. Öyküleri canlandırmaktan zevk aldım.	✓		
4. Canlandırmalardan sonra çizgi roman oluşturmaktan zevk aldım.	✓		
5. Tüm bu süreç boyunca işbirliği yapmaktan zevk aldım. (grup çalışması)	✓		
6. Ders öğretim elemanının önerilerini ve yönlendirmelerini dikkate aldım.	✓		
7. Tüm grup etkinliklerinde üzerime düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirdiğimi düşünüyorum.	✓		
8. Tekrar yapacak olsam çizgi roman çalışmamı daha farklı yapardım.		✓	
9. Tekrar canlandırma yapacak olsak rolümü daha farklı canlandırırdım.			✓
10. Grup çalışmalarında gruptaki diğer arkadaşlarımın fikirlerini dikkate aldım.	✓		
11. Çizgi roman uygulamasında yaratıcı bir çalışma ortaya koyduğumu düşünüyorum.		✓	
12. Sözlü sunumu kullandım	✓		

Görsel 3.23. *Emel, DDNB ünitesi ÖDF*

- ÖZ DEĞERLENDİRME SORULARI–
("MÜZE EĞİTİMİ" ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih: 16.05.11
Öğrencinin Adı Soyadı Burçin
Grubu: B

Açıklama: Ders sürecine yönelik aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini, ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Bir müze haberini, altı şapkalı düşünme tekniği ile farklı açılardan yorumlamaktan zevk aldım.	X		
2. Bugünkü canlandırma etkinliklerinden zevk aldım.	X		
3. Kendimle ilgili bir nesneyi kille oluşturmaktan zevk aldım.	X		
4. Kendimize ait bir müze oluşturmaktan zevk aldım.	X		
5. Grup arkadaşlarımla birlikte, kendi müzemizin tanıtım afişini yapmaktan zevk aldım.		X	
6. Grup etkinliklerinde üzerime düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirdiğimi düşünüyorum.		X	
7. Bugünkü derste grup çalışması yapmaktan zevk aldım.		X	
8. Ders öğretim elemanının önerilerini ve yönlendirmelerini dikkate aldım.	X		
9. Grup çalışmalarında gruptaki diğer arkadaşlarımın fikirlerini dikkate aldım.	X		
10. Ders kapsamında ortaya koyduğumuz sanatsal ürünleri evde yaparak getirmektense, ders esnasında, yani sınıfta yapmayı tercih ederim.	X		
11. Bugünkü ders benim açımdan, müze eğitiminin sınıf ortamında da gerçekleştirilebileceğine yönelik olumlu bir deneyimdi.	X		
12. Bugünkü dersin, öğretmenlik yaşantımda bana katkısı olacağını düşünüyorum.	X		

Görsel 3.24. *Burçin, Müze Eğitimi ünitesi ÖDF*

Emel'in, *DDNB* ünitesine yönelik doldurduğu ÖDF'nda (Görsel 3.23.) iki resim üzerine sanat eleştirisi yapmaktan ve sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazmaktan kısmen keyif aldığı görülmektedir. Ancak Emel'in, sanat eleştirisi ve öykü yazımının olduğu hafta derse katılmadığı bilindiği için ilk iki soruya verdiği yanıtlar dikkate alınmamıştır. Öyküleri canlandırmaktan, sonrasında çizgi romana dönüştürmekten ve bu süreçte grup çalışması çerçevesinde iş birliği yapmaktan keyif aldığını belirten Emel, araştırmacının öneri ve yönlendirmelerini dikkate aldığını, tüm grup etkinliklerinde üzerine düşenin en iyisini yaptığını, grup çalışmalarında diğer arkadaşlarının fikirlerini önemsediğini ve süreyi verimli kullandığını ifade etmiştir. Tekrar yapacak olsa çizgi romanında bazı değişiklikler yapabileceğini, yaptığı çalışmanın kısmen yaratıcı olduğunu ve canlandırmaları tekrarlayacak olsalar herhangi bir değişiklik yapmayacağını belirtmiştir.

Burçin, *Müze Eğitimi* ünitesine yönelik doldurduğu ÖDF'nda (Görsel 3.24) bir müze haberini altı şapkalı düşünme tekniği ile farklı açılardan yorumlamaktan, bu ünitedeki canlandırma etkinliklerinden, kendisiyle ilgili bir nesneyi kille oluşturmaktan, kendilerine ait bir müze ortaya koymaktan keyif aldığını ifade etmiştir. Grup arkadaşlarıyla birlikte müzelerini tanıtıcı afiş yapmaktan ve bu derste grupça çalışmaktan kısmen keyif aldığını belirten Burçin, grup etkinliklerinde üzerine düşen sorumluluğu kısmen yerine getirdiğini, araştırmacının öneri ve yönlendirmelerini dikkate aldığını, grup çalışmalarında diğer arkadaşlarının fikirlerini önemsediğini, sanatsal ürünleri ders dışında yapmaktansa, derste yapmayı tercih ettiğini, bu dersi, sınıfta müze eğitimi deneyimi açısından olumlu bulduğunu ve öğretmenlik yaşantısında katkısı olacağını düşündüğünü söylemiştir.

DDNB ünitesinin sonunda, sanatsal ürün olarak ortaya çıkan çizgi romanlar kareleri sınıfta yan yana getirilip öyküdeki akış sırasına göre numaralandırılarak duvarlara asıldıktan sonra, araştırmacı her öğrencinin kendi çizimi dışında bir çizgi roman karesini seçmesini istemiş ve daha sonra bu çalışmaları estetik açıdan değerlendirebilmeleri için hazırladığı *Estetik Değerlendirme Formları*'nı (EDF) dağıtmıştır. Aşağıda bir çizgi roman karesi ve bu kareye yönelik olarak doldurulan estetik değerlendirme formu görülmektedir:



Görsel 3.25. *Munch'ın "Çığlık" adlı resminden yola çıkılarak yazılan öyküden resmedilen bir çizgi roman karesi*

-UYGULAMALI ÇALIŞMA (ÇİZGİ ROMAN) ESTETİK DEĞERLENDİRME FORMU-

Tarih: 09.05.2011
Öğrencinin Adı Soyadı : Nagihan
Grubu: -
Değerlendirilen çalışma no: 8 (Munch)

1. Bu çalışmayı beğenip beğenmediğini nedenleriyle açıklar mısın?

Bu çalışmayı beğendim çünkü hikayede geçen olaylara uygun olması gereken sahnedeki duyguyu yansıtmış belki renk ekleyebilir rebk olabirdi ama sonuç olarak anlatılmak istenileni vermiş belki renklerle destekleyici olabirdi yinede genel itibarı ile beğendim

2. Bu çalışma hangi malzemeler kullanılarak yapılmış?

Renksiz olduğu içinde seçenek zaten kısıtlı bu çalışmada keçeli kalem ve pilot kalem kullanılarak belki rapido kullanılarak yapılmıştır.

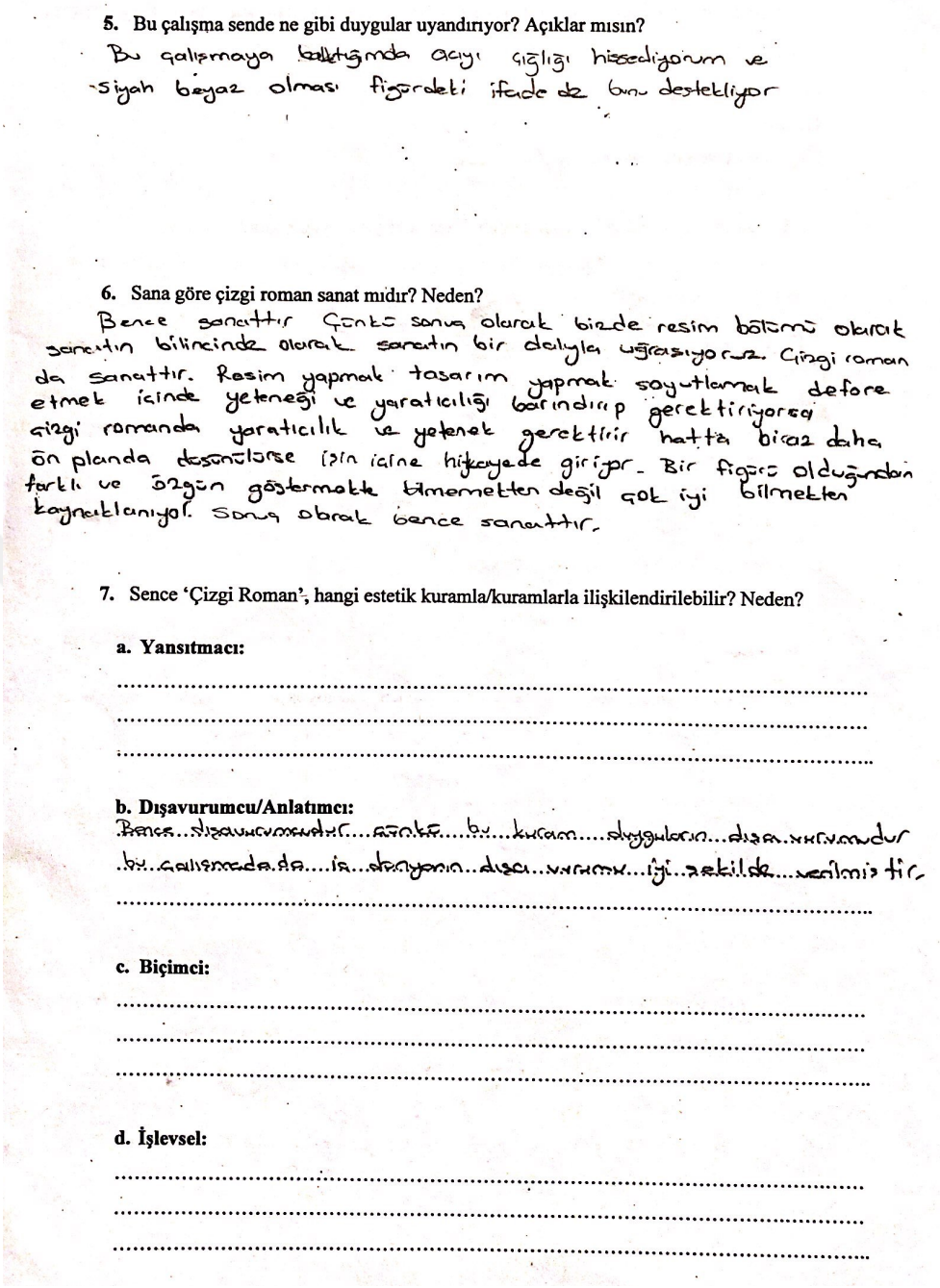
3. Bu çizgi roman karesi, sence anlatılmak isteneni yansıtıyor mu? Neden?

Anlatılmak istenileni yansıtmış çünkü hikayedeki konunun dışına çıkmayıp bağlı kalarak o duyguyu çığlık hissini iyi verebilmiş. Figürdeki ifadede hikaye ile çelişkili değil, destekleyici bir biçimdedir.

4. Bu çizgi roman karesini sen yapsan nasıl yapardın?

Ben olsam, çok fazla bir değişiklik yapamasamda yinede figürü yere çökmüş ellerini başının arasına almış dahada bitkin bir şekilde yapardım. Sonuç olarak konu çığlıktan ibaret olsada farklı şeyler düşünülebilir ama ifadeden uzaklaşmamak gerekir ifadeden uzaklaşılırsa farklı şeyleri düşünmek sınırlıdır

Görsel 3.26. *Nagihan, Görsel 3.24. için doldurduğu EDF-ön yüz*


5. Bu çalışma sende ne gibi duygular uyandırıyor? Açıklar mısın?

Bu çalışmaya baktığımda acıyı çığlığı hissediyorum ve siyah beyaz olması figürdeki ifade de bunu destekliyor

6. Sana göre çizgi roman sanat mıdır? Neden?

Bence sanattır Çünkü sonuç olarak bizde resim bölümü olarak sanatın bilincinde olarak sanatın bir dalıyla uğraşıyoruz. Çizgi roman da sanattır. Resim yapmak tasarım yapmak soyutlamak defore etmek içinde yeteneği ve yaratıcılığı barındırıp gerektiriyorsa çizgi romanda yaratıcılık ve yetenek gerektirir hatta biraz daha ön planda desenlerse için içine hikayede giriyor. Bir figür olduğundan farklı ve özgün göstermekte bilmemekten değil çok iyi bilmekten kaynaklanıyor. Sonuç olarak bence sanattır.

7. Sence 'Çizgi Roman', hangi estetik kuramla/kuramlarla ilişkilendirilebilir? Neden?

a. Yansıtmacı:

.....

.....

.....

b. Dışavurumcu/Anlatımcı:

Bence dışavurumcudur çünkü bu kuram duyguların dışa vurumudur bu çalışmada da ise duyguların dışa vurumu iyi şekilde verilmiştir.

.....

c. Biçimci:

.....

.....

.....

d. İşlevsel:

.....

.....

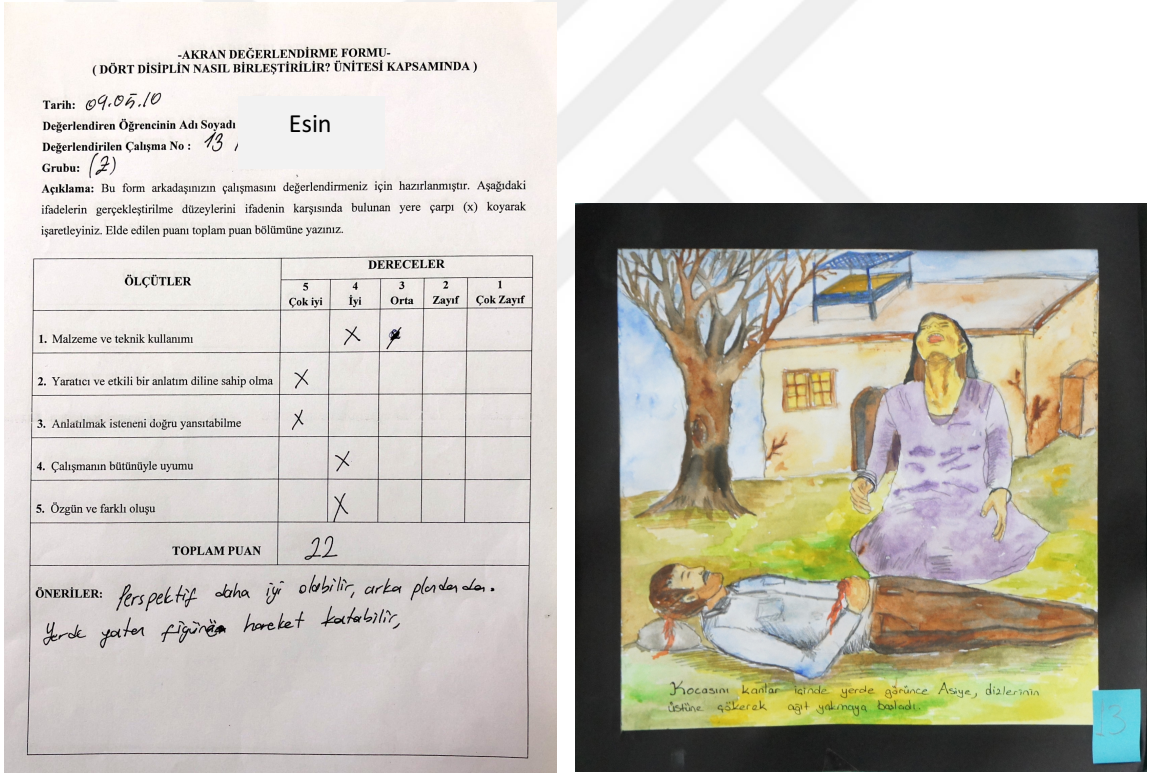
.....

Görsel 3.27. *Nagihan, Görsel 3.24. için doldurduğu EDF-arka yüz*

Nagihan, Görsel 3.26. ve 3.27.'de görülen EDF ile, seçmiş olduğu çizgi roman karesini (Görsel 3.25) estetik açıdan değerlendirmiş, öyküde anlatılanlarla uygunluğu, vermesi gereken duyguyu yansıtabilmesi, asıl çıkış noktası olan *"Çığlık"* resmiyle bağlantılı oluşu gibi nedenlerle bu çalışmayı beğendiğini ifade etmiştir. Teknik olarak da çözümlediği bu çalışmaya baktığında çığlığı hissettiğini söylemiş, çizgi romanın sanat

olarak değerlendirilebileceğini nedenleriyle açıklamış ve duyguların dışavurumu olarak yorumladığı bu çalışmayı Dışavurumcu Kuram'la ilişkilendirmiştir. Öğrenci bu değerlendirmeyi yaparken, karşı karşıya kaldığı sanat eserini / sanat çalışmasını tüm yönleriyle incelemiş ve öznel bir yorumlama yaklaşımıyla eserle / çalışmayla arasında bağ kurmuştur.

Estetik değerlendirme sürecinden sonra, araştırmacı öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına puan vererek değerlendirmeleri için hazırladığı *Akran Değerlendirme Formları'*nı (ADF) dağıtmış ve estetik açıdan değerlendirdikleri çalışmalara bu formdaki ölçütlere göre puan vermelerini istemiştir. Görsel 3.28.'de Esin'in ADF örneği görülmektedir:



-AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU-
(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih: 09.05.10
Değerlendiren Öğrencinin Adı Soyadı: Esin
Değerlendirilen Çalışma No : 13
Grubu: (2)

Açıklama: Bu form arkadaşınızın çalışmasını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz. Elde edilen puanı toplam puan bölümüne yazınız.

ÖLÇÜTLER	DERECELER				
	5 Çok iyi	4 İyi	3 Orta	2 Zayıf	1 Çok Zayıf
1. Malzeme ve teknik kullanımı		X	X		
2. Yaratıcı ve etkili bir anlatım diline sahip olma	X				
3. Anlatılmak isteneni doğru yansıtabilme	X				
4. Çalışmanın bütünüyle uyumu		X			
5. Özgün ve farklı oluşu		X			
TOPLAM PUAN	22				

ÖNERİLER: perspektif daha iyi olabilir, arka planda da. Yerde yatan figüre hareket katabilir,

Görsel 3.28. *Esin, ADF ve değerlendirilen çizgi roman karesi*

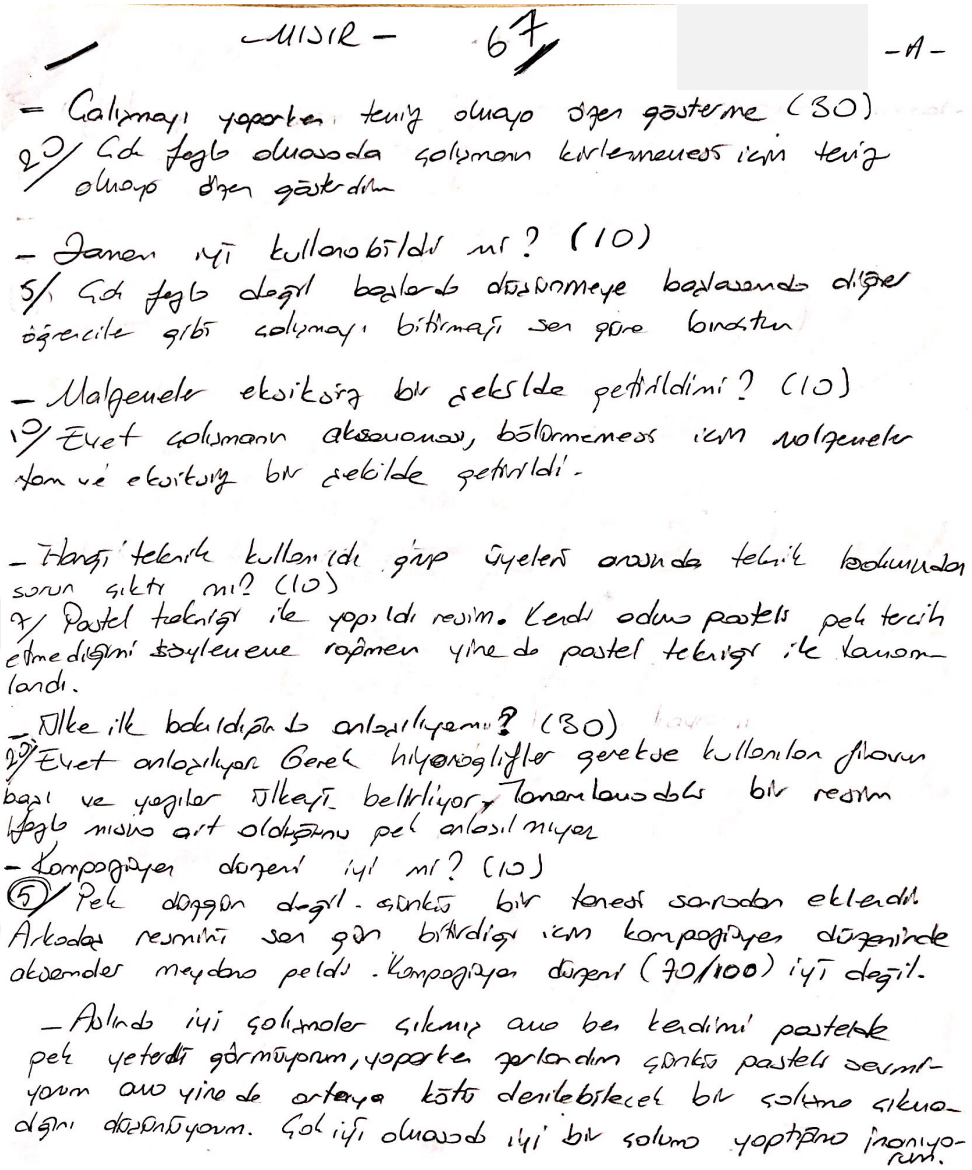
Esin, değerlendirdiği çizgi roman karesindeki malzeme ve teknik kullanımına, çalışmanın bütünüyle uyumuna ve özgün oluşuna 4'er puan, yaratıcı ve etkili bir anlatım diline sahip olmasına ve anlatılmak isteneni doğru bir şekilde yansıtmasına ise 5'er puan vererek, çalışmaya toplam 22 puanlık bir değer biçmiştir. Öneriler kısmına ise, arka planda perspektifin daha iyi olabileceğini ve yerde yatan figüre biraz daha hareket

katılabileceğini yazmıştır. Esin arkadaşının çalışmasını bu form yoluyla değerlendirmiş ve var olan belli ölçütlere göre not vermiştir.

Bunun yanı sıra, dönemin başlarında, dersin veri toplama haftaları dışında olan *"Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim"* ünitesi kapsamında grup çalışması olarak yapılan sanatsal uygulamalar için araştırmacı, her öğrencinin bireysel olarak kendisini ve genel olarak da grubunu değerlendirmesi için değerlendirme ölçütleri hazırlamalarını ve bu ölçütlere göre çalışmalarına not vermelerini istemiştir. İlk üç ölçüt kendilerine, diğer üçü ise çalışmanın geneline yönelik olmak üzere toplam altı ölçüt yazmalarını söyledikten sonra öğrenciler değerlendirmelerini yaparak çalışmalarına not vermişlerdir. Bu üniteye yönelik drama oturumundan önce oluşan gruplar, sanatsal uygulama aşamasında da birlikte çalışmaya devam etmişlerdir. Aşağıda, bu ünite kapsamında, farklı kültürleri araştırdıktan sonra o kültürlere ait özellikleri belirleyip bu özelliklerden yola çıkarak ortaya koydukları sanatsal uygulama örneklerinden birisi Görsel 3.29.'de görülmektedir. Grup üyeleri olan öğrencilerin bu çalışmaya yönelik hazırladıkları değerlendirme ölçütleri ise Görsel 3.30.'da verilmiştir.



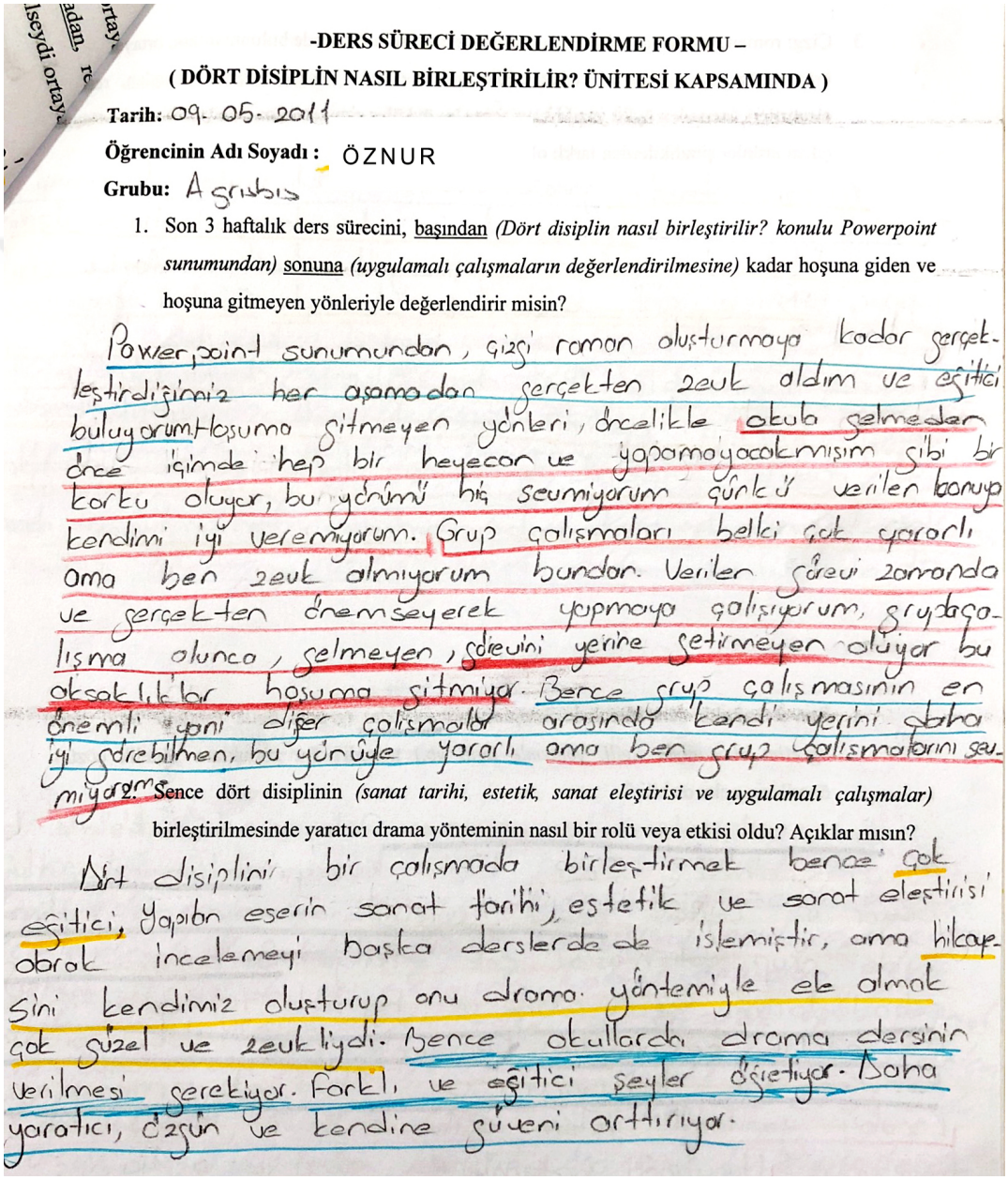
Görsel 3.29. *"Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim" ünitesi kapsamında "Mısır" medeniyetine yönelik yapılan grup çalışması*



Görsel 3.30. *"Mısır" medeniyeti grubu üyelerinden birine ait değerlendirme ölçütleri ve notlandırma*

Görsel 3.30.'da görüldüğü gibi, öğrenci kendi yaptıkları grup çalışmasını değerlendirmek üzere altı adet ölçüt yazmış ve bu ölçütlere farklı not değerleri vererek kendisini ve grubunu değerlendirmiştir. Araştırmacı ise öğrencilerin değerlendirme yaklaşımlarını notla değerlendirmiş ve 15 puan değerinde etki edecek şekilde vize notuna dahil etmiştir. *Notla Değerlendirme* başlığı altındaki Tablo 3.2.'de vize notunu oluşturan etkinlikler ve bu etkinliklerin vize toplam notuna etkileri verilmiştir.

DDNB ünitesi bittikten sonra, araştırmacı öğrencilerin bu ünitenin en başından sonuna kadar tüm süreci gözden geçirmelerini ve bu sürece ilişkin *Ders Süreci Değerlendirme Formu*'nu (DSDF) doldurmalarını istemiştir. Aşağıda Öznur'a ait DSDF görülmektedir:



-DERS SÜRECİ DEĞERLENDİRME FORMU –

(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih: 09. 05. 2011

Öğrencinin Adı Soyadı : ÖZNUR

Grubu: A grubu

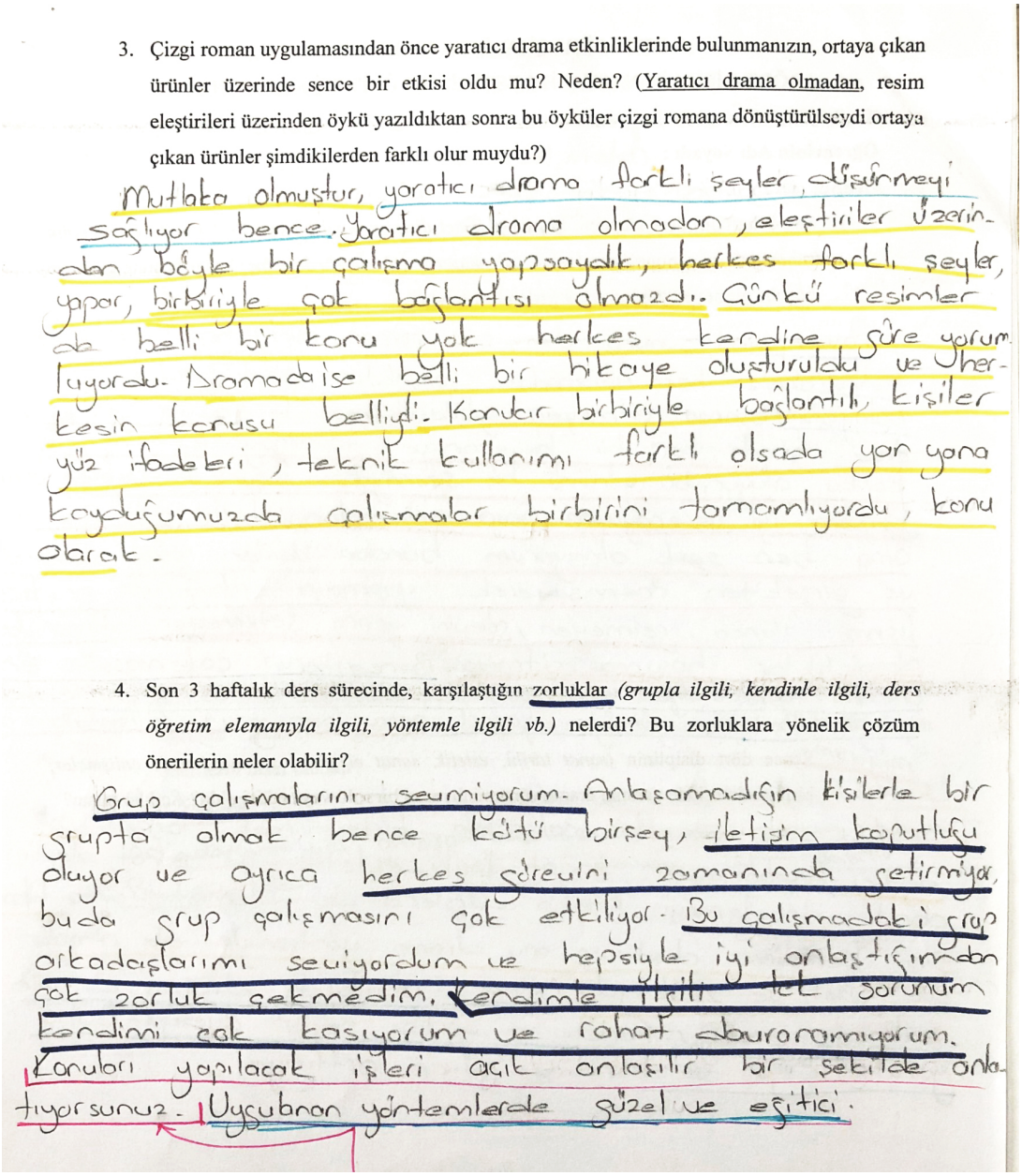
1. Son 3 haftalık ders sürecini, başından *(Dört disiplin nasıl birleştirilir? konulu Powerpoint sunumundan)* sonuna *(uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesine)* kadar hoşuna giden ve hoşuna gitmeyen yönleriyle değerlendirir misin?

Powerpoint sunumundan, çizgi roman oluşturmaya kadar gerçekleştirdiğimiz her aşamadan gerçekten zevk aldım ve eğitici buluyorum. Hoşuma gitmeyen yönleri, öncelikle okula gelmeden önce içimde hep bir heyecan ve yapamayacakmışım gibi bir korku oluyor, bu yönümü hiç sevmiyorum. Görülen verilen konuyu kendimi iyi veremiyorum. Grup çalışmaları belki çok yararlı ama ben zevk almıyorum bundan. Verilen görevi zamanda ve gerçekten önemseyerek yapmaya çalışıyorum, grupta çalışma olunca, gelmeyen, görevini yerine getirmeyen oluyor bu aksaklıklar hoşuma gitmiyor. Bence grup çalışmasının en önemli yanı diğer çalışmalar arasında kendi yerini daha iyi görebilmen, bu yönüyle yararlı ama ben grup çalışmalarını sevmiyorum.

2. Sence dört disiplinin *(sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmalar)* birleştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin nasıl bir rolü veya etkisi oldu? Açıklar mısın?

Dört disiplini bir çalışmada birleştirmek bence çok eğitici, yapılan eserin sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi olarak incelemeyi başka derslerde de işlemiştir, ama hikayesini kendimiz oluşturup onu drama yöntemiyle de almak çok güzel ve zevkliydi. Bence okullarda drama dersinin verilmesi gerekiyor. Farklı ve eğitici şeyler öğretiyor. Daha yaratıcı, özgün ve kendine güveni arttırıyor.

Görsel 3.31. *Öznur, DSDF- ön yüz*


3. Çizgi roman uygulamasından önce yaratıcı drama etkinliklerinde bulunmanızın, ortaya çıkan ürünler üzerinde sence bir etkisi oldu mu? Neden? (Yaratıcı drama olmadan, resim eleştirileri üzerinden öykü yazıldıktan sonra bu öyküler çizgi romana dönüştürülseydi ortaya çıkan ürünler şimdikilerden farklı olur muydu?)

Mutlaka olmuştur, yaratıcı drama farklı şeyler düşünmeyi sağlıyor bence. Yaratıcı drama olmadan, eleştiriler üzerinden böyle bir çalışma yapsaydık, herkes farklı şeyler yapar, birbiriyle çok bağlantısı olmazdı. Çünkü resimler de belli bir konu yok herkes kendine göre yorumluyordu. Dramada ise belli bir hikaye oluşturuldu ve herkesin konusu belliydi. Konular birbiriyle bağlantılı, kişiler yüz ifadeleri, teknik kullanımı farklı olsada yan yana koyduğumuzda çalışmalar birbirini tamamlıyordu, konu olarak.

4. Son 3 haftalık ders sürecinde, karşılaştığın zorluklar *(grupla ilgili, kendinle ilgili, ders öğretim elemanıyla ilgili, yöntemle ilgili vb.)* nelerdi? Bu zorluklara yönelik çözüm önerilerin neler olabilir?

Grup çalışmalarını sevmiyorum. Anlaşamadığın kişilerle bir grupta olmak bence kötü birşey, iletişim kopukluğu oluyor ve ayrıca herkes ödevini zamanında getirmiyor, buda grup çalışmasını çok etkiliyor. Bu çalışmadaki grup arkadaşlarımı seviyordum ve hepsiyle iyi anlaştığımdan çok zorluk çekmedim. Kendimle ilgili tek sorunum kendimi çok kasıyorum ve rahat davranamıyorum. Konuları yapılacak işleri açık anlaşılır bir şekilde anlatıyorsunuz. Uygulanan yöntemlerde güzel ve eğitici.

Görsel 3.32. *Öznur, DSDF -arka yüz*

Görsel 3.31. ve 3.32.'deki DSDF'nda görüldüğü gibi Öznur, başından sonuna kadar DDNB ünitesinin tüm aşamalarından keyif aldığını ve eğitici bulduğunu ifade etmiştir. Herkesin üzerine düşeni gerektiği gibi yapmamasından dolayı grup çalışmalarını sevmediğini özellikle vurgulayan Öznur, grup çalışmalarını, kişinin diğerleri arasında kendini görebilmesi açısından faydalı bulduğunu da eklemiştir. Öznur, her ders öncesinde yaşadığı heyecan ve yapamayacağım endişesi nedeniyle derse tam olarak kendini veremediğini ve derste rahat davranamadığını yazmış ve bu ifadesi, Öznur'un odak

öğrencilerden biri olarak seçilmesinde önemli bir etken olmuştur. Öznur'un, okullarda drama dersinin verilmesi gerektiği ifadesinden, bu yöntemin çocuklar için de faydalı olacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. Dört disiplini daha önce ayrı ayrı öğrendiklerini söyleyen Öznur, bu disiplinleri drama yöntemiyle birleştirerek ele almanın çok güzel ve zevkli olduğunu da eklemiştir. Öznur ayrıca, drama etkinlikleri olmadan çizgi roman çalışması yapmış olsalardı, ortaya çıkan çalışmaların birbirleriyle bağlantısının olmayacağını, konu bütünlüğünü sağlaması ve ortak bir öyküyü herkese yaşatmasından dolayı dramanın, yaptıkları çizgi romanlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. DDNB ünitesinde, grup arkadaşlarını kendileri seçtiklerinden dolayı, iyi anlaştığı arkadaşlarıyla birlikte grup oldukları için bu ünitede zorluk yaşamadığını da belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu, grup oluşturma konusunda Öznur gibi düşündüğünden, bir sonraki ünite olan *Müze Eğitimi* ünitesinde de araştırmacı öğrencileri grup arkadaşlarını seçme konusunda özgür bırakmıştır.

DSDF, araştırmacı için ayrı bir öneme sahip olmuştur. Dramanın hem dersin konusu olan dört disiplinle hem de sanatsal uygulama olarak yapılan çizgi romanlarla bağlantısı hakkında öğrenci görüşlerinin en belirgin şekilde ortaya çıktığı yer bu formlardır. Bunun yanı sıra araştırmacı, odak öğrencileri belirlerken diğer ölçütlerin yanında DSDF'nda yazılan ifadelerden de yararlanmış, dramanın dersin konularıyla bağlantısı hakkında hem olumlu hem de olumsuz yanıtlar veren öğrencileri seçmeye dikkat etmiştir.

3.2.1.2. *Süreç içi özetleme ve değerlendirme*

Araştırmacı, ders süreci boyunca, formlar yoluyla değerlendirmenin yanı sıra, zaman zaman sözlü olarak geri bildirimlerde bulunmuş, süreçle ilgili görüş ve düşüncelerini öğrencilerle paylaşmış ve sürecin farklı zamanlarında etkinliklere yönelik özetlemeler yapmıştır. Aşağıda, *Müze Eğitimi* ünitesinin drama oturumundan sonra, araştırmacının süreci zaman yolculuğuna benzeterek özetlediği görülmektedir:

> Böyle bir zaman yolculuğu yaptık değil mi? Taa… ne zamandan bugüne geldik. Bugüne değil hatta 2500'lü yıllara gittik. Tekerleğin icadı, arabanın ilk hangi mantıkla ortaya çıktığı. Ondan sonra çamaşır makinesi, bir anda ortaya çıkan bir şey 1500'lü yıllarda, bir anda buldukları bir nesneyi çözümlemeye uğraşmaları. Eee… ondan sonra ne işe yaradıklarını bulmaya çalışmaları. Sonra ne oldu? Günümüze geldik. Günümüzde bir nesnenin kullanımı, güzel bir ifadeydi saatin canlandırılması, orada eskiye gönderme yaptınız. Sonra 2500'lü

yıllara gittik, orada da bir kitabın artık kullanımdan çıktığını, kitap diye bir şeyin olmadığını böyle bir kurgulamayla görmüş olduk (TCD, s. 1010-1019).

Günlüğüne (AG, 26.04.2011), *"Kısa bir tartışmadan sonra geçen hafta yaptıklarımızı özetledik ve bunların üzerinden DDNB konusuna yönelik teorik anlatıma geçtik"* yazan araştırmacı, her dersin başında bir önceki derste yapılanları mutlaka hatırlatmaya özen göstermiş, zaman zaman öğrencilere yönelttiği sorularla onların hatırlayıp hatırlamadıklarını anlamaya çalışmıştır.

Süreci tüm boyutlarıyla değerlendirmeye çalışan araştırmacı, drama etkinliklerindeki katılımlarına yönelik olarak da zaman zaman öğrencilerin durumlarını değerlendirmiştir. DDNB ünitesinde, öykülerin canlandırılmasından önceki ikili doğaçlamalarda, *"...Diğer çatışmalar fena değildi, iyiydi. Bazılarınızda ne olduğunu, kim olduğunuzu anlamadıklarımız oldu. Sorun ne? konu ne? onu hepinizde anlayamadık..."* ifadesiyle, doğaçlamalardaki belirsizliklere vurgu yaparak sürecin içinde kısa bir değerlendirme yapmıştır (TCD, s.172-173). *İlişkisel Drama* temasının *Değerlendirme* başlığında dramaya yönelik yapılan değerlendirmeler, farklı boyutlarıyla detaylı olarak da ele alınmıştır.

3.2.1.3. *Notla değerlendirme*

Araştırmanın veri toplama haftalarında dersin genel gidişatı devam etmiş, bu haftalar içinde herhangi bir şekilde notla değerlendirme yapılmamıştır. Dönem ortasında yapılan vize sınavı ve dönem sonunda yapılan final sınavı veri toplama haftalarının dışında kalmış, ancak bu haftalar içinde yapılan çizgi roman çalışmaları 40 puan üzerinden değerlendirilerek ödev notuna katılmış ve veri toplama haftalarının da içinde olduğu tüm dönem içinde yazılan günlükler ve kanaat notu ise final notunu belli oranlarda etkilemiştir. Etki oranları Şekil 3.7.'de verilmiştir. Çoklu Bakış teması içinde, araştırmacının sürece çok boyutlu bakışı anlatılırken, notla değerlendirmenin de bu boyutlardan biri olduğu düşüncesinden hareketle, veri haftaları dışında olmasına rağmen bu tema altında kısaca değinilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Dönemin ilk dersinde araştırmacı derse yönelik bilgi verirken, notlandırma sistemi hakkında da öğrencileri kısaca bilgilendirmiş, sınavlar ve dönem içinde verilecek ödevlere ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacı dönemin ilk dersinden önceki günlüğünde (A.G. 20.02.2011), *"Dersi yapılandırmacı bir yaklaşımla yürüteceğim için, öğrencilere notlandırma sürecinden bahsederek onların fikirlerini soracağım. Süreçte*

yaptıkları ürünlerin önemli olduğunu ve notlandırmada dikkate alacağımı da vurgulayacağım" yazmış *ve* dönem başında yaptığı kısa açıklamadan sonra, dönem içinde notlandırmanın üzerinde fazla durmayarak, daha çok süreçte yaparak-yaşayarak ve eğlenerek öğrenmeye, birbirini tanımaya ve dersin amaçlarını olabildiğince araştırmanın amaçlarıyla paralel bir şekilde gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiş, özellikle ilk zamanlar alışkın olmadıkları bir durumla karşılaştıklarından, not konusundaki kaygılarını araştırmacıya dile getirmişlerdir. Drama etkinliklerindeki performanslarının ve katılımlarının nota dönüşüp dönüşmeyeceğini de zaman zaman sormuşlardır. Araştırmacının bu konuda onları rahatlatması ve bilmeleri gerektiği kadarını açıklayarak fazla detay vermemesi, öğrencilerin de bir süre sonra rahatlamalarını ve sürecin olabildiğince keyfini çıkarmalarını sağlamıştır.

Yusuf'la yapılan görüşmede, not konusundaki ifadeleri dikkat çekicidir:

> …Böyle çok fazla ne biliyim not kaygısı da çok yaşamadık. Hani şimdi öğrenci olduğumuz için not da çok önemli ya bizim için. Kalıcaz mı geçicez mi? Baktım hani öyle rahatım. Biraz da böyle derslerimde çok mükemmel değilim…hani diyorum kalırsam falan yaz okuluna gider bari hallederiz. Dediğim gibi bi de bu dersten sorun yaşar mıyım yaşamaz mıyım baktım. Ondan sonra hani siz de rahatlık verince baktım rahatız sorun olmaz. Biraz not kaygısı olmayınca insan dersini böyle daha bi farklı dinliyo. Şimdi diğer türlü acaba işte şunu yapsam şunu alır mıyım bunu yapsam bunu alır mıyım hani öyle bi sıkıntı içersine girince o zaman da biraz da işin Türkçesi yapmacık olmak zorunda kalıyosun (Yusuf, G, s. 72-90).

Not konusunda kaygı duyan öğrencilerden biri olan Yusuf, ifadesinde de belirttiği gibi, bir öğrenci olarak notun onlar için çok önemli olduğunu, başlarda bunun endişesini taşıdığını ancak zamanla araştırmacının yaklaşımından dolayı bu endişelerinin azalarak yerini rahatlamaya bıraktığını ve bu sayede derste kendini daha samimi ve rahat hissettiğini belirtmiştir. Yusuf'un ifadesine benzer şekilde Gökçe de diğer derslerle kıyaslama yaparak bu derste not konusunda yaşadığı rahatlığı şu sözleriyle ifade etmiştir:

> …Beni diğer derslerdeki gibi eğer bu derste de oturtup genel şeyler anlatsaydınız hiçbir farkı olmayacaktı. Gelip geçtiğim derslerden birisi olarak zihnimde kalırdı. Ama ben bu derste aynı zamanda eğlendim. Hani geçip kalma gibi bir kaygımız da olmadı. O an sadece eğlendik, o derste öğrendik çıktık gittik. Diğer derslerde aman vizede çıkar, finalde çıkar diye sürekli bir şeyleri takip edip hırpalıyoduk kendimizi. Bu derste eğlendik. Hani ben bu dersi diğerlerinden biraz daha farklı bir yere koyuyorum (Gökçe, G, s. 217-230).

Bu dersi, daha önce gördüğü derslerden farklı bir yere koyduğunu ifade eden Gökçe, özellikle bu derste eğlendiğini vurgulamış ve geçme-kalma kaygısı yaşamadığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacının derse yönelik değerlendirme sistemini

çok şeffaf bulan Gökçe bu şeffaflığı başlarda tuhaf bulduğunu itiraf etmiş ve final sınavından önce not kriterlerini ayrıntılı olarak öğreniyor olmalarını şaşırtıcı bulduğunu belirtmiştir (Gökçe, G, s. 507-535).

Öznur, bu dersi araştırma kapsamında farklı bir yöntemle görmeyip önceki yıllarda devam ettiği şekliyle görmüş olsaydı, nasıl bir ders olacağı konusunda tahmin yürütmüş ve şunları söylemiştir:

> Biz normalde eğer hani sizden bu dersi almasaydık işte, bir kitabımız vardı, o kitaptan başlık başlık gidecektik… İşte vize, final ödevleri veriyor hocalarımız. Bir dosya teslimi yapacaktık. Muhtemelen öyle bir şey olacaktı. Bu dönem baya bi şey öğrendim ve öğretmen olmak çok istiyorum (Öznur, G, s.186-198).

Güz döneminde aldığı ÖÖY I dersinden dolayı, ders işlenişi ve dersi yürüten öğretim elemanları hakkında bilgi sahibi olan Öznur, bu dönem çok şey öğrendiğini ifade etmiş ve öğretmen olmayı çok istediğini vurgulamıştır. Doğuş ise 02.05.2011 tarihli günlüğünde *"Gösterdiğimiz ilgiye karşı aldığımız not (vize sınavı notu) çok düşük"* diyerek araştırmacıya serzenişte bulunmuş ve notundan memnun olmadığını dile getirmiştir.

Dönemin sonlarına doğru, araştırmacı dersin notlandırma sistemi hakkında daha detaylı bilgi vermiş, ara sınav, ödev ve yılsonu sınavı oranları ve içerikleri konusunda açıklamalarda bulunmuştur. Aşağıda dersin not dağılımına ilişkin detaylar verilmiştir:



Şekil 3.7. *ÖÖY II dersi not dağılımları*

Vize sınavı ve ödevler, ders notunu %25 + %25 olacak şekilde toplamda %50 oranında etkilerken, final sınavının ders notuna etkisi de %50'dir. Vize notu, yedi farklı etkinlikten alınan puanların toplamından oluşmaktadır. Oranları değişmek suretiyle, vizeye kadar gerçekleştirilen bu yedi adet etkinlik vize notuna dahil edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu etkinlikler ve vize notuna etkileri görülmektedir:

Tablo 3.2. *ÖÖY II dersi vize sınavı not ölçütleri*

Etkinlikler	**Vize notuna etkisi (puan)**
Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim ünitesi kapsamında yapılan **Sanatsal uygulama** (grup çalışması içindeki kendi birimi ve bütünle uyumu)	25
Sanatsal uygulamalar için oluşturulan **Değerlendirme ölçütleri ve notlandırma**	15
Vize ödevi olarak verilen **Akrostiş** çalışması	25
Akrostişten yola çıkarak yazılan **Öyküler**	15
"Mona Lisa Gülüşü" filmi **Görüş bildirme formu** ve **Günlükler**	10
Doğaçlamalar	10
TOPLAM VİZE NOTU	100

Yukarıda görülen etkinlikler veri toplama haftalarından önce gerçekleştirildiği için araştırmanın içeriğinde detaylı olarak anlatılmamıştır. Gerekli görülen durumlarda, elde edilen verileri desteklemek ve daha kapsamlı açıklayabilmek amacıyla zaman zaman kısaca değinilmiştir.

Vize sınavından sonra, DDNB ünitesi kapsamında yapılan çizgi romanlar ve dönemin sonunda teslim edilen ders planı ödevleri, 40 puan + 60 olmak üzere toplam 100 puan olacak şekilde ödev notunu oluşturmuştur. Dersin son ünitesi olan *"Ders Planı Nedir? Nasıl Hazırlanır?"* ünitesi için komitenin görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin ödev olarak bir ders planı hazırlamalarına ve bu planı hazırlarken mutlaka bir drama etkinliğini plana dahil etmelerine karar verilmiştir. Buna yönelik olarak araştırmacı, bu ünitenin anlatımını gerçekleştirirken bir ders planının nasıl hazırlanması gerektiğini, öğrenme alanlarına uygun kazanımların belirlenerek bu kazanımlara yönelik etkinliklerin nasıl planlanacağını örnek bir ders planı üzerinden anlatmıştır. Hazırlayacakları ders

planına drama etkinliğini nasıl eklemeleri gerektiği konusunda da bilgi veren araştırmacı, öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşantılarında drama yöntemini uygulayabilmeleri için temel düzeyde bilmeleri gerekenleri açıklamaya gayret etmiştir.

Dönem sonunda yapılan final sınavında çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan yazılı bir sınav (EK 7) uygulanmıştır. Bu sınavın ilk kısmında yer alan çoktan seçmeli sorulardan sekizi dramayla ilgilidir. Bu sorular, araştırmacının ders sürecinde öğrencilere dağıttığı drama teorisine yönelik ders notlarından yola çıkarak hazırlanmıştır. Bunun yanında dönem içinde sınıfta yazılan *"Sanat ne işe yarar?"* başlıklı kısa yazılar, günlüklerin yazımı ve derse devam, katılım, sorumlulukların yerine getirilmesi gibi durumları kapsayan kanaat notu, Şekil 3.7.'de görülen oranlarda notlandırılarak final notunu oluşturmuştur.

3.2.2. Öğrenen algısı



Önyargıdan son yargıya
Sürece bakış
İçtenlik

Öğrenen Algısı alt teması, *Önyargıdan sonyargıya, Sürece bakış* ve *İçtenlik* başlıklarından oluşmaktadır. Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş bir ÖÖY dersinin öğrenci üzerinde yarattığı algı, bu araştırmanın cevap aradığı sorulardan birisidir. Araştırma sürecinde, öğrenciler için yeni bir yöntem olan dramanın ders içinde yoğun olarak kullanımı, farklı tepkilere yol açmış ve süreç boyunca bu tepkilerde değişimler gözlemlenmiştir. Öğrenciler için yeni olan sadece yöntem değil, aynı zamanda tüm boyutlarıyla içinde bulundukları ders atmosferidir. Dersi yürüten öğretim elemanı, dönem boyunca araştırma için veri toplanmasına yönelik sürekli olarak gerçekleştirilen video kaydı, video kaydını çekebilmek için devamlı ders ortamında bulunan yabancı bir öğrenci, drama yönteminin yanında dersi alan öğrenciler için alışması zaman alan diğer yeni durumlardır. Öğrenciler, süreç boyunca veri toplama araçları yoluyla görüş ve düşüncelerini paylaşmış ve araştırmacının dersi şekillendirmesine, değiştirmesine yardımcı olmuşlardır. Zaman zaman süreç içinde kendilerini, birbirlerini ve süreci

değerlendiren öğrencilerin yaşadıkları zorlukları, sıkıntıları rahatlıkla paylaşabilmeleri, araştırmacının onların güvenini kazanması ve rahat bir iletişim ortamı yaratabilmesiyle mümkün olmuştur. Tüm bunlar, *Çoklu Bakış* temasının *Öğrenen algısı* alt temasında açıklanan konulardır.

3.2.2.1. *Önyargıdan sonyargıya*

Dersin ilk haftalarında öğrencilere dağıtılan *Kişisel Bilgi Formları*'nda öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili bilgileri olup olmadığı sorulmuş, araştırmanın katılımcılarını oluşturan 12 öğrenciden üçü bilgisi olduğunu söylerken dokuzu bu soruya *"Hayır"* cevabını vermiştir. Ancak dönem sonunda yapılan öğrenci görüşmelerinde, bilgisi olduğunu söyleyen üç öğrenciye bu alana ilişkin nereden bilgi edindikleri sorulduğunda, drama olarak bildiklerini sandıkları şeyin aslında drama olmadığı anlaşılmıştır. Kısacası öğrencilerin hiçbirinin, araştırmadan önce gerçek anlamda dramaya yönelik doğru bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu üç öğrenciden biri olan Gökçe, drama yöntemine sınıfta en çok önyargıyla yaklaşan öğrencilerden biridir. Gökçe, kendisiyle yapılan görüşmede (Gökçe, G, s. 582-583), yaz döneminde geçici süreyle çalıştığı bir eğitim kurumunda dramayla ilgili olumsuz bir deneyim yaşadığını söylemiştir. *"Sadece çocukları susturmak amaçlı bir dramaydı bizimki"* diyen Gökçe, bu olumsuz deneyimle kafasında dramaya ilişkin yanlış bir algı yerleştiğini, bu nedenle de dramayı bir türlü sevemediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, çalıştığı eğitim kurumundaki drama öğretmenlerinin birbirleriyle sürekli kavga etmelerine şahit olduğunu, bu durumun da edindiği olumsuz algıyı güçlendirdiğini vurgulamıştır. Yerleşen bu olumsuz algıdan sonra Gökçe, ÖÖY II dersinde bu yöntemin kullanılacağını öğrendiği zaman çok tepki verdiğini ve üzüldüğünü, ancak bu durumun dönemin sonlarına doğru tamamen değiştiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Başta çok kızdım böyle bir şey olduğu için. Açıkça söyleyeyim…eyvah dedim yandık. Çünkü ben dramayı çok fazla seven bir insan değilim. Ya açıkça söyleyeyim. Ama çocukların oyunla öğreneceğine kesinlikle inanıyorum. Ama yetenekli olmadığım için başta çok sıkıldım. Hatta ben ilk derse katılamadım arkadaşlarım katıldılar *"Gökçe böyle böyle bi uygulama başladı"* dediler ve baya bir üzüldüm yıkıldım falan. Ondan sonra baya pişman oldum sinir oldum derse girdim. Ondan sonra…Tanışma oyunlarını falan…İki hafta yoktum, bir de derste sürtüşmeli olduğumuz insanlar vardı. Birebir onlarla yüz yüze durmamız hoşumuza gitmedi ilk derslerden. Ama itiraf ediyim dersin sonlarına doğru aşırı derecede hoşuma gitmeye başladı. Ama açıkça söylüyorum hani ben dersin sonuna doğru cidden çok sevdim bu dersi (Gökçe, G, s. 58-99).

Gökçe'ye benzer şekilde Doğuş da drama yöntemine başta mesafeli hatta negatif yaklaşan öğrencilerden biridir. Günlüğünde (ÖG, 17.05.2011, 2. soru), *"Bu dersi işlediğimiz gibi öğretmenlik yaparsak çocuklar bile bize güler"* diyen Doğuş, etkinliklere katılımda özellikle ilk zamanlar çekingen davranmış ve sık sık yapılan etkinliklere yönelik eleştirilerde bulunmuştur. *Müze eğitimi* ünitesine yönelik gerçekleştirilen drama oturumunda ısınma-hazırlık oyunlarından *"Siz Müzesi"* etkinliği için öğrenciler kendileriyle ilgili 10 adet özellik bulmuşlar ve bu özellikleri temsil eden 10 adet nesne yazmışlardır. Doğuş bu ünitenin sonunda görüşlerin alındığı değerlendirme oturumunda, yazılan 10 adet nesneyle dersin geri kalan kısmının bağlantısını kuramadığını söylemiş, araştırmacı o nesnelerden yola çıkarak canlandırmaları yaptıklarını ifade etse de 10 adet yazmalarını gereksiz bulduğunu belirtmiştir. Araştırmacı da ısınma etkinliğinin amacının o nesnelere bakarak birbirlerini tanımaya çalışmaları olduğunu vurgulamıştır (TCD, s. 1064-1071). Doğuş, DDNB ünitesinin sonunda doldurdukları DSDF'nda da drama yönteminin kendisinde yarattığı algıya yönelik şunları yazmıştır:

> Daha başarılı uygulamalarla daha faydalı olacağına inanıyorum. Fakat çok önemli bir mesele var ki bu işler, bu dersler daha küçük yaşta verilmeli, öğretilmeli. Bir yaştan sonra alışmak zaman alıyor. Bu dersi daha küçük bir yaşta aldığımı hayal ettim önceden. Daha özgür olacağımı görmüştüm (DSDF, 2. soru).

Drama yönteminin daha küçük yaşlara uygulanması gerektiğini, belli bir yaştan sonra alışmanın zor olduğunu ve kendini çok özgür hissetmediği ifade eden Doğuş, bir taraftan da uygulamaları çok başarılı bulmadığını ima etmiştir. Ancak dönemin sonlarına doğru günlüğünde (ÖG, 18.04.2011, 4. soru), bu kadar eleştirel ve mesafeli olmasına rağmen, bu dersi çok sevdiğini yazması, araştırmacı açısından şaşırtıcı bir durum olmuştur.

Sınıf içinde çok ön planda olmayan ve çekingen yapısıyla bilinen Öznur, dönemin başlarında günlüğüne (ÖG, 07.03.2011, 3. soru), *"İlk konu söylendiğinde yapamam gibi geliyor. İlk bir çekinme ile başlıyorum, rahat olamıyorum"* yazmış ve her derse büyük bir heyecanla geldiğini ifade etmiştir. Dönemin ortalarında ise yazdığı günlüğünde, önceden sözlü doğaçlamaların zor olduğunu düşündüğünü, ama sonra lafa bir başladı mı gerisinin kendiliğinden geldiğini ve insanı hiç düşünmeden konuşmaya sevk ettiğini belirtmiş ve bundan da keyif aldığını dile getirmiştir (ÖG, 25.04.2011, 5.soru). Dönemin sonunda kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 18-24), dönem başında ders kapsamında drama yönteminin kullanılacağını öğrendiğinde oldukça tedirginlik yaşadığını söyleyen Öznur, *"Başta acaba yapabilir miyim zorlanır mıyım diye çok endişelendim. Ama bu süreç gayet*

zevkli geçti. Acayip hoşuma gitti, çok zevkliydi" diyerek dönem sonunda drama yöntemine ilişkin düşüncelerinin değiştiğini kanıtlar nitelikte bir söylemde bulunmuştur. Dilan ise, dersin başlarında ve sonlarındaki durumuyla ve yaşadıklarıyla ilgili gayet açık bir ifadeyle şunları söylemiştir:

> Bu dersin gidişatına alıştım. Bu sürece uyum sağlayıp kendimi daha iyi ifade edebildim. Önceleri drama yöntemiyle yapılan etkinliklere yabancıydım. Alışamadığım için etkinliklerde kendimi iyi ifade edememiştim. Ama şimdi bu dersle birlikte etkinlikleri yapabildiğimi gördüm (ÖG, 11.04.2011, 6.soru).

Başlarda ders içindeki etkinliklerde drama yöntemine alışamadığı için kendini yeterince ifade edemediğini ancak daha sonra dersin gidişatına alışarak yavaş yavaş etkinlikleri yapabildiğini gören Dilan, süreçte yaşadığı değişime vurgu yapmıştır.

Yusuf, drama oturumlarından birinin sonunda yazdığı günlüğünde, başlangıçta çocukça gelen şeylerin ilerleyen saatlerde ona bir şeyler kattığını hissettiğini söylemiş ve Doğuş'a benzer şekilde, yapılanları başlarda çocukça bulduğunu ifade etmiştir (ÖG, 18.04.2011, 6.soru). Araştırmacı kendisiyle yaptığı görüşmede Esin'e, bu dersi alacak olan başka öğrenciler olsa onlara ne gibi öneri veya uyarılarda bulunacağını sormuş ve şu yanıtı almıştır:

> Ön yargı bir kere kesinlikle olmasın derim, hepimiz dramayı hiç duymadık hiç görmedik. Ya olmasa mıydı acaba, biz geçen dönem iyiydik demesinler kesinlikle. Çünkü aynı dersin birincisini geçen dönem almıştık. Ben ondan AA'yla geçtim, çok çalışarak, ezbere dayanarak gece gündüz çalışarak geçtim. Bu dönem BA geldi ama hiçbir şekilde üzülmüyorum en azından benim için bir deneyim oldu, drama hayatıma girdi. Ondan hiçbir şekilde önyargılı olmamalarını isterim herhalde. Önce bir rahat olmalarını isterim buraya gelirken (G, 663-681).

Özellikle önyargıya vurgu yapan Esin'in ifadelerinden, kendisinin başlarda derse karşı önyargılı yaklaştığı anlaşılmaktadır. Önceki dönem aldığı ÖÖY I dersinden daha yüksek not aldığını söyleyen Esin, o dersi ezberleyerek, çok çalışarak geçtiğini, ancak bu dönem aldığı ÖÖY II dersinde daha düşük not almasına karşın dramanın hayatına girmesinden dolayı aldığı nota üzülmediğini, bu dersi bir deneyim olarak gördüğünü vurgulamıştır.

3.2.2.2. *Öğrencinin sürece bakışı*

Uygulama döneminin başından sonuna kadar birçok farklı görüş ve tepkiyle karşılaşan araştırmacı, öğrencilerin derse ve drama yöntemine ilişkin zaman zaman olumsuzluklar yaşamış olsalar da genel olarak süreçten memnun kaldıklarını

gözlemlemiştir. Bir yandan veri toplama araçları yardımıyla bir yandan da ders içi sözlü değerlendirmelerle öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini sürekli olarak öğrenmeye gayret etmiş, aynı zamanda da onların kendilerini gözlemlemelerini ve süreçte yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmalarını sağlamaya çalışmıştır. *Müze Eğitimi* ünitesinin sonunda yapılan sözlü görüş alma kısmında, araştırmacı öğrencilere söz verdiğinde, Burçin süreçteki etkinliklerin ayrı ayrı düşünce olarak iyi tasarlanmış olduklarını söylerken aslında bir öğretmen gibi düşünerek dersin planlama sürecine vurgu yapmıştır (TCD, s. 1061). Başka bir dersin sonunda ise, bu dersi lunaparka benzetmesini şöyle açıklamıştır:

> Bu derste kendimi iyi hissettim, çünkü geliştiğimi görebiliyorum. Artık arkadaşlarımın ne diyeceklerini umursamıyorum. Çok eğlenceli. Bu ders bana çok nadir gittiğim lunaparkı hatırlatıyor. Gelecek pazartesini iple çekiyorum ve her hafta umarım drama yaparız diye düşünerek geliyorum (ÖG, 25.04.2011, 6.soru).

Önceden, başkalarının kendisiyle ilgili ne söylediklerini önemsediği anlaşılan Burçin, bu dersle birlikte artık kimsenin ne söylediğini umursamadığını ve her derse gelirken drama etkinlikleri yapmayı umarak geldiğini ifade etmiştir. Bu ifadeleri yazdığı gün, doğaçlamalarda yaratıcı ve etkili bir performans sergilediği için kendini iyi hisseden Burçin, kendi gelişimini gözlemlediğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, hep bir sonraki etkinlikte ne yapılacağını merak etmesine ve bu merak duygusunu sevmesine rağmen yine de daha hazırlıklı olabilmek için bir sonraki etkinlikle ilgili küçük ipuçlarının verilmesinin iyi olabileceği önerisinde bulunmuştur (ÖG, 16.05.2011, 6. soru).

Şenay, *Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim* ünitesi kapsamında yaptıkları canlandırmalar için günlüğünde (ÖG, 07.03.2011, 3.soru) Burçin gibi, önceden ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için yeterli hazırlık yapamadıklarını söyleyerek etkinliklerle ilgili önceden bilgi sahibi olmak isteğini ima etmiştir. Araştırmacı bu problemi tespit ettikten sonra DDNB ünitesine yönelik olarak yapılacak canlandırmalarla ilgili bir önceki derste bilgi vermiş ve aksesuar, müzik gibi hazırlıklar yapabileceklerini söylemiştir. Bu üniteye yönelik yazdığı günlüğünde ise Şenay (ÖG, 02.05.2011, 4.soru), *"Canlandıracağımız konuyu bildiğimiz için farklı malzemeler getirip canlandırılması daha güzel oluyor"* diyerek önceden bilgi sahibi olmaları konusunda memnuniyetini dile getirmiştir.

Her derse heyecanlı geldiği bilinen Öznur, doğaçlamalarda bazen kopukluklar olduğunu, öyle olduğunda kendilerini oyuna çok veremediklerini ve bu durumda da oyunu izlerken pek hoş görüntüler çıkmadığını söylemiş ve aynı zamanda

canlandırmaları dışarıdan izlemenin çok eğlenceli olduğunu da vurgulamıştır (ÖG, 02.05.2011, 5.soru).

Doğuş ise ders sürecini değerlendirirken, bu dönem aldığı dersin ÖÖY dersi değil drama dersi olduğunu söyleyerek ÖÖY dersi konularının geri planda, dramanın ise daha ön planda tutulduğunu, drama ve ÖÖY dersinin birbiriyle bağlantısında problemler yaşadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> Bağdaştırma kısmı biraz eksik kaldı hocam, hani özel öğretim işin bir parçası olmuştu başında veya sonunda olan kısmı. Drama işin bir parçası oldu ama işin birleştirilmesi biraz problem oldu. İki tane farklı ders varmış, aynı ders içerisinde işleniyormuş havasında geçti… Asıl demek istediğim şu, hani drama işin bir parçası, işte sarı kısmı bu oldu, kırmızı kısmı bu oldu ama turuncu kısım pek olmadı (G, s. 326-361).

Bu sözleriyle, ÖÖY dersinin dramayla kesişen, birleşen bir noktası olmadığı ve kendi açısından birbirinden ayrı iki dersmiş gibi algılandığı eleştirisinde bulunan Doğuş, başka bir derste yazdığı günlüğünde ise *"Kendimi küçükken amcamın çocuklarıyla evcilik oyunu oynuyor gibi hissettim"* (ÖG, 02.05.2011, 5.soru) diyerek çocukluğuna gönderme yapmıştır.

3.2.2.3. *İçtenlik*

Araştırma sürecine yönelik öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek, araştırmacı açısından çok önemlidir. Bunu sağlayabilmek için öğrencilerle olan ilişkisini güven, rahatlık ve samimiyet temelleri üzerine kurmaya gayret eden araştırmacı, dersi sağlıklı bir şekilde çok yönlü bir bakışla değerlendirebilmenin ancak öğrencilerin verdiği samimi yanıtlarla mümkün olabileceğini sık sık kendilerine hatırlatmıştır. DDNB ünitesinin sonunda öğrencilere DSDF'nu dağıtırken (TCD, s. 503-507), bu formların notla değerlendirmeye dahil edilmeyeceği için not kaygısıyla olumlu şeyler yazmaya çalışmamaları gerektiğini, yazacakları her şeyin kendisi için çok değerli olduğunu, sürece ilişkin yaşadıkları tüm olumlu ve olumsuz deneyimleri en gerçek haliyle yansıtmalarının araştırmayı güçlendireceği ve ileriye taşıyacağını özellikle vurgulamıştır.

Öğrencilerin güvenini kazanmak ve hiçbir çekince duymadan kendisiyle rahat iletişim kurabilmelerini sağlamak araştırmacı açısından zamanla gelişen bir durum olmuştur. Öğrencilerin ifadelerinden, araştırmacının bu rahatlığı sağlayabildiği görülmektedir. Emel (G, s. 610-613), sınıfta kendilerini çok rahat hissettiklerini, araştırmacının da rahat bir yaklaşım içinde olduğunu, bu nedenle de içlerinden geldiği gibi davrandıklarını ifade etmiştir. Günlüklerinden birinde (Emel, ÖG, 07.03.2011,

6.soru), dersin fazla hareketli oluşunun bazen sorunlara yol açtığını, o gün kendini hasta hissetmesine rağmen grup arkadaşlarını zor durumda bırakmamak için etkinliklere katılmak zorunda kaldığını ifade etmiş ve bu ifadesiyle samimi bir yaklaşım sergilemiştir.

Araştırmacının yaklaşımı sayesinde ders içinde rahat olduğunu ifade eden Burçin de kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 715-726) şunları söylemiştir:

> Çok kendime yakın buldum bu dersi, tam anlamıyla insan içini döküyor bence ki ben çok fazla içten olmak isteyen bir insanım… Bir de bu ders içten olmazsan yürümüyor. Kesinlikle hani yapmacık olamıyorsun zaten doğaçlama adı üstüne. Ki liderimiz çok önemli, gerçekten benim liderim açıkçası X Hoca olsa, tamam X Hoca çok iyi bir hoca, o da örneklerle destekliyor dersini falan, hani güzel ama belli başlı kurallara çok fazla takılı kalıyor ve ne bileyim biraz daha böyle kendimi kasardım onda olsaydım. O yüzden liderliğiniz de çok iyiydi bence.

Burçin, yöntem gereği bu derste doğal olarak içten davrandıklarını, ancak başka bir hocayla belki bu kadar rahat olamayacağını ifade ederek araştırmacının sağladığı rahat iletişim ortamına vurgu yapmıştır. Doğuş ise kendisiyle dönemin sonunda yapılan görüşmede (G, s. 211-220), dersten önce bu tip şeylere çok karşı olduğunu, ancak bu dersle birlikte insanların, arkadaşlarının samimi taraflarını fark ettiğini ve bu taraflarını sevmesi gerektiğini anladığını dile getirmiştir.

Araştırmacı zaman zaman öğrencilerin gerçek düşüncelerini öğrenebilmek için bazı yöntemler denemiştir. Bu yöntemlerden biri araştırmacının, bir drama oturumundan sonra, değerlendirme aşaması için derse geç kalmış ve arkadaşlarından derste neler yaptıklarını öğrenmeye çalışan bir öğrenci rolüne girmesi olmuştur. Bu konuda araştırmacı dersten sonra günlüğüne şunları yazmıştır:

> …Benim dersin değerlendirme kısmında yaptığım bir role girme durumu vardı. Benim için de zor ve ilginç bir deneyimdi, öğrencilerin de şaşkınlıkları yüzlerinden okunuyordu. Dersin canlandırma etkinlikleri bittikten sonra *"evet oturabilirsiniz arkadaşlar"* dedim, dışarı çıktım. Daha önceden hazırlamış olduğum kitapları elime aldım ve bir hışımla nefes nefeseymiş gibi tekrar içeri girdim. *"Allah kahretsin, dersi kaçırdım, Tuğba Hoca'yı da yakalayamadım, off yaa...eee.. nasıl geçti ders? neler yaptınız?"* dedim. Öğrenciler önce şaşırdılar, anlamadılar ne yaptığımı. Sonra anladılar ve bana uyum sağladılar. Arkadaşlarıymışım gibi konuşmaya başladılar benimle. Merih'e sordum dersin nasıl geçtiğini. Biraz sıkılmış görünüyordu. Bu yüzden özellikle onu konuşturmak istedim. O da heykeltıraş-çamur etkinliklerinden bahsetti ve o kısmın biraz fazla uzadığını, o yüzden biraz sıkıldığını söyledi. Ben de *"iyi o zaman, fazla bir şey kaçırmamışım demek ki"* diye sorduğumda, sorumu onaylarmışçasına bir ses tonu ve vurguyla *"yani"* dedi. O an kendimi biraz kötü hissettim ancak belli etmemeye çalıştım. Sonra Yusuf konuşmaya başladı ve

> *"keşke derse gelseydin, bence çok şey kaçırdın"* dedi. Diğer öğrencilerden de olumlu dönütler alınca biraz rahatladım. Ama yine de ders planımı sorguladım kendi kendime. O kısmı belki de daha kısa tutabilirdim diye düşündüm (AG, 19.04.2011).

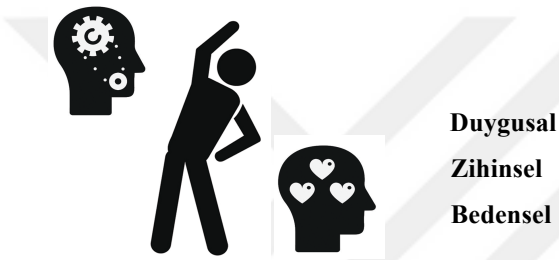
Merih'in samimi yorumu sayesinde kendi yaptığı ders planını sorgulayan araştırmacı, özeleştiri yaparak Merih'in sıkıldığı kısmı biraz daha kısa tutabileceğini düşünmüştür. Onlardan biriymiş gibi davranarak öğrencilerin derse yönelik gerçek düşüncelerini öğrenmeye çalışan araştırmacı Merih'in bu dersin sonunda yazdığı günlüğüne (ÖG, 18.04.2011, 4.soru) özellikle dikkat etmiştir. Derste en çok hoşuna giden ve samimi bulduğu şeyin araştırmacının geç kalmış bir öğrenci gibi sınıfa girerek onlarla konuşması olduğunu yazan Merih, bu sayede kendisini araştırmacıya yakın ve samimi hissettiğini de eklemiştir.

3.3. İlişkisel Drama

Bolton (1986, akt. Sağlam, 2006), dramanın odağında birey ile kendi dışındaki dünya arasında etkili bir ilişkiye işaret eden *"ilişkilenme"* durumu olduğunu söylerken, Levent de (2006) dramanın sadece eğitim öğretimde kullanılmadığını, yaşamda her şeyin birbiriyle ilişkili olduğunu ve dolayısıyla dramanın da yaşamın her alanında ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu temelde bakıldığında, dramanın eğitim ortamındaki birçok alanla ve genel olarak yaşamla olan çok boyutlu ilişkisi ve bu ilişkinin sınıftaki yansımaları, bu tema altında incelenen konulardır. *İlişkisel Drama* teması, altı adet alt temadan oluşmaktadır. Dramanın ilk aşaması olan, kişiyi zihinsel, duyuşsal ve bedensel olarak, takip eden drama yaşantı ve süreçlerine hazırlayan, kişinin sosyal ve fiziksel ortama, lidere ve ele alınan konulara uyum sağlayabilmesi için farklı oyun, teknik ve etkinliklerin gerçekleştirildiği **Hazırlık** aşaması, bu araştırmanın *İlişkisel Drama* teması altında doğal olarak ortaya çıkan alt temalarından birisidir. Dramanın bir sonraki aşaması olan, ele alınacak asıl konunun biçimlenip ortaya çıktığı, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanılarak dramatik bir oluşum içerisinde irdelendiği **Canlandırma** aşaması yine dramanın aşamalarından biri olarak bu tema altında açıklanmıştır. Drama sürecinin son aşaması olan ve baştan sona tüm sürecin farklı tekniklerle ele alınarak değerlendirildiği, konunun detaylı olarak tartışıldığı, görüş, duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı **Değerlendirme** aşaması da bu temanın alt temalarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Drama yönteminin sınıf içerisindeki sosyal ilişkilerde yarattığı değişimlerin, yeni durumların ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının sürece yansımalarının ele alındığı

Sosyal Ortam, öğrencilerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri öznel durumların, ait oldukları yerel kültürlerin ve cinsiyet özelliklerinin drama sürecindeki etkilerine odaklanılan **Kültürel Aktarım** ve son olarak araştırmanın destek veri toplama araçları olan günlükler ve görüşme verilerinden belirgin biçimde ortaya çıkan, öğrencilerin dramadan önceki ve sonraki durumlarının, yani süreçte yaşadıkları değişimlerin, farkındalıkların ve drama yoluyla gerçekleşen öğrenme yaşantılarının ele alındığı **Önce / Sonra** alt temaları *İlişkisel Drama* temasını oluşturan diğer alt başlıklardır. Şekil 3.8.'de, *İlişkisel Drama* teması ve alt temalarının şematik anlatımı görülmektedir.

3.3.1. Hazırlık



Hazırlık alt teması, *Duygusal, Zihinsel ve Bedensel* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra bir sonraki aşamaya hazırlama amacıyla gerçekleştirilen bu aşama, bedenin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı (Adıgüzel, 2006) ve kişinin, duygusal, zihinsel ve bedensel olarak sürece hazırlandığı bir süreçtir. Her öğrencinin kendine özgü zihinsel düşünme becerileri, duygusal yapısını oluşturan davranışları, tutumları, alışkanlıkları ve bedensel farklılıkları olması, eğitim-öğretim ortamının ve içeriğinin bu farklılıklar gözetilerek planlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen drama oturumlarına giriş niteliği taşıyan Hazırlık-ısınma etkinliklerinde, bu bireysel farklılıklar ön plana çıkmakta ve duygusal, zihinsel ve bedensel açıdan süreci doğrudan etkilemektedir.

3.3.1.1. *Duygusal*

Duyular yoluyla dış dünyaya ait elde edilen bilgiler, kişinin duygu ve algı durumunu oluşturmakta, geçişli ve katmanlı bir ruhsal yapıya zemin yaratmaktadır. Duyguları bilinçli bir şekilde yönlendirmek ve yönetmek, drama sürecinde asıl konuya odaklanabilmek için gerekli olan duygusal / ruhsal zemine hazırlık amacıyla



Şekil 3.8. *İlişkisel Drama teması ve alt temaları*

gerçekleştirilen çeşitli eylemler yoluyla mümkündür. Bu eylemler, ele alınacak konuyla doğrudan ya da dolaylı bir ilişki içinde planlanabilmektedir. Kişiyi istenilen duygu durumu içine sokabilmek için, bu eylemlerin çalışılacak gruba ve konuya uygun bir şekilde planlanması önemlidir. Araştırmacı, dersin konularına hizmet edecek eylemleri, etkinlikleri planlarken, öğrencilerin ortama ve duruma rahat ve kolay bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, duygusal olarak kendilerini bir sonraki aşama olan canlandırmalara hazır hissedebilmeleri konusunda özen göstermiştir. Örneğin, DDNB ünitesine yönelik olarak planlanan drama oturumunda, iki (İyem ve Munch) eserden yola çıkarak yazılan öykülerin canlandırılmasından önce, araştırmacı öyküleri okumuş ve bu öykülerin hangi duygu durumlarına ihtiyacı olduğunu tespit edip buna göre hazırlık etkinlikleri planlamıştır. Dersin başında, Öğrencilerle daire olduktan sonra, araştırmacı sağından başlayarak 1'den itibaren saymalarını söyleyerek herkesin bir numarası olmasını sağlamıştır. Daha sonra, rastgele (sırayla değil) bir rakam ve bir ifade şekli söyleyeceği ve o rakama sahip öğrencinin kendi ismini o ifade şekliyle söylemesi gerektiği yönergesini vermiştir. Etkinlik tüm öğrenciler söz alana kadar devam etmiştir. Aşağıda etkinliğin kısa bir örneği görülmektedir:

> **Evet başlıyoruz… 3 numara, fısıldar bir şekilde.**
> Hande *(3 numaraya denk gelen Hande, ismini fısıldayarak söylüyor)*
> **5 numara, çığlık atarak.**
> Şenay! *(Çığlık atarak söylüyor)*
> Gülüşmeler...
> **Güzel, devam… 13 numara, öğretici bir biçimde.**
> Deee-niz *(Heceleyerek söylüyor)* (TCD, s. 232-242).

Öğrenciler verilen yönerge doğrultusunda isimlerini söylerken, seslerinin yanı sıra, mimiklerini, beden dillerini ve tavırlarını da işe koşmuşlar ve o ifadenin gerektirdiklerini yapmaya çalışmışlardır. Daha sonra, araştırmacı bu kez farklı durumların içindeki farklı meslek sahiplerine yönelik yönergeler vererek bu durumları canlandırmalarını söylemiştir:

> **Sesi kısılmış bir maç spikerisiniz.**
> *(Öğrenciler öksürerek bir şeyler söylemeye çalışır. Gülüşmeler...)*
> Merih: *(Kısık sesle)* Son bir gol?! Ouuuut!...
> **12 saatlik bir ameliyattan yeni çıkmış bir cerrah.**
> *(Öğrenciler yorulduklarını ifade etmek için alınları silerler)*
> Burçin: Off… Olamaz!
> **Mimiklerinizle, yüz ifadenizle, vücut duruşunuzla bunları vermeye çalışın lütfen.**

(Öğrenciler canlandırmaya devam ediyorlar…)

Elinde son piyango bileti kalmış satıcı.

Yusuf: Gel abla gel bir tane kaldı. Gellllll! (TCD, s. 271-282).

Bir sonraki aşama olan öykülerin canlandırılmasında, farklı duygu durumlarına ve farklı rollere girmeleri beklenecek olan öğrenciler, bu ve buna benzer ısınma etkinlikleriyle duygu dünyalarını zenginleştirmekte ve canlandırmalarını daha etkili, inandırıcı ve içselleştirerek gerçekleştirebilmek için kendilerini hazırlamaktadırlar.

3.3.1.2. *Zihinsel*

Dramanın hazırlık aşamasında, kişinin duygusal hazırbulunuşluğu kadar zihinsel anlamda da sürecin içinde olması, tüm duygu ve düşünceleriyle sürece odaklanması oldukça önemlidir. *Duygusal* başlığı altında bahsedilen farklı mesleklere yönelik gerçekleştirilen ısınma etkinliğine ilişkin Merih günlüğünde (ÖG, 02.05.2011, 2.soru), *"…meslek grubu canlandırmaları benim için iyi bir çalışma oldu. Alışmamı, ortama ayak uydurmamı sağladı"* diyerek açıkça ifade etmese de etkinliğin duygusal ve zihinsel anlamda uyum sağlamaya yaradığını ifade etmiştir.

Öğrencileri duygusal anlamda konuya, sürece hazırlamanın yanı sıra zihinsel olarak da hazırlayabilmek ve sürece dahil olabilmelerini sağlamak için çeşitli etkinlikler planlayan araştırmacı, DDNB ünitesi kapsamında iki eserden yola çıkarak yazılan öykülerdeki karakterlerin isimlerini, Tülay Üstündağ atölyesinden öğrendiği bir dikkat oyununa adapte etmiş ve oyunu bu isimlerle oynatmıştır. İyem'in resminden yola çıkarak yazılan öyküdeki baş karakterlerin isimleri Kenan ve Kezban, Munch'ın resminden yola çıkarak yazılan öyküdeki baş karakterlerin isimleri ise Osman ve Sibel'dir. Bu oyunda araştırmacı, karışık bir şekilde öğrencileri işaret etmiş ve işaret ettiği öğrenciler sırayla Kezban, Kenan ve kendi adlarını *(ilk işaret ettiği öğrenci: Kezban, ikinci işaret ettiği öğrenci: Kenan, üçüncü işaret ettiği öğrenci: Burçin-öğrencinin kendi adı-, aynı şekilde tekrarlanarak devam eder)* söylemişlerdir. Yavaş başlayan oyun gitgide hızlanmış ve hata yapanlar oyundan çıkarılmıştır. Tek bir kişi kalana kadar oyun devam etmiştir. Aşağıda oyundan kısa bir kesit sunulmuştur:

Benim ilk işaret ettiğim kişi *(Merih'i göstererek)* **Kezban diyecek.**

(Gülüşmeler...)

Merih: *(erkek olduğu için*) Lanet olsun *(Gülüşmeler…)*

İkinci işaret ettiğim kişi Kenan diyecek. Üçüncü işaret ettiğim kişi de kendi adını söyleyecek. Ve bu oyun böyle devam edecek ve ben gittikçe hızlanacağım. Bir iki üç, bir iki üç diye ardı ardına devam ediyoruz. Yanan çıkar oyundan.

(Araştırmacı öğrencileri parmağı ile göstermeye ve öğrenciler de isimleri söylemeye başlar)
Öğrenciler: Tamam. Kezban, Kenan, Emel– Kezban, Kenan…
Merih: E…mine?! *(Merih demesi gerekirken Emel dediği için utanır)* (TCD, s. 244-258).

Bu oyunun bitmesinin ardından, bu kez aynı oyun Munch'ın resminden yola çıkarak yazılan öykünün baş karakterleri olan Osman ve Sibel isimleriyle oynanmış ve yine tek kişi kalana kadar oyun devam etmiştir. Öğrenciler tarafından çok sevilen oyun birkaç kez tekrarlanmıştır. Bu oyunla birlikte öğrenciler hem öykülerde geçen isimlere aşinalık kazanmışlar hem de tüm dikkatlerini bulundukları ana ve ortama yönelterek aktif bir şekilde sürecin içinde yer almışlardır. Burçin günlüğünde (ÖG, 02.05.2011, 4.soru) bu oyunun, canlandırmasını yapacakları öyküye odaklanmalarına yardımcı olduğunu, oyunda, öyküde geçen isimlerin kullanılmasının konuya odaklanmalarını kolaylaştırdığını yazmış, Nagihan (ÖG, 02.05.2011, 2.soru) ve Esin de (ÖG, 02.05.2011, 2. soru) dikkat oyununu çok sevdiklerini ve derste en çok akıllarında kalan şeyin bu oyun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinden bu oyunu çok sevdiklerini öğrenen araştırmacı kendi günlüğüne (AG, 03.05.2011) *"Öğrencilerin ısınma etkinliklerden çok keyif aldıklarını fark ediyorum, günlüklerinde de yazıyorlar zaten. Oyunun yaşı olmadığını, her yaş düzeyinde insanın buna ihtiyacı olduğunu bir kez daha anlamış oluyorum"* yazarak öğrencilerin oyun oynamayı genel olarak çok sevdiklerini fark ettiğini vurgulamıştır.

Başka bir drama oturumunun ilk etkinliği olarak gerçekleştirilen *"Sen bu sabah ne yaptın?"* etkinliği ile ilgili ise araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

> Bugün ilk olarak "Sen bu sabah ne yaptın?" adlı etkinliği gerçekleştirdik. Önce o sabah neler yaptığımızı konuştuk. Sonrasında normal yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlar üzerine sorular sordum. Örneğin; *"son model uzay geminle aya inince ne yaptın?"* gibi. Öğrencilerin anlık düşünme ve cevap verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinlikti bu. Sorulara genel olarak kolay uyum sağladılar (AG, 26.04.2011).

Etkinliği ilk başlatan araştırmacı olduğundan, öncelikle kendisi o sabah neler yaptığını kısaca anlatmış ve sonra sağındaki öğrenciye dönerek *"Peki sen bu sabah ne yaptın?"* sorusunu yönlendirmiştir. Araştırmacı, önce kendisi başlayarak, öğrencileri etkinliğe hazırlamayı ve onların da katılımı için motivasyon sağlamayı amaçlamıştır. Etkinlikten önce herhangi bir açıklama yapmadan, doğrudan o sabah neler yaptığını anlatması öğrencilerde biraz şaşkınlık yaratmış, daha sonra sağındaki öğrenciye sözü vermesiyle de bu sorunun kendisine yöneltileceğini beklemeyen öğrenci için küçük bir duraksamaya neden olmuştur. Aşağıda, etkinlikten kısa bir kesit sunulmuştur:

Bu sabah ne yaptığımı kısaca anlatayım size ben, sabah saatin alarm sesine uyandım...
Peki sen bu sabah ne yaptın? *(Sağ yanındaki Şenay'a dönerek)*
Şenay: *(Bu sorunun kendisine sorulacağını beklemediği için biraz duraksadı ve gülümsedi)* ... Iıımm.. Ben bu sabah annemin beni dürtmesiyle kaldırdım, pardon kalktım... (TCD, s. 84-87).

Şenay bu soruyu beklemediğinden biraz heyecanlanmış ve dolayısıyla küçük bir dil sürçmesi yaşamıştır. *"Kalktım"* demesi gerekirken *"kaldırdım"* diyen Şenay bu hatadan dolayı biraz utanmış ve sözü sağındaki arkadaşına vermiştir. Etkinlik, herkes sağındaki arkadaşına bu soruyu sorup cevaplayana kadar devam etmiştir. Şenay'dan sonraki öğrencilerin, ne anlatacaklarını bildikleri için daha rahat davrandıkları gözlemlenmiştir. Herkes daire şeklinde o sabah ne yaptığını anlattıktan sonra sıra dönüp tekrar araştırmacıya geldiğinde, bu kez araştırmacı yine sağındaki Şenay'a dönerek *"Son model uzay geminle aya iniş yaptığında ne yaptın?"* sorusunu yöneltmiş ve o da fazla düşünmeden *"Ülkemin bayrağını diktim"* cevabını vermiştir (TCD, s. 96-99). Böyle bir soru sorulacağından yine habersiz olan ve soruyla ilk karşılaşan öğrenci olan Şenay, bir önceki turda yaşadığı duraksama ve geveleme durumunu yaşamadan, çabuk ve yaratıcı bir cevap vererek zihinsel hazırbulunuşluğunu kanıtlamıştır. Yöneltilen soru her 4-5 öğrencide bir değiştirilmiş ve olanaksız sorularla etkinlik devam etmiştir. Öğrencilere sırasıyla; *"Öğretmeninle konuşurken birdenbire gözlerinin önünde yok olunca ne yaptın?", "Evcil hayvanın konuşmaya başlayınca ne yaptın?", "Evde çay demlerken demlikten birdenbire cin çıkınca ne yaptın?"* soruları sorulmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin özellikle bu durumları gerçekten yaşamışlar gibi cevap verebilmeleri için soruları, *"... ne yapardın?"* yüklemiyle sormak yerine *"... ne yaptın?"* yüklemini kullanarak sormuş, ancak bazı öğrencilerin buna uyum sağlayamayıp *"herhalde ... yapardım"* şeklinde cevaplar verdiklerini gözlemlemiştir. Etkinliğin gerçek yaşama dair bir soruyla başlayıp sonrasında gerçek dışı durumlara ilişkin sorularla devam etmesi, kendi içinde de etkinliğin aşamalı bir yapısı olmasından kaynaklanmaktadır. Doğrudan gerçek dışı sorularla etkinliğe başlamanın, öğrencilerin sürece uyum sağlamalarını zorlaştıracağı düşünülmektedir. Her biri mutlaka söz alan ve anlık, beklenmedik sorulara cevap vermeye çalışan öğrenciler, bu etkinlik yoluyla o an, orada bulunmanın zorunluluğu içinde sürece uyum sağlamaya çalışmış ve düşünsel olarak kaçma, dağılma veya odağını değiştirme fırsatı bulamadığından doğrudan sürece katılım sağlamıştır. Hızlı düşünme, çabuk cevap verme, beklenmedik duruma uyum sağlama gibi zihinsel süreçler, bu aşamadaki etkinlikler sayesinde öğrenciyi bir sonraki aşama olan doğaçlamalara, rol

oynama etkinliklerine, canlandırmalara hazırlamakta ve bunlara katılımlarını kolaylaştırmaktadır.

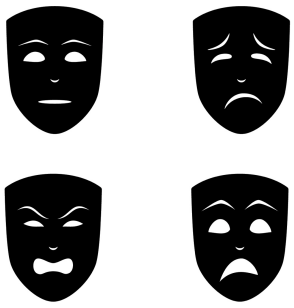
3.3.1.3. *Bedensel*

Dikkatin istemli bir şekilde anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiği olarak tanımlanan farkındalık (Kabat-Zinn, 2009), duygu ve düşünce dünyasının içeriden ya da dışarıdan müdahalelerle yönlendirilmesi yoluyla kazanılmaktadır. Bunun sağlanması, bireyin duygusal, zihinsel ve bedensel uyaranlarla karşılaşmasıyla mümkündür. Drama, bu anlamda zengin içeriksel yapısıyla bireyin kendisiyle ve kendisini çevreleyen herşeyle ilgili fark ettirme, farkındalık kazandırma kabiliyetine sahip bir yöntem ve disiplindir. Zihinsel odaklanma ve duygusal uyumun ancak bedenin sağlıklı bir şekilde harekete geçirilmesiyle mümkün olabileceği düşüncesinden yola çıkarak, öğrenmeye ve farkındalık kazanmaya yönelik yaşantı ortamlarının mutlaka beden odaklı etkinliklerle beslenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bedenin, zihinle ve duygularla olan organik bağı, öğrenmenin, deneyimlemenin farklı yollarla yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu düşünceden hareketle, araştırmacı öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin zihinsel ve duygusal hazırbulunuşlukları kadar bedensel olarak da sürece hazır ve dahil olabilmeleri için bedeni uyandırmaya, harekete geçirmeye, rahatlatmaya yönelik etkinlikleri ders planlarına katmaya özen göstermiştir. Bu etkinlikler, çoğu zaman öğrencileri mutlu ederken bazen de zorlanmalarına neden olmuştur.

Veri toplama haftalarından önceki bir derste gerçekleştirilen drama oturumunda, araştırmacı önce yürüyüş çalışmalarıyla başlayan, ardından *"eşini bul"* adlı oldukça hareketli bir oyunla devam eden giriş etkinliklerinden sonra, yoruldukları gözlemlenen öğrencileri rahatlatmak ve sonraki etkinliklere hazırlamak üzere rahatlama ve gevşeme çalışması yaptırmıştır. Tüm öğrencilerin yere daire şeklinde sırt üstü uzanmalarını ve gözlerini kapatarak kendilerini çok güzel bir yerde hayal etmelerini söyleyen araştırmacı bu arada sakin bir müzik *(Helen O'Hara- Hills of Calheiros)* açarak öğrencilerin bedenen ve ruhen rahatlamalarına yardımcı olmaya gayret etmiştir. Tüm kaslarını gevşetmelerini ve kendilerini tamamen rahat bırakmalarını söyledikten sonra çok yavaş bir biçimde cenin pozisyonunu alarak yan taraflarından doğrulmalarını ve bulundukları yere oturmalarını istemiştir. Ders, bu rahatlama çalışmasından sonra zihinsel etkinliklerle ve doğaçlamalarla devam etmiştir.

Dilan bu dersin sonunda yazdığı günlüğünde (ÖG, 11.04.2011, 1. soru), önce ısınma hareketleri yaptıklarını ve bu hareketlerle sonraki etkinlikler için vücutlarını rahatlattıklarını ifade etmiş, Merih (G, s. 295-303) ise kendisiyle yapılan görüşmede bu dersi hatırlayarak müzik eşliğinde kaslarını rahatlattıklarını ve bunun çok hoşuna gittiğini, bu rahatlama çalışmasından sonra diğer etkinliklere daha iyi odaklanabildiğini vurgulamıştır. Gökçe de bu derse ait günlüğünde (ÖG, 11.04.2011, 1.soru) yere uzanıp tüm kaslarını gevşettiğinde kendisini çok huzurlu hissettiğini yazmış, görüşmede (G, s. 287-290) yine bu rahatlama etkinliğini hatırlayarak, kendisini o an çok huzurlu hissettiği için o etkinliği hiç unutmadığını dile getirmiştir. Başka bir dersin sonunda yazdığı günlüğünde Gökçe (ÖG, 25.04.2011, 5.soru), bedensel olarak kötü enerjisini bıraktığını söylerken görüşmede ise bazı hareketli etkinliklerde zorluk çektiğini ifade etmiştir. *"Koşma, zıplama…Zaman zaman ağrılarım oluyordu. Ağrılarıma rağmen onları yapmaya çalışıyordum, oturup kalkmaya çalışıyordum. Kist problemim var benim, ciddi tedavi görüyorum yedi sekiz aydır. Ağrım oluyor, sızım oluyor o ısınma hareketleri biraz zoruma gidiyordu ama sonradan dersin akışına kaptırınca onu bir müddet sonra duymamazlığa vuruyordum"* diyen Gökçe (G, s. 271-286) gibi birkaç öğrenci daha aynı konuda sıkıntı yaşadıklarını günlüklerinde dile getirmiş ve hasta oldukları zaman hareketli, hızlı etkinliklerde zorlandıklarını söylemişlerdir.

3.3.2. Canlandırma



Yönergeler
Rol deneyimleri
Doğaçlamalarda yaratıcılık
Lider yaklaşımı

Canlandırma alt teması, *Yönergeler, Rol deneyimleri, Doğaçlamalarda yaratıcılık ve Lider yaklaşımı* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Asıl konunun ele alındığı, biçimlendirildiği, dramatik gerilimlerle ve çözülmelere irdelendiği, farklı teknikler kullanılarak bireysel, ikili, küçük veya büyük gruplarla sunulduğu bu aşamada, araştırmacının verdiği yönergeler, öğrencilerin yaşadıkları farklı rol deneyimleri, bu deneyimler sırasında oluşan sorunlu veya olumlu durumlar, doğaçlamalarda göze çarpan

yaratıcı buluşlar veya kalıp davranışlar ve drama lideri olarak araştırmacının süreçteki yaklaşımı öne çıkan konular olmuş ve bu alt temada ele alınmıştır.

3.3.2.1. *Yönergeler*

Bir drama oturumunun sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için drama lideri tarafından verilen yönergelerin doğru, açık ve net olması oldukça önem taşımaktadır. Drama lideri rolüyle araştırmacı etkinliklere ilişkin yönerge verirken, olabildiğince basit, anlaşılır ve yalın bir dil kullanmaya gayret etmiş ve öğrencilerden zaman zaman onay alarak anlayıp anlamadıklarını teyit etmiştir. Bir cümleden yola çıkarak ikili doğaçlamalar yapmak üzere araştırmacının öğrencilere verdiği yönerge aşağıda görülmektedir:

> **Şöyle karşılıklı koridor şeklinde birbirinize karşı yüz yüze duracak şekilde sıralanalım** *(Araştırmacı öğrencilerin karşılıklı durmalarını sağlıyor).* **Herkesin karşısında durduğu birisi olsun, böyle bir koridor…** *(atölyede durmaları gereken alanı gösteriyor).*
> *(Araştırmacı koridorun başında durarak sağ tarafındaki öğrencileri gösteriyor)* **Burası A,** *(sol tarafındaki öğrencileri göstererek)* **burası B (***diyor ve anlatmaya devam ediyor).* **A'lar şöyle bir diyalog başlatıyorlar: *'Bana böyle bağıramazsın'* diyorsunuz, bu cümleyle başlıyorsunuz. Nasıl söyleyeceğiniz size kalmış, yüz ifadeniz, vurgunuz, ses tonunuz tamamen size kalmış,** *(B'lere dönerek);* **siz onlara cevap vererek devam ediyorsunuz, diyalog bu şekilde gelişiyor. Aynı anda hep birlikte eşzamanlı olarak başlayacağız. Ama diyaloglarınızdan yavaş yavaş şunu çıkarın, siz kimsiniz? Birbirinizin neyisiniz? Niye tartışıyorsunuz, sorun ne ortadaki? Bunları anlayabileceğimiz diyaloglar geliştirin tamam mı? Hepiniz aynı anda başlıyorsunuz, ben el şaklattığımda duracağız, yavaş yavaş koridorda yürüyeceğim ben…Ben yürüdükçe yanında durduğum eşler doğaçlamalarına devam edecek, diğerleri susacak…** (TCD, s. 129-139).

Araştırmacı yönergeyi verirken özellikle dramatik kurgunun bileşenlerine *(olay, kişiler, zaman, mekan, dramatik gerilim, odak)* vurgu yapmış ve öğrencileri bunları unutmamaları konusunda uyarmıştır. Bu yönergeden sonra gerçekleştirilen doğaçlamaların genel olarak başarılı olduğu, sadece bir çiftin dramatik kurguyu yeterince veremediği gözlemlenmiştir. Bu çiftten biri olan Utku durumu fark ederek araştırmacıya herkesin ne konuşacağını önceden planlayıp planlamadığını sormuş, araştırmacının *"hayır"* yanıtı üzerine, gülerek ancak kendisiyle alay eder bir şekilde *"O zaman sanırım biz geri zekalıyız"* demiştir (TCD, s.174-177). Sadece kendilerinin yönerge doğrultusunda gerekeni yapamadıklarını anlayan Utku bu sözleriyle kendisini kötü

hissettiğini ifade etmiştir. Araştırmacı genelde bu tip durumlarda yaptığı gibi, Utku'yu ve bu doğaçlamada eşi olan Fatoş'u tekrar motive etmeye ve yüreklendirmeye çalışmıştır.

Zaman zaman öğrencilere karışık gibi görünen ve tam olarak anlamadıklarını hissettiği etkinlikleri birkaç kez tekrarlayan araştırmacı, yönergeleri de farklı şekillerde vermeye gayret ederek etkinliğin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır. Verilen yönerge bazen bir etkinliğin nasıl yapılacağını açıklamaya yönelik olurken bazen de sürece ilişkin uyarıları içermektedir. Özellikle, canlandırmalara başlamadan önce araştırmacı sık sık öğrencilere birbirlerini dikkatli ve eleştirel bir gözle izlemelerini söyleyerek (TCD, s. 354-355) hem sürece odaklanmalarını hem de diğerlerini izlerken kendi yaptıkları hataları da görebilmelerini amaçlamaktadır.

3.3.2.2. *Rol deneyimleri*

Rol oynama ve doğaçlama teknikleri canlandırma aşamasında kullanılan temel tekniklerdir. Bu tekniklerin uygulanışında yapılması ve yapılmaması gereken şeyleri öğrencilere sık sık hatırlatan araştırmacı, en çok role girme, sürdürme ve bitirme konusunda sorunların yaşandığını gözlemlemiş ve canlandırma aşamasında belirgin olarak göze çarpan durumlardan birisi olarak karşısına çıkmıştır. Araştırmacının sürekli bu konuda öğrencileri uyarmasına rağmen yine aynı hataların çok sıklıkla yapıldığı dikkat çekmiştir. El şaklatarak role girmeyi, rolden çıkmadan doğaçlamaya devam etmeyi ve bitirirken donup kalarak bitirmeyi ve sahneden çıkmayı öğrencilere sık sık hatırlatan araştırmacı, zaman zaman günlüğüne yaşadığı bu sorunu şöyle yansıtmıştır:

> Sırayla gruplar canlandırmalara başladılar. İlk grup N.İyem'in 'Çığlık' tablosundaki tablo anına kadarki kısmı canlandırdı. Ardından ikinci grup geldi ve öykünün geri kalan kısmına devam etti. Role girme ve sürdürme konusunda problem yaşadılar. Ara ara kopukluklar oldu. Ardından hemen Munch 'Çığlık' resminden yazılan öykünün ilk grubu canlandırmasını yaptı. Onlarınki biraz kısa sürdü. Bana öyküde diyalog olmadığını söyleyen gruptu. Sonra 2. grup geldi ve devam etti. Onlarda da rolü sürdürme sorunu yaşandı. Role giremeyince olay gerçeklikten uzaklaşıyor (AG, 03.05.2011).

DDNB ünitesindeki öykülerin canlandırılmasına yönelik olarak günlüğünde paylaştığı bu soruna benzer şekilde başka bir derste de aynı sorunu yaşayan araştırmacı, doğaçlamasından hemen sonra rolü bitirme konusunda Utku'ya şunları söylemiştir:

> **Utku, rolünüz bitince *'işte bu kadar bitti'* demeyin, gel ortaya, *'Allah kahretsin! Uçağım kaçtı!'* de, donup kal ve bitir** *(araştırmacı beden hareketleriyle canlandırarak gösterir).*
> Utku: Yok orda işte… Doğru doğru çıkıyorum işte role daha giremeden...
> ***"Bu kadar bitti"* deyip bitiriyorsunuz** (TCD, s. 805-808).

Günlüğünde (AG, 11.03.2011) yine bu konuda yaşadığı sorundan bahseden araştırmacı, dönemin başlarında drama alan uzmanı olan komite üyesine ders videolarından bu soruna ilişkin bazı kesitler izletmiş, komite üyesinin önerisiyle dramaya henüz yeni alışmaya çalışan öğrencilerle gerçekleştirdiği doğaçlama etkinliklerinin sürelerini biraz daha uzatmaya karar vermiştir. Emel kendisiyle yapılan görüşmede (Emel, G, s. 355-360), role girme ve bitirme konusunda yaşadığı soruna değinerek, bir canlandırma sırasında arkadaşıyla bir türlü senkronize olamadıklarını, kendisinin donup kaldığı anda rolü devam ettirmesi gereken arkadaşının role başlayamadığını ve dolayısıyla canlandırma sırasında kopukluklar yaşandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin günlüklerinden ve görüşmelerden belirgin olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de dönemin ilk ünitelerinden biri olan *"Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim"* ünitesi kapsamında gerçekleştirilen drama oturumundaki canlandırmalarda yaşanan sorunlar olmuştur. Öğrencilerin hem drama yöntemiyle hem de araştırmacıyla yeni tanıştıklarından üzerlerindeki çekingenlik ve endişe nedeniyle canlandırmalarda zorlandıkları görülmüştür. Drama oturumundan bir önceki derste öğrencileri gruplara ayırarak farklı ülkeler seçmelerini sağlayan araştırmacı, öğrencilere seçtikleri ülkelere yönelik araştırma yapmalarını ve hazırlıklı gelmelerini söylemiş ancak bu araştırmalardan yola çıkarak bir drama oturumu gerçekleştireceğinden bahsetmemiştir. Bir sonraki derste ne yapacaklarından haberi olmayan öğrencilere araştırmacı, araştırdıkları ülkelere yönelik canlandırmalar *(araştırdıkları ülkeleri tanıtıcı bir belgesel programı)* yapacaklarını söylediğinde öğrencilerde oluşan şaşkınlığı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> Tüm grupların kendi ülkelerini anlatacakları bir belgesel çekeceklerini, bir kişinin sunucu olması gerektiğini, gruptaki diğer kişilerin de o ülkedeki insanları canlandıracaklarını söyledim. Öğrencilerin, benim söylediklerim karşısında biraz şaşkın, biraz tedirgin ve kaygılı olduklarını gözlemledim. Günlükleri de bu gözlemlerimi doğruluyor (AG, 09.03.2011).

İlk canlandırmaları olması ve bundan haberlerinin olmayışı nedeniyle tedirgin oldukları gözlemlenen öğrenciler, yaşadıkları bu ilk drama deneyimlerini dersin sonunda yazıkları günlüklerinde paylaşmışlar ve dönem sonunda yapılan görüşmelerde de dile getirmişlerdir. Grup arkadaşlarından biri o gün derse gelmeyen Dilan günlüğünde (ÖG, 07.03.2011, 6. soru) bu derste kendini kötü hissettiğini çünkü araştırmaları gereken kültüre yönelik hazırlığı olmadığından canlandırmaya da katkı sağlayamadığını, bu nedenle de problem yaşadığını ifade etmiştir. Araştırmacı Dilan'la görüşmesinde, kendisine dersin geneline yönelik yaşadığı olumsuz deneyimleri sorduğunda, Dilan bu dersten bahsetmiş, yaşadığı acemilik, heyecan ve hazırlıksız yakalanma durumundan

dolayı çok zorluk çektiğini vurgulamıştır. İlk hafta gerçekleştirilen tanışma oyunları ve yürüme çalışmalarının yapıldığı drama oturumuna derse gelmediği için katılamadığından, kültürlere yönelik yapılan drama oturumu Dilan için ilk drama deneyimi olmuştur. Bu ilk deneyimine ilişkin Dilan görüşmede şunları söylemiştir:

> Canlandırma etkinlikleri yapacağım hiç aklımda bile yoktu… Sadece herhâlde kaynakları toplıycaz, hoca değerlendirecek, not verecek diye düşündüm. Şok oldum… Üzüldüğüm nokta şu oldu, arkadaşlarım o kadar güzel canlandırdılar ki keşke dedim onu ben de yapsaydım ki bu kapasitem var dedim. Çok üzüldüm, gittim eve, şu anda bile ağlıycam, ya benim neyim eksikti, aynı çocuk gibiyiz aslında hocam. Hani içinden böyle inanmaz, kabullenmez yetişkinler… Belli etmez zayıf yanlarını, ama çocuk böyle değil hocam, onun yaptığını gördüğü zaman o da ister. Benim arkadaşım böyleydi ben niye yapmayayım, der. Ya çocuktuk orda, çocuk gibi hissettim, çok üzüldüm. Annem diyor ki "ne oldu?". Anne dedim sorma ya, böyle böyle etkinlik yaptık ben dedim geri kaldım (Dilan, G, s. 265-299).

Büyük bir içtenlikle o derse ait duygularını paylaşan Dilan, o derste kendini çocuk gibi hissettiğini ve etkinliklere katılım sağlayamadığı için çok üzüldüğünü, başarılı gördüğü arkadaşlarını kıskandığını ifade etmiştir. Eve gittiğinde bu duygularını annesiyle paylaşan Dilan gibi Burçin de o gün eve gittiğinde aynı şekilde annesine yaşadıklarını anlattığını, kendini çok kötü hissettiğini, grup arkadaşlarından birinin derse gelmediği, diğerinin de (Dilan) canlandırmaya katkı sağlayamadığı için canlandırmalar sırasında tek başına kaldığını, kendisinin zaten toplum içinde çok rahat davranamadığından bu deneyimin onun için çok olumsuz geçtiğini belirtmiştir (Burçin, G, s. 181-187). Bir önceki hafta derse gelmemiş olmasının da onu olumsuz etkilediğini ekleyen Burçin, grup arkadaşı ve ülke seçimlerinde, yani karar verme sürecinde derste bulunmadığından hazırlıksız olduğunu, grup çalışması yapılacağını bilmediğini ve hazırlıklı gelen diğer arkadaşlarını izleyince daha çok üzüldüğünü söylemiştir (Burçin, G, s. 337-352). O dersin sonunda yazdığı günlüğünde (ÖG, 07.03.2011, 6.soru) ayrıca öz eleştiride bulunarak, canlandırmalar sırasında çok heyecanlandığını ve kendisini yetersiz gördüğünü ve bu nedenle çok sıkıldığını ifade etmiştir. İlk canlandırma deneyiminden yine olumsuz yaşantı ve duygularla çıkan Şenay da, hazırlıksız olduğu için o gün kendini çok kötü hissettiğini, kamera çekiminin de onu kötü etkilediğini, zaten utangaç ve sıkılgan bir yapısı olduğundan kalabalık önünde rahat bir şekilde konuşamadığını söylemiştir (Şenay, G, s. 184-192).

DDNB ünitesinin drama oturumunda iki eserden yola çıkarak yazılan öykülerin canlandırılmasında da bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu öykülerin yazım süreci *Biraradalık*

temasının *DTSE* alt temasında yer alan *Dört disiplin bilgisi* başlığı altında anlatılmıştır. Aynı başlık altında bulunan Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi A grubu *(İyem)* kendi içinde ikiye ve B grubu da *(Munch)* kendi içinde ikiye ayrılarak toplam 4 grup olmuşlardır. İyem'in eserinden yola çıkarak yazılan öykünün tablo anına kadar olan kısmını A1 grubu, tablo anından sonraki kısmı ise A2 grubu yazmıştır. Aynı şekilde Munch'ın eserinden yola çıkarak yazılan öykünün tablo anına kadar olan kısmını B1 grubu, tablo anından sonraki kısmı ise B2 grubu yazmıştır. Bir sonraki hafta derse gelirken canlandırmalar için kullanabilecekleri bazı malzemelerle gelen öğrenciler kendi yazdıkları kısmı canlandıracaklarını beklerken, araştırmacı öykülerin 1. ve 2. bölümlerini gruplara çapraz bir şekilde vermiştir. Yani öykünün ilk bölümünü yazan A1 grubunun tablo anına kadar yazdığı kısmı A2 grubuna canlandırması için vermiş, A2 grubunun yazdığı tablo anından sonraki kısmı ise A1 grubuna canlandırması için vermiştir. Öykülerin kendi yazdıkları kısımlar yerine diğer grubun yazdıkları kısımlarıyla karşılaşan grupların bu durumdan hoşlanmadıklarını gözlemleyen araştırmacı bu konuyu günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

> Her grubun, öykünün kendi yazdığı bölümünü değil de eş grubunun yazdığı bölümü canlandıracağını söyledim… Bunu duyunca biraz canlarının sıkıldığını fark ettim. Birkaç kişi, kendi yazdıkları bölüme göre hazırlık yaptıklarını söyledi, diğer grubun yazdığı kısımda diyalog olmadığını, bu yüzden canlandırmayı nasıl yapacaklarını bilemediklerini söylediler. Ben de hikayeyi değiştirmeyecek şekilde ekleme ve çıkarma yapabileceklerini söyledim… Canlandırmalar bittikten sonra, grupların önce birbirlerini sonra kendilerini eleştirmelerini istedim. Onlar da kopuklukların farkındaydılar. Role girmede zaman zaman zorlandıklarını söylediler. Öykülerin kurgularındaki sıkıntıların ve bağlantısızlıkların canlandırmayı olumsuz etkilediğini ifade ettiler. Kendi yazdıkları bölümleri değil de diğer grubun yazdıklarını canlandırmaya çalışmanın zor olduğunu söylediler (AG, 03.05.2011).

Öyküleri gruplara çapraz vermenin yarattığı sorunu fark eden araştırmacı, canlandırmada yaşanan kopuklukların ve sorunların nedenini daha çok buna bağlamış, öğrencilerin günlüklerindeki ifadeler sayesinde de bu tespitinin doğruluğunu teyit etmiştir. Burçin günlüğünde (ÖG, 02.05.2011, 3.soru), öykünün diğer grubun yazdığı kısmı canlandıracaklarından haberleri olmadığı için hazırlık aşamasının onları zorladığını yazmış, Gökçe de (ÖG, 02.05.2011, 3.soru) dersin en olumsuz kısmı olarak öykünün kendilerine ait olmayan kısmını canlandırmaya çalışmak olduğunu ve canlandırdıkları kısımda diyalog olmadığından metne eklemeler yapmanın kendileri için sancılı bir süreç olduğunu ifade etmiş, bu nedenlerle de kendi canlandırmalarını başarılı bulmadığını söyleyerek bir nevi öz eleştiride bulunmuştur. Esin DSDF'nda (1.soru), Burçin ve Gökçe gibi öyküleri çapraz şekilde değişerek canlandırmalarının hoşuna gitmediğini, kendilerini

kendi yazdıkları kısma göre hazırladıklarını, diğer kısımla ilgili hazırlıkları olmadığından canlandırmaları verimli bulmadığını yazmıştır. Araştırmacı günlüğüne (AG, 03.05.2011), bu derste gerçekleştirilen canlandırmaların öğrencileri pek mutlu etmediğini, Fatoş'un kendisini oyunculuk konusunda yeteneksiz gördüğünü ve bu nedenle moral bozukluğu yaşadığını yazmıştır. Öğrencilerin bir kısmının yaşadığı moral bozukluğu üzerine motivasyonlarını yükseltmeye çalıştığını, onlardan oyunculuk becerisi beklemediğini, tek yapmaları gerekenin role girmek ve amaçları doğrultusunda rolü sürdürebilmek olduğunu söylediğini de eklemiştir.

Öykü yazımı sırasında grup içerisinde kendi fikirlerine değer verilmediğinden şikayet eden Dilan, kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 1014-1020), öykü yazılırken Burçin'in söylediği bazı şeylerin yazıldığını, kendi verdiği fikirlerin hiç bir şekilde öyküye katılmadığını, o an bu duruma çok kızdığını, kırıldığını ancak sesini çıkarmadığını söylemiş ve *"kendi yazmadığım, benim olmayan bir şeyi nasıl oynayabilirim ki, hissedemem ki"* diyerek serzenişte bulunmuştur. En azından kendi söylediği birkaç cümle eklenmiş olsaydı daha çok hissederek, içselleştirerek canlandırma yapabileceğini söyleyen Dilan, öykülerin gruplara çapraz verilmesinin onun açısından sorun yaratıp yaratmadığı sorulduğunda ise şu yanıtı vermiştir:

> Hayır hocam sorun olmadı. Hatta ben size de şey diyecektim, bizim grubun yazdığı bölüm gelseydi, ben buna bir şey yazmadım ki nasıl oynayabilirim diyecektim size.
>
> **Ama yazmadığın şeyi yine oynamış oldun sonuçta**
>
> Ha evet ama en azından hani orda fikrimin değersiz olduğu kanısına varmadım. Belki arkadaşlarım böyle düşünerek yapmadılar. Ok tamam ama ben böyle hissettim. Benim böyle hissetmeme neden oldular. Küstüm böyle oturup somurttum. Bırak şimdi ne yazarsa yazsınlar dedim. Ne yaparsa yapsınlar... Sonra hoşlanmadım ama saygı duydum ama sonra ne oldu sizin dediğiniz gibi kâğıtlar değişince, oh be nasıl olsa benim bunda ne fikrim var ne katkım var Dilan dedim. Çok şükür geçtim oynadım (Dilan, G, s. 1020-1035).

Çoğunluğun aksine öykülerin çapraz verilmesine mutlu olan Dilan, bu öykülerin canlandırılmasında Kezban rolüyle başarılı bir performans sergilemiş ve tüm sınıfın dikkatini çekmiştir. Dilan'ın canlandırdığı doğaçlamadan bir kesit aşağıda görülmektedir:

> Burçin *(anlatı tekniğini kullanarak, elindeki kağıttan senaryoyu okuyor):*
>
> Yanan kulübenin içinde Kenan'ın olup olmadığını bilmeyen Kezban hiçbir şey düşünmeden kendini yanan ateşin içine attı.
>
> Dilan: Öhöö, Öhö. Kenan?! Kenan!!! *(Evin babası (Mustafa) Kezban'ın (Dilan) başına silah dayar ve onu vurur. Dilan yere devrilir ve öğrenciler alkışlar)* (TCD, s. 356-361).

Bu performansından kendisi de memnun kalan Dilan günlüğüne (ÖG, 02.05.2011, 4. ve 5. soru), doğaçlamalardaki başarısını fark ettikçe oyunculuk eğitimi alması gerektiğini düşünmeye başladığını yazmıştır. Ayrıca canlandırdığı Kezban rolünü olabildiğince içselleştirerek oynadığı için öyküde geçen olayı yaşamış gibi hissettiğini, Kezban'ın acısını, feryadını kendi bedeninde yaşadığını ve bu yüzden de kendisini çok kötü hissettiğini ifade ederek dramanın kazandırdığı en güçlü duygulardan biri olan empati duygusuna gönderme yapmıştır. Bunların yanı sıra arkadaşları tarafından takdir gören, beğenilen ve alkışlanan Dilan, onları etkilemenin kendisini çok mutlu ettiğini, arkadaşları tarafından sevildiğini ve beğenildiğini görmenin onun için çok önemli ve güzel bir şey olduğunu, böylece özgüveninin de yerine geldiğini ifade etmiştir (Dilan, G, s. 257-262).

Diğer öğrenciler de günlüklerinde ve görüşmelerde, canlandırmalardan söz açıldığında Dilan'ın performansından bahsederek onu çok başarılı bulduklarını söylemişlerdir. Fatoş, canlandırmalara ilişkin kendi grubuyla ilgili özeleştiri yaparken, grup arkadaşlarından olan Dilan'ın mükemmel bir oyunculuk sergilediğini ve bu yeteneğiyle herkesin dilinde olduğunu ifade etmiştir (Fatoş, s. 126-129). Gökçe, bu ders sayesinde birbirlerini tanıdıklarını ve birbirleri hakkında bilmedikleri şeyler öğrendiklerini söylerken Dilan örneğini vermiş ve onun çok iyi bir oyuncu olduğunu daha önce bilmediğini, bunu derste fark ettiğini belirtmiştir (G, s. 134-137). Burçin de yine günlüğünde (ÖG, 11.04.2011, 2.soru) Dilan'dan bahsetmiş ve onun rolüne kendine bu kadar kaptırmasının çok hoşuna gittiğini ve o derse dair en çok aklında kalan şeyin bu olduğunu yazmıştır.

Canlandırma aşamasında öne çıkan bir diğer durum doğaçlamaya ilk başlayan kişinin ya da grubun yaşadığı tedirginliktir. *Yönergeler* başlığında bahsi geçen, ikili doğaçlamalarda kendisini başarısız hisseden Utku ve Fatoş'un, doğaçlamalara ilk başlayan grup olmalarının canlandırmalarını olumsuz etkileyen nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Utku ve Fatoş arasında *"Bana böyle bağıramazsın!"* cümlesiyle başlayan diyalog bir türlü gelişememiş ve doğaçlamalarında dramatik kurgunun bileşenlerine dair herhangi bir veri olmadığından birbirlerinin nesi oldukları, birbirlerine neden bağırdıkları, tartışma nedenleri gibi durumlar anlaşılamamıştır. Araştırmacı, onları durdurup bir sonraki ikiliye geçerken, Utku ve Fatoş'a dönerek *"konuyu anlayamadık"* demiş ve örtük bir şekilde diğer gruplara da dramatik kurgunun bileşenlerine dikkat etmeleri konusunda uyarıda bulunmuştur (TCD, s. 155-160). Doğaçlamanın onlarla

başlaması Utku ve Fatoş'u olumsuz etkilerken, Gökçe de başka bir ders için yazdığı günlüğünde (ÖG, 11.04.2011, 1.soru) *"Diğer grubu izlerken rahatladım. Eğer ilk biz çıksaydık daha çok heyecanlanırdım"* diyerek canlandırmalarda ilk olmanın yarattığı gerginliğe vurgu yapmıştır.

Sessiz ve içe kapanık bir kişilik yapısına sahip olan Doğuş, canlandırmalarda zaman zaman kendisinden beklenmeyecek şekilde dışavurumcu ve yaratıcı doğaçlama örnekleri sergilemiş, gülünç duruma düşeceği veya dalga geçileceği endişesi taşımadan ilkel dönem insanlarını canlandırmıştır. *Müze eğitimi* ünitesi kapsamında, grubuyla birlikte tekerleğin bulunduğu anı canlandıran Doğuş'un canlandırmasından kısa bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

> Huuuumanga, humanga manga manga… Değerli manga manga kabilesinin konseyi, artık Orta Asya'daki kuraklık ve salgın hastalıklardan dolayı manga manga kabilesi buradan göç etmeye karar vermiştir. Siz de yüklerinizi develere yükleyin ve taşıyalım. Haydi gidelim. Huuuumanga, humanga, manga mangaaa (TCD, s. 856-859).

Bu örnekle bir bakıma rol içinde özgürleştiği düşünülen Doğuş, başka bir derste canlandırdığı Osman *(Munch'ın Çığlık resmi üzerine yazılan öykünün baş karakteri)* karakteriyle kendisi arasında bağ kurduğunu, o rolü kendisi oynadığı için Osman'ın yalnızlığını hissettiğini ve en çok aklında kalan şeyin bu olduğunu, canlandırmalardaki esnekliğin hoşuna gittiğini çünkü böylece herkesin oynadığı karakteri bir açıdan kendisinin yarattığını ifade etmiştir (ÖG, 02.05.2011, 4.soru).

Dönem boyunca gerçekleştirilen canlandırmalarda, birçok rol deneyimi yaşayarak ilk zamanlardan sonlara doğru kendilerindeki gelişimi fark eden öğrenciler bu durumu zaman zaman günlüklerine yansıtmışlardır. Fatoş (ÖG, 25.04.2011, 5. soru), yavaş yavaş doğaçlama yeteneklerinin geliştiğini düşündüğünü, Esin (ÖG, 16.05.2011, 4.soru), sonlara doğru bir derste, yaptıkları canlandırmaların hepsini bir adım daha ileriye taşıdığını ve rolden çıkmaların azaldığını belirtmiş, araştırmacı da dönemin ortalarından sonra yazdığı günlüğünde (AG, 26.04.2011) öğrencilerin doğaçlamalarda önemli ilerlemeler kaydettiklerini ve role girme, rolü sürdürme konusunda daha iyi olduklarını gözlemlediğini yazmıştır.

3.3.2.3. *Doğaçlamalarda yaratıcılık*

Doğaçlamalar sırasında zaman zaman ilk akla gelene sığınan öğrenciler, bazen de yaratıcı buluşlarla doğaçlamalarını zenginleştirmişlerdir. Örneğin Burçin, bir cümleden yola çıkarak yapılan ikili doğaçlamalarda, grup eşi olan Mustafa ile abi-kardeş rolünü

oynamış ve kardeş rolünü oynarken dizlerinin üzerine çöküp boyunu kısaltarak rolüne gerçekçi bir hava katmaya çalışmıştır (TCD, s. 165-167). Bu canlandırmasından, en sevdiği etkinliklerden biri olarak bahseden Burçin, kendi öznel yaşantısında da kardeş olduğunu ve bunu doğaçlamasına taşıdığını söylemiş ve o an ilk defa doğaçlamalarda yaratıcılığını kullandığını hissettiğini vurgulamıştır (Burçin, G, s. 515-523). Şenay da aynı derste yazdığı günlüğünde kendisini iyi hissettiğini, çünkü hata yapma paylarının olduğunu, belli bir kuralın, şartın olmaması sayesinde, verilen bir cümleyi istedikleri yere çekebilmelerinin onların elinde olduğunu, böylece tamamen yaratıcılıklarını kullanabildiklerini ve bunun da kendisini iyi hissettirdiğini yazmıştır (ÖG, 25.04.2011, 6. soru).

Başka bir dersin hazırlık aşamasında yapılan gerçek dışı durumların sorulduğu etkinlikte, bazı öğrenciler duruma çok çabuk uyum sağlayıp cevap verirken bazıları da uyum göstermekte zorlanmış ve tatmin edici yanıtlar verememişlerdir. *"Öğretmeninle konuşurken birdenbire gözünün önünde yok olduğunda ne yaptın?"* sorusuna Mustafa *"Öğretmenim öğretmenim dedim"* cevabı vermiş, Yusuf ise aynı soruya *"Müdüre sorarım ne bileyim"* yanıtını vererek isteksiz ve gönülsüz bir tavır sergilemiştir (TCD, s. 107-116).

3.3.2.4. *Lider yaklaşımı*

Bir drama sürecinin en önemli öğelerinden biri olan lider / eğitmen, süreci planlayan, yönlendiren, katılımcılara rehberlik eden, güven ve samimiyete dayalı bir iletişim ortamı sağlayan kişi olarak tanımlanabilir. Liderin süreçteki tutumu ve yaklaşımı, tüm drama sürecinin gelişimini, atmosferini, gidişatını etkilemesi sebebiyle oldukça önemlidir. Bunun bilinciyle araştırmacı, ders süreci boyunca öğrencilerle pozitif bir iletişim kurabilmek için özen göstermiş ve yaşadıkları sorunları birlikte içtenlikle paylaşmaya ve birbirini anlamaya çalışarak çözmeye gayret etmiştir. Kendini fazla müdahil hissettiği durumlarda biraz geri çekilip sürecin gidişatını öğrencilere bırakmış, problemli durumlarla karşılaştığında yaptığı küçük yönlendirmeler ve uyarılarla problemleri öğrencilerin çözmeleri için fırsatlar sunmuştur. Merih kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 541-545), araştırmacıyı bir yönetmene benzeterek sürece fazla karışmadığını ama bir yandan da tüm dersi yönettiğini söylemiş ve kendileri aktif durumda iken araştırmacının da bir kenarda onları izlediğini, sürece dair notlar aldığını ifade etmiştir. Fatoş ise dönemin başlarında yazdığı günlüğünde (ÖG, 07.03.2011, 4.

soru), araştırmacının kendilerinin tıkandıkları bir noktada devreye girerek yönlendirici sorularla onları rahatlattığını ve bunun hoşuna gittiğini yazmıştır.

Sınıf ortamında etkili bir iletişim sağlayabilmek adına ve öğrencilere değer verdiğini hissettirebilmek için öğrencilere isimleriyle hitap etmeye önem veren araştırmacı, ilk derste yaptığı drama oturumunda tanışma oyunları sayesinde birçoğunun ismini öğrenmiş ve birkaç hafta içinde bu konuya özellikle dikkat ederek tüm öğrencilere isimleriyle hitap etmeye başlamıştır. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiş ve günlüklerine yansıtmışlardır. Öznur, araştırmacının derste birebir isim vererek konuşmasının çok hoşuna gittiğini, çoğu hocalarının kendilerini sima olarak bile hatırlamazken araştırmacının herkese ismiyle hitap etmesinin dramanın etkili bir yöntem olduğunu kanıtladığını ifade etmiştir (ÖG, 25.04.2011, 4.soru). Dilan da dönem içinde bir derste araştırmacının herkese ismiyle hitap edip kendisinin ismini söylememesini, ilk drama oturumunda yaşadığı olumsuz deneyime ve başarısız oluşuna bağlamış ve bu durumun onda üzüntü yarattığını belirtmiştir. Bu olaydan sonra daha çok çaba göstererek kendisini kanıtlamaya ve araştırmacının onun da ismini öğrenmesini sağlamaya çalıştığını ve başarılı olduğunu da eklemiştir (G, s. 304-321).

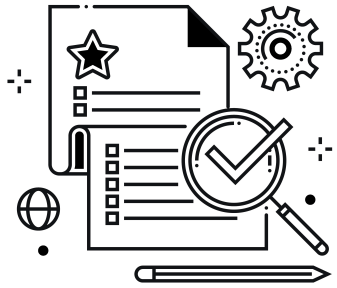
Araştırmacı, *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında yapılan drama oturumu için öğrencileri grup arkadaşlarını seçme konusunda özgür bıraktığında az sayıda olan erkek öğrencilerin aynı gruba toplandıklarını görünce müdahale ederek onların farklı gruplara dağılmalarını sağlamış ve bu durum özellikle Doğuş'un hoşuna gitmemiştir. O derse ilişkin yazdığı günlüğünde Doğuş (ÖG, 17.05.2011, 6.soru), *"Dersin güzel gidişatına karşın bazen kendimizi mecbur hissediyoruz. Hocam işin sonunun kuralcılığa bağlamamalısınız"* diyerek tepkisini dile getirmiş ve araştırmacıyı bu davranışından dolayı eleştirmiştir. Tüm dönem boyunca ilk kez bir öğrenciden böyle bir tepki alan araştırmacı Doğuş'la yaptığı görüşmede bu konuyu merak ettiğinden (G, s. 414-415) derse ilişkin olumsuz bir şey yaşayıp yaşamadığını sormuş, Doğuş da bu soruya *"Yok hocam öyle akılda kalacak olumsuz bir şey yok. Zaten hocam hani siz de çok iyi davrandınız bize. Normalde öğretmenler çok daha otoriter dururlar çokları ama siz hiç öyle davranmadınız"* cevabını vererek önceki eleştirisiyle çelişkili bir tutum sergilemiştir.

Canlandırmalarda yaşanan sorunlar, öğrencilerde zaman zaman motivasyon düşüklüğüne sebep olmuş ve bu durum genel olarak sürece yansımıştır. Araştırmacı öğrencileri bu konuda sık sık telkin etmiş ve motivasyonlarını yükseltmeye gayret

etmiştir. Önemli olanın verilen role girebilmeleri ve çıkmadan sürdürebilmeleri olduğunu, onlardan oyunculuk becerisi sergilemelerini beklemediğini sıklıkla hatırlatmıştır (TCD, s. 413-416). Burçin dönem sonunda kendisiyle yapılan görüşmede, dramadaki durumunu eleştirirken araştırmacı *"Biliyorsun dramada oyunculuk becerisi beklenmiyor, böyle bir kaygımız yok bizim. Hani hep bunları söylüyoruz zaten. O yüzden 'ah ben iyi rol yapamadım' gibi bir şey zaten söz konusu değil"* diyerek yine aynı telkinde bulunmuştur (G, s. 169-180).

Araştırmacı bu telkinlerin yanı sıra, doğaçlamalara ilişkin gördüğü olumlu ve sorunlu durumları öğrencilerle paylaşmayı ihmal etmemiş, süreç içinde veya sonunda verdiği geri bildirimlerle neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiğini pekiştirmeye gayret etmiştir. *Müze eğitimi* ünitesinin drama oturumunda, kendi özelliklerinden yola çıkarak kilden yaptıkları objeler üzerinden gerçekleştirdikleri canlandırmalarda, Utku ve Ayşegül bir dükkanda satılmayı bekleyen antika bir saatin akrebi ve yelkovanı olmuş ve eskiye övgü, tüketim kültürüne yergi mesajı içeren, eskinin değerli olduğunu anlatan bir canlandırma gerçekleştirmişlerdir. Bu canlandırmayı oldukça yaratıcı bulan araştırmacı, öğrencilere bu güzel düşünceleri ve buluşları için teşekkür etmiş ancak bir noktada yaptıkları küçük bir hatayı söyleyerek tekrar yapmamaları konusunda uyarmıştır. Akrep ve yelkovanı canlandıran Utku ve Ayşegül'le birlikte Esin ve Nagihan da aynı grup içerisinde satıcı ve müşteriyi canlandırmışlar ve canlandırmanın bir yerinde Utku ve Ayşegül konuşurlarken Esin ve Nagihan da konuşmaya başlamış ve böylece diyaloglar anlaşılmaz bir hal almıştır. Araştırmacı, Esin ve Nagihan'ın konuşmaya başladığı anda Utku ve Ayşegül'ün seslerini alçaltarak filmlerde olduğu konuşmaya devam ediyormuş gibi yapmaları gerektiğini, böylece seslerin birbirine karışmayarak daha anlaşılır bir hale geleceğini söylemiştir (TCD, s. 939-946). Merih'in ifadesiyle bir yönetmen gibi eşzamanlı sesler konusunda öğrencilere uyarılarda bulunarak süreci yöneten araştırmacı başka bir grubun canlandırmasında, dramatik gerilimi, çatışmayı zayıf bularak buna yönelik bir öneride bulunmuştur. Gelecekten bir kitap getiren günümüz insanları (Dilan, Emel, Hülya), onları geleceğe gönderen robota (Yusuf) bu kitabı göstermişler, robot ise buna fazla tepki vermeden canlandırma sonlanmıştır. Canlandırmanın sonunda öğrencilere hikayeye biraz daha gerilim katmaları gerektiğini söyleyen araştırmacı, kitabı gördüğünde robotun büyük bir tepki vererek, gelecekten bir şey getirmenin yasak olduğunu ve başlarının büyük belaya gireceğini söyleyebileceği örneğini vermiştir (TCD, s. 1002-1005).

3.3.3. Değerlendirme



Bileşenleri arama
Klişe eleştirisi
Öz bakış
İç izleyici yorumu
Ürüne dönüştürme
Gerçek-miş gibi

Değerlendirme alt teması, *Bileşenleri arama, Klişe eleştirisi, Öz bakış, İç izleyici yorumu, Ürüne dönüştürme* ve *Gerçek-miş gibi* olmak üzere altı başlıktan oluşmaktadır. Tüm sürecin gözden geçirildiği, bu süreçte yaşanılan deneyimlerin paylaşıldığı, hissedilen duyguların, edinilen bilgilerin, sürecin özünün, öneminin konuşulduğu, tartışıldığı bir aşama olan değerlendirme aşamasında, bu araştırma özelinde dramatik kurgunun bileşenlerinin aranması, kalıp davranışlara ve klişelere yapılan eleştiriler, öğrencilerin kendileri üzerine düşünmeleri, sürecin sanatsal uygulamalarla sonlanması ve –mış gibi yapma becerisi öne çıkan durumlardır.

3.3.3.1. *Bileşenleri arama*

Dramatik kurgunun bileşenleri *(olay, kişiler, zaman, mekan, dramatik gerilim, odak),* ders süreci boyunca araştırmacının sık sık hatırlattığı, vurgu yaptığı konuların başında gelmiştir. Bunların göz ardı edildiği bir drama oturumunun hiçbir işlevi olamayacağı ve amacına ulaşmayacağı düşüncesinden hareketle her fırsatta bunların önemi üzerinde durulmuş ve yapılan hatalar konuşulmuştur. Ara ve son değerlendirmelerde araştırmacı zaman zaman bu konuda yaptığı uyarılarla canlandırmaların nasıl daha anlamlı ve nitelikli hale gelebileceğine dair hatırlatmalarda bulunmuştur. İkili doğaçlamaların yapıldığı bir derste araştırmacı doğaçlamaların bitiminden hemen sonra bir ara değerlendirme yaparak *"Diğer çatışmalar fena değildi, genel olarak iyiydi. Bazılarınızda ne olduğunu, kim olduğunuzu anlamadıklarımız oldu. Sorun ne? Konu ne? Onu hepinizde anlayamadık"* demiş ve bir sonraki doğaçlamalarında bunlara daha çok dikkat etmeleri gerektiğini söylemiştir (TCD, s. 171-174). Yaptığı sık uyarılarla dönemin sonuna doğru öğrencilerin doğaçlamalarında değişimler gözlemleyen araştırmacı günlüğüne, öğrencilerin canlandırmalarında dramatik kurgunun bileşenlerini

yavaş yavaş vermeye başladıklarını yazarak gözlemlediği bu değişimi belgelemiştir (AG, 26.04.2011).

3.3.3.2. *Klişe eleştirisi*

Canlandırmalarda en sık yapılan hatalardan biri ilk akla gelene, klişelere, kalıplaşmış düşüncelere sığınmaktır. Genellikle katılımcı kendisine verilen rolün üzerine çok düşünmeden ilk aklına geldiği şekilde rolü canlandırma eğilimi göstermekte ve yaratıcılığını zorlamaktan kaçınmaktadır. Bunun farkında olan ve ders sürecinde bu durumu sık yaşayan araştırmacı, canlandırmalarla ilgili herhangi bir örnek vermesi gerektiğinde, kendisi önce ilk akla gelen örneği vererek öğrencilerin daha yaratıcı düşünmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Bu konuyla ilgili günlüğüne (AG, 06.03.2011), *"Her etkinliğin başında ben durumu örneklendirirken ilk akla geleni ve klişe olanı yapacağım ve öğrencilere biraz daha ıraksak düşünmeleri gerektiğini hatırlatacağım"* yazan araştırmacı, böyle bir durumla karşılaştığında öğrencileri rolleri üzerine biraz daha düşünmeleri konusunda uyarmıştır. Bir cümleden yola çıkarak yapılan ikili doğaçlamaların çoğunda *"Bana bunu nasıl yaparsın?!"* soru cümlesinin akla ilk gelen kadın-erkek ilişkilerindeki aldatma konusuna bağlandığını gözlemleyen araştırmacı doğaçlamaların hemen bitiminde kısa bir ara değerlendirme yaparak *"'Bana bunu nasıl yaparsın?!' cümlesi çok şey barındırıyor aslında, direk ilk akla gelenlere sığındık biraz sanki değil mi?"* demiş ve öğrencilerin bunu fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır (TCD, s.192-193)

3.3.3.3. *Öz bakış*

Öğrenciler dönem boyunca yaşadıkları bu farklı ders deneyimini sindirmeye, kendilerine bu deneyim içinde yer bulmaya çalışmışlardır. Bunu yaparken sık sık kendilerine dönüp bakmışlar ve ilk kez karşılaştıkları bu durumun kendileri üzerindeki etkilerini çözümlemeye gayret etmişlerdir. Yaptıkları hataları, iyiye giden yönlerini, yapmaya çekindikleri şeyleri test eden öğrenciler kendilerine dair gözlemlerini ve özeleştirilerini günlüklerine yansıtmışlardır. Günlüğüne; *"Her geçen ders doğaçlamalarım daha iyiye gidiyor. Bugün eskisi kadar çekingen olmadığımı fark ettim"* (ÖG, 25.04.2011, 5. soru) yazan Merih, doğaçlamalarındaki olumlu gelişimi fark ederek bunu dile getirmiş, Dilan ise bu derse alıştığını, bir şeyleri düşünerek yapabildiğini ve bunu da etkinliklere yansıtabildiğini gördüğünü belirtmiştir (ÖG, 11.04.2011, 5. soru).

Başka bir derste yazdığı günlüğünde Dilan, isterse karşısındakini kolaylıkla etkileyebileceğini, dolayısıyla kendinde var olan gücü fark ettiğini ifade etmiştir (ÖG, 11.04.2011, 5. soru). Nagihan (ÖG, 25.04.2011, 5. soru), bir anlık olay veya durum karşısında nasıl tepki vereceğini, neler söyleyeceğini görmüş olduğunu, eksiklerini fark ettiğini, ne kadar sinirlense de sesini fazla yükseltemediğini ve çatışmayı tam olarak veremediğini söylemiş, Fatoş ise geçmiş yaşantılarını tekrar gözden geçirdiğini, mesleklere yönelik doğaçlamalarda mimarlığa ilişkin söyleyecek bir şey bulamamasına moralinin bozulduğunu belirtmiştir (ÖG, 18.04.2011, 5. soru). Yusuf ise canlandırdıkları karakterlere tam olarak bürünemediklerini, bunu da zamanın kısıtlı ve mekanın küçük olmasına bağladığını, biraz daha zamanları olsaydı daha iyi sonuçlar alabileceklerini söylemiştir (ÖG, 11.04.2011, 3.soru).

3.3.3.4. *İç izleyici yorumu*

Dramada, süreçsel drama tekniğinde olduğu gibi tüm katılımcılar aynı anda eşzamanlı canlandırmalar yapmıyorlarsa, mutlaka birden fazla grup olmakta ve bu gruplar canlandırmalarını sırayla gerçekleştirmektedirler. Bir grup canlandırma yaparken diğer gruplar izlemekte ve sıralarını beklemektedirler. İç izleyici olarak birbirlerini izleyen gruplar, bu izleme anında ne gibi hatalar yapıldığını, neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiğini görmekte ve kendi canlandırmaları için çıkarımlarda bulunmaktadırlar. İç izleyici olma durumunun yarattığı en büyük sorunlardan biri, kendisine sıra gelecek olan grupların canlandırma yapan grubu tam olarak izlemeyip, kendi canlandırmalarıyla ilgili hazırlık yapmaya devam etmeleri olmaktadır. Bu sorun, lideri / eğitmeni sürekli iç izleyici olan grupları, canlandırmalara odaklanmaları ve izlemeleri konusunda uyarmak zorunda bırakmaktadır. Araştırmacı da zaman zaman öğrencileri birbirlerini sessiz bir şekilde izlemeleri konusunda uyarmak durumunda kalmış, bunun yanı sıra değerlendirme aşamasında birbirlerinin canlandırmaları hakkında yorum yapabilmeleri için birbirlerini eleştirel bir gözle de izlemeleri gerektiğini hatırlatmıştır (TCD, s. 354-355).

Ara değerlendirmelerde ve oturum sonlarındaki değerlendirme aşamasında öğrencilere olabildiğince söz veren araştırmacı, öğrencilerin genel olarak birbirlerine karşı doğru ve yapıcı eleştirilerde bulunduklarını ve bu sayede kendi yaptıkları hataları da daha net bir şekilde görebildiklerini gözlemlemiştir. DDNB ünitesine ait yapılan canlandırmalarda, Esin değerlendirme aşamasında söz alarak, Kezban karakterini sorgulamış ve bu karakterin yaptığı eylemlerin birbiriyle çeliştiği ve tutarlı olmadığı

eleştirisinde bulunmuştur (TCD, s. 386-387). Diğer grubun canlandırmasını yer yer eğlenceli bulan Esin bazı yerlerinde de sıkıldığını dile getirmiş ve "*İzlerken yanlış gördüğüm yerlerde ya da diyaloglarda atlayıp ben oynamak istedim, başarılı sahneler de oldu, hayranlıkla izledim*" diyerek canlandırmayla ilgili görüşünü paylaşmıştır (ÖG, 02.05.2011, 5. soru).

Yusuf hikayede kopukluklar olduğunu, Gökçe de sonunun iyi bağlanamadığını, birkaç önemli kilit noktanın atlandığını söylemiştir. Araştırmacı öğrencileri sık sık birbirlerini eleştirmeye yönlendirmiş ve bu konuda onları yüreklendirmeye gayret etmiştir (TCD, s. 1062). Şenay, bazı arkadaşlarının ne kadar yetenekli olduklarını gördüğünü ve en çok aklında kalan şeyin Dilan'ın Kezban rolünü canlandırması olduğunu ifade etmiş (ÖG, 02.05.2011, 2. ve 5. soru), aynı zamanda diğer grupları izlerken eksiklikleri, dikkat edilmesi veya eklenmesi gereken noktaları gördüğünü söyleyerek süreci kendi açısından değerlendirmiştir. Burçin (ÖG, 02.05.2011, 5.soru), diğer grubun canlandırmasını merakla beklediğini, ancak beklediği gibi çıkmadığını ve canlandırmadan pek bir şey anlayamadığını söylerken Merih de (ÖG, 02.05.2011, 5.soru) diğer grubu izlerken arkadaşlarının oyunculukla ilgili eksiklerini gördüğünü ve aynı hataları kendisinin de yaptığını fark ettiğini belirtmiştir.

3.3.3.5. *Ürüne dönüştürme*

Görsel sanatlar eğitimcisi adayı olan öğrencileri gelecekteki mesleki yaşantılarına daha donanımlı hazırlayabilmek ve drama yöntemini sanatsal uygulamalarla nasıl bütünleştirebileceklerine dair örnekler sunmak adına, ders kapsamında gerçekleştirilen drama oturumlarına, dersin içeriğine ve amacına uygun olacak şekilde sanatsal uygulamalar dahil edilmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri dersi, sanatın nasıl ve hangi yollarla öğretilmesi gerektiğini öğreten bir ders olduğundan, sanatın dramayla ilişkisinin de bu ders açısından ayrıca önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu iki alanın ilişkisine yönelik uygulamalara ağırlık verilmiştir. Ders kapsamında, farklı teknik ve boyutlarda ve farklı temalara yönelik bazı sanatsal ürünler ortaya konmuş ve bu ürünlerin drama süreçleriyle ilişkisi irdelenmiştir. *Biraradalık* başlığı altında ders sürecinde ortaya çıkan sanatsal ürünlere ilişkin örnekler sunulmuş ve bu ürünlerin ortaya çıkışında yaşanan durumlardan bahsedilmiştir. Değerlendirme aşamasında yapılan sanatsal uygulamalar genellikle kısa zaman içerisinde (yaklaşık 15-20 dk.) ve araştırmacının getirdiği malzemelerle yapılmış, dolayısıyla bu durum da ortaya çıkan ürünlere yansımıştır. *Müze*

Eğitimi ünitesinin drama oturumunun sonunda, dersin bitmesine az bir zaman kala araştırmacı öğrencilerden müzelerini tanıtıcı bir afiş yapmalarını söylemiş ancak öğrencilerin yoruldukları için buna pek de gönüllü olmadıklarını gözlemlemiştir (TCD, s. 1079-1080). Sanatsal çalışmalarındaki titizliği ve yavaş çalışmasıyla bilinen Dilan (ÖG, 17.05.2011, 2. ve 4. soru), bu dersin en olumsuz bulduğu kısmının afiş yapımı olduğunu yazmış, ama aynı zamanda olumlu bir durum olarak da kısa sürede bir ürün ortaya koyabildiklerini belirtmiştir. Fatoş da aynı Dilan gibi dersin en olumsuz kısmının malzemelerin kısıtlı olmasından dolayı afiş yapımı olduğunu ifade etmiş (ÖG, 16.05.2011, 2. soru), Burçin (G, s. 202-211) zaman konusunu ön plana çıkararak daha fazla zamanları olsaydı daha iyi işler ortaya çıkabileceğini söylemiştir.

Değerlendirme aşamasında, drama sürecinde ele alınan konuların sanatsal ürünlere dönüşmesi, öğrencilerin öznel anlatım dilleri olan sanata eğilim ve yeteneklerinden dolayı hoşlarına gidiyor olsa da uzun sürelerde sanatsal ürün ortaya koymaya alışkın olmalarından dolayı, drama oturumlarının sonundaki 15-20 dakika gibi kısa bir sürede ürün ortaya koymaktan pek hoşlanmamakta ve bu süreyi yeterli bulmamaktadırlar.

3.3.3.6. *Gerçek-miş gibi*

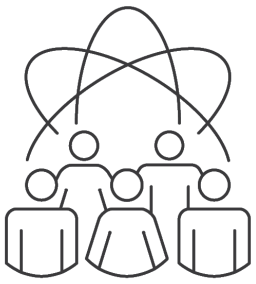
Yaratıcı drama çalışmalarında doğaçlama, rol oynama ve kendiliğindenlik ile paralel bir ilişkisi olan –mış gibi yapma becerisi, role girebilmek ve sürdürebilmek için gerekli olan ön koşullardan birisidir. Katılımcılar canlandırdıkları tüm rollerin gerçek olmadığını bilirler ancak alanın özelliği gereği gerçek-miş gibi davranırlar. Yaratıcı drama içinde gerçekleştirilen canlandırmalarda ortaya çıkan tüm kurgusal gerçeklikler bu –mış gibi yapma özelliğine dayalıdır (Adıgüzel, 2010, s.41). *Rol deneyimleri* başlığında bahsedilen role girme ve sürdürme konusunda yaşanan sorunlar –mış gibi yapma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Dilan, canlandırdığı Kezban rolünü gerçekten Kezban-mış gibi hissederek canlandırdığı için ön plana çıkmış ve arkadaşlarını etkilemiştir. Bu –mış gibi yapma becerisinin içinde önemli olan noktalardan birisi de nesne kullanımıdır. Örneğin; gerçekten elinde bir bardak tutuyor-muş gibi yapmak, gerçekte var olmayan bir kapıyı açıp içeri giriyor-muş gibi davranmak veya elindeki basketbol topunu potaya atıyormuş gibi yapmak, bu eylemin üzerinde biraz düşünerek beden kullanımını tam olarak eyleme uygun hale getirmekle ve buna konsantre olmakla ilgilidir. Öğrencilerin canlandırmalar sırasında, nesne kullanımında çok sık hata yaptıkları gözlemlenmiş ve bu konuda araştırmacı tarafından zaman zaman uyarılmışlardır.

Canlandırmalardan birinde Utku, arabanın içindeymiş gibi konuşurken birdenbire ayağa kalkarak yürümeye devam etmiş ve gerçekten bir arabadan indiği izlenimini verememiştir. Bir önceki canlandırmada da tenis oynuyormuş gibi yapan Burçin tenis oynamayı bırakırken Utku gibi eylemin gerektirdiği hareketleri yapmayıp doğrudan yürümeye devam etmiş ve elinde varmış gibi kullandığı raket bir anda ortadan kaybolmuştur. Canlandırma sonrasında araştırmacı, bu problemlere dikkat çekerek şunları söylemiştir:

> Arabanın içindesin böyle, sonra birden kalkıyorsun. Nasıl oluyor bu iş? Önce oturur durumdayken aç kapıyı in şöyle, sonra ayağa kalk, kapıyı kapat… *(araştırmacı kendisi canlandırarak gösteriyor)* Nesne kullanımında biraz zayıfsınız. Bir şey kullanırken hani kullanıyormuş gibi yapmak biraz zor çünkü. Onu yaparken mesela işte tenis oynuyor, *'aman oynamayalım artık gidelim'* diyor ama elindeki raketin nereye gittiği belli değil. Böyle olunca gerçeklikten uzaklaşmış oluyoruz (TCD, s. 733-737).

Canlandırmaların gerçeğe yakınlık düzeyinin –mış gibi yapma becerisiyle doğru orantılı olduğunu vurgulayan araştırmacı, eylemleri kendisi yaparak göstermiş ve tüm bedenleriyle, mimikleriyle, ses kullanımlarıyla eylemin içinde olmaları ve eyleme odaklanmaları gerektiğini sık sık hatırlatmıştır.

3.3.4. Sosyal ortam



Demokratik tavır
Katılımcı özellikleri
Alışma göstergeleri

Sosyal Ortam alt teması, *Demokratik tavır, Katılımcı özellikleri* ve *Alışma göstergeleri* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Bir ortamın sosyal yapısı ve bu yapıyı oluşturan bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri, o ortamın dinamiğini doğrudan etkilemekte ve bu etkisiyle ortamda gerçekleşen tüm süreci olumlu ya da olumsuz yönde değiştirmektedir. Her ortamda olduğu gibi sınıf ortamında da süreci büyük oranda etkileyen sosyal ilişkiler, kişilerin sürece uyumlarını ve katılımlarını belirleyen en önemli etkenlerden birisidir. Grup çalışmalarına dayalı bir yöntem olan yaratıcı dramada sosyal ortam ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, sınıfın sosyal yapısındaki sorunlar ve drama yoluyla yaşanan değişimler, *Gruplandırma* alt temasında yer alan *İletişim*

sorunu başlığında açıklanmıştır. Bu alt temada ise araştırmacının özellikle önemsediği demokratik sınıf ortamına yönelik durumlar, öğrencilerin bireysel özellikleri, bu özelliklerin sürece yansımaları ve drama yöntemi sayesinde birbirlerine ve ortama alışmaya başlayan öğrencilerin bu alışma durumuyla ilgili oluşan yaşantıları ele alınmaktadır.

3.3.4.1. *Demokratik tavır*

Bu araştırmanın temellendirildiği yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, sınıf içerisinde tüm öğrencilere eşit davranan, karar verme süreçlerinde onlarla birlikte hareket eden, bireysel farklılıkları doğrultusunda özel ihtiyaçları olabileceğini ve bu ihtiyaçlara saygı duyması gerektiğini bilen bir öğretmen profiliyle mümkündür. Eşitlik, adalet, haklar ve özgürlükler, farklılıklara saygı gibi değerler, ailede temelleri atılan, ancak okuldaki eğitim yaşantısında sağlamlaşarak kişiliğe kazandırılan değerler olması nedeniyle, öğretmenin sınıfta demokratik davranışlar göstermesi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturması, bu değerlerin benimsetilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmacı hem bir eğitimci hem de yaratıcı drama lideri rolüyle, sınıf ortamında demokratik bir tutum sergilemeye gayret etmiş ve tüm öğrencilere eşit mesafede durarak, eşit haklar sağlamaya özen göstermiştir. Dramanın yapısı gereği, tüm katılımcıların verilen her rolü veya durumu dönüşümlü olarak deneyimlemesi gerekmektedir. Örneğin; bir cümleden yola çıkarak yapılan ikili doğaçlamalarda araştırmacı tüm sınıfı A ve B grubu olmak üzere ikiye ayırmış ve aşağıdaki yönergeyi vermiştir:

> *(Araştırmacı önceki gruptaki B'lere dönerek)* **Rolleri değiştiriyoruz, şimdi siz A'sınız,** *(önceki A'lara dönerek)* **siz B'siniz. Bu sefer siz bu cümleyle başlıyorsunuz; *'Bana bunu nasıl yaparsın?'* cümlesiyle başlıyorsunuz ve aynı şekilde diyalog devam ediyor tamam mı?** *(Araştırmacı el şaklatarak doğaçlamaları başlatıyor. Öğrenciler konuşmaya başlıyorlar ve kısa bir süre sonra araştırmacı tekrar el şaklatıyor, bu sefer diğer baştaki öğrencilerden başlatıyor)* (TCD, s. 178-183).

Grupların rollerini değiştiren araştırmacı, doğaçlamaları tekrarlatarak herkesin her iki rolü de (soruyu soran ve cevap veren) deneyimlemesini sağlamıştır. *"Sen bu sabah ne yaptın?"* etkinliğinde yöneltilen gerçek dışı durumlara ilişkin soruları sorarken her yeni soruda daire içindeki yerini değiştirerek farklı bir öğrenciyle yeni soruya başlayan araştırmacı, bu davranışıyla da ilk olma durumunu tüm öğrencilerin yaşamasını sağlamaya çalışmış ve kendilerini birbirleriyle aynı durumda hissetmelerini amaçlamıştır (TCD, s. 107-108). Dilan, kendisiyle yapılan görüşmede, bu derste herkesin eşit

olduğunu, kimsenin birbirinden alt ya da üst durumda olmadığını ve bunu çok önemli bulduğunu söylemiş (G, s. 433-436), Yusuf ise bu dersin, bir hocanın derse girip konuyu anlatıp çıktığı geleneksel ders yapısından farklı olduğunu, derste onların da çok fazla söz hakları olduğunu ifade etmiştir (ÖG, 25.03.2011, 6.soru).

3.3.4.2. *Katılımcı özellikleri*

Drama sürecinde grubu oluşturan katılımcıların genel özellikleri, bireysel yapıları ve karakterleri, süreçteki başarılarını, katılımlarını ve buna bağlı olarak duygu dünyalarını derinden etkilemekte ve bu etkileşim öğrenmelerine de yansımaktadır. Drama etkinliklerinde farkında olarak ya da olmadan öznel yaşantılarını sınıf ortamına yansıtan öğrenciler, içinde bulundukları rolleri canlandırırken kendi yaşamlarından yola çıkmakta ve sahip oldukları bireysel özellikleri canlandırmalarına kaynaklık etmektedir. Araştırmanın katılımcılarını lisans öğrencileri oluşturduğundan yaş ortalaması yaklaşık 18-22 yaş civarıdır. Bu yaşların genel özelliği gereği kadın-erkek ilişkilerinin ön planda oluşu zaman zaman canlandırmalarda kendisini göstermiş ve aynı zamanda klişeye varan durumlara neden olmuştur. Bir cümleden yola çıkarak yapılan ikili doğaçlamalarda *"Bunu bana nasıl yaparsın?!"* soru cümlesinin doğaçlama içindeki gelişimine yönelik aşağıda küçük bir örnek görülmektedir:

> Şenay: …Hayır kesinlikle bana bunu yapmamalıydın! Bana sormadan gidip sevgilime mesaj atmamalıydın…
>
> *(Başka ikili)* Esin: Kızım o çocuk çoktan beri bana bakıyordu ya, sen niye kendini gelin güvey yapmışsın bir anda...
>
> Öznur: Sana inanmıyorum yaa, onu ne kadar sevdiğimi biliyordun her şeyimi anlatmıştım sana... (TCD, s. 185-190)

Doğaçlamalarda kadın-erkek ilişkilerinin, aldatmaların, ihanetlerin odakta oluşunun, bir yandan yaş özelliğinin yansıması olduğu düşünülürken diğer yandan da izlenen televizyon programlarının buna neden olduğu tahmin edilmektedir. Isınma etkinliklerinin birinde herkes o sabah neler yaptığını anlatırken Dilan, kahvaltıdan hemen sonra ulusal kanallardan birinde yayınlanan ve kayıpların, cinayetlerin, aldatmaların, şiddetin konu edildiği bir programı *(Müge Anlı'yla Tatlı Sert)* izlediğini söylemiş ve bu programı hiç kaçırmadığını ve çok sevdiğini de eklemiştir (TCD, s. 93). Burçin, *"Arkadaşlarımın tam olarak kendilerini yansıttığını gördüm. Hani kendileri neyse o şekilde. Mesela… Dilan'ın çok fazla program izleyip o yüzden hani şiddetle çok güçlü çatışmalar yaratabildiğini gördüm"* diyerek Dilan'ın Kezban rolünü yoğun bir şekilde

hissederek ve yaşayarak oynamasını bu programı izlemesiyle ilişkilendirmiştir. Aynı şekilde doğaçlamalarda anne rolünü iyi bir şekilde canlandıran Nesrin'in gerçek yaşamda anne olmasının da bunda büyük etkisi olduğunu ifade eden Burçin (G, s.158-166), kendisinin de iki kız kardeşi olduğunu, temizlik konusunda sürekli tartıştıklarını ve bu öznel yaşantısını doğaçlamalarına zaman zaman yansıttığını söylemiştir (G, s. 520-523). Kendisini her ortama uyum sağlayan, karşısındakini kendisine uydurmayıp her zaman karşısındakine uyan ve onun kimliğine bürünmeye çalışan bir kişi olarak tanımlayan Burçin, herkesle geçindiğini, ancak herhangi bir gruba ait olamadığını, herkesle aynı mesafede durduğunu ve çok yakın bir arkadaşı olmadığını belirtmiştir (G, s. 214-227). Emel kişisel farklılıkların bu derste daha çok ön plana çıktığını, bazı arkadaşlarının bu farklılıklarından dolayı derste zorlanmış olabileceklerini, kendisinin uyumlu olduğunu ancak herkesin öyle olmadığını, bazen *"bu yaşa geldik yaptıklarımıza bak"* gibi tepkiler duyduğunu, ancak bu dersin tam da böyle düşünenler için daha faydalı olduğunu, onları kabuklarından çıkaracağını ifade etmiştir (Emel, G, s. 193-203). Hassas bir yapıya sahip olan Nagihan, günlüklerinden birinde, o günkü derste kendini kötü hissettiğini, çünkü hareketleriyle veya söyledikleriyle arkadaşlarını kırmaktan ve onu yanlış anlamalarından çekindiğini, bu durumun da onu son derece gerdiğini söylemiştir (ÖG, 25.03.2011, 6. soru). Merih kendisini normal bir grup üyesi olarak tanımlarken ne çok çalıştığını ne de az çalıştığını, ortalama bir öğrenci olduğunu ve grup lideri olmak, süreci yönetmek gibi dertleri, kaygıları olmadığını dile getirmiştir (G, s. 230-237).

Doğaçlamalarında, karakterlerine, kişilik özelliklerine ilişkin ipuçları veren öğrenciler bunu fark etmeden yapmakta ve öznel yaşantılarını sınıf ortamına taşımaktadırlar. *Müze Eğitimi* ünitesine yönelik yapılan canlandırmalarda, gelecek zamandan günümüze gelen bir grup insanı canlandıran öğrencilerden Emel, orada buldukları bir kitabı bilgisayara sorarak araştırmayı önermiş, Hande eve götürüp araştırmayı tercih ettiğini, Fatoş ise onu alıp götürmekten korktuğunu, *"ya birilerine aitse?"* diye düşünerek almamaları gerektiğini söylemiştir. Aynı doğaçlamada Dilan, rol içinde sevgilisi olduğu anlaşılan Erhan ismini sürekli tekrar etmiş, *"Erhan'ın bulamayacağı bir yer olsun", "Erhan'ın olmadığı bir yer ama lütfen", "Sen onu versene bana! Erhan'a hediye ederim", "Erhan beğenir mi acaba?"* gibi ifadelerle diğer arkadaşlarının tepkisini çekmiştir (TCD, s. 955-998). Bu doğaçlamadaki tepkilerden, Emel'in teknolojiye ilgisi varken Hande'nin pek olmadığı, Fatoş'un ise olaylara diğer arkadaşlarına göre daha temkinli yaklaştığı anlaşılabilmektedir. Dilan, önceki

doğaçlamalarında gösterdiği oyunculuk becerisiyle ön plana çıkmış ve arkadaşlarından takdir toplamış, bu durum onun sonraki doğaçlamalarına yansıyarak, kendisini daha çok öne çıkarmaya çalışmasına neden olmuştur.

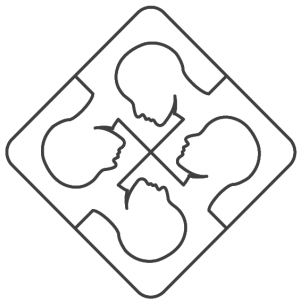
3.3.4.3. *Alışma göstergeleri*

Yöntem olarak öğrencilere oldukça yabancı olan yaratıcı drama, dönemin başlarında öğrenciler üzerinde genel bir tedirginlik ve çekingenlik yaratmış, ancak zaman ilerledikçe bu durum değişmiş ve öğrenciler yaratıcı dramaya ve bu yöntem sayesinde birbirleriyle daha sıkı ilişkiler içinde olmaya alışmışlardır. Bu alışma durumunu araştırmacı özellikle öğrencilerin doğaçlamalarında gözlemlemiş, günlükler ve görüşmelerdeki ifadeler de araştırmacının bu gözlemini desteklemiştir.

İlk zamanlar birbirlerine karşı oldukça mesafeli olan öğrencilerin, yavaş yavaş doğaçlamalarında birbirlerine espriler yapmaya ve şakalaşmaya başladıkları dikkat çekmiştir. *"Sen bu sabah ne yaptın?"* etkinliğinin gerçek dışı durumlara ilişkin sorular sorulduğu aşamasında, araştırmacı *"Çay demlerken birdenbire demlikten cin çıkınca ne yaptın?"* sorusunu hemen yanındaki o gün sesi kısık olan Ayşegül'e yöneltmiş, Ayşegül cevap vermeye çalışırken Merih onun yerine konuşarak *"sesi kaçmış"* cevabını vererek tüm sınıfı güldürmüştür. Ayşegül de bu duruma uyum sağlamış ve *"cine sesimi geri dedim"* cevabını vermiştir (TCD, s. 117-121). Kaynaşma ve alışma göstergesi olan şakalaşmalar ve espri katmalar, öğrencilerin birbirilerine ve ortama alıştıklarının ve kendilerini rahat hissettiklerinin kanıtı olarak düşünülebilir. Merih, ilk canlandırmaları olan farklı kültürlere ilişkin yaptıkları drama oturumunda çok gergin ve tedirgin olduğunu, bu yüzden doğru dürüst konuşamadığını, ancak sonra zaman geçtikçe alışarak kendisini rahat hissetmeye başladığını, hiç konuşmadığı arkadaşlarıyla iletişim kurduğunu ve sınıfta bu ders sayesinde bir kaynaşma gerçekleştiğini söylemiştir (Merih, G, s. 520-532). Bunların yanı sıra, başta rahatsız olduğu kamera çekimini sonradan unuttuğunu ve zamanla hiç fark etmemeye başladığını da eklemiştir. Esin de sınıf içindeki olumsuz iletişim ortamının bu dersle nasıl olumluya evrildiğinden bahsetmiş, ilk zamanlar göz göze bile gelmekten hoşlanmadığı, rahatsızlık duyduğu arkadaşlarıyla zaman içinde konuşmaya başladığını, başlarda bu durumun onu zorladığını ifade etmiş (G, s. 270-277), dönemin sonlarına doğru yazdığı günlüğünde, derste hiçbir sorun yaşamadığını, derse herkesin çok alıştığını ve özgürce hareket edebildiklerini belirtmiştir (ÖG, 02.05.2011, 6. soru). En son drama oturumun gerçekleştirildiği derste ise günlüğüne

(ÖG, 16.05.2011, 5. soru), *"Bu hafta kendimi kötü hissettim çünkü sanırım son canlandırmamızı ve son oyunlarımızı oynadık. Haftaya dersi sınıfta işleyeceğimizi dersin en sonunda söylediniz. Bilseydim canlandırmaların tadını çıkarırdım son kez"* yazarak bir anlamda, bu derse ve drama yöntemine alıştığını, hatta alışmanın da ötesinde sevdiğini ima etmiştir. Emel, bu ders sayesinde 3. sınıfta olduğu halde hiç selam bile vermediği Hande ile şu anda çok iyi arkadaş olduklarını, bu dersin arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirdiğini, sınıftaki herkesi birbirine bağlandığını, bu kadar zamandır birbirlerini tanımamalarının çok garip olduğunu, bu nedenler yüzünden de dramanın gelecekteki öğrenciler için çok iyi bir yöntem olduğunu ifade etmiştir (G, s. 544-559).

3.3.5. Kültürel aktarım



Günlük yaşam
Cinsiyet rolleri
Köklerden izler

Kültürel Aktarım alt teması, *Günlük yaşam, Cinsiyet rolleri* ve *Köklerden izler* başlıklarından oluşmaktadır. Bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi özelliklerin bileşiminden oluşan ve içinde barındırdığı yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir bütün olarak tanımlanan kültür kavramı, küresel ölçekte olduğu kadar yerel ölçekte de çeşitlilik göstermektedir. İnsanlar, doğduğu ve büyüdüğü coğrafyanın özelliklerini taşımakta ve bu özelliklerin bütünü de sahip oldukları kültürü oluşturmaktadır. Günlük yaşamdaki eylemler, kadının ve erkeğin toplumdaki rolleri ve ait olunan coğrafyanın en büyük biriminden en küçük birimine yüzyıllardan hatta bin yıllardan beri getirdiği özellikler bir bakıma kültürün yansımalarıdır. Bu yansımaların sınıf ortamında oluşturduğu durumlar bu alt temada açıklanmaktadır.

3.3.5.1. *Günlük yaşam*

Yaratıcı drama yaşantılardan beslenen bir alan olması nedeniyle, katılımcıların doğrudan ya da dolaylı bir şekilde geçmiş veya günlük yaşantılarını bulundukları ortama

taşımalarına izin veren bir yapıya sahiptir. Doğaçlamalarda, kurgulanmadan ağızdan o anda dökülen cümleler, kişinin geçmişte yaşadıklarından, anılarından, çağrışımlarından izler taşır. Kişi doğaçlama anında bilinçsizce kendinde var olan bu bilgilerden faydalanır. Ders sürecinde bunun örneklerini yaşayan araştırmacı, yaptıkları doğaçlamalardan, öğrencilerin yaşantılarına dair ipuçları edinmiştir. *"Sen bu sabah ne yaptın?"* adlı ısınma etkinliğinde, bu soruyla o sabah yaptıklarını anlatarak sıradan bir sabahını paylaşmış olan öğrenciler, alışkanlıkları ve yaşantılarıyla ilgili kısa bilgiler vermişlerdir. Merih önceki akşamdan geç yatmış olduğunu, annesinin onu kaldırmaya çalıştığını, kalkıp tekrar yattığını, sonra tekrar kalkarak kahvaltı edip tekrar uyuduğunu söylemiş, Dilan ise sabah erken kalktığını, kahvaltı ederek biraz dinlendiğini ve sonra televizyonu açıp Müge Anlı'nın programını izlediğini anlatmıştır (TCD, s. 88-93). Burada herhangi bir doğaçlama olmadan, doğrudan günlük yaşam bilgisi istenmiş ve bir sonraki aşama olan gerçek dışı durumlara yönelik sorulara hazırlık yapılmıştır. Verdikleri cevaplardan, Merih'in uyumayı çok sevdiği, Dilan'ın ise televizyona olan düşkünlüğü anlaşılmaktadır.

Başka bir derste gerçekleştirilen canlandırmalarda anne rolünü oynayan Dilan, tek başına tüm işlere yetişmeye çalışan, ne kızlarından ne de kocasından yardım görmeyen, çalan kapıya bile kendisi bakmak zorunda kalan, özetle saçını süpürge etmiş ancak bundan dolayı da oldukça agresifleşmiş bir anne tiplemesi yaratmıştır (TCD, s.773-784). Bu canlandırmasıyla Dilan'ın kendi yaşantısında var olan anne imajını yansıttığı düşünülmektedir. Burçin de kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 525-528), canlandırmalarda herkesin kendisini yansıttığını, doğaçlamalardan birinde kardeş rolünü oynarken kendi ablalarıyla yaşadığı olaylardan yola çıktığını söylemiş ve böylece herkesin birbirinin nasıl yaşamları olduğunu daha iyi gözlemleyebildiğini belirtmiştir.

3.3.5.2. *Cinsiyet rolleri*

Bir toplumun kültürel kodlarını oluşturan öğelerden birisi olan kadın-erkek rollerinin, drama sürecindeki doğaçlamalarda belirgin bir şekilde kendini gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler kendi aile yaşamlarındaki anne ve baba rollerini doğaçlamalarına yansıtmış ve bu durumun baskınlığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Anne ve baba rollerinin bulunduğu tüm canlandırmalarda, istisnasız bir şekilde anne ev işleriyle boğuşmakta, kimseden destek ve yardım görmeden tüm işlere yetişmeye çalışmakta, zorlandığı anlarda kız çocuklarından yardım isteyip erkek çocuklarını işlere karıştırmamaktadırlar. Bu yoğunluklarından ve sıkıntılarından dolayı da işlere yardım

etmeyen baba rolündeki eşlerine kızmaktadırlar. Aşağıda *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında, objelerden yola çıkarak gerçekleştirilen canlandırmalardan bir örnek verilmiştir:

> Nesrin: Kızım çamaşır makinesinden çamaşırları çıkarıp asar mısın?
> Şenay: Asamam anne! Oje sürüyorum.
> Nesrin: Hadi bebeğim, lütfen.
> Şenay: İşim var anne!
> *(Anne rolündeki Nesrin telefon kocasına telefon eder, kocası rolündeki Merih telefonu açar)*
> Merih: Alo?
> Nesrin: Neredesin sen!
> Merih: Çalışıyorum hala işteyim.
> Nesrin: Ay hayret bir şey, akşama senin misafirlerin gelecek! Kızların da yardım ettiği yok, kafayı üşüteceğim!
> Merih: Tatlım, yetiştirmem gereken büstler var, onları yapıyorum şu anda.
> Nesrin: Ay lütfen gel şu kızlarına söz geçir, ben artık söz geçiremiyorum doğrusu. Bak çorba taşmak üzere. Lütfen! Hemen eve geliyorsun!
> Merih: Tamaaam (TCD, s. 744-759).

Bu canlandırmada öğrenciler, kendi yaşadıkları ve aynı zamanda Türk toplumunun genel özelliği olan kadınların evde, erkeklerin ise dışarıda çalıştığı, yaşadığı bir aile profili çizmişlerdir. Günlük yaşam başlığı altında bahsedilen Dilan'ın anne doğaçlaması da Nesrin'in canlandırmasındaki anne rolüyle aynı özellikleri taşımaktadır. Başka bir grupta yer alan Esin doğaçlamasında, alışverişe çıkmış ve annesine hediye bakan bir kızı canlandırırken, *"Ben saat bakıyordum, anneme mutfakta yardımcı olması için duvara asacağız"* diyerek yine aile içinde annenin yerinin mutfak olduğu mesajını dolaylı yoldan vermiştir (TCD, s. 912-913).

3.3.5.3. *Köklerden izler*

Günlük yaşam ve cinsiyet rolleri gibi, kişilerin ait oldukları yerel kültürlerden, doğup büyüdükleri coğrafi özelliklerin etkilerinden, yani köklerinden izler ders sürecinde doğal olarak sınıf ortamına yansımıştır. Bu izler zaman zaman genel toplumsal özelliklere ait olmuş bazen de daha yerel çapta kendisini göstermiştir. *Müze Eğitimi* ünitesinin giriş etkinliği olan *"Siz Müzesi"* etkinliği için her öğrenci kendi özelliklerinden 10 tanesini yazmış ve bunlardan birini seçerek kilden objeye dönüştürmüştür. Bu etkinlikte Mustafa, kendi özelliklerini yazarken tulum çalmayı sevdiğini yazmış ve obje olarak tulumu seçmiştir. Bu objeyi yani tulumu canlandırmalarında kullanan Mustafa, iki minderi

birleştirip tulum çalıyormuş gibi yapıp telefonundan da aynı anda tulum müziği açmış ve böylelikle Karadenizli oluşuna dair bir özelliği sınıf ortamına taşımıştır (TCD, s. 771-772). Bu derse ait günlüğünde, dersin en olumlu ve aklında kalan kısmının tulum çaldığı canlandırma anı olduğunu söyleyen Mustafa, kendi dünyasına ait bir şeyin dersin bir parçası olmasının ve sevdiği bir objeye yönelik canlandırmalar yapmasının çok güzel olduğunu, bu nedenle bu dersin diğer derslerden daha eğlenceli ve keyifli geçtiğini vurgulamıştır (ÖG, 16.05.2011, 3. ve 5. soru).

Başka bir canlandırmada, geçmişteki insanları canlandıran öğrencilerin gelecekten bir eşya olan çamaşır makinasını bularak şaşırmaları ve onu getiren kişiye *"Bu şeytan icadını neden getirdin? Götür çabuk bunu!"* tepkisini vermeleri kültürümüze ait bir yansıma olarak görülmektedir (TCD, s. 882-883). Teknolojik ürünlerin şeytan icadı tanımlamasıyla reddedilmesi bizim kültürümüzle gelen bir durumdur. Gerçek dışı durumların sorulduğu *"Sen bu sabah ne yaptın?"* etkinliğinin sonraki aşamasında Gökçe'ye yöneltilen *"Çay demlerken birdenbire demlikten cin çıkınca ne yaptın?"* sorusuna Gökçe *"Kelime-i şehadet getirip oradan kaçtım"* diyerek kendi dini inançlarına uygun bir cevap vermiş Müslüman oluşunu sınıf ortamına taşımıştır (TCD, s. 122-125).

DDNB ünitesinde iki eserden (İyem ve Munch) yola çıkılarak öykü yazma etkinliğinde, Burçin ona çok fazla söz hakkı verilmediğinden şikayet etmiş ve şunları söylemiştir:

> …Ben Hataylı olduğum için orada Urfalı arkadaşlarım da vardı. Dedim hani en azından doğu bölgesinden, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden bir köyün adı Halfeti, en azından onu çağrıştıracak bir şey olduğu için onu yazın bari dedim. Neyse ona karar verdiler de yazdılar sağ olsunlar (G, s. 551-558).

Yazılan öykünün geçtiği yer Burçin sayesinde Şanlıurfa'nın Halfeti köyü olmuş ve canlandırmalarda da olaylar bu köyde geçmiştir. Öğrencilerin ait oldukları kültürlerin özellikler bir şekilde doğaçlamalarına yansımakta ve sınıf ortamında kültürlerinden izler görülmektedir.

3.3.6. Önce-sonra



Değişimler
Farkındalıklar
Öğrenme durumları

Önce-Sonra alt teması, *Değişimler, Farkındalıklar* ve *Öğrenme durumları* başlıklarından oluşmaktadır. Öğrencilerin bu dersten önceki ve sonraki durumları, ders sürecinde drama yönteminin onlar üzerinde yarattığı değişimler, bu yöntem sayesinde kazandıkları farkındalıklar ve drama yoluyla öğrenmeye yönelik görüşleri bu alt temada ele alınan konulardır. Bu konulara ilişkin veriler, araştırmanın temel veri kaynağı olan gözlem (TCD) verilerinden değil, öğrencilerin günlüklerinden ve onlarla yapılan görüşmelerden belirgin bir şekilde ortaya çıkmış ve araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3.6.1. *Değişimler*

Öğrencilerin bu derse ilişkin görüşlerini yansıttıkları günlüklerinde ve dönem sonunda kendileriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, yaşadıkları bu ders deneyiminin onlar üzerinde yarattığı etkiler ve değişimler dikkat çekici bir biçimde kendini göstermiştir. Yaşantılara dayalı bir öğrenme ortamında, öğrenciler kendilerini tamamen içinde hissettikleri bir süreçte yer almanın verdiği hazla ve buna neden olan duygu ve algı dünyalarında gerçekleşen değişimlerle kendilerinde oluşan farklılıkların ayrımına varmışlar ve genel olarak empati duyma, önyargısız bakma, uyum sağlama, özgüven gelişimi, kendini ifade edebilme gibi konularda geliştiklerini ifade etmişlerdir. Nagihan, ilk haftalarda yazdığı günlüğünde (ÖG, 21.02. 2011, 6. soru), normalde kendini ifade etme konusunda çok zorlandığını ancak bu dersle birlikte bu durumu aşabileceğine inandığını yazmış ve sonraki haftalarda bu durumun gerçekleştiğini ve yavaş yavaş kendini daha rahat ifade edebildiğini belirtmiştir (ÖG, 11.04. 2011, 6. soru). Bunun yanı sıra, başka bir derste günlüğüne (ÖG, 22.03.2011, 5. soru) artık etrafına daha dikkatli baktığını, çevresinde gördüklerini sanat alanlarıyla ilişkilendirmeye başladığını yazan Nagihan, arkadaşlarının gözlerine ilk kez bu kadar dikkatli ve uzun süre baktığını ve onları daha dikkatli incelediğini söylemiştir (G, s. 311-318). Dilan bu dersle birlikte daha önce hiç biraraya gelmediği arkadaşlarıyla yakınlaştığını, onlara karşı önyargılı davranmanın ne kadar hatalı bir yaklaşım olduğunu anladığını söylemiş ve bu değişimden dolayı çok mutlu olduğunu da eklemiştir (ÖG, 17.05.2011, 5. soru). Başka bir derste yazdığı günlüğünde kendi içinde tutarlı olmayı, yaptıklarıyla söylediklerinin birbirini desteklemesi gerektiğini öğrendiğini belirten Dilan, önceden sadece derslere girip çıkan, yüksek not almak için uğraşan, diğer arkadaşlarının ne yaptığıyla ilgilenmeden sadece kendi işlerine odaklanan bir yapıda olduğunu ancak bu dersle birlikte artık arkadaşlarını daha çok önemsediğini, onların ne yaptıklarıyla, ne giydikleriyle, ne hissettikleriyle, nasıl

bir yaşamları olduğuyla daha çok ilgilendiğini ifade etmiştir (Dilan, G, s. 771-777). Etrafına daha objektif bakmayı öğrendiğini şu sözleriyle anlatmıştır:

> Mesela hocam özellikle metroda bilet satıcısı mesela, böyle çok güzel çatışmalar çıkar, kavga ederler böyle dönüp bakardım, *"aman terbiyesiz insan"* aynen böyle derdim. *"Bak bak ahlaksıza, kadın yaşlı, kalkıp yer vermiyor"* böyle düşünüyordum, ben böyleydim. Ama yaratıcı drama etkinliklerinde oynadığımız roller var ya, tek taraflı bakmamayı öğrendim. Yani objektif olmayı öğrendim, sübjektif değil (Dilan, G, s. 779-785).

Drama sayesinde artık olaylara tek taraflı bakmak yerine empati kurarak olayları farklı açılardan da göremeye çalıştığını ifade eden Dilan, bu dersle birlikte çocuk Dilan'ın ortaya çıktığını ve o çocuk Dilan'ın saflığını, yalınlığını, tarafsızlığını keşfettiğini vurgulamıştır (Dilan, G, s. 386-405). Bu derste, hata yapmanın önemsiz olduğunu ve yapılsa bile düzeltilebileceğini söyleyen Burçin, kendine olan güveninin ve inancının arttığını söylemiş ve bu dersi alana kadar herhangi bir tartışma durumu oluştuğunda sustuğunu, tepki vermediğini, ancak bu dersle birlikte artık susmadığını ve haklı olduğu durumlarda kendisini savunabildiğini ifade etmiştir (ÖG, 25.04.2011, 2.soru). Günlüklerinden birinde, ilk zamanlar yaptığı doğaçlamalarda hızlı düşünemediğini, hemen cevap veremediğini ve ne söylemesi gerektiğini tam olarak bilemediğini, ancak o günkü derste kendini aştığını ve rahatlıkla doğaçlama yapabildiğini belirtmiştir (ÖG, 25.04.2011, 2.soru). Girişken bir yapıya sahip olmadığını söyleyen Burçin, bu dersin onu zorla girişken yaptığını da eklemiştir (ÖG, 25.04.2011, 3.soru). *"Baktım herkes benim seviyemde sonuçta. Hiç kimse benden farklı değil. O yüzden o da çok etkili"* diyerek de dramanın etkili bir yöntem oluşuna vurgu yapmıştır (Burçin, G, s. 121-130).

Emel, olayları daha farklı görmeye başladığını, ufkunu geliştiğini ve en önemlisi empati kurmayı öğrendiğini söylemiş (Emel, G, s. 529-531), Merih özgüven sorununu bu dersle büyük ölçüde aştığını, kendini ifade ederken artık daha rahat hissettiğini vurgulamış (Merih, G, s. 64-75), Yusuf artık rahatlıkla fikirlerini söyleyebildiğini ve kendini çok rahat bir şekilde ifade edebildiğini belirtmiş (ÖG, 18.04.2011, 5.soru), Fatoş özgüven duygusunun geliştiğini, Şenay ise ilk drama oturumlarındaki durumuyla dersin ilerleyen zamanlarındaki durumunun arasında uçurumlar olduğunu, daha önce hiç deneyimlemediği şeyleri bu dersle birlikte deneyimlediğini ve ön planda olma, topluluk önünde konuşabilme gibi konularda kesinlikle rahatladığını ifade etmiştir (ÖG, 11.04.2011, 5. soru).

3.3.6.2. *Farkındalıklar*

Dikkatin şimdiki ana yöneltilerek, algının daha önce seçmediği şeyleri seçmeye başladığı, zihinde daha önce kurulmamış ilişkilerin kurulduğu bir gözlemleme durumuna dayanan farkındalık, bu derste öne çıkan bir diğer konudur. Öğrenciler, ders sürecinde yaşadıkları değişimlerin yanı sıra bu süreçte bazı farkındalıklar kazandıklarını ve daha önce fark etmedikleri şeyleri bu ders sayesinde fark etmeye başladıklarını söylemişlerdir.

Gökçe, gözler kapalı bir şekilde güven çalışmalarının yapıldığı bir deste günlüğüne, bu dersin fark etmediği şeyleri fark ettirdiğini ve düşündürdüğünü, ön bilgilerini zorlamasına neden olduğunu, kendisi hakkında daha çok düşünmeye sevk ettiğini, o günkü derste duyularını kör bir şekilde kullandığını fark ettiğini, göremeyen insanları daha iyi anladığını, gözleri kapalıyken dokunarak da görebildiğini hissettiğini ifade etmiştir (ÖG, 18.04.2011, 4., 5. ve 6. soru). Bunların yanı sıra, bilişsel açıdan aktif olarak yer aldığı dersleri daha iyi anladığını ve sevdiğini fark ettiğini söyleyen Gökçe, ayrıca öykü yazma etkinliklerinde de yazı yazmaktan çok keyif aldığını fark ettiğini belirtmiştir (ÖG, 25.04.2011, 5.soru). Esin (ÖG, 21.02.2011, 2. soru) *"Aslında birbirimize hiç dikkat etmediğimizi gördüm. Özellikle kendimde dikkat eksikliği tespit ettim"* diyerek dikkat konusunda farkındalık yaşamış, Nagihan *"Uzun zamandır empati kurmadığımı fark ettim. Bu benim için çok önemliydi. Aslında role bürünmek için illaki oyunculuk yeteneği gerekmediğini öğrendim"* ifadesiyle empati konusuna vurgu yapmış ve oyunculuk becerisi olmadan role girebildiğini söylemiştir (ÖG, 11.04.2011, 5. soru). Öznur da Esin gibi etrafına yeterince dikkatli bakmadığını fark ettiğini belirtmiş (ÖG, 21.02.2011, 5.soru), Dilan ise kendisiyle ilgili düşüncesinin değiştiğini, yazılı anlatımda düşündüğü kadar iyi olmadığını, ancak sözlü ve bedensel hareketlere dayalı anlatımda ummadığı şekilde başarılı olduğunu fark ettiğini söylemiş ve çağrışıma yönelik bir etkinlikte ortaya atılan bir kalemin herkes için ne kadar farklı anlamlar taşıdığını gördüğünde herkesin algısının birbirinden çok farklı olduğunu ama aynı zamanda da herkesin o ortamda birbiriyle aynı, eşit olduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir (Dilan, G, s. 45-57, 367-374).

3.3.6.3. *Öğrenme durumları*

Dersin bilişsel yönü ile ilgili çıkarımlarda ve tespitlerde bulunan öğrenciler drama yönteminin öğrenme durumlarını nasıl etkilediğine ve diğer derslerde uygulanan yöntemlerle arasında nasıl farklılıklar gösterdiğine ilişkin yorumlarda bulunmuşlar ve günlüklerinde ve görüşmelerde bu konuya yönelik görüşlerini paylaşmışlardır. Genel

olarak dersteki öğrenme-öğretme sürecini aktif öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyle ilişkilendiren öğrenciler aynı zamanda eğlenerek öğrendiklerini de ifade etmişlerdir.

Bu dersin oyun oynar gibi hiç sıkılmadan işlendiğini söyleyen Şenay (ÖG, 07.03.2011, 6. soru), bu şekilde daha iyi öğrendiğini vurgulamış, Merih ise genel olarak derslerde dalıp gittiğini, odaklanamadığını ve dersleri sıkıcı bulduğunu söylerken bu derste aktif olarak yer aldığından hiç sıkılmadığını ifade etmiştir (ÖG, 21.02.2011, 6.soru). Öznur, akılda tutması zor olan şeylerin oyunlaştırarak daha zevkli hale geldiğini ve daha kalıcı olduğunu, drama yönteminin ele alınan konuyu sıradanlıktan çıkardığını, müze eğitimi konusunda olduğu gibi, kitabın dışına çıkarak sınıfta bu konuda neler yapılabileceğini gördüklerini ve böylece dersin hem eğlenceli hem de öğretici bir hal aldığını söylemiştir (ÖG, 16.05.2011, 3.soru). Yaşayarak öğrenmeye vurgu yapan Fatoş, bu derste özellikle iletişim kurmayı öğrendiklerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Bu da teorik derslerden biriydi aslında ama hepsini yaşadık. Yaşadığımız için her karesi daha bir aklımızda sanki. Söylenen birçok şeyi unutabiliriz, gördüğümüz birçok şeyi unutabiliriz, ama biz bunları yaşadık burada. Hep beraber bazen bir arkadaşımıza çok güldük, bazen kendimize güldük. Hele izlerken yarıldık… Yani daha öğreticiydi bence. Oyun içerisinde gibi oldu bazen, hani ne öğreniyorsun sen acaba filan dediğimiz oldu. Ama sonradan durup baktığın zaman iletişim kurmayı öğrendik en başta. Rahat bir şekilde iletişim kurabilmeyi öğrendik (Fatoş, G, s. 90-103).

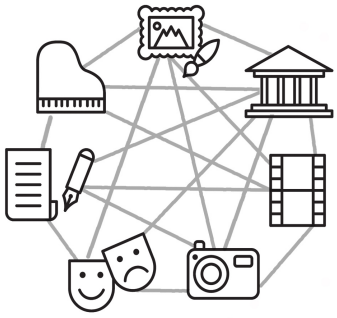
Ders sürecinde çok eğlendiklerini söyleyen Fatoş gibi Nagihan da bu derste sıkılmadan öğrendiklerini, yaşayarak, aktif katılım sağlayarak öğrendikleri için öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu, ileride öğretmenlik yaparken çocuklara öğrenmeyi öğretmeleri gerekeceğini ve bunun için oyun, drama gibi farklı yollara başvurmanın çok önemli olduğunu belirtmiştir. Şimdiki çocukların geleneksel öğretim yöntemlerine cevap vermeyeceklerini, onlara bir şeyler öğretmenin bu yollarla ancak mümkün olabileceğini de eklemiştir (G, s. 92-101). Nagihan bunların yanı sıra, bedensel, ruhsal, duygusal, yani her açıdan dersin içinde olduklarını ve bunun, başka şeyleri olduğu gibi yaratıcılıklarını da geliştirdiğini ifade etmiştir (G, s. 230-241). Gökçe de arkadaşlarına benzer şekilde, görerek, yaşayarak öğrenmenin bilgeleri kalıcılaştırdığını, çocukların eğlenerek daha iyi öğrendikleri için drama yöntemini mutlaka deneyeceğini söylemiş ve bu dersin diğer derslerde olduğu gibi hocanın dersi anlatıp çıktığı bir ders olsaydı o derslerden hiçbir farkı kalmayacağını, gelip geçtiği herhangi bir ders olarak zihninde kalacağını belirtmiştir

(G, s. 212-219). Gökçe'nin bu ifadesinden, ona göre bu dersin sıradan bir ders olmadığı ve bu dersi unutmayacağı sonucu çıkarılabilmektedir.

3.4. Bağlar

Bağlar teması, *Disiplinlerarası, Özne-nesne-ürün, Zamanlararası* ve *Mesleki* olmak üzere dört adet alt temadan oluşmaktadır. Bir şeyi başka bir şeye veya birçok şeyi topluca birbirine tutturmak için kullanılan ip, sicim, şerit, tel vb. düğümlenebilir nesne olarak tanımlanan bağ[*] kelimesi, tam da bu anlamıyla bir veya birçok şeyi birbirine bağlayan dramayı işaret etmek ve ders sürecinde drama yoluyla doğal olarak birbirine bağlanan "şey"leri anlatarak aralarındaki ilişkiye dikkat çekmek için seçilmiş bir ifadedir. Veri toplama haftalarının konuları olan *Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?* ve *Müze Eğitimi* üniteleri odakta olduğundan, bu konular özelinde ortaya çıkan dört disiplinin kendi içinde ve dramayla olan dinamik bağları, kişinin kendisinden yola çıkarak seçtiği bir nesne bağlamında geliştirilen sürecin kişiden nesneye ve nesneden ürüne dönüşüm yolculuğu, bu yolculuğun yarattığı zamansal farklılıklar ve tüm süreçte öğrencilerin mesleğe yönelik motivasyonlarında görülen değişimler bu temada öne çıkan durumlardır. Şekil 3.9.'da, *Bağlar* teması ve alt temalarının şematik anlatımı görülmektedir.

3.4.1. Disiplinlerarası



Eser-Öykü-Drama-Çizgi roman örüntüsü
DTSE–Drama ilişkisi
Derse devamlılık

Disiplinlerarası alt teması, *Eser-öykü-drama-çizgi roman örüntüsü, DTSE-drama ilişkisi* ve *Derse devamlılık* başlıklarından oluşmaktadır. Disipline dayalı bakış açılarını değiştirebilme ve farklı disiplinlerin arasında anlamlı ilişkiler kurabilme yeteneği gibi bazı alt becerilerden oluşan karmaşık bir bilişsel yapı olarak tanımlanan disiplinlerarası düşünme, öğrencilerin uygulamada eşit uzmanlık seviyelerine gelebilmeleri için uzun

[*]http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ad26cb707a190.54105699

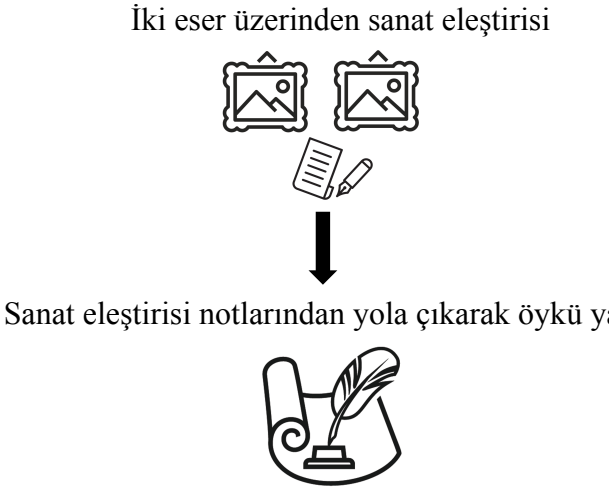


Şekil 3.9. *Bağlar teması ve alt temaları*

zaman alabilen bir süreçtir. Bunun yanında öğrenciler, iki veya daha çok disiplini birleştirebilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar (Spelt vd., 2009, s. 366). Temelleri Eisner (1989) tarafından atılan ve sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulamanın yanı sıra görsel kültür, müze eğitimi, drama gibi alanlarla genişleyen disiplin temelli sanat eğitimi, günümüzde artık bu alanların da katılımıyla disiplinlerarası bir anlayışa doğru evrilmektedir. Bu değişim doğal olarak bu farklı alanların bilgisine ve becerisine sahip olmayı da beraberinde getirmektedir. Disiplinlerarası anlayışı oluşturabilmek ve deneyimletebilmek için oldukça elverişli bir yapısı olan ÖÖY dersinin DDNB ünitesinde, farklı alanların birleştirilmesi ve bu alanlarla birlikte dramanın da bir yöntem olarak sürece dahil edilmesiyle, birbiriyle bağlantılı etkinliklerden oluşan bir örüntü ortaya çıkmıştır. *Eser-öykü-drama-çizgi roman örüntüsü* başlığı altında bu örüntüye yönelik öğrencilerin görüşleri, algıları ve bağlantılara ilişkin düşünceleri açıklanmaktadır. Bu ders bağlamında, disiplin temelli sanat eğitimi ve drama arasındaki ilişkiler *DTSE-drama ilişkisi* başlığı altında ve tüm bu ardışık süreçte öğrencilerin derse gelemedikleri durumlarda oluşan kopukluklar ve buna ilişkin görüşleri *Derse devamlılık* başlığında ele alınan konulardır.

3.4.1.1. *Eser-öykü-drama-çizgi roman örüntüsü*

Biraradalık temasının altında yer alan *DTSE* alt temasında, bu örüntünün oluşma süreci ve içeriği detaylı olarak anlatılmış ve örnekleri sunulmuştur. Burada daha çok örüntü içi bağlardan ve bu bağlar hakkındaki öğrenci görüşlerinden bahsedilecektir. Aşağıda DDNB ünitesindeki birleştirme sürecinin aşamaları verilmiştir:





Öykülerin drama yoluyla canlandırılması





Canlandırılan öykülerin çizgi romana dönüştürülmesi





Çizgi romanların estetik açıdan değerlendirilmesi



Nuri İyem'in ve Munch'ın eserleri üzerinden sanat eleştirisi yapma, sanat eleştirisi sorularına verilen cevaplardan yola çıkarak öykü yazma, yazılan öykülerin drama yöntemiyle canlandırılması, canlandırılan öykülerin çizgi romana dönüştürülmesi ve ortaya çıkan çizgi romanların estetik açıdan değerlendirilmesi süreci birbirine bağlı ve bağlantılı etkinlikler silsilesinden oluşmaktadır. Araştırmacı, süreç içinde verdiği her yeni yönergeye ilişkin açıklamalarda bulunmuş ve etkinliklerin bağlantılarına dikkat çekmeye çalışmıştır. DDNB ünitesine giriş olarak yapılan görsel destekli sunumun sonunda, iki eser üzerinden sanat eleştirisi yapıldıktan sonra drama atölyesine geçilerek öğrencilere öyküleri nasıl yazacakları açıklanmış ve öykü yazımında sanat eleştirisi sırasında alınan notlardan yola çıkmaları gerektiği söylenmiştir (TCD, s. 213-222). Öykü yazımından sonra, canlandırmalara geçmeden önce gerçekleştirilen ısınma-hazırlık etkinlikleri üzerine öğrencilerle konuşan araştırmacı, özellikle bağlantıları kendilerinin kurabilmeleri için öğrencilere sorular yöneltmiş ve bir sonraki aşama olan canlandırmalara nasıl hazırlandıklarını fark etmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Aşağıda bu konuşmadan küçük bir kesit sunulmuştur:

İlk oyundan itibaren düşünelim. Şimdiye kadar ne yaptık?

Öznur: Dikkat oyunu oynadık.

Farklı duygu durumları içinde söylemeye çalıştık değil mi isimlerimizi? Sonra ne yaptık? Dikkat oyunu, oradaki isimler nerden gelmişti acaba?

Öğrenciler: Yazdığımız hikayelerden.

Evet. Hikayelerden. Neydi amacımız bunları yapmaktaki? Birazdan ne yapacağız biz?

Esin: Farklı rollere bürüneceğiz.

Farklı rollere bürüneceğiz, evet, öykülerimizi canlandıracağız değil mi? Ona bir ön hazırlık yaptık. Hem dikkatimiz toplansın, yoğunlaşsın. Burada olalım hepimiz aklen ve bedenen. Hem o isimler biraz kulağımıza yerleşsin, tanıdık gelsin. Canlandırmaya ön hazırlık yapmış olduk (TCD, s. 285-300).

Ara ara yönelttiği sorularla bağlantıları canlı tutmayı amaçlayan araştırmacı, canlandırmalar bittikten sonra, çizgi romanlara geçmeden önce yine genel bir değerlendirme yapmak üzere DDNB ünitesinin en başından o ana kadar neler yaptıklarını öğrencilere sormuştur. Gökçe, *"Resimleri inceleyip eleştiri yapmıştık. O resimler üzerine gruplara ayrılarak hikayeler yazmaya başladık. Bir grup resme kadar olan hikayeyi, ikinci grup da resimden sonraki hikayenin devamını gerçekleştirdi. Çapraz şekilde canlandırıldı"* cevabıyla o ana kadarki süreci kısaca özetlemiştir (TCD, s. 420-425). Çizgi romanlar yapıldıktan ve estetik açıdan değerlendirildikten sonra, ünitenin sonunda baştan sona sürece dair görüşlerin sorulduğu *Ders Süreci Değerlendirme Formları (DSDF)* dağıtılmış ve öğrencilerden bu formları samimi bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Formların dağıtımı sırasında araştırmacı, ünitenin başından sonuna kadar yapılanları şu şekilde özetlemiştir:

> Son üç haftalık *'Dört disiplin nasıl birleştirilir?'* ünitesine yönelik, başından bugüne kadar ne yaptıysak onların hepsini hatırlayın lütfen. Önce 'Dört disiplin nasıl birleştirilir?' başlıklı bir sunum yapmıştık. Sunumun sonunda iki resim üzerinden sanat eleştirisi yaptık. Sonra eleştiri notlarını yazdık. O notlardan yola çıkılarak öyküler yazıldı. Öyküler sonra bölüştürüldü, canlandırmalar yapıldı. Canlandırmalardan da en son çizgi romanlara kadar geldik. Yani bu süreci söyle bir gözden geçirin. Ona göre değerlendirin (TCD, s. 494-502).

Öğrencilerin ünite kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin üniteyle bağlantılarına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanan bir form olan DSDF, eser-öykü-drama-çizgi roman örüntüsü içindeki bağlantıların en belirgin şekilde ortaya çıktığı ve ayrıştığı yerdir. Özellikle dramanın, çizgi romanlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri farklılık gösterse de büyük çoğunluğu drama uygulamalarının, çizgi romanlarda etkisi olduğu görüşündedir. Gökçe bu dersle birlikte mimiklerin, yüz ifadelerinin kendisi için önemli olmaya

başladığını, çizgi roman çalışmasında özellikle buna dikkat ettiğini, önceden yapmış olsaydı daha çalakalem ve gelişigüzel çizebileceğini ifade etmiştir. *"Annenin kızgınlığı, yüzü… Ben zaten onu çizdim, en çok da onu çizerken eğlendim iki karede. Saçlarını falan kabarttım, diktim biraz. İfadeler daha çok öne çıktı benim için"* diyerek öyküleri canlandırmalarının yüz ifadelerindeki etkisine vurgu yapmıştır (Gökçe, G, s. 334-353).



Görsel 3.33. *Gökçe, çizgi roman çalışması*

Emel de Gökçe gibi yüz ifadelerindeki duruma dikkat çekerek öyküdeki olayı bir kurgu içinde de olsa yaşayarak deneyimlediğini, bu nedenle de çizgi roman çalışmasını, kendi grubunda Kezban'ı canlandıran Dilan'ı düşünerek yaptığını, Kezban'ın yüz ifadesini, hareketini Dilan'ın canlandırmasından yola çıkarak çizdiği için daha kolay ve rahat çözümlediğini söylemiştir. Eğer öykülerden direk çizgi roman çalışmasına geçselerdi üzerine daha çok düşünmesinin gerekeceğini, önceki çizgi roman bilgilerine dönüp belki örnek çizgi ormanlar incelemeye başvurabileceğini de eklemiştir (G, s. 440-456).

Nuri İyem'in resminden yola çıkarak yazılan öykünün baş kahramanı olan Kezban'ı canlandıran ve performansıyla öne çıkan Dilan (G, s. 546-564), canlandırma sırasında Kezban'ın acısını, pişmanlığını, yaşadıklarını yoğun olarak hissettiği ve kendini onun yerine koyduğu için çizgi roman çalışmasında Kezban karakterini iyi bir şekilde

yansıtabildiğini, ancak bu duyguları yaşamadan doğrudan çizgi orman çalışmasını yapmış olsaydı Kezban çiziminin bu kadar etkili olmayacağını söylemiş ve ünitenin sonunda dağıtılan DSDF'nda konuya ilişkin şunları yazmıştır:

> Çizgi romana dönüştürdüğümüz öykülerimizi yaratıcı drama yöntemiyle canlandırmamış olsaydık çizdiğimiz karakterlerin ne hissettiğini, o anki yüz ifadelerini, nerede nasıl tepki verdiklerini doğru düzgün yansıtılmayabilirdik. Onun için çizgi roman uygulamasından önce yaratıcı drama yapmamız sayesinde oluşturduğumuz karakterlerin o anda ne hissettiğini, yüz ifadelerine yansıtabilmemiz açısından yol gösterici oldu (Dilan, DSDF, 3. soru).



Görsel 3.34. *Dilan, çizgi roman çalışması*

Dilan, dramanın çizgi roman çalışmaları için yol gösterici bir rolü olduğunu söylerken Öznur da dramanın yaratıcılıklarını tetiklediğine vurgu yapmıştır (G, 237-245). Şenay ise sahne seçimi konusuna değinmiş, canlandırmayı kurgularken doğal olarak öykünün önemli ve vurucu noktalarını seçtiklerini ve bunun da çizgi romanları oluştururken sahne / kare belirleme ve grupça paylaşma konusunda büyük kolaylık sağladığını dile getirmiştir (G, 406-419). Dramanın sahne belirlemede yarattığı kolaylığa vurgu yapan Şenay, öyküden sonra doğrudan uygulamalı çalışmaya geçmiş olsalardı çizgi roman karelerini belirlemede oldukça zorlanacaklarını belirtmiştir. Burçin (DSDF, 3. soru), *"Ben çizgi romanı tasarlarken canlandırdığımız karakterler gözümün önüne geldi"* demiş, Nagihan (DSDF, 3. soru) ise drama olmadan çizgi roman yapsalardı çok büyük farkların olmayacağını, sadece daha yüzeysel çizimler ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Yusuf da (DSDF, 3. soru), *"Hikayeyi drama yapmadan çizmemiz çok iyi sonuçlar*

vermezdi bence. Canlandırdıktan sonra çizgi roman oluşturmak hem daha kolay oldu hem de öyküyle daha iyi ilişkilendi" diyerek öykü-drama-çizgi roman bağlantısına dikkat çekmiştir.

Fatoş, öykülerden direk çizgi roman çalışmalarına geçilseydi bir fark olmayacağını söylemiş, özellikle çizgi roman çalışmalarındaki mekan konusuna değinerek, öyküde geçen kulübeyi, dağlık, tepelik bir köy görüntüsünü herkesin kendi hayal ettiği şekilde çizdiğini, canlandırmaların bu anlamda bir etkisi olmadığını ifade etmiştir (G, s. 403-435). Fatoş gibi Esin de dramanın çizgi romanlara çok etkisi olmadığını düşünmekle birlikte, özellikle bazı çizimlerin özgün olmadığını, dergilerden, kitaplardan kopya edildiğini fark ettiğini söylemiş ve canlandırmalar yapılsa da yapılmasa da çizgi roman çalışmalarının yapımında kopyaya *(kendi deyimiyle kopiş)* başvurulacağını belirtmiştir. Araştırmacının, *"Canlandırmalardan hemen sonra, araya hiç zaman ve araştırma fırsatı girmeden çizgi romanlar yapılsaydı nasıl olurdu?"* sorusu üzerine durumun kesinlikle farklı olacağını söyleyen Esin, araştırmanın ve araya giren zamanın çok şey değiştirdiğini, kopyaya olanak verdiği için çalışmaların özgünlükten uzaklaştığını da eklemiştir (Esin, G, s. 569-586). Merih de dramanın çizgi romanlar üzerinde bir etkisi olmadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> Bence drama etkinliğinin çizgi roman çalışmalarında fazla bir etkisi olmadı. Çünkü biz eleştiri yaparken ve eserler hakkında hikayeler yazarken olaylar zihnimizde canlandı. Zaten bu zihnimizde canlanan görüntüleri biz drama esnasında yansıttık (Merih, DSDF, 3. soru).

Araştırmacı, DDNB ünitesinden sonraki derste, öğrencilere DSDF'ndaki sorulara verdikleri yanıtlarla ilgili dönütler vermiş, dramanın sanat eğitimiyle, dört disiplinle, çizgi roman çalışmasıyla olan bağlantılarını kurabildiklerini ve bu anlamda olumlu geri dönüşler aldığını söylemiştir (TCD, s. 631-633).

3.4.1.2. *DTSE–drama ilişkisi*

DDNB ünitesi kapsamında oluşturulan ders içeriği, daha önce de bahsedildiği gibi dört disiplinin farklı alanlarla beslenmesi ve genişlemesiyle oluşan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi anlayışına göre hazırlanmıştır. Farklı alanların birbirleri arasında oluşan bağlar ve bağlantılar, araştırmacının özellikle üzerinde durduğu konular olmuş ve bu bağlantıları önce öğrencilerin keşiflerine sunmuş daha sonra da bağlantıları onların keşifleri doğrultusunda bilgiye doğru yapılandırmaya gayret etmiştir. Günlüğünde (AG, 26.04.2011), bu ünitenin amacının dört disiplin temelinde farklı disiplinlerin nasıl

birleştirilebileceğine yönelik etkinlikler yapmak ve öğrencilerin deneyim yoluyla disiplinlerarası anlayışı kavramalarını sağlamak olduğunu yazan araştırmacı, ünite kapsamında gerçekleştirilen birbirine bağlı ardışık etkinlikleri sıralayarak en son estetik değerlendirmeyle bitecek olan birleştirme sürecinin sonunda, öğrencilerin günlüklerine dramanın sanat eğitimi üzerinde nasıl bir bağdaştırıcı özelliği olduğuna ilişkin yeni birkaç soru daha ekleyeceğini belirtmiştir (AG, 26.04.2011). Ancak daha sonra estetik değerlendirme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının uygulandığı derste günlük yazdırmayıp, DSDF'yla ünitenin daha detaylı sorgulanmasına karar vermiştir.

Bu formda dersi genel olarak değerlendiren Nagihan, dersin parçadan bütüne giden bir işleyişte ilerlediğini, önce teorik anlatımın yapıldığını, sonra sunumun sonundaki iki eser üzerine sanat eleştirisi yaparak eserleri yorumladıklarını, ardından öykü yazdıklarını, bu öyküleri canlandırdıklarını ve sonuçta ortaya sanatsal bir ürün (çizgi romanlar) koyarak süreci sonlandırdıklarını yazmış ve dersin oldukça planlı ve programlı ilerlediğini vurgulamıştır. *"Bence bu çok güzel bir işleyiş şekli oldu… Zannediyorum ki herkesin hoşuna gitti"* diyerek derse ilişkin memnuniyetini dile getirmiştir (DSDF, 1. soru).

Burçin (DSDF, 2. soru), üzerine düşünerek öykü yazdıkları ve drama yoluyla canlandırdıkları eserlerin gerçek hikayeleri ve dönemleri hakkında bilgi sahibi olduklarını söylemiş ve eserden yola çıkarak böyle bağlantılı etkinlikler yapmanın dört disiplinin birleştirilmesine çok fazla katkısı olduğunu belirtmiştir. Dilan (DSDF, 2. soru), bu bağlantılı ilerleyen sürecin sonunda ortaya çıkan ürünlerde daha yaratıcı olabildiklerini ve daha kolay çözümleyebildiklerini söylerken Gökçe de (DSDF, 2. soru) *"Uygulamalı çalışmalar kısmında dramanın çok büyük etkisi olduğuna inanıyorum. Tabloyu hikayeleştirirken, oynarken daha farklı gözle incelediğimi fark ettim. Kuru bir eleştirinin yerine, tabloyu canlı kalmaya çalışmak sanatçıyı, eseri daha iyi anlamamızı sağlıyor"* ifadesiyle drama sayesinde eserle ve sanatçısıyla daha farklı bir bağ kurduğunu belirtmiştir. Merih ise (DSDF, 2. soru) dramanın daha çok sanat eleştirisi ve uygulama boyutu olan çizgi romanlar üzerinde etkisi olduğunu söylemiş ve *"Hikayeyi canlandırırken bize konu olan tabloyu düşünmemizi sağladı. Drama sayesinde eserlerin akılda kalıcılığı arttı"* diyerek eserle olan bağına dikkat çekmiştir.

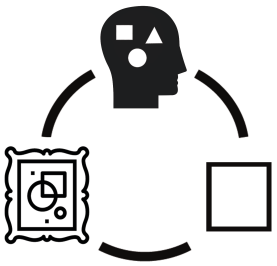
3.4.1.3. *Derse devamlılık*

Çoğunlukla ardışık ve birbiriyle bağlantılı devam eden bir içerik yapısına sahip olan ders akışında kopukluğa neden olan devamsızlık, araştırma sürecinde öne çıkan sorunlardan birisidir. Öğrenciler devamsızlık yaptıklarında, gelemedikleri derste gerçekleştirilen etkinlikleri kaçırdıklarından dolayı ertesi hafta o etkinliklerle bağlantılı olarak devam eden yeni etkinliklere uyum sağlamakta ve yapılanları anlamlandırmakta zorlanmışlar ve bunu günlüklerinde ve görüşmelerde dile getirmişlerdir. Araştırmacı zaman zaman öğrencilere günlükleriyle ilgili yaptığı dönütlerde bu konuya da değinmiş ve dersin kendi içinde bağlantılarla ilerliyor oluşunun öğrencilerin devamsızlık durumlarında sorunlara yol açtığını söyleyerek bu sorunu onlarla paylaşmıştır (TCD, s. 627-629). *Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim* ünitesi kapsamında yapılan canlandırmalar için araştırmacı önceki hafta öğrencilere seçtikleri ülkelerle ilgili araştırma ve hazırlık yapmalarını söylemiş ve o hafta derse gelmeyen öğrencilerin sonraki hafta hem malzeme hem de canlandırmalar açısından gruplarında eksikliğe neden olduklarını gözlemleyerek bu durumu günlüğüne yansıtmıştır (AG, 09.03.2011). Başka bir ders sonrasında yazdığı günlüğünde ise yinelenen bu sorunu öğrencilerle paylaştığını ifade eden araştırmacı, çok zorunlu durumlar dışında derse devam etmelerinin, kendilerine ve içinde yer aldıkları grup arkadaşlarına karşı sorumluluk duygusunun gerekliliği olduğunu hatırlattığını belirtmiştir (AG, 16.03.2011).

Araştırmacı Şenay'la yaptığı görüşmede bu konuyu kendisine sorarak devamsızlık nedeniyle yaşanan sorunlara yönelik bir çözüm önerisi olup olmadığını öğrenmek istemiştir. Şenay, araştırmacının kısa tekrarlar, özetler, hatırlatmalar gibi bir hoca olarak yapması gerekenleri yaptığını, teorik açıdan da anlatımların dışında derse ilişkin notlar dağıtarak gelemeyen öğrencilere kolaylık sağladığını söylemiş ve devamsızlık yaptıkları sürece araştırmacının yapabileceği daha fazla bir şey olmadığını da eklemiştir (Şenay, G, s. 132-142). Bunların yanı sıra, ilk hafta yapılan ilk drama etkinliklerine derse gelmediği için katılamayan Şenay, bir sonraki drama oturumunda bocaladığını ve ilk derse gelmediği için pişmanlık yaşadığını da ifade etmiştir (G, s. 150-158). DDNB ünitesinin yine ilk haftasına katılamayan Şenay DSDF'nda (3. soru), *"İlk hafta gelmediğim için resim eleştirilerini yaparken katılımda bulunamadım. Dört disiplin nasıl birleştirilir, resimlerle nasıl bağdaştırılır birden odaklanamadım"* diyerek devamsızlığın konuya odaklanamamasına neden olduğunu yazmıştır. Öznur (G, s. 399-411) kopukluktan ziyade, gelemediği hafta yapılan etkinlikleri kaçırdığı için üzüldüğünü, arkadaşlarından

dersin çok güzel geçtiğini duyunca gelmediği için pişman olduğunu söylemiş, Burçin de araştırmacının günlüğüne yansıttığı gibi, dersin ilk haftasında gelemediğinden farklı kültürlere yönelik yapılan canlandırmalarda çok eksik kaldığını, kendini gruba dahil hissedemediğini, ilk hafta gelmemiş olmasının onu oldukça olumsuz etkilediğini ifade etmiştir (G, s. 335-343). Ders sürecinde en zorlandığı şeylerden birinin gelmediği haftalarda çok şey kaçırması ve sonraki derslerde bunun soruna yol açması olduğunu söyleyen Emel, DDNB ünitesinde öykülerin yazıldığı hafta derse gelemediğini, ertesi hafta sonradan gruba dahil edilerek kendisine verilen rolü oynamaya çalıştığını ancak kendisini olayın, öykünün içinde hissedemediğini belirtmiş ve devamsızlığın diğer derslerde bir şekilde telafi edilebildiğini, ancak bu derste geriye dönük telafinin mümkün olmadığını söylemiştir (G, s. 62-73).

3.4.2. Özne-nesne-ürün



'Kendi'nden yola çıkma
Nesnelerle canlandırma
'Kendi'nden ürüne

Özne-Nesne-Ürün alt teması, *'Kendi'nden yola çıkma, Nesnelerle canlandırma* ve *'Kendi'nden ürüne* başlıklarından oluşmaktadır. *Müze Eğitimi* ünitesinin ders içeriği, özne olarak öğrencinin kendi dünyasına ait bir *"şey"* üzerinden yola çıkmasıyla başlayan ve bu *"şey"*in sanatsal ürüne dönüşmesi, sınıfta müze deneyiminde bir buluntuymuş gibi sunulması, drama etkinliklerine konu olması ve son olarak bir müze afişinde yer almasıyla son bulan ardışık etkinlikler dizisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin kendi özellikleri hakkında düşünerek ilgi duydukları, yapmaktan hoşlandıkları, kendileri için önemli olduğunu düşündükleri şeylere odaklanmaları ve bunları sınıf ortamına taşımaları '*Kendi'nden yola çıkma* başlığında açıklanan konulardır. Kendi özelliklerinden birisini seçip kilden üç boyutlu objelere dönüştürerek canlandırmalarında kullanmaları, drama etkinliklerinin bu objeler üzerinden kurgulanması ve öğrencilerin buna yönelik görüşleri *Nesnelerle canlandırma* başlığında, kendi özelliklerinden yola çıkarak ürün ortaya koyma sürecinde yaşananlar ise *'Kendi'nden ürüne* başlığında ele alınan konulardır.

3.4.2.1. *Kendi'nden yola çıkma*

Biraradalık / DTSE / Farklı disiplinlerin bilgisi ve *Biraradalık / Müze eğitimi / Uygulama deneyimi* başlıkları altında detaylı olarak anlatılan *"Siz Müzesi"* etkinliği, öğrencilerin dersle bağ kurmalarını sağlayan, kendi dünyalarından bazı özellikleri sınıf ortamına aktarırken bu özellikler üzerine düşünmeye yönelten ve kendilerini dersin bir parçası olarak hissettiren ardışık etkinliklerin ilk adımıdır. Bu etkinlikte, öğrenciler kendi iç dünyalarına dönüp öznel yaşantıları üzerine düşünmüş ve bunu etkinlik sayesinde birbirleriyle paylaşmışlardır. Araştırmacı etkinlik öncesinde öğrencilere aşağıdaki yönergeyi vermiştir:

> *(Araştırmacı öğrencilere boş kağıtlar dağıtıyor)* Bu kağıtları hemen ikiye bölelim ortadan. İkinci yarıları şimdilik saklayıp bir kenara koyun. Diğer yarısına da sizi anlatan, sizinle ilgili on tane cümle ya da kelime yazıyorsunuz. Sizi ifade eden şeyler olmalı. Örneğin; işte futbol oynamak, sinemaya gitmek, gitar çalmak gibi… (Öğrenciler yazıyorlar). Şimdi de diğer kağıtların başına başlık olarak "..... Müzesi" yazın. Altına az önce yazdığınız cümle ya da kelimeleri anlatacak nesneler yazıyorsunuz şimdi. Diyelim ki; futbol oynamayı seviyorum yazdıysanız futbol topu. Sinemaya gitmeyi seviyorum dediyseniz bir sinema bileti gibi (TCD, s. 657-665).

Öğrenciler araştırmacının yönergeleri doğrultusunda kağıda kendi isimlerini yazmadan özelliklerini temsil eden nesneler yazmışlar ve araştırmacıya vermişlerdir. Araştırmacı kağıtları topladıktan sonra karışık olarak tekrar dağıtmış ve herkesin kendisine denk gelen kağıdın kime ait olduğunu tahmin etmesini ve *"……. Müzesi"* başlığındaki noktalı yere tahmin ettiği kişinin adını yazmasını söylemiştir. Arkadaşını doğru tahmin edenler alkışlanarak etkinlik sonlandırılmıştır (TCD, s. 666-675). Bu dersten sonra günlüğüne, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilen derslerin onlara ulaşmada büyük kolaylık sağladığını ve çok daha etkili olduğunu yazan araştırmacı, öğrencilerin günlüklerinden de dersin kendilerini temsil eden nesneler üzerinden ilerlemesinin onları çok mutlu ettiğini öğrendiğini belirtmiştir (AG, 17.05.2011).

Öznel dünyalarını dersin içeriğine dahil eden öğrencilerin, bu sayede konuya daha iyi odaklandıkları ve ders yaşantısını daha çok içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Dilan, bu derste, kendisini en çok anlatan nesneleri bir arada görmesiyle, bu nesnelere daha farklı bakmaya başladığını, hayatındaki yerlerini görmesine neden olduğunu ve bu nesneleri, dolayısıyla bu nesnelerin temsil ettiği eylemleri ne kadar çok sevdiğini bir kez daha anlamasını sağladığını söylemiştir (ÖG, 17.05.2011, 4. soru). Öznur (G, 16.05.2011, 1. soru), bu derste en çok hoşuna giden bölümün geçmişi, günümüzü ve geleceği kendi

seçtikleri objelerle canlandırmak olduğunu söylerken, Burçin de (ÖG, 16.05.2011, 4. soru) bu dersin eski devirler hakkında ve kendi uğraşları hakkında düşünmesini sağladığını ve yazdığı özellikleri yaşamında uyguladığını ancak bunu farkında olarak yapmadığını belirtmiştir. Emel kendisiyle yapılan görüşmede (G, s. 273-279), *"Sınıf içinde kilden oluşturduğumuz sevdiğimiz objeler çok güzeldi… Müze eğitimi etkinliğindeydi. Çünkü direk kişiliğimize yönelik, hani kendi içimizdekini dışarı çıkarmamız gerekiyordu o çok güzeldi"* diyerek kişiliklerine ait özellikleri temsil eden nesnelerle uğraşmaktan keyif aldığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, başka bir derste Zeus rolünü canlandırdığını söyleyen Emel, o anda hem kendisi hem de Zeus olduğunu ve bu ikisini kaynaştırdığını söylemiş ve bunun daha yaratıcı bireylerin yetişebilmesi için çok önemli olduğunu dile getirmiştir (G, s. 397-409).

3.4.2.2. *Nesnelerle canlandırma*

Kendi özelliklerinden yola çıkarak belirledikleri nesneleri kilden üç boyutlu olarak yapan öğrenciler, bir sonraki aşamada gruplara ayrılarak bu nesneleri kullandıkları canlandırmalar kurgulamışlardır. Canlandırma öncesinde yönergeyi veren araştırmacı, öğrencilere gruplarındaki kişi sayısı kadar mevcut olan nesnelerle canlandırma kurgulamaları için 5-6 dakikalık bir süre vermiş ve özellikle *"Bu nesnelerin birbiriyle bağlantısını görelim canlandırmalarınızda"* vurgusunu yapmıştır (TCD, s. 705-709). Dört gruba ayrılan öğrenciler, her grup üyesine ait nesneyi bir arada düşünmeye çalışarak ellerindeki 4 veya 5 nesnenin birbiriyle bağlantılı olarak kullanıldığı canlandırmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu canlandırmalardan sonra, bu kez her grubun ellerindeki nesnelerden birini seçerek onun üzerine yeni canlandırmalar kurgulamaları söylenmiştir. Ancak bu kez nesnelere ilişkin zaman bilgileri verilmiş ve bu bilgiler doğrultusunda canlandırmalarını gerçekleştirmeleri istenmiştir. *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında yapılan canlandırmalarda öğrencilerin eski-yeni kavramları üzerine düşünmelerini sağlamak, geçmiş ve gelecek üzerine sorgulamalar yapmalarına olanak vermek amaçlanmıştır. Bu dersten sonra araştırmacı günlüğünde canlandırma aşamasından bahsetmiş ve kısaca derste neler yapıldığını özetlemiştir:

> Aradan sonra herkes istediği kişilerle 4'lü grup oluşturdu. 2 grup 4 kişi, diğer 2 grup 5 kişi oldu… Gruplar oluştuktan sonra, her grup kendi grubundaki *(grupta kaç kişi varsa herkesin nesnesi o grubun canlandırmasına dahil edildi)* nesnelerden bir canlandırma kurguladı. Nesnelerin birbirleriyle bağlantısını kurdular ve yaklaşık 3-4 dk.lık canlandırmalar gerçekleştirdiler. Sonrasında aynı gruplar kendi içlerinde kendi grup nesnelerinden birini

> belirlediler. Ben her gruba farklı canlandırma yönergeleri verdim. 1. grup, nesnesini 500 yıl önceki insanlar olarak buldu ve o anı canlandırdı. 2. grup, nesnesinin ilk icat edildiği anı ve hangi ihtiyaçtan doğduğunu canlandırdı. 3. grup nesnesinin günümüzdeki kullanımına yönelik bir canlandırma yaptı, 4. grup ise nesnesini 500 yıl sonraki insanlar olarak buldu ve buldukları anı canlandırdı. Her gruba canlandırmalarının geçtiği zamanın yazılı olduğu kağıtlar verdim. Tüm grupların kağıtları: "YIL M.Ö. 1500…, YIL 1511…, GÜNÜMÜZ…, YIL 2511…". Canlandırmalarından hemen önce gruplar sırayla, bu yazıları sahne olarak planlanan kapıya yapıştırdılar (AG, 17.05.2011).

Canlandırmaların ilk aşaması olan tüm nesnelerin birlikte kullanıldığı hikayelerde öğrenciler gruplarındaki her bir kişinin nesnesini aynı hikaye içinde kullanmaya yönelik canlandırmalar yapmışlardır. Burada amaç, yaratıcı düşünce yoluyla birbiriyle ilgisi olmayan nesneleri aynı hikaye içinde ilişkilendirerek birleştirmeye çalışmaktır. Aynı grupta olan Burçin, Doğuş ve İlke'nin nesneleri araba *(arabayla seyahat etmeyi sevdiğini yazan Burçin'in nesnesi)*, tenis raketi *(tenis oynamayı sevdiğini yazan İlke'nin nesnesi)* ve bir idoldür *(seramik yapmayı sevdiğini yazan Doğuş'un nesnesi-canlandırmada put olarak geçiyor)*. Canlandırmada Burçin ve Doğuş tenis oynayan iki arkadaştır ve oyunları bittikten sonra yolda yürürlerken Burçin'e araba çarpar. Arabanın şoförü *(İlke)* iner ve çok üzgün bir şekilde çarptığı kişinin ölmemesi için elinde tuttuğu idole dua eder. Aşağıda canlandırmadan bir kesit sunulmuştur:

> (*Burçin ve Doğuş tenis oynayarak canlandırma başlıyor)*
> Burçin: Hadi ya yeter bu kadar oynamayalım… Gidelim artık.
> Doğuş: Bu son sayı... *(Oynamaya devam ediyorlar)*
> Burçin: Neyse artık…Hadi hadi gidelim.
> Doğuş: Kaç kaç olduk? 6-4 yendim seni. Hep yeniliyorsun
> *(Yolda yürümeye başlıyorlar, İlke arabayla hızla gelip Burçin'e çarpıyor ve Burçin yere yıkılıyor).*
> Doğuş: *(Arabaya doğru bağırıyor)* Ne yaptın geri zekalı! Arkadaşıma çarptın.
> İlke: Ayyy.. Ben hiç anlamadım ya! Birden çıkıverdi! *(Elindeki idolle birlikte dua etmeye başlıyor)*
> Doğuş: Putlara yalvarıyor ya. Kıza çarptı sonra putlara yalvarıyor. Var mı böyle bir şey?
> İlke: Tatlım iyi misin? Hadi kalkalım hastaneye gidelim *(Burçin'i yerden kaldırmaya ve arabaya bindirmeye çalışıyor)*
> Doğuş: Ben de geleceğim! (TCD, s. 719-730).

Üç nesnenin bir arada ve ilişkili bir şekilde kurgulandığı canlandırmada öğrenciler zaman üzerine düşünmeden önce nesneler üzerine düşünerek hem zihinsel hem de bedensel olarak kendi dünyalarına ve arkadaşlarının dünyalarına ait olan nesnelerle haşır neşir olmuşlardır. Sonraki aşamada, aynı gruplar kendi içlerinde bir nesne belirleyerek

bu kez bu nesne üzerinden ancak zaman boyutunu da işin içine katarak canlandırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Merih, Nergis, Şenay ve Öznur bu aşamada canlandırmalarında kullanmak üzere Öznur'un nesnesi olan çamaşır makinasını seçmişler ve 500 yıl önce yaşayan insanlar olarak çamaşır makinasını *(onlar için gelecekten gelen bir nesne)* buldukları anı ve bulduklarında neler yaptıklarını, nasıl tepkiler verdiklerini canlandırmışlardır.



Görsel 3.35. *Merih, Nergis, Şenay ve Öznur'un 500 yıl önceki insanlar olarak çamaşır makinasını buldukları anı canlandırmaları*

Çamaşır makinasını dört minderi birleştirerek oluşturan grup, bir aileyi canlandırmakta, baba rolündeki Merih çamaşır makinasını dışarda bir yerlerden bulup eve getirmekte ve anne rolündeki Nergis ve ailenin çocukları rolündeki Şenay ile Öznur, babalarının getirdiği ilginç alete bakarak onu incelemektedirler. Çocuklar önce aletten korkarlar, anne evde istemez. Ancak yavaş yavaş aleti kurcalayıp keşfedince çamaşır yıkamaya yaradığını anlayarak çok mutlu olurlar.

İlişkisel Drama / Kültürel aktarım / Köklerden izler başlığı altında adı geçen öğrencilerden Mustafa, Karadenizli oluşunu sıklıkla sınıf ortamına taşıyan bir öğrencidir. Çok sevdiği bir nesne olan tulumu çalarken canlandırmaktan ve bunu dersin içine katmaktan dolayı çok mutlu olduğunu ifade eden Mustafa'nın canlandırma sırasındaki hareketleri, davranışları ve mimikleri de bu mutluluğunu kanıtlar niteliktedir. Görsel 3.35.'de görüldüğü gibi Mustafa, tulumu oluşturabilmek için üç farklı nesne kullanmış, kalem, minder ve kalem kutunun birleşiminden bir tulum yaratmıştır. Bazı öğrenciler nesne canlandırmalarında o nesne varmış gibi yaparken, bazıları kilden yaptıkları

nesneleri kullanmışlar, bazı öğrenciler ise Mustafa gibi kendi nesnesini sınıfta bulunan başka nesneler kullanarak oluşturma yoluna gitmiştir.



Görsel 3.36. *Karadenizli olan Mustafa'nın tulum çalma canlandırması*

Kilden yaptığı nesneyi canlandırmalarında kullanmayı tercih eden öğrencilerden birisi Doğuş'tur. Kendi özelliklerini sıralarken seramik yapmayı sevdiğini yazan Doğuş, bu özelliğini bir idolle temsil etmiştir. Görsel 3.37.'de Doğuş kilden idolünü yaparken görülmektedir:



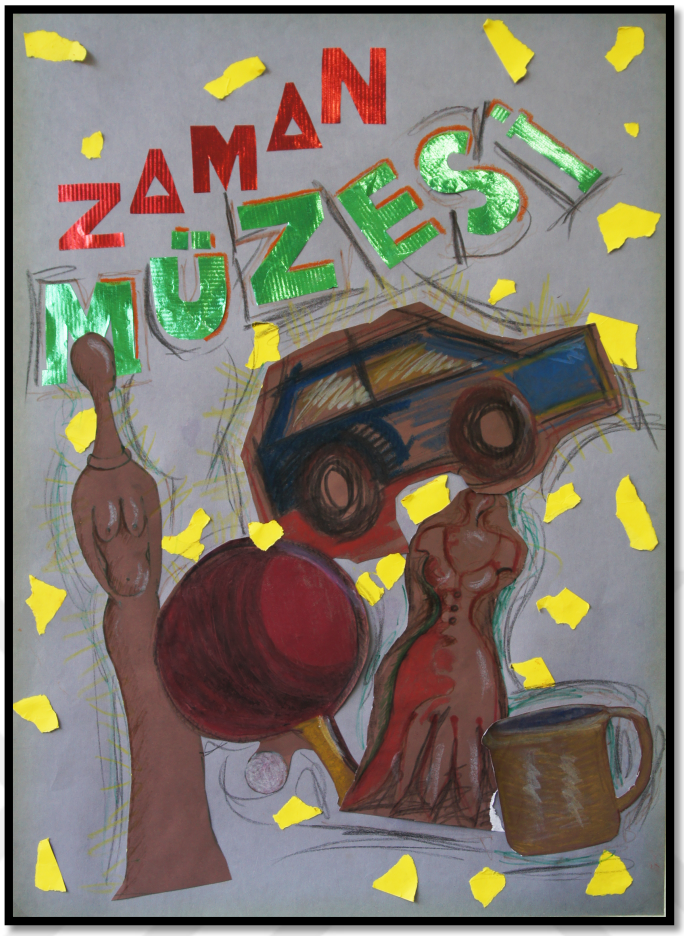
Görsel 3.37. *Kilden nesne yapımı (soldan 2. öğrenci Doğuş)*



Görsel 3.38. *Sınıf müzesinde sergilenen kilden yapılmış nesneler (solda Doğuş'un idolü)*



Görsel 3.39. *Doğuş'un kendi yaptığı idolüyle geçekleştirdiği canlandırma*



Görsel 3.40. *Canlandırmalardan sonra yapılan müze tanıtım afişlerinden bir örnek (En solda Doğuş'un idolü görülmektedir)*

Doğuş'un kendine ait bir özellik olarak sınıf ortamına taşıdığı seramik sevgisi/idol, "Siz Müzesi" çalışma kağıdında yazılı olan bir özellikken, üç boyutlu nesneye dönüşerek sınıf müzesinin bir ürünü olmuş (Görsel 3.38.), daha sonra canlandırmalarda kullanılmış (Görsel 3.39.) ve son olarak da müze tanıtım afişlerinde (Görsel 3.40.) yer almıştır. Böylece tüm ders boyunca Doğuş'un ve diğer öğrencilerin kendilerini dersin bir parçası gibi hissetmeleri, kendilerine ait bir parçayı da derse katarak dersle ve birbirleriyle bağ kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.2.3. *'Kendi'nden ürüne*

Kendilerinden yola çıkarak ardışık etkinliklerde bulunan öğrenciler, kilden yaptıkları nesneler ve ünitenin sonunda grupça oluşturdukları müzelerini tanıtan afişler olmak üzere *Müze Eğitimi* ünitesi kapsamında iki adet ürün ortaya koymuşlardır. Sanatsal ürünler konusunda yaşanan bazı sorunlara, *Biraradalık / Birlikte yapılandırma* başlığı altında değinilmiştir. *Müze eğitimi* ünitesinde iki ürün de sınıf ortamında ders esnasında

yapılmış ve öğrenciler istedikleri kişilerle grup olarak çalışmışlar, bu nedenle de ilk zamanlarda yaşanan sorunların oldukça azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, kil çalışması konusunda yaşadığı bazı endişeleri günlüğüne yansıtmıştır:

> Herkes kendi kağıdını aldı ve yazdığı nesnelerden birini seçerek benim sınıfa getirdiğim kille bu nesneyi 3 boyutlu olarak oluşturdu. Bu aşamada, mekanın küçük olmasının ve kilin kirletici bir malzeme olmasının sorun yaratacağını düşünmüştüm. Süre konusunda da endişeliydim. Ancak bu endişelerim yersiz çıktı. Öğrencilerin geneli keyif alarak yaptılar. Öz değerlendirme formlarında da 15 kişi kille çalışmaktan keyif aldığını, 3 kişi de kısmen keyif aldığını belirtmiş (AG, 17.05.2011).

Öğrencilerin genel olarak kille çalışmaktan keyif aldıkları gözlemlenmiş, üstelik kendi dünyalarına ait bir nesne üzerine çalışıyor olmaları da onları ayrıca mutlu etmiştir. Süre ve temizlik konularında araştırmacının endişeleri yersiz çıkmış kille yapılan çalışmalar başarılı bir şekilde sınıf müzesinde sergilenmiştir. Canlandırmalar bittikten sonra dramanın değerlendirme aşamasında, araştırmacı dramadaki grupların kendi nesnelerinden bir müze oluşturmalarını ve müzelerini tanıtıcı bir afiş yapmalarını söylemiştir. Her grup kendi nesneleri üzerine düşünmüş ve bu nesnelerin ne tür bir müzede bulunabileceği konusuna karar vererek araştırmacının getirdiği malzemelerle müzelerini tanıtıcı bir afiş yapmışlardır. Araştırmacı, afiş yapımı sırasında öğrencilerin biraz yorgun ve isteksiz oldukları gözlemlemiştir. Arka arkaya devam eden etkinliklerden oluşan dersin süresi normal ders saatinden biraz daha fazla (20-25 dk.) sürmüş, bu da öğrencilerin yorulmuş olduklarından dolayı afiş yapımı konusunda isteksiz olmalarına neden olmuştur (AG, 17.05.2011).

Genel olarak derslerin uzamasından şikayetçi olan ve çabuk sıkılan Yusuf, bu dersin sonunda yazdığı günlüğünde (ÖG, 16.05.2011, 1., 2. ve 6. sorular), derse yönelik en çok aklında kalan şeyin kilden objeler ve afiş çalışması olduğunu, en olumsuz bulduğu şeyin dersin çok fazla uzaması olduğunu, ancak buna rağmen bu dersin şimdiye kadarki en zevkli ders olduğunu yazmıştır. Yusuf, normalde ikinci örgün eğitim *(gece)* öğrencisi olup bu derse örgün eğitim *(gündüz)* grubunda girdiğinden, saat 17:00'de başlayan dersine yetişmek için zorlanıyor olması onun diğer öğrencilere göre süre konusunda daha hassas olmasına neden olmuştur (Yusuf, G, s. 630-655). Derste yapılan sanatsal ürünler ve ders bağlantısı konusunda Yusuf kendisiyle yapılan görüşmede şunları söylemiştir:

> Kendi yapmış olduğumuz afiş ya da ne biliyim böyle kil gibi bir şeyler yaparak o dersle yani müze eğitimiyle ikisinin mesela arasındaki bağlantısını kurduğumuzda kendin bir şey yapıp hem dersi anlamış oluyorsun hem de bir şeyleri kendin yapıp dersin içinde olmuş

> oluyorsun… Bu da hoş yani ikisi arasında güzel bir bağ kuruluyor. Bir de dersler böyle ne bileyim işte onları inceleyerek, ipuçlarıyla devam ediyorsun. Baştan anlamsız gelen şeylerle bütüne doğru gidiyorsun. Yani böyle ufak kelimelerle işte kopuk kopuk başlıyormuş gibi oluyor, daha sonra bakıyorsun tam kendini dersin anlatılmak istenenin tam ortasına düşmüşsün (G, s. 433-441).

Yusuf, derste yaptıkları sanatsal uygulamaların dersin konularıyla olan bağlantısına dikkat çekmiş, kendilerinin bu sayede aktif olarak derse dahil olduklarını söylemiştir. Bunun yanı sıra, dersin parçadan bütüne doğru ilerleyişinin başta kopukluk varmış gibi bir algı yarattığını ancak dersin sonuna doğru tam da amaca uygun şekilde işlendiğini fark ettiğini vurgulamıştır. Nagihan ise günlüğünde (ÖG, 16.05.2011, 5. soru), bu ders sayesinde ilk kez kile dokunduğunu, ona şekil verdiğini, hatta kili eve götürerek kardeşiyle farklı şekiller yaptıklarını yazmıştır.

3.4.3. Zamanlararası



Bağlamsal bakış

Değer üzerine düşünme

Zamanlararası alt teması, *Bağlamsal bakış* ve *Değer üzerine düşünme* başlıklarından oluşmaktadır. Öğrencilerin zaman kavramı içinde geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili sorgulamalar yaparak bağlamsal düşünmeleri, farklı zamanlardaki yaşayışlar hakkında yorumlarda bulunarak bunları canlandırmalarına yansıtmaları, günlük yaşamlarında kullandıkları nesnelerin icat edilme nedenleri ve gelecekte bunların yerini nelerin alacağı üzerine düşünmeleri, eski ve yeni kavramları hakkında yorum yaparak değerini sorgulamaları bu alt temada ele alınan konulardır.

3.4.3.1. *Bağlamsal bakış*

Müzelerin bünyelerinde muhafaza ettikleri ve halka sundukları koleksiyonları yoluyla gerçekleştirdikleri zamanı belgeleme görevlerinden hareketle, nesneler üzerinden ilerleyen ve bu nesnelerin farklı zamanlarda kullanımlarına yönelik zincirleme etkinliklerin yer aldığı bir *Müze Eğitimi* dersi gerçekleştirilmiştir. Nesneleri kendi bağlamında incelemek ve farklı bağlamlarda nasıl olacağı hakkında düşünmek,

zamanlararası zihinsel bir yolculuk olarak görülmekte ve aynı zamanda drama yoluyla farklı zamanlarda yaşayan insanların canlandırılması da onların yaşayışları üzerine düşünmeyi ve empati kurmayı gerektirmektedir. Buna yönelik olarak, araştırmacı öğrencileri dört gruba ayırmış ve her gruba kendi nesneleriyle ilgili farklı görevler vermiştir. Aşağıda araştırmacının sırayla gruplara verdiği yönergeler görülmektedir:

> 1. gruba: **Siz seçtiğiniz nesnenin** *(araba)* **nasıl bir ihtiyaçtan doğduğunu ve ilk icat edildiği anı canlandırıyorsunuz. Tamam mı? O nesne yokken ne yapılıyordu onu da bize verin. Neden icat edilmesi gerekmiş? Onun icat edildiği anı yaşayalım. Tamam?**
>
> 2. gruba: **Evet, şimdi siz seçtiğiniz nesneyi** *(çamaşır makinası)* **500 yıl önce bulmuş olan insanlarsınız, 500 yıl öncesine gidiyoruz yani 1511 yılındayız ve bu günümüz nesnesini buluyorsunuz.**
>
> 3. gruba: **Siz seçtiğiniz nesneyi** *(saat)* **günümüz kullanımına uygun bir şekilde canlandırmasını yapıyorsunuz. Günümüz kullanımına uygun bir canlandırma kurguluyorsunuz, tamam?**
>
> 4. gruba: **Siz de nesnenizi** *(kitap)* **günümüzden 500 yıl sonraki insanlar olarak buluyorsunuz. Yıl 2511 tamam? Ve 500 yıl sonra nasıl bir hayat olur, insanlar nasıl olur, onları kurgulayın, düşünün. O nesneyi bulduğunuz anı canlandırın, o nesne ile ne yapıyorsunuz? O nesneyi 2511'de buluyorsunuz…**
>
> Fatoş: Gelecekte mi icat ediyoruz?
>
> **Hayır…**
>
> Fatoş: Geçmişten kalma bir nesne olarak mı buluyoruz?
>
> **Evet, nasıl bulduğunuz da önemli tabi** (TCD, s. 812-831).

Araştırmacı yönergeleri sırayla grupların yanına giderek söylemiş ve gruplar birbirlerinin canlandırmalarını, diğer yönergeleri duymadan ve ne yapacaklarını bilmeden izlemişlerdir. Böylece canlandırmalar üzerine daha çok düşünerek, izledikleri canlandırmalarda neyin amaçlandığını anlamaya çalışmışlardır. Canlandırmalar kronolojik sıraya göre çizgisel bir doğrultuda ilerlemiş, en eski tarihten, yani arabanın icat edildiği andan başlamış, günümüze ait bir nesne olan çamaşır makinasının 500 yıl önceki insanlar tarafından bulunmasıyla devam etmiş, daha sonra yine günümüze ait bir nesnenin günümüzdeki kullanımı gösterilmiş ve aynı şekilde günümüze ait bir nesne olan kitabın bu kez gelecek zamanda *(500 yıl sonra)* bulunduğu anın canlandırılmasıyla sona ermiştir (TCD, s. 852). Öznur (ÖG, 16.05.2011, 1. soru), derse yönelik olarak *"Bu hafta en hoşuma giden bölüm, geçmişi, günümüzü ve geleceği kendi seçtiğimiz bir nesneyle canlandırmak oldu"* yorumunda bulunurken, Emel de (ÖG, 16.05.2011, 5. soru) bu derste kendisini iyi hissettiğini, çünkü daha önce hiç düşünmediği geçmiş ve gelecek hayatlar hakkında düşünme fırsatı yakaladığını söylemiştir. Esin (ÖG, 16.05.2011, 1. soru), bu

derste en çok aklında kalan şeyin, geçmişten günümüze yaptıkları canlandırmalar olduğunu ve her bir canlandırmanın o zamana ait bir şeyler anlattığını belirtmiş ve bunu da farklı ve güzel bulduğunu eklemiştir.

3.4.3.2. *Değer üzerine düşünme*

Müze eğitiminin konu edildiği derste, metaforik bir ifadeyle zamanlar arası yolculuğa çıkan öğrenciler, bu yolculukları sırasında bağlam içinde düşünme, zamansal farklılıkları fark etme gibi zihinsel alıştırmalar yaparken, dersin doğal akışı içinde öne çıkan bazı kavramlar olmuştur. Eski ve yeni, bu kavramlardan ikisidir. Günümüze ait bir nesne olan saati yine günümüz kullanımına uygun bir canlandırmayla ele alan grup Utku, Ayşegül, Esin ve Nagihan'dan oluşmaktadır. Nesne olarak Esin'in nesnesi olan saati seçen grup, canlandırmalarında bu nesneyi günümüze uygun bir şekilde kullanmıştır. Canlandırma bir saat dükkanında geçmektedir. Esin, annesi için saat almak isteyen bir müşteriyi, Nagihan dükkandaki satıcıyı, Utku ve Ayşegül ise dükkanda bulunan büyük ve çok eski bir saatin akrep ve yelkovanını canlandırmışlardır. Esin saatlere bakmakta ve çok işlevli, gösterişli bir saat aramaktadır. Bu arada yerde duran büyük ve eski bir saat görür. Merak ederek inceler, ancak sadece saati göstermesi ve başka işlevinin olmaması onun için yeterli olmaz ve saati çok eski bulur. Satıcı *(Nagihan)* saat için yüksek bir fiyat verir ve Esin de bu kadar eski ve işlevsiz bir saat için fiyatı çok yüksek bulduğunu söyler. Satıcı saatin antika değeri olduğunu vurgulayarak fiyat konusunda taviz vermez. Bu arada saatin akrep ve yelkovanı *(Utku ve Ayşegül)* konuşmaya başlarlar. Artık herkesin gösterişe meraklı olduğunu ve eskinin kıymetinin kalmadığını söyleyerek tüketim kültürüne vurgu yaparlar (TCD, s. 909).



Görsel 3.41. *Utku ve Ayşegül eski bir saatin akrep ve yelkovanını canlandırırlarken*

Araştırmacı Utku ve Ayşegül'ün saat canlandırmalarını hem biçimsel olarak hem de içeriksel olarak yaratıcı bulmuş ve genel olarak grubun buluşunu beğendiğini söylemiştir (TCD, s. 939). Burada öğrenciler, araştırmacının herhangi bir yönlendirmesi veya müdahalesi olmadan *eski* ve *yeni* kavramlarını sorgulamışlar ve günümüzde neyin değerli neyin değersiz olduğu konusuna değinmişlerdir.

3.4.4. Mesleki



Sınıfta müze deneyimi
Akışı kavratma
Öğrenenden öğretene

Mesleki alt teması, *Sınıfta müze deneyimi, Akışı kavratma* ve *Öğrenenden öğretene* başlıklarından oluşmaktadır. Geleceğin görsel sanatlar eğitimcisi olan öğrenciler, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenlik mesleğine ilişkin sanat eğitimi alanına özgü bilgiler ve deneyimler edinmekte ve bunları mesleki yaşantılarında nasıl uygulayabileceklerini öğrenmektedirler. Veri toplama haftalarına denk gelen ünitelerden biri olan *Müze Eğitimi*, araştırmanın merceğinde olduğundan *Mesleki* alt temasında bu ünite kapsamında gerçekleşen durumlar ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin sınıfta müze deneyimine ilişkin yaşantıları, bu yaşantılar hakkındaki görüşleri, müze eğitiminin müzede verildiğinde dikkat edilmesi gereken noktalar, araştırmacının sürece ilişkin ve öğrencilerin genel olarak ders sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, yaklaşımları ve drama yönteminin mesleki motivasyonlarında yarattığı değişimler bu alt temada açıklanan konulardır.

3.4.4.1. *Sınıfta müze deneyimi*

Biraradalık / Müze eğitimi / Uygulama deneyimi başlığı altında, sınıfta gerçekleştirilen müze deneyiminden bahsedilmiştir. Hazırlık etkinliklerinden sonra kilden nesneler yapılmış ve bunlar bilgi kağıtlarıyla birlikte sınıf müzesinde sergilenmişlerdir. Müze eğitimine yönelik uygulamaların neden bir müzeye giderek yapılamadığının nedenleri yine aynı başlık altında açıklanmıştır. Araştırmacı, öğrencilere sınıfta bir müze deneyimi yaşatmak için kendileriyle bağ kurabilecekleri etkinlikler

planlamış ve bu etkinliklerin canlandırmalara kadar olan kısmın sonunda, öğrencilerin yaptıkları kilden nesnelerle bir sınıf müzesi oluşturmuştur. Tüm gruplar nesnelerini bilgi kağıtlarıyla birlikte pufların üzerine koyduklarında, araştırmacı *"Evet, 2011 yılı Özel Öğretim Yöntemleri II dersi A grubu Müzesi'ne hoş geldiniz. Hepinizi ifade eden nesneler var burada…"* (TCD, s. 695-699) diyerek tüm öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları nesneleri izlemeleri için davet etmiştir. Nesnelerle canlandırmalar yapıldıktan sonra, müze afişleriyle drama oturumu sonlandırılmış ve afişler her grubun müzesinin olduğu yerdeki duvarlara yapıştırılarak sınıfta müze deneyimine farklı türde müzelere ilişkin bir boyut daha eklenmiştir. Araştırmacı, süreç içinde ve sonunda öğrencilerle birlikte derse ilişkin değerlendirmeler yaparken etkinliklerin ve dersin konularının meslekle olan bağlantılarına değinmeye özen göstermiştir. *Müze eğitimi* ünitesinin sonunda, tüm bu etkinlikleri neden yaptıkları, bunların ileride ne işlerine yarayacağı, öğretmen olduklarında bu etkinliklerin ne kadarını nasıl uygulayabilecekleri üzerine açıklamalarda bulunmuştur. Gelecekteki öğrencilerini müzeye nasıl götüreceklerinden, buna ilişkin yapılması gerekenlerden ve müzede ne gibi etkinlikler planlayabileceklerinden bahsettikten sonra, müzeye götüremedikleri durumlarda neler yapılabileceklerini, kendi yaşadıkları, sınıfta müze uygulamalarından örneklerle anlatmış ve öğrencilerle görüş alışverişinde bulunmuştur. Bu anlamda öğrencilerin ufuklarını, bakış açılarını genişletmek ve geliştirmek için süreç üzerine konuşmalar yaparak bağlantıları daha iyi kurabilmelerini ve bu yolla deneyimlerinin daha kalıcı hale gelebilmesini amaçlamıştır (TCD, s. 119-126). Araştırmacı, müze eğitimi ve çocuk özellikleriyle ilgili şunları söylemiştir:

> Müze eğitimi dediğimiz şey, *"haydiii çocukları müzeye götürelim, öyle bir gezip çıksınlar, gitsinler, müze eğitimi yaptık bitti"* değil kesinlikle. Çocuklar çünkü çok sıkılıyorlar. Çocuk dediğin hareket etmek istiyor. Enerjik, enerjisini dışarı vurması lazım. Yaparak yaşayarak öğreniyor. Müzeleri eğlenceli mekanlar haline getirmek için çok farklı etkinlik yolları var (TCD, s. 1027-1031).

Bu söylemiyle, okullarda genel olarak yapılan yüzeysel ve amaçsız müze gezilerine dikkat çeken araştırmacı, çocukların yaş özelliklerinden dolayı çok hareketli olduklarını ve çabuk sıkıldıklarını, bu nedenle de müzede aktif ve eğlenerek öğrenme yollarını uygulamaları gerektiğini ifade etmiştir. Öznur (ÖG, 16.05.2011, 3. soru) bu konuda, *"Drama yöntemiyle işlenen ders daha eğlenceli ve kalıcı hale dönüşüyor. Müze eğitimi konusunu kitap bilgileriyle sınırlandırmayıp bu başlık altında sınıf ortamında farklı neler yapabileceğimizi gördük bu hafta"* diyerek kitap dışı deneyimler yaşadıklarına değinmiş,

Dilan ise günlüğünde (ÖG, 17.05.2011, 3. soru) dersin yöntemini çok sevdiğini, kendilerini anlatan nesnelerden yola çıkarak canlandırmalar yapıp sonra da bu nesnelerden müzeler oluşturacaklarını kesinlikle tahmin bile edemeyeceğini söylemiş ve mesleki bağlantılar kurarak bu deneyimlerini öğrencilerine uygulatacak olmasının kendisi için çok önemli bir kazanç olacağını vurgulamıştır.

3.4.4.2. *Akışı kavratma*

Ders sürecinde deneyimlenen yaşantının öğretmenlik mesleği ile ilişkisinin kurulması, ÖÖY dersinin temel amaçlarından birisidir. Bu nedenle *Sınıfta müze deneyimi* başlığında değinildiği gibi, ders süreci boyunca sadece müze eğitimi bilgisi değil, dersin tüm konularına ve içeriğine yönelik mesleki bilgi ve bakış açıları öğrencilere sunulmaya gayret edilmiştir. Özellikle hemen hemen her dersin sonunda yapılanlar özetlenmiş, etkinliklerin aşamalı ve bağlantılı yapısına dikkat çekilerek amaçları üzerine tartışılmış ve farklı yaş düzeylerine nasıl uyarlanabileceği konusunda öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Müze eğitimi ünitesinde, nesneler hakkında yapılan canlandırmalardan sonra, afiş yapımına geçmeden önce, araştırmacı dersin o ana kadar geçen kısmını şu şekilde özetlemiştir:

> Dediğim gibi hani 'siz müzesi' etkinliğinde, az önce yaptık ya, kendinize ait özellikleri yazdınız. Ondan sonra birbirinizi tanımaya çalıştınız. Kimin özellikleri bu diye. Arkadaşlarınızı ne kadar tanıyorsunuz onu biraz test etmiş olduk. Ondan sonra size ait bir nesneyi kilden üç boyutlu bir şekilde meydana getirdiniz. Kendi nesnenizi oluşturdunuz. Sonra o nesneler üzerinden canlandırmalar yaptık. Farklı nesne kullanımlarına yönelik… (TCD, s. 1032-1039).

Bu tip özetlemelerle araştırmacı, öğrencilerin dersin akışı daha iyi kavramalarını, yapılan etkinliklerin birbirleriyle ve dersin geneliyle bağlantıları üzerine düşünmelerini, bunların yanı sıra tekrar etme ve özetlemenin, öğrenilenlerin akılda kalıcılığını artırması nedeniyle öğrencilerin daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya çalışmıştır.

3.4.4.3. *Öğrenenden öğretene*

Geleceğin görsel sanatlar eğitimcisi olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine yaklaşımlarının birbirlerinden farklı olduğu görülmüş ve dönemin başında dağıtılan *Kişisel Bilgi Formları*nda öğrencilerin çoğunluğunun (14 kişi) mezun olduktan sonra öğretmen olmak istediği, bir kısmının (4 kişi) kararsız olduğu, 1 kişinin ise öğretmen

olmak istemediği öğrenilmiştir. Odak grup öğrencilerinin 10'u öğretmen olmak isteyen grupta, 2'si ise bu konuda kararsız olan gruptadır. Mezun olduktan sonra, eğitimini aldığı mesleği yapmak isteyen öğrenciler günlüklerinde ve görüşmelerde bu derse ilişkin yorumlarında, dersin öğretmenlik mesleğiyle ilişkisini kurarak deneyimledikleri ve öğrendikleri şeyleri gelecekte kendi öğrencileriyle uygulamak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmen olma konusunda kararsız olan Merih ve Yusuf da derse ilişkin mesleki çıkarımlarda bulunmuş ve dikkate değer yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenen durumundan kısa bir zaman sonra öğreten durumuna geçecek olan öğrencilerden Nagihan, öğretmen olduğunda uygulayabilmek için derslerde etkinliklere ilişkin notlar aldığını, öğretmen olmayı çok istediğini, bu derste öğrendiklerini ileride mutlaka uygulayacağını söylemiştir (ÖG, 16.05.2011, 1. ve 4. soru). Bunun yanı sıra, dersin drama yöntemi sayesinde empati duygusunu geliştirdiğini de şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Bu derste farklı karakterlere bürünerek bir çeşit empati kurduk. Bu durum aslında kimsenin yapmadığı bir şey. İnsanlar git gide daha bencil olmaya başladı (belki de haklı sebepleri vardır). Böyle bir zamanda empati kurmak bence bizler için son derece önemliydi. Sonuçta öğretmen olduğumuzda öğrencisinden velisine birçok insanın sorunlarıyla ilgileneceğiz (Nagihan, ÖG, 11.04.2011, 4. Soru).

Mesleki çevre ve sosyal ilişkilere değinen Nagihan, öğretmenlik mesleği için empati kurabilmenin çok önemli olduğunu, insanların gitgide daha bencil olduklarını, bunu söylerken bile onlarla empati kurmaya çalışarak bencil olmak için haklı sebepleri olabileceğini, bu ders sayesinde farklı karakterlere bürünerek bir anlamda empati kurmayı öğrendiklerini söylemiştir. *"Bu derste yaptığımız her şeyi ileride kendi öğrencilerimle yapmak istiyorum"* diyen Nagihan gibi (ÖG, 16.05.2011, 4. soru) Öznur da öğretmen olmayı çok istediğini, bu derste çok şey öğrendiğini ve öğrendiklerini ileride mutlaka hayata geçireceğini belirtmiş ve *"aklımda çok güzel şeyler var"* diyerek geleceğe yönelik öğrendikleriyle ilgili somut planları olduğunu ifade etmiştir (G, s. 196-215). Araştırmacının, ileride yaratıcı drama üzerine eğitim almak isteyip istemediğini sorması üzerine Öznur, *"Hocam kendimde onu görmüyorum ama ilerde bir çocuğum olursa kesinlikle düşünüyorum. Yani küçük yaşta onun eğitimini aldırmayı. Çünkü ben biraz çekingenim ya çok rahat değilim"* (G, s. 303-313) diyerek çekingen yapısı yüzünden bu konuda uzmanlaşmasının zor olacağını, ancak bir çocuğu olursa mutlaka drama eğitimini aldırmak istediğini söylemiştir. *"Hedefim öğretmenlik olduğu için öğrettiklerinizin çok büyük katkısı olacağını düşünüyorum"* diyen Öznur'un (ÖG, 16.05.2011, 6. soru), drama

konusunda uzmanlaşmasa bile öğretmen olduğunda bu yöntemi uygulamak istediği açıkça anlaşılmaktadır.

Dilan da Nagihan ve Öznur gibi öğretmen olduğunda drama yöntemini kullanmayı çok istediğini söylemiş ve çocuklara sanatı sevdirmek için bunun iyi bir yol olacağını eklemiştir. Bazı çocukların iyi resim yapamadıkları için resimden uzaklaştıklarını ve resim yapmayı sevmediklerini, ancak drama gibi farklı yollarla bu durumun aşılarak çocuklara resim yapmanın sadece güzel çizmekle ilgili olmadığının anlatılabileceğini ifade etmiştir (G, s. 572-587). Dilan kendisiyle yapılan görüşmede *Müze Eğitimi* ünitesi ile ilgili şunları söylemiştir:

> Müze eğitimi o kadar önemliymiş ki… Müze eğitiminin aslında ne kadar önemli olduğunu özellikle sanat eğitiminde, bunu hatta yaratıcı dramayla birleştirerek ki ne kadar zevkli olduğunu bilmiyordum. Bunu da çok güzel bir şekilde sizin sayenizde öğrendim. Dedim hakikatten ya ben de o zaman öğrencilerimi müzelere götüreceğim, müzelerle ilgili etkinliklerden haberdar edeceğim onları (G, s. 641-650).

Müze eğitimi ve sanat eğitimi ilişkisini bu ders yoluyla kurabildiğini ve dramayla birleştirildiğinde bunun çok zevkli bir hale dönüştüğünü ifade eden Dilan, kendisinin de öğretmen olduğunda öğrencilerine bu bilinci aşılayacağını vurgulamıştır. Emel (G, s. 465-473), ders sürecinde zaman zaman bazı etkinlikleri ileride çocuklar için nasıl uyarlayabileceğini düşündüğünü söylemiş ve öğretmen olduğunda drama yöntemini mutlaka uygulamak istediğini belirtmiştir. Dönem boyunca deneyimledikleri etkinliklerin, mesleki yaşantısında öğrencileri için hem eğitici hem de eğlenceli olacağına inandığını ve rahatlıkla uygulayabileceği etkinlikler olduğunu da eklemiştir (ÖG, 16.05.2011, 3. soru).

Şenay ise dersin öğretmenlik mesleğiyle bağlantısına ilişkin şunları söylemiştir:

> Zaten sizi izlerken hep böyle kendimi de hayal ediyorum. Öğrencilerime şöyle bir şeyler yaptırabilirim falan gibilerinden. Çünkü dediğim gibi hani derse ilgi açısından öğrencilerin merakla gelmesini çok isterim. Gerçekten derse ilgi göstermelerini, amaç sadece resim yapmak olmasın, bir şeyler öğrenebilsinler. Herkes yetenekli, herkes çok güzel resim yapacak diye bir şey yok… Ben şu malzemeyi getirin dediğimde veya şunu araştırın dediğimde onu gerçekten araştırarak, gerçekten merakla gelsinler isterim. Dediğim gibi resim dersini hiç sevmeyen bir öğrenci sevmeye başlayabilir ve ilgi göstermeye, sanata, sanatçılara karşı merak uyanabilir (G, s. 411-423).

Derse karşı merak uyandırmanın ve ilgi çekebilmenin önemine değinen Şenay, dersi izlerken zaman zaman kendisini öğretmen olarak hayal ettiğini ve öğrendiklerini öğrencilerine uygulayabileceğini söylemiş, bu sayede öğrencilerin derse severek ve

merakla geleceklerini, yetenekli olmaktan ziyade sanatla ilgili, sanatı seven çocuklar olmalarının daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Dramanın merak uyandırma ve ilgi çekme özelliğine vurgu yapan Şenay gibi Merih de (G, s. 401-417) dersten örnekler vererek dramanın çocuklar üzerindeki etkilerinin gözlemlenebileceğini, drama yoluyla ve drama olmadan iki farklı sanatsal uygulama yaptırıp aradaki farklara bakılabileceğini, böyle bir deneme yapılırsa ona göre arada büyük farklar çıkacağını söyleyerek kurduğu mesleki bağlantıları somut bir şekilde yansıtmıştır. DDNB ünitesi kapsamında gerçekleştirilen drama etkinliklerinin, yaptıkları çizgi romanlar üzerinde bir etkisi olmadığı düşünen Merih'in bu görüşleri dikkat çekicidir.

Doğuş, drama konusunda deneyimi olmadığı için öğretmen olduğunda bu yöntemi kullanmayı düşünmediğini söylemiş ve öğrencilere daha çok sanatsal uygulamalar yaptırmayı düşündüğünü eklemiştir. Ancak bu düşüncesine rağmen, okullarda drama dersinin olmasını istediğini belirtmiştir. Drama dersinde sanata ilişkin etkinlikler yapan öğrencilerin, resim dersine geldiklerinde bakış açılarının çok farklı olacağını şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Mesela drama dersinde işte heykelle, kille veya başka bir uygulamayla falan uğraştığında bir öğrenci mesela resim dersine geldiğinde bakış açısı daha farklı olur bence. Çünkü ilk önce drama dersinde şöyle bir fikri olur işte topluma karşı, toplumla sanat arasında bir ilişki vardır ve o ilişkiyi drama dersinde kurar bence. Resim dersinde de o ilişkiye göre, o bakış açısına göre sanat eseri vermeye çalışır (Doğuş, G, s. 277-299).

Öğrencinin toplumla sanat arasındaki ilişkiyi drama yoluyla kurabileceğini ve bu ilişkinin ürün ortaya koymada öğrenciye yol gösterici olacağını söyleyen Doğuş, günlüklerinden birinde de bu dersin ona yakın zamanda öğretmen olacağını hatırlattığını yazmıştır (ÖG, 17.05.2011, 3. soru). Bunların yanı sıra, Doğuş öğretmen olduğu zaman öğrencilerine bir şeyler öğretmesi gerektiğinde bunu daha eğlenceli hale getirmek için çaba harcayacağını da vurgulamıştır (ÖG, 18.04.2011, 5. soru). Bu ifadelerinden Doğuş'un bu derste eğlenerek öğrendiği ve bunu gelecekteki mesleki yaşantısına uyarlamak istediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen olma konusunda kararsız olduğunu belirten Yusuf, ticaretle uğraşan bir aileden geldiğini, mezun olduktan sonra büyük olasılıkla aile şirketinde çalışmaya devam edeceğini söylemiş ve öğretmenlik mesleği konusunda düşüncelerini paylaşırken alt yapısında var olan ticaret mantığıyla ilişki kurması ve bu jargonla yorum yapması dikkat çekmiştir. Yusuf, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini şu sözleriyle açıklamıştır:

> Herkes gibi yürürsen o zaman kimse sana bakmaz ki. Çünkü sen de herkes gibi yürüyorsun, aynı hızda yürüyorsun, aynı elbiseleri giymişsin, öyle ağar ağar gidiyorsun. Bir farkın olursa insanlar seni tercih eder. Yani dikkatini çekersin… Biz mesela kendi işimizde de herkesin yaptığını yaparsan e niye senden alsınlar ki? Senin bir şekilde birilerinin dikkatini çekmen gerekiyor. Ya kalite olarak çekeceksin Almanya gibi, ya Çin olarak çekeceksin fiyat gibi. Bir şekilde yani birini başarman gerekiyor. Okulda öğretmen de olsan e şimdi herkes gibi gel anlat git gel anlat… O zaman yani sadece öğretmen olurum. Ama öteki türlü anlatırsam işte Yusuf öğretmen olurum. İnsanlar ya benim dersimi çok severek gelir ya da hiç sevmeyerek gelir. Yani severek gelenlerle her zaman daha ileriye gidersin (G, s. 522-543).

Yusuf bu sözleriyle, hangi meslek olursa olsun bir şekilde farklı olmak gerektiğine dikkat çekmiş, öğretmen olmak değil Yusuf öğretmen olmak, yani diğerlerinden farklı bir şeyler yaparak ayrılmak gerektiğini vurgulamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ışığında varılan sonuçlara, elde edilen sonuçların literatürle ilişkilendirilerek tutarlı veya çelişkili durumların irdelendiği tartışma bölümüne ve araştırmanın tümü göz önünde bulundurularak gelecek araştırmalara, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı ders programlarının 3. yılında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin deneyimsel bir süreci ele almakta ve bu süreçte yaşananları eylem araştırması çerçevesinde okuyucuya sunmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, ÖÖY II dersi A grubundan belirlenen 12 öğrenci; odaklanılan zaman dilimi, toplam 16 hafta süren dönemin 10. ve 13. haftaları arasındaki dört haftalık ders süreci ve bu sürece denk gelen ders konuları ise, *Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?* ve *Müze Eğitimi* üniteleridir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yaratıcı drama yöntemi destekli yürütülen ÖÖY II dersinde ne gibi değişimler yaşandığı, bu değişimlerin öğrencileri ve öğrenme ortamını farklı açılardan nasıl etkilediği elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuç bölümünde açıklanmıştır. Sonuçlar, bulgulardan ortaya çıkan *Biraradalık, Çoklu Bakış, İlişkisel Drama* ve *Bağlar* olmak üzere dört tema bağlamında ele alınmıştır.

4.1.1. Biraradalık temasına ilişkin sonuçlar

Biraradalık teması, araştırmacı / öğretmen / drama lideri, öğrenciler, drama yöntemi, disiplin temelli sanat eğitimi, müze eğitimi, farklı disiplinlerle ilişkiler gibi araştırmanın belkemiğini oluşturan tüm unsurların bir arada oluşunun yarattığı durumları irdeleyen bir tema oluşuyla ayrı bir öneme sahiptir. Bu tema *Birlikte yapılandırma*, *Gruplandırma, Disiplin temelli sanat eğitimi (DTSE), Drama bilgisi* ve *Müze eğitimi* alt temalarından oluşmaktadır.

- *Birlikte yapılandırma* alt temasında öne çıkan durumlardan biri, yapılandırmacı bir anlayışla yürütülen derste geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinden çok süreci birlikte planlayan, deneyimleyen, sorunları birlikte çözmeye çalışan ve birlikte öğrenen bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu etkilerdir. Bir diğer önemli durum, ders kapsamında yapılan sanatsal

uygulamaların nasıl, ne zaman ve nerede yapılacağına ilişkin yaşanan sorunlu durumun öğrencilerle birlikte çözümlenmesidir.

- *Gruplandırma* alt teması kapsamında öne çıkan noktalardan biri, öğrencilerin bu dersle birlikte şimdiye kadar hiç alışkın olmadıkları bir şekilde birbirleriyle yakın bir ilişki içinde olmak zorunda kalmaları ve başlarda bu durumun onlar üzerinde yarattığı olumsuzlukların zamanla olumluya dönerek sınıf içi iletişimi güçlendirmesi olmuştur. Bu alt temaya ilişkin öne çıkan durumlardan bir diğeri ise, araştırmacının farklı gruplandırma yöntemlerini denemesi ve bu farklı gruplandırma yöntemlerinin farklı kazanımları olmasıdır.
- *DTSE* alt temasında, dört disiplinin, drama ve birkaç farklı alanın da dahil edilerek birleştirilmesiyle disiplin temelli sanat eğitimi kavramının genişlediği ve disiplinlerarası bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Dört disiplinin bu şekilde zenginleştirilerek ve drama yöntemi kullanılarak birleştirilmesi öğrencilerin süreci birebir deneyimlemeleri ve yaşantı yoluyla öğrenmelerini sağlamış ve doğrudan yaşayarak öğrendikleri için öğretmen olduklarında rahatlıkla uygulayabilme becerisi kazanmışlardır.
- *Drama bilgisi* alt temasında, bir yöntem / araç olarak sanatın öğretiminde dramanın kullanımı deneyimlenirken teknikleri, bileşenleri, aşamaları gibi temel teorik bilgileriyle birlikte öğretim bilgisinin de verildiği ve öğrencilerin dramayla ilgili bilmeleri gereken en temel şeyleri öğrendikleri görülmektedir. *Müze eğitimi* alt temasında ise hem sanat eğitimiyle hem de dramayla güçlü bağları olan müze eğitimine yönelik sınıfta gerçekleştirilen deneyimin öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici bulunduğu, önceki derslerde yaşanan grup sorunları, iletişim problemleri, sanatsal uygulamalarla ilgili yaşanan sıkıntılar gibi sorunların bu ünitede büyük ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir.

Biraradalık temasına ilişkin olarak yukarıda bahsedilen genel sonuçların yanı sıra, bu tema özelinde dikkat çeken diğer durumlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir:

- *Sanatsal uygulamaların derste yapılması (süreç bağlamında):* Araştırma süreci boyunca zaman zaman sanatsal uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalara ilişkin farklı deneyimler yaşanmıştır. Drama etkinlikleriyle ilişkili olsun ya da olmasın grupça gerçekleştirilen sanatsal uygulamaların sınıfta ders esnasında yapılması, sınıf içi iletişim, katılıma istekli olma, zamanı verimli kullanma, sorumluluklarını yerine getirme gibi açılardan daha olumlu sonuçlar vermiştir. Öğrencilerin grup

arkadaşlarını kendileri belirledikleri durumlarda dahi ödev olarak verilen sanatsal uygulamalarla ilgili sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ders dışında bir araya gelme, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme, gruba uyum sağlama konuları, sanatsal uygulamalar ev ödevi olarak verildiğinde problemli durumlar olarak ortaya çıkmıştır.

- *Sanatsal uygulamaların derste yapılması (malzeme bağlamında):* ÖÖY II dersinin dört grubunu (A, B, Y, Z) birden yürütmesi, dolayısıyla dersine girdiği öğrenci sayısının yaklaşık 80 kişi olması, araştırmacı açısından sınıfta yapılan sanatsal uygulamalar için malzeme temini sorununa yol açmıştır. Geçerlik-Güvenirlik komitesini oluşturan 3 öğretim üyesinin tek ortak uygun günlerinin cuma günü olması, araştırmacının pazartesi günü yürüttüğü ders için hazırlıklarını yapabilmesi açısından zaman sınırlılığı yaratmıştır. Bu durum, öğrencilerin daha çok sanatsal uygulamaları sınıfta yapmayı tercih etmelerine rağmen araştırmacıyı öğrencilerin malzemelerini kendilerinin temin edebileceği şekilde ders dışında yapmaya yönlendirmiştir. Bu nedenle araştırmacı, bazı sanatsal uygulamaları ders dışı çalışması olarak vermeyi denemiştir. Ancak süreçte yaşanan sorunları gözlemledikten sonra, araştırmacı malzeme temini sorununa rağmen son sanatsal uygulamanın yapıldığı ünite olan *Müze Eğitimi* ünitesinde, malzemeleri yine kendisi getirerek uygulamayı sınıfta yaptırmış ve derse ilişkin öğrenciler tarafından olumlu dönütler almıştır. Bu sorun, bu araştırmaya özel bir durum olduğundan, önceden planlanan ve içeriği belli olan derslerde yaşanmaması adına malzeme temininin öğrenci tarafından sağlanması mümkün olabilecektir.
- *Sanatsal uygulamaların derste yapılması (ürün bağlamında):* Ödev olarak verilen sanatsal uygulamalar, estetik açıdan sınıfta yapılanlarla karşılaştırıldığında çok daha iyi olsa da yukarıda bahsedildiği gibi süreç açısından sorunlara yol açmıştır. Bu nedenle, uygulama sürecinde yaşanan deneyimin, sonuçta elde edilen ürünün niteliğinden daha önemli olduğu düşüncesinden hareketle, grup çalışmaları olarak gerçekleştirilen sanatsal uygulamaların sınıf ortamında yapılmasının, öğrenciye daha çok katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ders dışı zamanda ödev olarak yapılan çizgi roman çalışmalarında gözlemlenen kopyaya yönelme durumu, ders esnasında gerçekleştirilen sanatsal çalışmalarda mümkün olmadığından daha özgün işler ortaya çıktığı görülmüştür.

- *Sanatsal uygulamaların derste yapılması (yaratıcı drama bağlamında):* Sanatsal uygulamaların yaratıcı drama etkinliklerinden hemen sonra yapılması, dramanın sanat ürünleri üzerindeki etkilerini güçlendirmiştir. DDNB ünitesinin sanatsal uygulamaları olan çizgi romanlar, drama etkinliklerinin hemen ardından yapılamamış, 1 hafta süre verilerek ders dışında yapılması sağlanmıştır. Araya giren süreye rağmen, canlandırmaların yaptıkları çizgi roman çalışmalarında etkisi olduğunu söyleyen öğrenciler, drama etkinliklerinin hemen ardından yapıldığı durumda çok daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Sanatsal uygulama olarak seçilen konu ne olursa olsun, drama etkinliklerinin hemen ardından yapılması, dramanın ortaya çıkan ürünler üzerinde çok daha etkili olmasını sağlamaktadır. Özellikle gerçekçi ve figüratif çalışmalarda drama, resmedilen figürlerin duruşlarında, hareketlerinde, ifadelerinde ve mimiklerinde etkisini yoğun olarak göstermektedir.
- *Öğreten-öğrenen yerine birlikte öğrenen:* Araştırmacı bu araştırma bağlamında, dersin yürütücüsü, yaratıcı drama lideri ve araştırmacı olmak üzere birbiriyle iç içe üç farklı rol üstlenmiş ve bu rollerin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışmıştır. Bir yöntem olarak yaratıcı dramayı kullanmak için bu yöntemi deneyimlemek, içselleştirmek, temel eğitimini almak gerekmektedir. Araştırmacı, tüm bu rollerinin dışında süreci hiyerarşik bir duruşla değil öğrenciyle birlikte öğrenen eşitlikçi bir yaklaşımla sürdürmeye gayret etmiş ve öğrencilerin görüşlerinden bunu büyük oranda başarabildiği sonucuna varmıştır.
- *Gruplandırma sorunu:* Araştırma sürecinde yaşanan en belirgin sorunlardan biri olan gruplandırma konusunda araştırmacı farklı yöntemler denemiş ve farklı sonuçlar almıştır. İlk zamanlarda dramanın farklı gruplama yöntemleri ile sınıf içinde grupların oluşmasını kendisi sağlamış, öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunlarından sonra gruplara ayrılma işini onlara bırakmayı denemiştir. Grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemeleri, öğrencilerin genel olarak hoşuna gitse de bunun kendileri açısından çok öğretici olmadığını, farklı kişilerle ortak iş üretmenin onlara farklı açılardan daha çok fayda sağlayacağını söylemişlerdir. Normalde zor olan grup çalışmaları, sanat alanının yapısı gereği bireysel çalışmaya alışkın olan sanat eğimi öğrencileri için daha da zor hale gelebilmektedir. Bu durumun iyileştirilmesinin, daha çok grup çalışması deneyimleriyle mümkün olacağı düşünülmektedir. Davranış ve tutum gelişimi

açısından grup çalışmalarının öneminin yanı sıra, birer sanat eğitimcisi adayı olan öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşantılarında kendi öğrencileriyle grup çalışmaları yapabilmeleri ve sınıf ortamını iyi yönlendirebilen öğretmenler olabilmeleri açısından da oldukça önemlidir. Sınıfa sonradan dahil olan Yusuf, sınıf içinde kimseyle iletişimi olmadığından, gruplandırma işini araştırmacının üstlenmesini olumlu bulduğunu söylemiş, böylece her grup çalışmasında farklı kişilerle denk geldiğini ve herkesi az çok tanıma fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, gruplandırmayı öğretmenin yapması, sınıfa yabancı olan veya sosyal iletişim yönü zayıf öğrencilerin sınıfın sosyal ortamına kaynaşabilmeleri ve dışarda kalmamaları açısından olumlu bir durumdur.

- *İletişimin güçlenmesi:* Uygulama sürecinin başlarında sınıf içinde gözlemlenen sorunlu iletişim ortamında bu dersle birlikte, yaratıcı drama yöntemi ve grup çalışmaları yoluyla iyileşme gözlemlenmiş, sorunların azaldığı görülmüştür. Yaratıcı drama yöntemi iletişimi güçlendirerek sınıfın sosyal ortamını iyileştirmiştir.
- *Fiziksel ortamın iletişime katkısı:* ÖÖY II dersinin teorisine yönelik bir derste, geleneksel arka arkaya dizilmiş sıraların yerleri değiştirilmiş ve yuvarlak bir oturma düzeni yapılarak tartışma ortamı yaratılmıştır. Sınıf tasarımındaki bu küçük değişikliğin öğrencileri etkilediği ve bu durumdan hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini görerek oturmaları, birbirleri arasındaki etkileşimi artırmış ve derse daha çok dahil olmalarını sağlamıştır.
- *Karşı cinsle iletişim:* Yaratıcı drama yapısı gereği zaman zaman yakın temas içeren etkinlikleri içinde barındıran bir yöntemdir. Konunun amaçları doğrultusunda kimi zaman el ele tutuşma, sırt sırta yürüme, birbirine dayanma gibi aktiviteler içermektedir. Bu durum, sınıfta bazı öğrencilerin çekingen davranmasına sebep olmuş, araştırmacı bu gözlemi doğrultusunda rahatsız olduğunu gözlemlediği öğrencilerin yerlerini değiştirmiş, ancak bunu onlara hissettirmeden yapmaya gayret etmiştir. İlk zamanlarda bazı öğrencilerde gözlemlenen karşı cinse mesafeli duruşta dersin sonlarına doğru yumuşama görülmüş ve öğrenciler bu duruma alışmışlardır.
- *Öğrenme biçimlerindeki farklılıklar:* Ders kapsamında farklı disiplinlerden olabildiğince yararlanan araştırmacı, öğrencilerin ilgi duydukları alanlar konusunda derse daha istekli katılım sağladıklarını gözlemlemiştir. Bunun yanı

sıra, bazı öğrenciler daha önce hiç tanışmadığı alanlarla tanışma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin yatkın olmadığı alanlarla karşılaştıkları durumlarda motivasyonlarında küçük düşüşler görülmüştür. Örneğin Dilan, ritm konusunda iyi olmadığını fark etmiş ve bu durum onu biraz üzmüştür. Gökçe ise öykü yazımı sırasında yazı yazmayı çok sevdiğini fark ettiğini söylemiş ve bu etkinlikten çok keyif aldığını dile getirmiştir. Farklı alanların / disiplinlerin, ÖÖY dersinin içeriğini besleyecek şekilde ders planlamasına dahil edilmesi, dersi zenginleştirerek çok boyutlu ve disiplinlerarası bir yapıda ilerlemesine yol açmıştır.

- *Çizgisel öğrenmeden çizgi dışı öğrenmeye:* Alıştıkları geleneksel sistemin dışında farklı bir ders deneyimi yaşamak öğrencilerin ilgisini çekmiş ve genel olarak dersin bu şekilde işlenmesinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Ancak yaratıcı dramanın dersin genel konularını gölgelediğini ve konularla yapılan etkinliklerin bağlantısını kuramadıklarını söyleyen öğrenciler de olmuştur. Genel olarak derslerin çizgisel bir şekilde işlenmesine alışkın olan öğrencilerin bir kısmının, özellikle ilk zamanlar dersin bu çok boyutlu ve bağlantılı giden işleyişine alışmada zorlandıkları gözlemlenmiştir.
- *Devinim için fiziki koşulların uygunluğu:* Yaratıcı dramanın hazırlık aşamasında yer alan bazı etkinlikler devinime ve harekete dayalı olarak planlanmakta, öğrencilerin sürece ve derse fiziksel olarak da katılımları sağlanmaktadır. Öğrencilerin fiziksel olarak bir rahatsızlıkları olduğunda, bu etkinliklere katılımda sorun yaşamışlar ancak derse uyum sağlamak için bu durumlarıyla ilgili dersin başında araştırmacıya herhangi bir bilgi vermemiş dersin sonunda yazdıkları günlüklerine yansıtmışlardır. Bazı öğrenciler, derse kendisini kaptırıp bu rahatsızlıklarını unuttuğunu söylerken bazıları ise dersin sonuna kadar bu sıkıntılı durumun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Drama atölyesinin yeterince büyük olmayışının da özellikle bedensel aktivitelerde öğrenciler açısından soruna yol açtığı gözlemlenmiştir.
- *Sınıfta müze eğitimi:* Müze eğitimi etkinlikleri, Bulgular ve Yorum bölümünün *Biraradalık / Müze eğitimi / Uygulama deneyimi* başlığında açıklanan sebeplerden dolayı müzede gerçekleştirilememiş, bu nedenle sınıfta bir müze eğitimi uygulaması yapılmıştır. Müze eğitimi ünitesine ilişkin uygulamanın müzede yapılamaması, bu dersin bir tarafıyla eksik kalmasına neden olsa da diğer taraftan

öğrencilere sınıfta bir müze eğitimi örneği görmeleri ve deneyimlemeleri açısından katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bolca müzede eğitim deneyimi yaşayabilmeleri için Resim-iş Öğretmenliği ders programında başlı başına bir ders olarak Müze Eğitimi dersinin yer alması araştırmacıyı bu anlamda rahatlatan bir unsur olmuştur.

4.1.2. Çoklu bakış temasına ilişkin sonuçlar

Dersin farklı yöntemlerle ve farklı bakış açılarından değerlendirilmesinin ele alındığı ve öğrencilerin genel olarak derse ilişkin algılarının ortaya çıktığı *Çoklu Bakış* teması iki alt temadan oluşmaktadır.

- *Sorgulama türleri* alt temasında, ders sürecinde veri toplamak, görüş almak ve öğrenilenleri belirlemek üzere başvurulan sözlü ve yazılı değerlendirme yollarının öğrenciler açısından yeni ve biraz da yorucu olduğu görülmüştür. Özellikle her dersin sonunda günlük yazımının öğrenciler için sıkıcı bir eylem olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacının geliştirdiği ve öğrencilere uyguladığı çeşitli formlar, günlüklerle birlikte süreci şekillendirebilmesi için kendisine yol gösterici olmuştur. Ayrıca yazılı veya sözlü sorulan her soru öğrencilerin ders hakkında, yapılan etkinlikler hakkında, drama hakkında ve kendileri hakkında düşünmelerini ve bu düşünceleri yoluyla derse ilişkin bir algı oluşturmalarını sağlamıştır. Bu alt temada ortaya çıkan bir diğer durum, öğrencilerin alışkın olmadıkları bir şekilde işlenen ÖÖY dersinde yaşadıkları not kaygısı olmuştur. Araştırmacının notlandırma konusunu çok ön planda tutmaması ve bu konuda olabildiğince şeffaf davranması öğrencilerde şaşkınlık yaratmış ve bu durumdan memnun oldukları gözlemlenmiştir.
- *Öğrenen algısı* alt temasında, öğrencilerin derse ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu ortaya çıkmış dersle birlikte kendilerinde fark ettikleri pozitif değişimler sayesinde dersi ve doğal olarak drama yöntemini çok sevdikleri anlaşılmıştır. Başlarda drama yöntemine ve dersin işlenişine önyargıyla yaklaşan öğrencilerin dönemin sonlarına doğru bu önyargılarından kurtuldukları ve derse istekle, merakla geldikleri görülmüştür.

Çoklu Bakış temasına ilişkin olarak yukarıda bahsedilen genel sonuçların yanı sıra, bu tema özelinde dikkat çeken diğer durumlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir:

- *Öğrenme ortamındaki değişimlerin yansımaları:* Öğrencilerin geneli ÖÖY I dersini güz döneminde aldıklarından, bu dersin bahar döneminde devamı olan ÖÖY II dersini de aynı şekilde alacaklarını beklemiş ve bu dersin bir araştırma kapsamında farklı bir öğretim elemanıyla ve farklı bir yöntem destekli işlenmesi onlarda şaşkınlık yaratmıştır. İki dersin arasındaki değişimin yanı sıra, araştırmacı ders sürecinde yaratıcı drama ile birlikte farklı öğretim yöntemleri de kullanarak dersi dinamik tutmayı amaçlamıştır. Dersin içeriğinde, kullanılan öğretim yöntemlerinde ve notlandırma sisteminde değişiklikler yapmak, aynı veya benzer giden süreçte zaman zaman farklılıklar yaratmak dersi sıkıcılıktan uzaklaştırmış ve öğrencilerin derse merakla gelmelerini sağlamıştır.
- *Günlükler için motivasyon:* Araştırmacı ders süreci boyunca öğrencilere tuttukları günlüklerle ilgili dönütler vermiş ve onları günlüklerini samimi bir şekilde yazmaları için motive etmeye gayret etmiştir. Tüm yazdıklarının araştırmacı tarafından okunduğunu bilmeleri, öğrenciler açısından günlük yazmaları konusunda güdüleyici olmuştur.
- *Yazılı görüş alma:* Çeşitli formlar yoluyla görüş alma, öğrenciler açısından sözlü ifadeye göre daha zahmetli ve uğraştırıcı gibi görünse de duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeleri, detaylı bir şekilde anlatabilmeleri ve bu anlattıklarının kalıcı bir şekilde saklanabilmesi nedenleriyle araştırmacıya süreci anlamlandırma ve şekillendirmede önemli ölçüde kolaylık sağlamıştır.
- *Ders planı ile mesleğe hazırlık:* Dersin son ünitesi olan *"Ders planı nasıl hazırlanır?"* ünitesine yönelik olarak öğrenciler araştırmacının yönergeleri doğrultusunda, içinde bir drama etkinliğinin de yer aldığı ders planı hazırlamışlardır. Görsel sanatlar eğitimcisi olarak yetişen öğrenciler, ilköğretim düzeyine ait bir dersi planlarken dramayı yöntem olarak nasıl kullanacaklarını ders planları yoluyla deneyimlemişlerdir.
- *Gerçek düşüncelere ulaşma:* Araştırma sürecinde hem sözlü hem de yazılı olarak pek çok kez öğrencilerden görüş alınmış ve sürece dair fikirleri sorulmuştur. Araştırmacının öğrencilere yaklaşımı, onların görüş bildirirken samimi ve içten davranmaları açısından çok önemli olmuştur. Genel olarak öğrencilerle iletişiminde olumlu, çözüm odaklı, kişiliklerine saygılı, pozitif bir ortam yaratmaya gayret eden araştırmacı öğrencilerin dönütlerinden bu konuda başarılı olduğunu anlamış ve derse yönelik öğrenci görüşlerinin büyük oranda samimi ve

gerçek düşünceleri olduğuna inanmıştır. Araştırmacının bir derste, dersin sonuna yetişmiş bir öğrenci gibi davranarak role girmesi ve dersin nasıl geçtiğini sorması üzerine, dersten sıkıldığı gözlemlenen Merih bunu açıkça rol içindeki araştırmacıya söylemiştir. Bu role girme etkinliğinin amacına ulaşarak öğrencilerin gerçek düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.3. İlişkisel drama temasına ilişkin sonuçlar

Dramanın kendi iç yapısında ve çevresinde bulunan alan ve durumlarla ilişkisinin açıklandığı *İlişkisel Drama* teması altı adet alt temadan oluşmaktadır.

- *Hazırlık* alt temasına ilişkin söylenebilecek en önemli şey, öğrencilerin bu aşamadaki etkinlikleri genel olarak çok sevmiş olmalarıdır. Günlüklerinde her derse ilişkin en çok akıllarında kalan şeyin ne olduğu sorusuna cevap olarak bu aşamada gerçekleştirilen etkinliklerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Oyun oynamayı unutan tüm yetişkinler gibi öğrenciler de oyun oynamanın ve oyunla birlikte öğrenmenin keyfine varmışlar ve bu oyunlar sayesinde birbirleriyle kaynaşmışlardır.
- *Canlandırma* alt temasında belirgin olarak ortaya çıkan durumlar, ilk kez dramayla karşılaşan öğrencilerin başlarda yaşadıkları uyum sorunu, zamanla yönteme alışmayla bu sorunun büyük ölçüde ortadan kalkması, grup üyeleri arasındaki anlaşmazlıkların canlandırmalara olumsuz yansımaları, öğrencilerin role girme, rolde kalma, rolü bitirme gibi doğaçlamaya ilişkin önemli konularda zaman içinde belirgin bir biçimde gelişim göstermeleridir.
- *Değerlendirme* alt temasında; dramatik kurgunun bileşenlerinin canlandırmalarda ilk zamanlar eksik kalması, ara ve son değerlendirmelerde sık sık vurgulanmasıyla bu eksikliğin zamanla giderilmesi, kalıp davranışlara ve klişelere yapılan eleştiriler sayesinde zaman içinde biraz daha yaratıcı buluşlara yönelinmesi, drama oturumunun son aşaması olan değerlendirme aşamasında yapılan sanatsal uygulamaların kısa sürede yapıldığından sonuç değil süreç odaklı bir niteliğe sahip oluşları ve –mış gibi yapma becerisinin yine zamanla gelişen yapısı öne çıkan durumlardır.
- *Sosyal ortam* alt teması, dramanın çekirdeğini oluşturan grup kavramının ayrıca göze çarptığı ve sosyal ilişkilerin, öğrencilerin birbirlerine yavaş yavaş alışma

hallerinin, bireysel özelliklerindeki farklılıkların birbirlerini nasıl beslediğinin ve araştırmacının sağlamaya çalıştığı demokratik sınıf ortamının büyük oranda başarıya ulaştığının sonuçlarını sunmaktadır.

- *Kültürel aktarım* alt temasında, öğrencilerin derse, geçmiş yaşantılarından, öznel kültürlerinden, köklerinden getirdikleri özellikleri taşımalarının onları çok mutlu ettiği ve derse katılımlarında önemli bir motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkan önemli durumlardan biridir. Bir diğeri ise toplumsal cinsiyet rollerinin canlandırmalarda belirgin bir biçimde kendini göstermesi ve kadının ve erkeğin toplumsal yaşamdaki görev ve sorumluluklarının değişmez bir şekilde canlandırmalara yansımasıdır.
- *Önce-sonra* alt teması için söylenebilecek en önemli şeylerden biri, öğrencilerin genel olarak drama sayesinde değişim yaşadıkları ve kendini ifade edebilme, özgüven gelişimi, empati, güven duyma, eşit hissetme gibi konularda geliştiklerini ve değiştiklerini fark etmeleridir. Bir başka önemli durum ise, drama yoluyla öğrenmeyi deneyimleyen öğrencilerin yaparak-yaşayarak aktif katılımla öğrendiklerinde öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu fark etmeleridir.

İlişkisel Drama temasına ilişkin olarak yukarıda bahsedilen genel sonuçların yanı sıra, bu tema özelinde dikkat çeken diğer durumlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir:

- *Değerlendirme şekli:* Yaratıcı dramanın son aşaması olan değerlendirme aşamasında araştırmacı, yazma etkinlikleri yerine daha çok sözel ve sanatsal etkinliklere yer vermiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının yazmaya dayalı olması nedeniyle dramanın değerlendirme etkinliklerinde yazılı etkinliklerden kaçınılmıştır. Araştırmacı bu konuyu komiteye danışarak özellikle her ders sonunda günlük yazıldığı için öğrencilere drama oturumunun sonunda yazmaya dayalı bir etkinlik yaptırmasının sorun yaratabileceğini söylemiş, komite üyeleri ise günlüğün çok önemli olduğunu, öğrencilerin her ders sonunda mutlaka yazmaları gerektiğini, bu nedenle gerekirse yazma etkinliklerini azaltmanın günlüklerin verimli olması açısından daha iyi olacağını söylemişlerdir. Bu karardan sonra araştırmacı değerlendirme etkinliklerinde yazmaya yer vermemiştir.
- *Etkinliklerde ilk olma:* Yaratıcı drama etkinliklerinde ilk sırada olmanın, genel olarak öğrencilerde tedirginlik yarattığı gözlemlenmiştir. İlk sırada olan

öğrencilerin etkinliklere katılımda zaman zaman zorlandıkları, sürece alıştıkça rahatladıkları görülmüştür.

- *Devamsızlığın etkileri:* Araştırma kapsamında yürütülen ÖÖY II dersinin ünite bazında aşamalı ve bağlantılı devam eden bir yapısı olduğundan, öğrenciler devamsızlık yaptıklarında kopukluklar yaşamışlardır. Bu kopukluklar özellikle yaratıcı drama sürecinde daha çok kendini göstermiştir. Grup çalışmalarına dayanan yaratıcı drama sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, büyük oranda grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Devamsızlık yapan öğrencilerin bu açıdan hem kendileri hem de grup arkadaşları için soruna yol açtıkları gözlemlenmiştir.
- *Beklenmeyen durumlara tepki:* Araştırmacı zaman zaman etkinliklerin gidişatında yön değişiklikleri yapmış, öğrencileri beklemedikleri durumlarla karşılaştırmış ve bu durumlara verdikleri tepkileri ve yaklaşımlarını gözlemlemiştir. DDNB ünitesi kapsamında yazılan öykülerin kendi yazdıkları kısımlarını canlandırmak yerine diğer grubun yazdığı kısımları canlandırmaları, yani araştırmacının yazılan öykülerin bölümlerini gruplara canlandırmaları için çapraz bir şekilde vermesi hoşlarına gitmemiş ve bu nedenle canlandırmalarda biraz isteksiz davrandıkları görülmüştür. Bu isteksizlik canlandırmalardaki performanslarına da yansımış ve kopukluklara neden olmuştur. Kısaca; beklenmedik durumlar, öğrencilerin problem çözme, yeni duruma uyum sağlama gibi konularda gelişimlerine katkı sağlamakta ancak sonuca olumsuz yansımaları olabilmektedir.
- *Farklı kişilik özellikleri:* Yaratıcı drama grup çalışmalarına dayanan bir yöntem olduğundan, grubu oluşturan bireylerin özellikleri bu yöntem açısından özellikle önem kazanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin her biri farklı kişilik özelliklerine ve deneyimlere sahiptir ve bu farklılık iletişime, uyuma, ortak deneyime dayalı drama çalışmalarında zaman zaman sorunlara yol açmıştır. Baskın karaktere sahip iki ya da daha fazla öğrencinin aynı gruba denk gelmesi ego çatışmalarına neden olurken, bir gruptaki tüm öğrencilerin çekimser kalması ise kazanım açısından verimsiz bir sürece yol açmaktadır. Uygulama süreci boyunca zaman zaman birbirlerinin kişilik özelliklerine tahammülde zorlanan öğrenciler, bu süreçte farkında olarak ya da olmayarak birbirlerinden çok şey öğrenmişler, birbirlerine karşı tutumlarında değişimler yaşamışlardır.

- *Öne çıkma çabası:* Dönemin başlarında drama etkinliklerinde çok dikkat çekmeyen ancak dönemin sonlarına doğru canlandırmalarda dikkatleri üzerine toplayan Dilan'ın son drama oturumlarında yaptığı doğaçlamalarda biraz abartıya kaçtığı ve bu abartılı oyunculuğundan arkadaşlarının pek hoşlanmadığı gözlemlenmiştir.

4.1.4. Bağlar temasına ilişkin sonuçlar

Araştırma sürecinde drama yoluyla birbirine bağlanan şeylerin aralarında oluşan ilişkileri odağına alan *Bağlar* teması, *Disiplinlerarası, Özne-nesne-ürün, Zamanlararası* ve *Mesleki* olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

- *Disiplinlerarası* alt temasında, farklı alanların birbirleri arasında oluşan bağlar ve bağlantılar, araştırmacının özellikle üzerinde durduğu konular olmuş ve bu bağlantıları önce öğrencilerin keşiflerine sunmuş daha sonra da bağlantıları onların keşifleri doğrultusunda bilgiye doğru yapılandırma yoluna gitmiştir. Farklı disiplinlerin birleştirilmesinde dramanın kullanımının öğrenilenleri daha eğlenceli ve kalıcı hale getirdiği ve dramanın sanat eğitimi üzerinde bağdaştırıcı bir özelliği olduğu gözlemlenmiştir.
- *Özne-nesne-ürün* alt teması, öğrencilerin öznel dünyaları hakkında düşünerek ilgi duydukları, yapmaktan hoşlandıkları, kendileri için önemli olduğunu düşündükleri şeylere odaklanmaları ve bunları sınıf ortamına taşımaları sayesinde dersle kendileri arasında kurdukları bağların ön plana çıktığı bir alt temadır. Öğrencilerin öznel yaşamlarıyla ilişkilendirilen derslerin onlara ulaşmada büyük kolaylık sağladığı, dersin kendilerini temsil eden nesneler üzerinden ilerlemesinin onları çok mutlu ettiği, öznel dünyalarını dersin içeriğine dahil eden öğrencilerin bu sayede konuya daha iyi odaklandıkları ve ders yaşantısını daha çok içselleştirdikleri gözlemlenmiştir.
- *Zamanlararası* alt temasında, öğrencilerin zaman kavramı içinde geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili sorgulamalar yaparak bağlamsal düşündükleri, farklı zamanlardaki yaşayışlar hakkında yorumlarda bulunarak bunları canlandırmalarına yansıttıkları ve eski-yeni kavramları hakkında yorum yaparak değerini sorguladıkları görülmektedir.
- *Mesleki* alt temasında en çok dikkat çeken durum, öğrencilerin günlüklerinde ve görüşmelerinde çok sıklıkla öğretmenliğe ilişkin hedeflerini paylaşmaları, drama

yöntemini öğretmen olduklarında kullanmak istediklerini vurgulamaları ve öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarıdır. Bir anlamda drama destekli bu dersin, öğrencilerin gelecekteki meslekleriyle aralarında yeni bağlar kurduğu söylenebilir.

Bağlar temasına ilişkin olarak yukarıda bahsedilen genel sonuçların yanı sıra, bu tema özelinde dikkat çeken diğer durumlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir:

- *Dramanın sanatsal uygulamalar üzerindeki etkileri:* Bu temada belirgin olarak ortaya çıkan durumlardan biri dramanın sanatsal uygulamalardaki etkisidir. Buna özellikle dikkat eden araştırmacı, sanatsal uygulamaların drama etkinliklerinden hemen sonra araya hiç zaman girmeden yapıldığında doğal olarak dramanın etkisinin daha yoğun olduğunu ve drama etkinliklerinin yapılan sanatsal uygulamalarda (çizgi roman) mekandan çok figürlerin hareketlerinde, mimiklerinde, duruşlarında, ifadelerinde etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Canlandırmalar yoluyla duyguların yoğunlaşması, hemen sonrasında yapılan sanatsal uygulamalara da yansımış ve drama etkinliklerinden sonra yapılan sanat çalışmalarının daha dışavurumcu ve duygu-yoğun işler olması dikkat çekmiştir. Öğrenciler genel olarak çizgi roman çalışmalarında özellikle yüz ifadelerine dikkat çekmişler ve öyküdeki olayı bir kurgu içinde de olsa yaşayarak deneyimlediklerini, bu nedenle de çizgi roman çalışmalarını canlandırmalardan yola çıkarak yaptıkları için daha kolay ve rahat çözümlediklerini ifade etmişlerdir.
- *Sanatsal uygulamanın sayısı: Müze eğitimi* ünitesinde kendi özelliklerinden birini seçerek kilden objeye dönüştüren öğrencilerin, dersin sonunda grupça oluşturdukları müzelere afiş yapma konusunda biraz isteksiz davrandıkları gözlemlenmiştir. Bir ders içinde, türü ne olursa olsun bir sanatsal uygulamanın yeterli olacağı, fazlasının öğrencileri yorduğu düşünülmektedir.

4.2. Tartışma

Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, bir öğretim aracı olarak yaratıcı drama destekli yürütülen ÖÖY II dersinde nasıl bir değişim yaşandığı, yaratıcı dramanın sanat eğitimine ve sanatsal yaratma süreçlerine ne gibi katkıları olduğu, karşılaşılan sorunlara nasıl çözümler arandığı, bu çözümlere yönelik geliştirilen yeni eylem planları ve derse ilişkin öğrenci algıları incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında dört temaya ulaşılmıştır. Bu bölümde, *Biraradalık, Çoklu bakış, İlişkisel drama* ve *Bağlar*

temaları çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar, araştırma soruları rehberliğinde ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Yaratıcı drama destekli bir ders deneyiminin mercek altına alındığı bu araştırmada araştırmacı, nitel bir yaklaşımla öğrenciler için yeni bir yöntem olan dramanın onlar üzerinde nasıl bir etki yarattığına ve ders sürecini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmış ve Merriam'ın (2013) ifadesiyle katılımcının penceresinden bakmaya, yani etik (dışarıdan) değil emik (içeriden) bir bakışla değişen dünyalarını anlamaya çalışmıştır. Bu anlamlandırma sürecinde, Bogdan ve Biklen'in (2007) vurguladığı gibi, öğrencilerle empati kurmaya ve farklı bakış açılarını anlamak için onlarla birlikte çaba göstermeye gayret eden araştırmacının amacı yargılamak değil, onların dünyasını anlamak ve nasıl ve hangi yargı ölçütlerine sahip olduklarını öğrenmek olmuştur. Bu yaklaşım öğretmen eğitimi programlarında oldukça kullanışlıdır. Çünkü geleceğin öğretmenlerine okulların karmaşık ortamlarını keşfetme olanağı sunarak aynı zamanda kendi sahip oldukları değerleri ve bu değerlerin öğrencilere, yöneticilere ve diğer herkese karşı davranışlarını nasıl etkilediği hakkında daha bilinçli olmalarını sağlamaktadır.

Johnson (2014, s. 11) *işlemlemenin düzeyleri* kuramına göre, bilginin derin düzeylerde şekillendirildiğinde daha iyi anlaşılabildiği, hatırlanabildiği ve saklanabildiğini, *oluşturmacı öğrenme* kuramına göre yaratıcılığın, ileri düzey düşünmenin ve sosyal etkileşimin öğrenmeyi artırdığını ve *bütünsel öğrenme* kuramına göre de öğrencilerin öğrendikleri şeylerle kişisel bağlar kurabildiklerinde daha fazla ve derinlemesine öğrendiklerini söylemiş ve tüm bunların *(derin düzeyde işlemleme, yaratıcılık, ileri düzey düşünme, sosyal etkileşim ve kişisel bağlar)* yaratıcı dramanın unsurları olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmanın bulgularından ortaya çıkan *İlişkisel Drama* teması altında yer alan *Kültürel aktarım* başlığında, öğrencilerin derse, geçmiş yaşantılarından, öznel kültürlerinden, köklerinden getirdikleri özellikleri taşımalarının onları çok mutlu ettiği ve derse katılımlarında önemli bir motivasyon sağladığı sonucu, Johnson'un tespitini destekler niteliktedir. Aynı şekilde *Bağlar* temasının öne çıkan durumlarından biri de, öğrencilerin öznel yaşamlarıyla ilişkilendirilen derslerin onlara ulaşmada büyük kolaylık sağlaması, bu sayede konuya daha iyi odaklanmaları ve ders yaşantısını daha çok içselleştirmiş olmalarıdır.

Oğuz (2013), yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve *Sanat eğitimi* dersi başarılarına etkisini belirlemek üzere deneysel bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırmanın sonucunda yaratıcı drama yönteminin sınıf

öğretmeni adaylarının sanata ilgi düzeylerini ve Sanat Eğitimi dersi başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da, farklı disiplinlerin birleştirilmesinde dramanın kullanımının öğrenilenleri daha eğlenceli ve kalıcı hale getirdiği ve dramanın sanat eğitimi üzerinde bağdaştırıcı bir özelliği olduğu sonucu, Oğuz'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde, Topçu'nun (2008), dramanın görsel sanatlar eğitimi üzerindeki etkisine yönelik ilköğretim düzeyinde gerçekleştridiği araştırmanın bulguları da sanat ve drama kavramlarının birbirini oldukça destekleyen iki alan olduğunu, yaratıcılığı geliştiren dramanın, yine yaratıcılığı geliştiren görsel sanat eğitiminde kullanıldığı zaman kaçınılmaz bir olumluluk doğurduğunu göstermiştir.

Biraradalık teması altında öne çıkan durumlardan biri olan araştırmacının yapılandırmacı bir anlayışla yürüttüğü derste geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinden çok süreci birlikte planlayan, deneyimleyen, sorunları birlikte çözmeye çalışan ve birlikte öğrenen bir öğretmen rolü benimsemesi, öğrencilerde olumlu etkiler yaratmış ve Heathcote'un (akt. Özen, 2011) ifade ettiği gibi öğrenciye değer veren ve kolaylaştırıcı bir rehber olmaya özen göstermiştir. Araştırmacının bir öğretmen olarak süreci hiyerarşik bir duruşla değil öğrenciyle birlikte öğrenen eşitlikçi bir yaklaşımla sürdürme çabasının, Heathcote'un, öğrencilere ne yapacaklarını söyleyen ve sadece bilgi aktaran değil kendi yaklaşımıyla yapılandırmış olduğu çalışmalarda yaşamda karşılığı bulunacak bilgiyi öğrenciye sezdiren ve olguları öğrencileriyle beraber keşfeden öğretmen tanımını desteklediği görülmektedir. Heathcote özellikle öğretmen-öğrenci arasında oluşan etkileşimin insan olgusunu ön plana çıkartarak öğretmen ve öğrenci arasında eşit seviyeler doğmasına izin verdiğini ve bu eş seviyerlerdeki paylaşımların daha doğal, daha içten, daha insancıl bir sınıf ortamının oluşmasına hizmet ettiğini vurgulamaktadır. McCaslin de (1983) öğretmenin kişilik özelliklerine dikkat çekerek, bir kişide sempatik liderlik, hayal gücü ve diğerlerinin fikirlerine saygı özellikleri hali hazırda varsa temel gereksinimlere sahip olduğunu söylemiştir. Başarılı yaratıcı drama öğretmenlerinde olması gereken özellikleri McCaslin şöyle sıralar; yönetmek yerine rehberlik ederler, diğerleriyle birlikte çalışabilir, fikir sunabilir ve kabul edebilirler. Bunların yanı sıra onlar için paylaşım, gösterimden daha önemlidir.

Araştırmanın uygulama sürecinde, görsel sanatlar eğitimcisi olarak yetişen öğrencilerin, aynı zamanda drama yöntemini derslerinde kullanabilmelerine yönelik drama öğretim bilgisine de yer verilmiş ve dönemin sonunda ilköğretim düzeyine uygun drama etkinlikleri içeren bir ders planı hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin drama

yöntemini birebir deneyimleyerek ve yaşantı yoluyla öğrenmelerinin, öğretmen olduklarında bu yöntemi uygulayabilmeleri açısından zorunlu olduğu düşünülmektedir. Leung (2012), öğretmenlerin veya öğretmen olacak öğrencilerin drama yöntemini öğrenmelerinin onların mesleki gelişimleri açısından önemli bir şans olacağını söylemiş, Kılıçaslan (2018) ise yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterliklerine etkisini incelemiş ve bu yöntemin, onların özgüven, iletişim becerileri ve mesleki yeterliklerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili ve kalıcı olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından Nagihan drama yöntemini öğretmen olduğunda uygulamayı çok istediğini ve yönteme ilişkin özellikle empati duygusuna vurgu yaparak yaşadığımız çağda herkesin öncelikle kendini düşündüğünü ve karşısındaki anlamaya çalışmadığını söylemiş ve bir öğretmenin iş yaşamında çok çeşitli öğrenci, müdür, veli tipleriyle karşılaşacağı için mutlaka empati duygusunu geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Toivanen, Komulainen ve Heikki Ruismäki'nin (2011), *"Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity"* adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının drama teknikleri ve uygulamaları yoluyla, içinde çatışmaları, gerginlikleri barındıran bir çok farklı rolü (öğretmen, veli, öğrenci vb.) deneyimlediklerini söylemeleri Nagihan'ın dikkat çektiği durumla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, Toivanen ve diğerleri (2011), etkili öğretimin, drama ve sözlü doğaçlama oyunları, rol oynama ve fiziksel hareketler gibi etkinlikler yoluyla öğretilebilen güven duygusu, yoğun etkileşim ve yaratıcı olma arzusuna dayandığını eklemişlerdir.

McCaslin (2016), dramanın öğretim yöntemi olarak kullanıldığında öğretmenin dramanın tekniklerini, bilgiyi iletmek, ilgi uyandırmak, sorunları çözmek, tutumları değiştirmek gibi önceden belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için kullandığını söylemiştir. Bu araştırmada öğretim yöntemi boyutuyla öne çıkan yaratıcı drama, McCaslin'in belirttiği gibi, sanat eğitimine ilişkin gerekli bilgilerin öğretimi için, derse ve ders içeriğine ilgi çekmek ve merak uyandırmak için, bir öğretim yöntemi olarak mesleki yaşantılarına taşıyabilmeleri için kullanılmıştır.

Araştırmacı, Heathcote'un özellikle üzerinde durduğu, eleştirel düşünmeyi, ahlaki ve duyuşsal düşünceye dönüştürmeye çalışan, gerçeklere dayanan bilgileri ve öğrenim deneyimlerini daha görünür biçimde her türlü yaşam durumlarına aktarmaya çalışan bir teknik olan *"Öğretmenin Role Girmesi Tekniği"*ni (Teacher in role) bir dersin sonuna doğru kullanmış ve derse geç kalmış bir öğrenci gibi davranarak öğrencilere dersin nasıl

geçtiğini, neler yaptıklarını sormuştur. Denediği bu teknik, öğrencilerin derse ilişkin samimi düşüncelerini farklı bir rol içinde (öğrenci) olan araştırmacıya rahatlıkla söylemelerini sağlamıştır.

Araştırmanın *DTSE* alt temasında, ders konularından biri olan dört disiplinin *(sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, uygulama)* drama ve birkaç farklı alanın da dahil edilerek birleştirilmesiyle disiplin temelli sanat eğitimi kavramının genişlediği ve disiplinlerarası bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Eisner (1989), bu dört disiplinin belirli kalıplar içerisinde öğrenciye aktarılmasının yanlış olduğunu, bu konuların bir bütünün iç içe geçmiş parçaları olarak düşünülmesi ve bu şekilde bütüncül bir yapıyla öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen birleştirme işlemi Esiner'in vurguladığı gibi bütüncül bir yapıyla gerçekleştirilmiştir. Hem dört disiplin hem de başka farklı alanlar doğal yolla ve girift bir şekilde birleştirilmiştir. Özen (2011), geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olan eğitimde yaratıcı dramanın, disiplinlerarası özelliği nedeni ile katılımcılarına farklı deneyimler yaşattığını vurgulamış ve bu deneyimlerin katılımcının kendini keşfetmesi ve tanımasına olanak sağladığını belirtmiştir. Kişinin kendini keşfi, yaratıcı drama disiplini ve diğer disiplinlerin yardımıyla pekiştirilen ve geliştirilen yaşam örüntüleri, katılımcıların daha çok sorgulayan, toplumsal farkındalığı ve tepkisi ilerlemiş bireyler olmalarına katkı sağlamıştır. Araştırma sürecinde farklı disiplinlerden yararlanmak, bireylerin öğrenme alışkanlıkları doğrultusunda ilgi alanları ve eğilimlerine hitap edebilme ve dikkatlerini çekebilme konusunda faydalı olmuştur.

Araştırmada öne çıkan konulardan biri de dramanın grup çalışmalarına dayalı yapısıdır. *Sosyal ortam* alt temasında, dramanın çekirdeğini oluşturan grup kavramının göze çarptığı ve sosyal ilişkilerin, öğrencilerin zamanla birlikte çalışma becerisi kazanmalarının, birbirlerine yavaş yavaş alışma durumlarının, bireysel özelliklerindeki farklılıkların birbirlerini nasıl çatışmaya sürükleyip aynı anda nasıl beslediğinin bulguları sunulmaktadır. Gallagher (1997), araştırmasında yaratıcı dramanın, işbirliğine dayalı çalışma becerisini geliştirdiği gibi aynı zamanda farklı gerçeklikler düşünebilme ve yaratabilmeye de katkı sağladığını vurgulamıştır. Ranzau da (2016) benzer şekilde olumlu öğrenme deneyimlerinin yanı sıra öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında birbirleriyle daha sıkı ilişkiler içinde çalıştıklarını ve dramanın sınıf içinde çekingen ve mesafeli öğrencileri birbirine kaynaştırdığını söylemiştir. Kalidas (2014), *"Drama: A tool for learning"* başlıklı çalışmasında dramanın takım çalışması özelliğinden bahsederek aynı zamanda aktif öğrenme, işbirlikli ve ortak çalışma becerilerini de geliştirdiğine

dikkat çekmiştir. Tekerek (2007), birbirine ve kendine yabancılaşmış bireyin ya da öğrencinin ortak bir üretimde bulunmasının çok güç olduğunu ve öğrencinin bu yabancılaşmanın farkında olması ve toplu çalışmaya gönüllü olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, bireyin bireysel özelliklerinin korunduğu bir grup çalışması, dayanışma, ortak üretim, eleştirel yaklaşım, demokratik, bağımsız, gelişime açık bir yaşantıyı paylaşmak gibi öğelerin, sürekli yeniyi arayan çağdaş bireyin ve toplumun olmazsa olmaz özellikleri olduğunu ekleyerek bu çerçevede öğrencilerin okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar grup, ekip çalışmasına ve ortaklaşa üretime özendirilmeleri gerektiğini dile getirmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu olan öğrencilerin, yaratıcı dramanın öğrenme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Drama yoluyla öğrenmeyi deneyimleyen öğrencilerin yaparak-yaşayarak, aktif katılımla öğrendiklerinde edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu fark ettikleri görülmüştür. Buna ilişkin, Gallagher'ın (1997) yaratıcı dramanın aktif öğrenme sağladığını ve sınıfta drama yoluyla duyuşsal anlamda katılım sağlayan öğrencilerin bilişsel yönden de aktif olduklarını vurgulaması, Dixon'ın (2010) ise araştırmasında, her bir katılımcının aktif bir şekilde katılma fırsatı yakaladığı grup etkinliklerinde yaratıcı dramanın en çok bilişsel konular açısından etkisi olduğunu söylemesi araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Wagner'e göre (2002); bilişsel yapının gelişimi rol oynamanın gelişimine bağlıdır. Hem eğitimsel dramanın hem de okur-yazarlığın kökleri öğrenme hakkında aynı varsayımlara dayanır. Dramanın rolünü açıklayan en yaygın öğrenme kuramcıları Lev Vygotsky ve Jerome Bruner'dir. Bu iki isim de öğrenmeye ilişkin yapılandırmacı kuramın öncüleri olmuş ve dramanın herhangi bir konunun derinlemesine anlaşılması için bir yöntem olarak sınıf içinde kullanımına zemin oluşturmuşlardır. Bağatır (2008), dramanın duygusal yapısı gereği öğrencilerin etkinliğe kendiliğinden başlayarak zevk almalarını sağlaması ile ortaya çıkan eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretim süreçlerinde (sanat eğitimcisi yetiştirmede) olumlu etkileri olabileceğini ifade etmiştir.

Yaratıcı dramanın, öğrencilerin kendini ifade edebilme becerisi, özgüven gelişimi, empati, güven duyma, eşit hissetme gibi konularda gelişmelerini ve değişmelerini sağlamasının yanı sıra, başlarda problemli olan sınıf içi iletişimi iyileştirdiği ve yaşanan sorunları azalttığı da araştırmanın öne çıkan sonuçlarından birisi olmuştur. Thompson ve Evans (2005), dramanın dil ve konuşma becerilerini geliştirmede, sosyal etkileşimi güçlendirmede, grup katılımını sağlamada ve çocuklara / bireylere dinlemeyi ve uygun

bir şekilde cevap vermeyi öğretmede önemli bir araç olduğunu söylemişler ve dinleme, konuşma, düşünme, keşfetme, bulunduğu çevreye uyum gösterme ve fiziksel kontrol gelişimi gibi çoklu duyulara hitap ettiğini vurgulamışlardır. McCaslin de (2016) yaratıcı dramanın sözel iletişim için zengin bir uygulama imkanı sunduğunu, dramanın düşüncelerle ve edebiyatla ilgili olduğundan sözcük dağarcıklarını genişlettiğini ve düşüncelerini açıkça ifade etme becerisini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Kendini iyi ifade etmeye başlayan bir öğrencinin aynı zamanda dinleyiciye anlayış göstermeyi de öğrendiğini belirtmiştir.

Grup çalışmalarına dayalı olan yaratıcı drama süreçlerinde, grubu oluşturan tüm bireyler birbirinden farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Uygulama süreci boyunca zaman zaman birbirlerinin kişilik özelliklerine tahammülde zorlanan öğrenciler, bu süreçte farkında olarak ya da olmayarak birbirlerinden çok şey öğrenmişler, birbirlerine karşı tutumlarında değişimler yaşamışlardır. Metinnam'ın (2017), *"Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği"* başlıklı araştırmasındaki, öğretmen adayları arasında farklılıklardan doğan çatışmaların yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulabilecek kültürel temas alanlarında çözülebildiği bulgusu, araştırmada drama yönteminin bu anlamda gözlemlenen dönüştürücü etkisini destekler niteliktedir.

McCaslin (2016), çocuklar büyüdükçe ve yetişkin birer birey oldukça, oyunun özgürlüğünü ve doğallığını kaybettiğini, daha çok yapılandırılmaya ihtiyaç duyulduğunu ancak yine de oyun ruhunun insanın içinde her zaman olduğunu ve çağırılmaya hazır beklediğini söylemiştir. Oyunun, deneyimleri tekrar yaşama ve çatışmaları çözme yolu olduğunu vurgulayan McCaslin'in bu ifadesi, araştırma süresince oyun oynamaktan çok mutlu olan ve bunu her fırsatta dile getiren öğrencilerin oyuna yaklaşımlarıyla aynı zeminde buluşmaktadır. Öğrencilerin günlüklerinde, her derse ilişkin en çok akıllarında kalan şeyin ne olduğu sorusuna cevap olarak ısınma aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin / oyunların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Oyun oynamayı unutan tüm yetişkinler gibi öğrenciler de oyun oynamanın ve oyunla birlikte öğrenmenin keyfine varmışlar ve bu oyunlar sayesinde birbirleriyle kaynaşmışlardır.

Oyunlar ve devinime / harekete dayalı etkinliklerden, öğrencilerin genel olarak keyif aldıkları gözlemlenmiş ancak bazı açılardan soruna yol açtığı görülmüştür. Araştırma için drama atölyesine dönüştürülen sınıfın büyüklüğü çok yeterli olmadığından bu tip etkinliklerin bazı durumlarda zorlayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra,

öğrencilerin fiziksel rahatsızlıkları olduğu durumalarda bu etkinliklerin bazen bu rahatsızlıklarını unutmalarına sebep olduğu, hatta iyileştirici etkisi olabildiği, bazen de bu rahatsızlıkların devam ederek öğrenciyi olumsuz etkileyebildiği anlaşılmıştır. Lipman (2010), dramaya / devinime dayalı etkinliklerle ilgili olarak, bu etkinliklerin bireylerin hayal güçlerini harekete geçirdiğini, kendi öğrenme yolculuklarını keşfetmelerini sağladığını, bireyselleştirilmiş eğitim için fırsatlar sunduğunu, etik ve sosyal konularda anlayış kazanmaları için ortamlar oluşturduğunu ifade etmiştir. McCaslin (2016), koşmanın, hoplamanın, atlamanın küçük yaştaki çocuklar için eğlenceli olduğu kadar yetişkinler için de mutluluk ve özgürlük hissi veren etkinlikler olduğunu ve bu etkinliklerin ardından rahatlamayla birlikte bir sonraki etkinliğe daha iyi bir şekilde devam etmeye hazır olduklarını ifade etmiştir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- 2018-2019 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere YÖK tarafından hazırlanan yeni Resim-iş Öğretmenliği Lisans Programları incelendiğinde, *Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri* kategorisi altında *"Eğitimde Drama"* dersi olduğu görülmektedir. Bir yükseköğretim programında seçmeli derslerin açılabilmesi için o dersi yürütebilecek uzmanlığa sahip öğretim elemanlarının olması gerektiği düşüncesinden hareketle, drama alanında yetkin akademisyen bulunmadığı takdirde bu derslerin program akışına dahil edilmesi ne yazık ki mümkün görünmemektedir. Hem kişisel hem de mesleki gelişime katkısı olduğu gözlemlenen ve bu araştırmayla birlikte, yapılan diğer araştırmalar sonucunda bir öğretim yöntemi olarak etkililiği açıkça ortaya konan yaratıcı dramanın, öğretmen yetiştiren kurumların tüm programlarında olması gerektiği gibi görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren programlarda da bulunması gerektiği düşünülmektedir.
- Araştırmanın uygulaması eski programda yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapılmıştır. Yukarıda bahsi geçen yeni programda, bu dersin adı *"Görsel Sanatlar Öğretimi"* olarak değiştirilmiş ve yine alan eğitimine yönelik

olarak *"Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları"* adlı yeni bir ders eklenmiştir. Yaratıcı dramaya, programlarda zorunlu bir ders olarak yerini alana kadar bu derslerin içeriğinde yer verilebilir.

- Eski adıyla *Özel Öğretim Yöntemleri,* yeni adıyla *Görsel Sanatlar Öğretimi* dersini yürüten öğretim elemanlarının yaratıcı drama seminerlerine, kurslarına, eğitimlerine katılarak bu alanda kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- ÖÖY dersini yürüten öğretim elemanları yaratıcı drama konusunda yetkin değillerse, bu konuda konuk uzmanlar çağırılarak sanat eğitimine yönelik yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirmeleri planlanabilir.
- Sanat alanının yapısı gereği bireysel üretime alışkın olan öğrencilerin drama etkinliklerinde özellikle ilk zamanlar grupça çalışmakta zorlandıkları görülmüştür. Sanat eğitimi alan öğrencilerin kolektif iş üretme, birlikte çalışma, grup uyumu gibi konularda kendilerini geliştirebilmeleri için daha çok grup çalışmalarına katılmaları gerektiği düşünülmektedir.
- Disiplinlerarası içeriğe oldukça uygun bir yöntem olan yaratıcı drama, sanatın farklı alanlarıyla hem kuramsal zeminde hem de pratik çerçevede rahatlıkla buluşmakta ve birleştirici bir görev üstlenmektedir. Bu açıdan, sanatın öğretiminde tek boyutlu (resim öğretimi) bir yaklaşımdan ziyade bütüncül ve diğer sanat alanlarıyla ilişkili bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. Bunun için yaratıcı drama birleştirici bir unsur olarak kullanılabilir.
- Sanatın öğretiminde bir araç olarak yaratıcı dramadan yararlanırken, etkinliklerin ardışık bir şekilde araya zaman girmeden gerçekleştirilmesine dikkat edilmeli, sanatsal uygulama yapılacaksa drama etkinliklerinden hemen sonra yapılmasına özen gösterilmelidir. Araya giren zaman, bir taraftan yaratıcı drama etkinliklerinin sanatsal uygulamalar üzerindeki etkisini azaltırken diğer taraftan da öğrencilerin farklı kaynaklardan araştırma yaparak kopyaya yönelmelerine ve dolayısıyla özgün işler üretememelerine neden olabilmektedir.
- Öğrencilerin derse yönelik gerçek duygularına ulaşabilmek için *"öğretmenin role girmesi"* tekniği kullanılabilir.
- Geleceğin öğretmenlerine, çeşitli kazanımlara yönelik oyunlar öğretilmeli, çocuklarla bu oyunları oynayabilmeleri için gerekli pedagojik bilgi verilmelidir. Hangi alandan olursa olursun, oyun oynamayı ve oynatmayı bilmeyen öğretmenlerin çocuklara ulaşmada yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

- Öğrenciler öznel yaşamlarını derse transfer ettikleri zaman o derse daha iyi odaklanabilmekte ve katılıma istekli olmaktadırlar. Bu nedenle derslerin içerikleri oluşturulurken öğrencilerin öznel yaşamlarını katabilecekleri etkinlikler planlanabilir.
- ÖÖY dersi gibi sanatının öğretimine yönelik dersler, içerik ve yöntem bağlamında farklı disiplinlerden beslenerek yapılandırılabilir. Böylece farklı öğrenme yönelimleri olan öğrencilere ulaşmanın daha kolay olacağı düşünülmektedir. Bunun için ders sürecinde farklı alan uzmanlarından yararlanılarak, derse katılımları sağlanabilir.
- Yaratıcı drama konusunda yaşanan önemli sorunlardan birisi mekan sorunudur. Eğitim Fakülteleri bünyesinde, çok amaçlı etkinlik salonları planlanmalı, mümkünse drama sınıfları oluşturulmalıdır.

4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Yaratıcı drama ve sanat eğitimi alanlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde nitel yöntemlere ve eylem araştırmasına çok sık rastlanmamaktadır. Yaratıcı dramanın etkililiğini nicel yöntemlerle ölçmek yerine, drama süreçlerinde yaşanan durumların, sorunların, ilişkilerin derinlemesine incelenebileceği eylem araştırması, durum çalışması, fenomenoloji gibi yöntemlerin alana daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yaratıcı drama alan uzmanlarının nitel araştırmalar ve özellikle eylem araştırması konusunda kendilerini geliştirmeleri ve bu konuda eğitimlere, seminerlere katılmaları önerilmektedir.
- Bu araştırma Görsel Sanatlar Eğitimcisi yetiştiren bir kurumda gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, yaratıcı dramanın sadece sanat alanıyla ilişkisine bakılmak üzere sanatçı yetiştiren kurumlarda da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-27.

Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*, Ankara: Naturel Yayınevi.

……. (2006). M.E.B. *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı.* 12. sınıf.

Arıkan, E.N.Y. (2011), *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Apaydın, N. (2010). *Drama etkinlikleriyle destekli görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşleri,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 40 (1).

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Atan, U. (2007). *Resim-iş öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydoğan, K. E. B., (2010). *Sanat eğitimi ve sanat eleştirisi: Türkiye'de görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlar örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2 (21). http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219358. (Erişim tarihi: 08.06.2017).

Bağatır, R.D. (2008). *Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Balıkçı, T. (2001). *Sanat eğitiminde drama ve yaratıcılığın önemi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Bogdan, R.C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research For Education*. (5. ed.). U.S.A.: Pearson Edition.

Bono, E. (2014). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bozdoğan, Ö. (2003). *Eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak drama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları.* V. Özsoy (Editör). 2. Baskı. Ankara: GÖRSED Yayınları.

Conard, F.C. (1992). *The arts in education and meta-analysis.* Yayımlanmamış doktora tezi. USA: Purdue University.

Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. (E-book). London: Continuum.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.Ed.; S.B.Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev.Ed.; M. Bütün ve S.B. Demir). (4. Baskı). Ankara: Siyasal kitabevi.

Çoban. Ç.E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dewey, J. (2017). *Okul ve toplum.* (Çev: H.A. Başman ve S. Kaymakçı). (5. Baskı). (Orj.bas.yılı, 1899). Ankara: Pegem.

Dixon, E.J. (2010). *An exploration of the influence of drama as praxis on the recreational experience of residents in a long-term care setting*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Canada: University of Toronto.

Eisner, E.W. (2002). *The art and the creation on mind.* Yale University Press.

Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri, *İlköğretim Online*, 5(1). http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91061. (Erişim tarihi: 08.04.2015)

Fernetti, A. (2007). *Constructivism and art education.* East Carolina University. https://afernetti.weebly.com/uploads/4/8/3/0/4830468/research_paper1.pdf. (Erişim tarihi: 24.04.2018).

Gallagher, K. (2007). Conceptions of creativity in drama education. *International Handbook of Research in Arts Education.* L.Bresler (Ed.)1229-1240. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-3052-9_84.pdf. (Erişim tarihi: 29.05.2016).

Gallagher, C.J. (1997). *Drama in education: Adult teaching and learning for change in understanding and practice.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. USA: University of Wisconsin-Madison.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev.Ed.; A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

…….. (2013). *Görsel sanatlar eğitimi.* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlhan, A.Ç. (2006). İlköğretimde sanat eğitimi ve eğitsel yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde (s.126). Ankara: Naturel.

Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev.Ed.; Y.Uzuner ve M.Ö. Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (15th anniversary ed.)* (15th ed.). New York, NY: Delta Trade Paperback/Bantam Dell.

Kalidas, Drama: A Tool for Learning. *Procedia Social and Behavioral Scienced.* 123, 444-449.https://ac.els-cdn.com/S1877042814014815/1-s2.0-S1877042814014815-main.pdf?_tid=2432f174-e963-49ba-87c8-3352b6727fd4&acdnat=1528291977_dce94e51d15136e8fa6bf3faf3d0453f. (Erişim tarihi: 29.03.2018).

Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27 (1). http://www.gefad.gazi.edu.tr//window/dosyapdf/2007/1/2007-1-103-139-6 necmettinkarakaya.pdf. (Erişim tarihi: 02.02.2010).

Kaya, Ö. (2006). *İlköğretim 3. sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2 (1-2). http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020000006/1020000050. (Erişim tarihi: 29.03.2015).

Kırışoğlu, O.T. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem.

Kırışoğlu, O.T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık*. Ankara: Pegem.

…… (2006). *M.E.B. İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu, 1-8. sınıflar*. Ankara: M.E.B. yayınları.

Leung, S.H. (2012). *How does change happen: The learning and sense-making process of learning to use drama-in-education as a teaching tool.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. China: The Chinese University of Hong Kong

Lipman, L. (2010). *Creative drama and creative movement in Montessori elemantary education.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. USA: State University of New York.

McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama: sınıfın içinde ve dışında.* (Çev.Ed.; P.Ö. Şimşek). Ankara: Nobel.

McIntyre, A. (2008). *Participatory action research.* Qualitative research methods series 52. (Series Ed. J.V.Maanen). (E-book). USA: Sage publications.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev.Ed.; S. Turan). Ankara: Nobel.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* USA: Jossey-Bass Inc.

Metinnam, İ. (2017). *Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

…….. (2016). *Müze profesyonelleri eğitim programları*. Haz.: A.Ç.İlhan, M.Artar, F.Bıkmaz, D.Doğan, C.Karadeniz. http://cagdasmuzebilim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/384/2017/02/Q3.Egitim-Programları.pdf (Erişim tarihi: 18.06.2016).

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi.* (Çev.Ed.; S.A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem.

Miller, J. (2009). Holistic education: learning for an interconnected world. *Education for Sustainability*. (E-book). UK: Eolss Publisher.

…….. *(2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yay.haz.: Y. Kavak, A. Aydın ve S.A. Altun, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ömeroğlu, E. (2006). Okulöncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde. Ankara: Naturel.

Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. Sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1). http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256510. (Erişim tarihi: 14.10.2016).

Özsoy, V. ve Alakuş, A.O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18. 251-259.

Öztürk, A. (2006). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde (s.447). Ankara: Naturel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev.Ed.; M.Bütün ve S.B.Demir). (Orj.bas.yılı, 2002). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2015). http://www.saravaca.com/project/pattons-40-purposeful-sampling-strategies/ (Erişim tarihi: 29.04.2018).

Ranzau, S.J. (2016). *Teacher perceptions of drama pedagogy as a teaching tool.* Yayımlanmamış doktora tezi. USA: Sam Houston State University.

Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak.* İstanbul: Kitap yayınevi.

Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton; Drama-sanat-öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2).

Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17. http://kaynakca.yaraticidrama.org/?p=41 (Erişim tarihi: 29.05.2016).

San, İ. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk (Editör), *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (s.111). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Scheurer, P.K. (1996). *"A thousand Joans" A teacher case study drama in educatıon a process of discovery*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. USA: The Ohio State University.

Sezgin, B. (2008). Oyun-drama-tiyatro ilişkisi ve eğitimde drama uygulamaları üzerine alternatif yaklaşımlar. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi,* Ankara: SMG Yayıncılık, s.187.

Spelt, E.J.H., Biemans, H.J.A., Tobi, H, Luning, P.A. and Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review,* 21:365. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-009-9113-z.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2018).

Spratt, F. (1987). Art education in discipline-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2). http://www.jstor.org/stable/pdf/3332749.pdf?refreqid=excelsior%3A4599bd8153a58b38d2459bd1525c14a4. (Erişim tarihi: 05.03.2017).

Stringer, E.T. (2014). *Action research.* 4. Edition. USA: Sage publications.

Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 487-501. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26122/275182. (Erişim tarihi: 15.04.2016).

Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramanın özgürlüğü, alışkanlıkların kalıpları ve bir uygulama örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XX (1), 189-219.*

Thompson G. and Evans H. (2005). *Thinking it Through.* London: David Fulton Pub.

Toivanen, T., Komulainen, K. and Ruismaki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Scienced. 12, 60-69.* https://ac.els-cdn.com/S1877042811001005/1-s2.0-S1877042811001005-main.pdf?_tid=cbc4e766-6788-4909-9eb4-e4a246e1e6ac&acdnat=1528283887_6253acd96ddd589a0ebf1e4846400751. (Erişim Tarihi: 06.04.2018).

Topçu, A.K. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir yöntem olarak yaratıcı drama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniveristesi.

Ulaş, A.H. (2008). Türkçe I Yazılı Anlatım dersinin yaratıcı drama etkinlikleriyle "yaratıcı yazma" biçiminde işlenişinin öğrenci başarısına etkisi. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi,* (s.206). Ankara: SMG Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2006). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde (s. 244). Ankara: Naturel.

Üstündağ, T. (2006). Yabancı dil öğretim uygulamalarında bir yöntem olarak yaratıcı dramanın yeri. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde (s.456). Ankara: Naturel.

Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı dramanın üç boyutu. Ö. Adıgüzel (Editör), *Yaratıcı Drama: 1985-1998 Yazılar* içinde. Ankara: Naturel.

Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü.* Ankara: Pegem.

Wagner, B.J. (2002). Understanding drama-based education. Gerd Brauer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama* içinde. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.6571&rep=rep1&type=pdf. (Erişim Tarihi: 05.05.2018).

Whitehead, J. and McNiff, J. (2006). *Action research; living theory.* (E-book). Sage publications.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://labsome.rmit.edu.au/liki/index.php/Action_research (Erişim Tarihi: 06.04.2010).

http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_21/3-%20(33-42.%20syf.).pdf- (Erişim Tarihi: 29.05.2016).

http://cagdasmuzebilim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/384/2017/02/Q3.Egitim-Programları.pdf) (Erişim Tarihi: 05.05.2016).

http://kaynakca.yaraticidrama.org/?p=41 (Erişim Tarihi: 12.06.2014).

EKLER

EK 1 Öğretim elemanı görüşme formu
EK 2 Öğrenci görüşme formu
EK 3 Yazılı izin formu
EK 4 Öğrenci kişisel bilgi formu
EK 5 Öğrenci günlük formu
EK 6 Dönem başında öğrencilere verilen kaynak kitap listesi
EK 7 Final sınav soruları
EK 8 Mona Lisa Gülüşü filmi görüş bildirme formu
EK 9 Ders süreci değerlendirme formu
EK 10 Estetik değerlendirme formu
EK 11 Öz değerlendirme formu (“Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?” Ünitesi)
EK 12 Öz değerlendirme formu (“Müze Eğitimi” Ünitesi)
EK 13 Akran değerlendirme formu
EK 14 Altı şapkalı düşünme tekniğiyle tartışılan internet haberi
EK 15 Veri haftalarına ait video kayıtlarının içeriği
EK 16 ÖÖY II dersi Temsili CD değerlendirme formu
EK 17 Yaratıcı drama etkinlikleri ders planları
EK 18 ÖÖY II dersi haftalık ders programı
EK 19 Makro video analiz örneği
EK 20 Eylem araştırması süreci infografiği

EK 1 - ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Amacı: Özel Öğretim Yöntemleri dersi öğretim elemanının bir öğretim yöntemi olarak Yaratıcı Drama ile ilgili görüşlerini ortaya koymak.

Tarih : ……. **Saat :**……..

Yer : ……

Giriş:

Merhaba Hocam,

Öncelikle bana sizinle görüşme yapabilme fırsatı tanıdığınız için teşekkür ederim. Bu görüşmemin amacı; "Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştirmede Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama: Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezim kapsamında, Özel Öğretim Yöntemleri dersini yürüten bir öğretim elemanı olarak sizin yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerinizi öğrenmektir. Görüşmemizin yaklaşık 30 dk. süreceğini tahmin ediyorum. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamak isterim.

Vereceğiniz içten cevaplar ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sorular:

1- Derslerinizde genellikle hangi öğretim yöntemlerini uyguluyorsunuz?

   Sonda Soru: Özel Öğretim Yöntemleri dersinde, sanatın öğretimine ilişkin öğrettiğiniz yöntemler nelerdir?

2- Yaratıcı Drama deyince aklınıza ne geliyor? Bu kavram size neyi çağrıştırıyor?

3- (Öğretim elemanı bilgi sahibi ise) Yaratıcı drama ve sanat eğitimi ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

   Alternatif Soru: Size göre yaratıcı drama ve sanat eğitimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

4- Sizce bir görsel sanatlar dersi öğretmeni, yaratıcı drama yöntemi hakkında bilgi sahibi olmalı mı? Neden?

EK 2 - ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşmenin Amacı: Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin işlenişine ve ders kapsamında yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Görüşme Yapılan Öğrencinin Adı:

Görüşme Yeri: Yaratıcı Drama atölyesi

Tarih: ___/___/_____ **Saat (Başlangıç/Bitiş):** _____ /_____

Giriş:

Merhaba, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde doktora yapıyorum. "Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştirmede Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama: Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezim kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri II dersini birlikte yürütüyoruz. Dersin işlenişine ve yaratıcı drama uygulamalarına yönelik görüşlerinizin araştırmam için önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli kalacağını ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve tez izleme komitemde bulunan dört hocamın bileceğini belirtmek istiyorum. Ne dersin öğretim elemanları ne de diğer öğrenciler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine kod isimler kullanılacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamak isterim.
Vereceğiniz içten cevaplar ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Birlikte işlediğimiz dersin genel olarak bir değerlendirmesini yapabilir misin?

   Sonda soru: (olumlu / olumsuz) Derse ilişkin yorumlarının genel anlamıyla olumlu/olumsuz olduğunu görüyorum. Peki ders sürecinde yaşadığın olumsuz/olumlu herhangi bir şey olmadı mı?

   Sonda soru: Birlikte işlediğimiz Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin, şimdiye kadar aldığın diğer derslerle ortak ve ayrılan yönleri (farklılıkları ve benzerlikleri) nelerdir?
2. Ders süresince kendi yaptığın drama etkinliklerini (ısınma etkinlikleri, canlandırmalar…) nasıl değerlendiriyorsun?

Alternatif soru: İçinde yer almaktan sıkıldığın, keyif aldığın, heyecanlandığın, yapabildiğini düşündüğün, yapamadığını düşündüğün etkinlikler…

3. Bu ders boyunca yaptığımız etkinlikleri düşündüğünde drama ve sanat eğitimi arasında sence nasıl bir ilişki var?

   Sonda soru: Geleceğin görsel sanatlar eğitimcisi olarak bu yöntemi ileride derslerinde uygulamak ister misin? Neden?

Şenay'a sorulan sorular:

1. Ders süreci değerlendirme formunda, dört disiplin konusu ile ilgili "önceden bildiğim ama unuttuğum kavramlardı" demişsin. Sence bu dersin, bu kavramları öğrenmende (genel öğrenme alışkanlıklarında) nasıl bir etkisi oldu?
2. Günlüklerinde, ön planda olmayı sevmediğini, topluluk içinde konuşurken çok rahat olamadığını söylemişsin. Bu dersin, senin bu yönünü aşmana yardımcı olacağına inandığını da ifade etmişsin. Bu inancın gerçekleşti mi? Bu dersin sana böyle bir katkısı oldu mu?

Öznur'a sorulan sorular:

1. Ders süreci değerlendirme formunda, grup çalışmalarını sevmediğini, herkesin eşit sorumluluk duygusuna sahip olmadığını yazmışsın. Sence grup çalışmaları nasıl yapılmalı? Nasıl daha verimli hale getirilebilir?
2. Günlüklerinde, "Her hafta derse gelirken çok heyecanlı oluyorum, yapamayacakmışım gibi hissediyorum, bu da beni zorluyor" demişsin. Neden böyle bir duygu içine girdiğini (drama, oyunculuk becerisi gerektirmiyor), dönemin başından sonuna kadar bu duygularında değişiklik olup olmadığını açıklayabilir misin?

Burçin'e sorulan sorular:

1. Günlüklerinde, "Arkadaşlarımla giremediğim diyaloglara girdim, onlara söyleyemediklerimi artık rahatlıkla söyleyebiliyorum, kendimi eskisi gibi çekingen görmüyorum" demişsin. Bu dersin arkadaş ilişkilerinde, çevrenle iletişiminde nasıl bir etkisi oldu? Açıklayabilir misin?

Dilan'a sorulan sorular:

1. Günlüklerinde, "Daha önce hiç konuşmadığım arkadaşlarımla bir araya geldim ve onlarla bir şeyler yapmayı öğrendim. Onlara önyargıyla yaklaştığımı ve bunun ne kadar yanlış olduğunu anladım" demişsin. Bu söylediklerinden yola çıkarak, bu dersin sende başka ne gibi değişimler yarattığını açıklayabilir misin?

   Alternatif soru: Bu dersi almadan önceki Dilan ile şimdiki Dilan arasında ne gibi farklar var?

   Sonda soru: Ders süreci değerlendirme formunda, "Kendimle ilgili problemleri çözdüm. Önceki haftalarda bunları çözmemiş olsaydım bu 3 hafta bazı zorluklar yaşardım" gibi bir ifadede bulunmuşsun. Bu problemler neydi, nasıl çözdün ve çözemeseydin ne gibi zorluklar yaşamana neden olurdu? Bunları açıklayabilir misin?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Grup çalışmalarında fikirlerime önem verilmemesi kendimi kötü hissettirdi. Öyküye karşı aidiyet duymadım" demişsin. Grup çalışmalarının daha verimli olması için sence ne yapılmalı? Bu sorun nasıl çözümlenebilir?

Emel'e sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Ben ve arkadaşlarımın bir çoğu, basmakalıp düşüncelerden uzaklaşmada hala sorun yaşıyoruz (7 mart 11)" demişsin. Bu söylediğinden yola çıkarak yaratıcı drama, düşünce yapınızda ve düşünme alışkanlıklarınızda değişim yarattı mı? Yarattıysa nasıl bir değişim yarattığını açıklayabilir misin?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Derse gelemediğim zamanlar çok kaybım oldu. Diğer derslerde telafi edilebiliyor ama bu derste gelinmeyen haftanın telafisi olmuyor" demişsin. Neden böyle düşündüğünü açıklayabilir misin?

   Sonda soru: Sence öğrenci tarafından yaşanan bu soruna yönelik, öğretmen nasıl bir çözüm geliştirebilir?

Gökçe'ye sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Bu ders bana doğaçlamayı, yazı yazmayı sevdiğimi fark etmeme sebep oluyor" demişsin. Bu söylediğinden yola çıkarak, bu ders sana hangi açılardan ve nasıl bir farkındalık kazandırdı? Sende nasıl bir değişim yarattı? Açıklayabilir misin?

2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Grubumuzu kendimiz belirlediğimiz için huzurlu çalıştık" demişsin. Grup çalışmalarını olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirecek olsan neler söylersin?

   Alternatif soru: Grubunuzu kendiniz belirlemediğiniz etkinliklerde ne gibi huzursuzluklar yaşandı? Neden?

Merih'e sorulan sorular:

1. İlk hafta yazdığın günlükte, "insanlarla iletişimimi geliştirmem gerektiğini anladım ve bu dersin bana bu yönden katkıları olacağına inanıyorum" demişsin. Bu inancın gerçekleşti mi?

   Sonda soru: Bu ders sana hangi açılardan ve nasıl bir farkındalık kazandırdı? Sende nasıl bir değişim yarattı?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "çizgi roman uygulamasındaki sorunları ortadan kaldırmak için her grup kendi çalışmasını ders esnasında yapmalıydı" demişsin. Bu uygulama sırasında ne gibi sorunlar yaşadın?

   Sonda soru: Grup çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun? Nasıl daha verimli hale getirilebilir sence?
3. Ders süreci değerlendirme formunda, "Dramanın, çizgi romanlarda fazla etkisi olmadı" demişsin. Böyle düşünmene neden olan şeyleri açıklayabilir misin?

Fatoş'a sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Sınıfta iletişimimizin kötü olduğu bir kişiyle aynı grupta yer aldık ve bu rahatlığımızı etkiledi" demişsin. İletişiminin kötü olduğu kişilerle aynı gruba denk gelmek seni nasıl etkiledi?

   Sonda soru: Grup çalışmaları sence nasıl daha verimli hale getirilebilir?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Canlandırma konusunda çok başarısızım, oyunculuk yeteneğim berbat" demişsin. Dramada oyunculuk becerisinin gerekli olmadığını ders süresince söylemiştik hatırlarsan. Buna rağmen neden böyle düşündüğünü açıklayabilir misin?
3. Ders süreci değerlendirme formunda, "Drama etkinlikleri yapmasaydık da çizgi romanlarımız çok farklı olmazdı. Öyküden sonra direk çizgi roman yapsaydık yine aynı olurdu" demişsin. Böyle düşünmene sebep olan şeyler neydi? Açıklayabilir misin?

Doğuş'a sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Arkadaşlarımı düşündüğümden daha çok sevdiğimi fark ettim" demişsin. Bu söylediğinden yola çıkarak, bu ders sana başka hangi açılardan ve nasıl bir farkındalık kazandırdı? Sende nasıl bir değişim yarattı? Açıklayabilir misin?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Genel olarak dersler çok akıcı ve zevkli geçiyor, ama dersin asıl konuları çok gölgede kalıyor. Ben Özel Öğretim Yöntemleri dersini önceden almış biri olarak, bu dönem yaratıcı drama dersi aldığımı söyleyebilirim" demişsin. Sence bu dersin işlenişi nasıl olmalı?

   Alternatif soru: Bu dersi veren bir hoca olsaydın nasıl bir yol izlerdin?
3. Günlüklerinden birinde, "Hocam sizi eleştiriye kapalı görüyorum. Kuralcı ve otoritersiniz" demişsin. Böyle düşünmene sebep olan şeyleri açıklayabilir misin?

Yusuf'a sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Bu dersin bana katkıları, rahatlıkla fikrimi söyleyebilmek ve kendimi en rahat şekilde ifade edebilmek oldu" demişsin. Bu söylediğinden yola çıkarak, bu ders sana başka hangi açılardan ve nasıl katkılar sağladı? Sende nasıl bir değişim yarattı? Açıklayabilir misin?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "Ders saatleri biraz fazla" demişsin. Sence bu ders kaç saat olmalıydı? Verdiğimiz aralar mı yetersizdi? Bu konudaki düşüncelerini öğrenebilir miyim?

Esin'e sorulan sorular:

1. Günlüklerinden birinde, "Bu dersle birlikte insanlara karşı daha rahat davranmaya başladım" demişsin. Bu söylediklerinden yola çıkarak, bu dersin sende başka ne gibi değişimler yarattığını açıklayabilir misin?

   Alternatif soru: Bu dersi almadan önceki Esin ile şimdiki Esin arasında ne gibi farklar var?
2. Ders süreci değerlendirme formunda, "son 3 hafta önceki haftalara göre çok daha verimliydi. Önceki problemlerin büyük çoğunluğu artık yok. Grubumuzu kendimiz belirlememiz iyi oldu" demişsin. Bu süreçte ne gibi problemler yaşandı? Grup çalışmalarıyla ilgili düşüncelerini öğrenebilir miyim?

3. Ders süreci değerlendirme formunda, "dramanın çizgi romanlarda pek etkisi olmadı. Drama olmadan yapsaydık yine aynı çizimler çıkardı" demişsin. Neden böyle düşündüğünü açıklayabilir misin?
4. Önümüzdeki sene bu dersi tekrar ben verecek olsam, bana ders ile ilgili ne gibi önerilerde bulunurdun?

   Sonda soru: Bu dersi alacak olan öğrencilere ders ile ilgili ne gibi önerilerde bulunurdun?

<u>Nagihan'a sorulan sorular:</u>

1. Günlüklerinden birinde, "uzun zamandır empati kurmadığımı fark ettim, bu benim için çok önemli" demişsin. Bu söylediğinden yola çıkarak, bu ders sana başka hangi açılardan ve nasıl bir farkındalık kazandırdı? Sende nasıl bir değişim yarattı? Açıklayabilir misin?

   Sonda soru: İlk derste, günlük yaşantında bazı takıntıların olduğunu söylemiştin. Bu takıntılarında herhangi bir değişim oldu mu? Bu dersin bu anlamda sana etkisi oldu mu?
2. Günlüklerinden birinde, "en yakınlarım bile olsa onlara bir şey anlatmak, ifade etmek benim için çok zordu. Bu ders sayesinde bunları aşabileceğime inanıyorum" demişsin. Bu inancın gerçekleşti mi? Neler söyleyebilirsin?
3. Önümüzdeki sene bu dersi tekrar ben verecek olsam, bana ders ile ilgili ne gibi önerilerde bulunurdun?

   Sonda soru: Bu dersi alacak olan öğrencilere ders ile ilgili ne gibi önerilerde bulunurdun?

EK 3- YAZILI İZİN FORMU

Sayın .....

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için öncelikle teşekkür ederim. Bu mektubun amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve buna bağlı olarak katılmanızla ilgili izin almaktır. Ben Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tezim kapsamında yaratıcı drama ve sanat eğitimi ilişkisi, sanatın öğretilmesinde bir yöntem olarak yaratıcı drama konuları üzerinde çalışıyorum. Buna yönelik olarak Özel Öğretim Yöntemleri II dersini sizlerle birlikte yürütmeyi ve ders içeriğine uygun yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirmeyi planlıyorum. Tezimin yöntemi gereği ders işleniş sürecini kayıt altına almam gerektiğinden dönem boyunca her ders video kaydı yapılacak ve etkinlikler sırasında zaman zaman fotoğraflar çekilecektir. Bunun yanı sıra süreç içinde sizinle resmi/resmi olmayan görüşmeler yaparak bunları da kaydedeceğim. Okulda yapılacak ses kayıtları sizlerle belirlenecek gün ve saatlerde gerçekleştirilecektir. Derste uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinden sonra bu etkinliklere ilişkin düşüncelerinizi öğrenmek için sizlere etkinlik değerlendirme formları dağıtacağım. Bu formlarda yer alan görüşlerinizin de araştırmam için oldukça önemli veriler olacağı kanısındayım. Ders sürecinde ortaya koyacağınız ürünler, süreç ürünleri olarak değerlendirilecek ve bazıları örnek olması açısından araştırmamda yer alacaktır.

Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinlemek/gözden geçirmek hakkınız vardır. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır. Ses ve Video kayıtlarındaki isimlerinizi silmek mümkün değildir. Ancak kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan, araştırmayı yöneten öğretim üyeleri Doç.Dr.İ.Özgür SOĞANCI, Doç.Dr.Ali ÖZTÜRK, Doç.Dr.Ali ERSOY, Doç.Necla COŞKUN ve ileride tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılabilecek öğretim üyeleri hariç olmak üzere hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir. Kayıtların izleyen çalışmalarda, üniversite derslerinde ve/veya profesyonel toplantılarda (seminer, sempozyum, panel vb.) kullanılma olasılığı yüksektir.

Sonuç olarak bu mektubu okuduğunuz ve araştırmaya katılıp katılmama konusunu düşünmek için zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olacağımı bildirir saygılarımı sunarım.

Araş.Gör.Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ
Adres: ..... Tel: .....

Aşağıda imzası olan ben ----------, yukarıdaki **açıklamaları** anlamış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildirmiş bulunmaktayım.

Tarih: İsim ve İmza:

EK 4 - ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız Soyadınız:
E-posta adresiniz:
Tarih ve Saat:

1. Cinsiyetiniz:
( ) Kadın
( ) Erkek

2. Evinizdeki aile bireylerinin eğitim durumları (mezuniyet durumu):

_____	_____	_____	_____
( ) İlköğretim	( ) İlköğretim	( ) İlköğretim	( ) İlköğretim
( ) Ortaöğretim	( ) Ortaöğretim	( ) Ortaöğretim	( ) Ortaöğretim
( ) Yükseköğretim	( ) Yükseköğretim	( ) Yükseköğretim	( ) Yükseköğretim

3. Mezun olduktan sonra öğretmen olmayı istiyor musunuz?
( ) Evet
( ) Kararsızım
( ) Hayır

4. Tiyatroya gider misiniz?
( ) Evet
( ) Hayır (Lütfen 6. soruya geçin)

5. Yanıtınız 'Evet' ise ne sıklıkta tiyatroya gidersiniz?
( ) Nadiren
( ) Ara sıra
( ) Sık sık

6. Şimdiye kadar rol oynamaya dayalı herhangi bir gösteride (tiyatro, drama vb.) yer aldınız mı?
( ) Evet
( ) Hayır

7. Yaratıcı Drama ile ilgili bilginiz var mı?
( ) Evet
( ) Hayır

8. Yanıtınız 'Evet' ise yaratıcı drama ile ilgili nasıl bilgi sahibi oldunuz?
( ) Konu ile ilgili yayınlar okudum
( ) Konu ile ilgili etkinliklere (konferans, seminer, atölye çalışması vb.) katıldım
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)…….....
.....

EK 5 - ÖĞRENCİ GÜNLÜK FORMU

Ad Soyad:
Şube:
Tarih:

1. Bu derste **<u>en çok aklında kalan şey</u>** ne oldu? Neden?

2. Bu dersin **<u>en olumsuz</u>** bulduğun kısmı (ders içeriği ile ilgili, benimle ilgili, ortamla ilgili, yöntemle ilgili, sınıftaki diğer öğrencilerle ilgili vb.) neydi? Neden?

3. Bu dersin **<u>en olumlu</u>** bulduğun kısmı (ders içeriği ile ilgili, benimle ilgili, ortamla ilgili, yöntemle ilgili, sınıftaki diğer öğrencilerle ilgili vb.) neydi? Neden?

4. Bu dersin sana ne gibi **<u>katkıları</u>** (bilişsel, duyuşsal, devinimsel açılardan) oldu?

5. Dersin geneline yönelik duygularını öğrenebilmem için sana uygun olanı işaretleyerek açıklamasını yapar mısın?

◯ Bu derste kendimi iyi hissettim, çünkü
……
……
……
……
……

◯ Bu derste kendimi kötü hissettim, çünkü
……
……
……
……
……

6. Bugünkü derse yönelik önerilerin varsa paylaşır mısın?

EK 6- DÖNEM BAŞINDA ÖĞRENCİLERE VERİLEN KAYNAK KİTAP LİSTESİ

KAYNAK KİTAP LİSTESİ (Sakın kaybetme!)

1. **SANAT EĞİTİMİ KURAMLARI,** İnci SAN, Ütopya Yayınları, 2003.
2. **ÇAĞDAŞ EĞİTİMDE KÜLTÜR VE SANAT**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları – 14, 2001.
3. **SANAT KÜLTÜR YARATICILIK,** Olcay TEKİN KIRIŞOĞLU, Pegem A Yayınları, 2009.
4. **SANAT EĞİTİMİNDE SANAT BİLİMİNİN ROLÜ**, Yayına Hazırlayanlar: İnci SAN, Ayşe ÇAKIR İLHAN, Naturel Yayınları, 2006.
5. **SANAT EĞİTİMİ KURAMLARI VE YÖNTEMLERİ**, Kazım ARTUT, Anı Yayıncılık, 2009.
6. **SANATTA EĞİTİM,** Olcay TEKİN KIRIŞOĞLU, Pegem A Yayınları, 2002.
7. **GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ,** Vedat ÖZSOY, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.
8. **GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ,** Veday ÖZSOY, Ali Osman ALAKUŞ, Pegem A Yayınları, 2009.
9. **GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ,** Ed.Kazım ARTUT, Danışman: Hasan PEKMEZCİ, Anı Yayıncılık, 2010.
10. **YARATMA CESARETİ**, Rollo MAY, Çev: Alper Oysal, Metis Yayınları, 1998.
11. **YARATICILIK: AKLIN SINIRLARINI AŞMAK**, Ken ROBİNSON, Kitap Yayınevi-İnsan ve Toplum Dizisi, 2003.
12. **ÖĞRENME VE ÖĞRETME,** Yüksel ÖZDEN, Pegem A Yayınları, 2008.
13. **ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNDE AKTİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ,** Necdet AYKAÇ, Naturel Yayınları, 2009.
14. **YARATICI DRAMA ÖĞRETMENİMİN GÜNLÜĞÜ,** Tülay ÜSTÜNDAĞ, Pegem A Yayınları, 2009.
15. **OYUN ÇOCUK TİYATRO,** Özdemir NUTKU, Özgür Yayınları, 2006.
16. **YARATICI DRAMA 1999-2002 YAZILAR,** Ed.Ömer Adıgüzel, Naturel Yayınevi, 2010.
17. **İLKÖĞRETİM GÖRSEL SANATLAR DERSİ 1-8. SINIFLAR ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI,** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
18. **İLKÖĞRETİM SANAT ETKİNLİKLERİ DERSİ PROGRAMI VE KILAVUZU,** 1-8. Sınıflar, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2006, ANKARA.
19. **ORTAÖĞRETİM 9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI,** Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2009, ANKARA.

Not: Bu kaynaklardan en az 3 tanesini edininiz. Bunun yanında ders içeriğindeki ünitelerle ilgili veya genel sanat eğitimine yönelik, kitap veya dergilerden bir makale bularak okuyunuz.

TUĞBA GÜRKAN ŞENYAVAŞ
21 Şubat 2011

EK 7- FİNAL SINAV SORULARI

ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİ
FİNAL SINAV SORULARI

Tarih:

Adınız Soyadınız:

Grubunuz:

Aşağıdaki sorulara uygun olan ifadeyi işaretleyiniz. (Her soru 2,5 puan değerinde olmak üzere bu bölüm toplam 25 puandır)

1. Eğitimde dramanın **temel amacı** aşağıdakilerden hangisidir?
   a) Çeşitli tekniklerden yararlanarak yaşantı kaynaklı canlandırmalar yaparak yaratıcılığı geliştirmek
   b) Katılımcısını rahatlatmak, sağaltmak ve tedavi etmek
   c) Tiyatro yapmak ve sanatsal ürünler ortaya koymak
   d) Çocukları çevrelerindeki tüm karakterleri taklit etmeleri için teşvik etmek
   e) Etkileyici, ani, birdenbire gelişen olaylarda uygun tepkiler vermeyi geliştirmek.

2. Doğaçlama ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **doğrudur**?
   a) Tiyatro yapmanın kendisidir
   b) Eğitimde dramada kullanılan temel tekniklerden birisidir.
   c) Planlanmış bir çalışmadır.
   d) Belli bir metne bağlı kalınarak gerçekleştirilir.
   e) Sadece psikodrama alanında kullanılır

3. Aşağıdakilerden hangisi eğitimde dramanın aşamalarından biri **değildir**?
   a) Hazırlık
   b) Rahatlama ve Çağrışım
   c) Isınma
   d) Canlandırma
   e) Değerlendirme

4. Aşağıdakilerden hangisi kendi işlevinin yanı sıra, özellikle eğitimde drama çalışmaları için **en uygun** alanlardan biridir?
   a) Sokak ve caddeler
   b) Sadece sınıflar
   c) Müzeler
   d) Sadece okullar
   e) İbadet yerleri

5. Aşağıdakilerden hangisi eğitimde drama çalışmalarında kazandırılabilecek değerlerden biri **değildir**?
   a) Hayal gücünü geliştirmek
   b) Bağımsız düşünebilmek
   c) İşbirliği yapabilmek
   d) Yakınsak düşünebilmek
   e) Sosyal duyarlık oluşturmak

6. Öğrenme ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?
   a) Öğrenme sonucunda yalnız düşünsel ve duyuşsal değişiklikler gerçekleşebilir
   b) Her öğrenci kendi çevresindeki etkileşimlerden farklı yaşantılar edinir
   c) Öğrenme sonucu birey, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir duruma gelir
   d) Öğrenme parmak izi kadar kişiye özgü bir süreçtir
   e) Birey kendisi istediği zaman ve yeri geldiğinde var olan davranışını değiştirebilir

7. Aşağıdakilerden hangisi doğaçlamanın ilkelerinden biri **değildir**?
   a) İstekli, enerji dolu ve yeniden yapmaya hazır olmak
   b) Doğaçlamalar boyunca amacı düşünmemek
   c) Dikkatini, süreci paylaştığı arkadaşına vermek
   d) Doğaçlama tıkandığında yeni bir çatışma noktası bulmak
   e) Doğaçlamada yapılması gerekenler listesine uymak

8. Aşağıdaki tekniklerden hangisi / hangileri dramanın **temel** tekniğidir / teknikleridir?
   a) Anlatı tekniği
   b) Doğaçlama ve donuk imge
   c) Rol oynama ve doğaçlama
   d) Fotoğraf anı ve iç ses (kafa sesi)
   e) Doğaçlama

9. Drama ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **doğrudur**?
   a) Drama çalışmalarının sonucunda amaç uzman oyuncuların yetiştirilmesidir
   b) Drama çalışmalarında kişiler yetenekli ve yeteneksiz diye ayrılırlar
   c) Dramayla kalıcı öğrenme sağlanamaz
   d) Yaratıcılık her insanda vardır
   e) Dramayla sadece yetenekli kişiler kendi duygularını rahat ifade edebilirler

10. Aşağıdakilerden hangisi sanat eğitiminin başlangıç noktasıdır?
   a) Sanatın kendisi
   b) Konunun kendisi
   c) Öğretmenin kendisi
   d) Bireyin kendisi
   e) Program

11. Yapılandırmacı yaklaşım nedir? Geleneksel eğitim yaklaşımıyla karşılaştırarak açıklayınız. (15 puan)

12. Dönem başında size verilen kaynak kitap listesinden edindiğiniz üç adet kitaba yönelik aşağıda istenen bilgileri yazınız.

(1. kitap: 13 puan, 2. kitap: 6 puan, 3. kitap: 6 puan – TOPLAM 25 puan)

1. **Kitabın adı:**
   Yazarı:
   Yayınevi ve basım yılı:
   Bu kitabı sizce kimler okumalı? Neden?

   Kitap kısaca neyi anlatıyor?:

   Bu kitabı beğendim, çünkü
   ……..
……
……
……
……
……

   Bu kitabı beğenmedim, çünkü
   ……..
……
……
……
……
……

2. **Kitabın adı:**
   Yazarı:
   Yayınevi ve basım yılı:
   Kitap kısaca neyi anlatıyor?:

3. **Kitabın adı:**
   Yazarı:
   Yayınevi ve basım yılı:
   Kitap kısaca neyi anlatıyor?:

13. **Okuduğunuz makale ile ilgili aşağıda istenen bilgileri yazınız. (10 puan)**
    Makalenin adı:

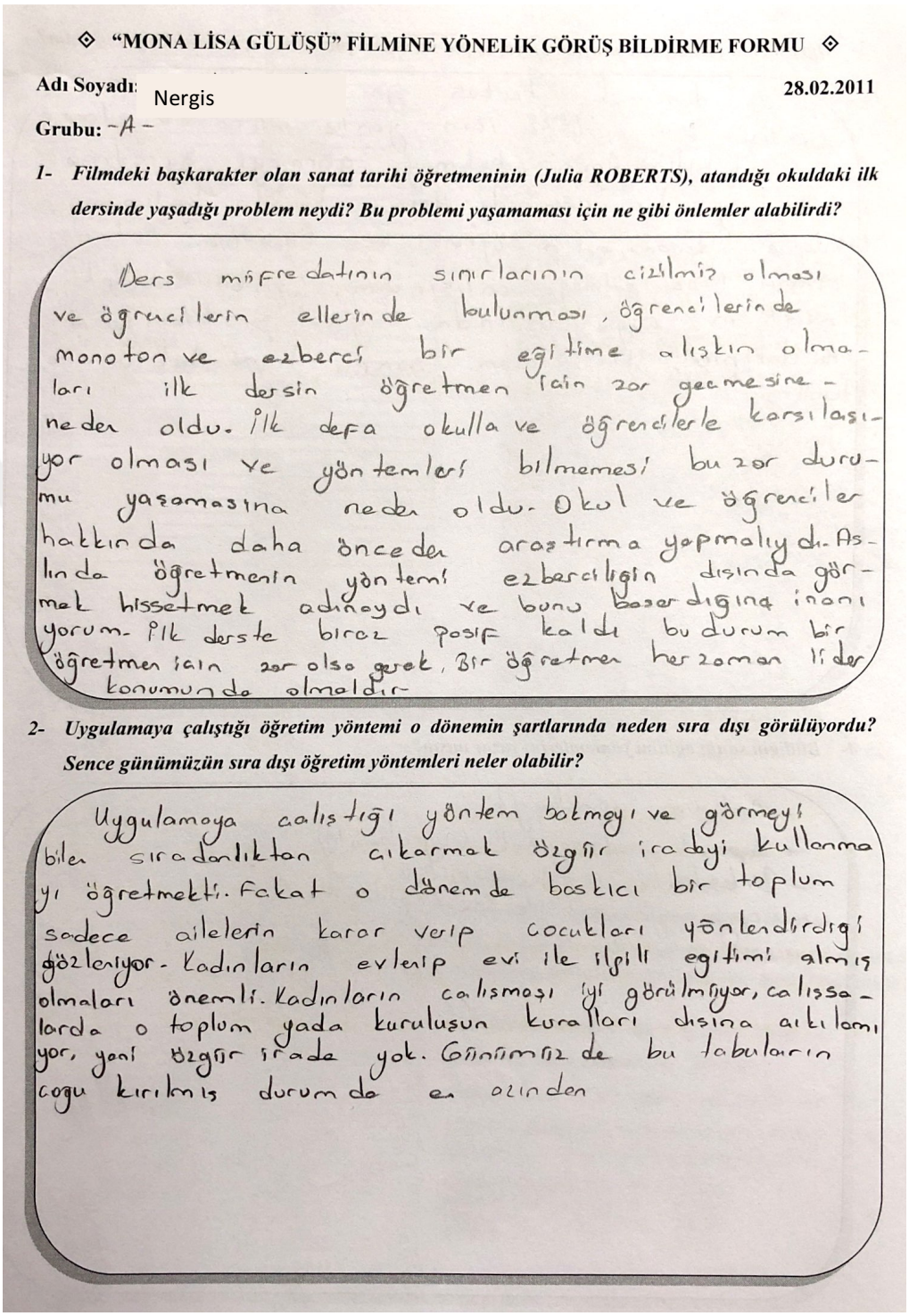
    Yazarı:

    Nereden edindiniz? (Dergiden, kitaptan, internetten vb. kaynağını yazınız):

    Savunduğu görüş / Ulaştığı sonuç:

Bu sınav, 75 puan üzerinden değerlendirilecektir. Başarılar dilerim. ☺ Tuğba Şenyavaş

EK 8-a "MONA LİSA GÜLÜŞÜ" FİLMİ GÖRÜŞ BİLDİRME FORMU- ÖN YÜZ



◈ **"MONA LİSA GÜLÜŞÜ" FİLMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ BİLDİRME FORMU** ◈

Adı Soyadı: Nergis **28.02.2011**

Grubu: -A-

1- Filmdeki başkarakter olan sanat tarihi öğretmeninin (Julia ROBERTS), atandığı okuldaki ilk dersinde yaşadığı problem neydi? Bu problemi yaşamaması için ne gibi önlemler alabilirdi?

Ders müfredatının sınırlarının çizilmiş olması ve öğrencilerin ellerinde bulunması, öğrencilerinde monoton ve ezberci bir eğitime alışkın olmaları ilk dersin öğretmen için zor geçmesine neden oldu. İlk defa okulla ve öğrencilerle karşılaşıyor olması ve yöntemleri bilmemesi bu zor durumu yaşamasına neden oldu. Okul ve öğrenciler hakkında daha önceden araştırma yapmalıydı. Aslında öğretmenin yöntemi ezberciliğin dışında görmek hissetmek adınaydı ve bunu başardığına inanıyorum. İlk derste biraz pasif kaldı bu durum bir öğretmen için zor olsa gerek, Bir öğretmen her zaman lider konumunda olmaldır

2- Uygulamaya çalıştığı öğretim yöntemi o dönemin şartlarında neden sıra dışı görülüyordu? Sence günümüzün sıra dışı öğretim yöntemleri neler olabilir?

Uygulamaya çalıştığı yöntem bakmayı ve görmeyi bilen sıradanlıktan çıkarmak özgür iradeyi kullanmayı öğretmekti. Fakat o dönemde baskıcı bir toplum sadece ailelerin karar verip çocukları yönlendirdiği gözleniyor. Kadınların evlenip evi ile ilgili eğitimi almış olmaları önemli. Kadınların çalışması iyi görülmüyor, çalışsalarda o toplum yada kuruluşun kuralları dışına çıkılamıyor, yani özgür irade yok. Günümüzde bu tabuların çoğu kırılmış durumda en azından

EK 8-b "MONA LİSA GÜLÜŞÜ" FİLMİ GÖRÜŞ BİLDİRME FORMU- ARKA YÜZ

3- Öğretmenin yerinde sen olsaydın bu yaşadığın sorunları çözebilmek için nasıl bir yol izlerdin?

O dönemde herkes aynı düşündüğü için kurallar katı olduğu için yanlız mücadele etmek zor olabilir. Ama bakmayı görmeyi öğretmek zata iyi bir adımdı. Ama okulda kalıp mücadeleme devam edip öğrenci ve öğretmen orkadaşlarımı ikna etmeye çalışırdım. Çünkü oradaki kadınların çoğu aslında aynı problemlerden müzdaripler, bir zaman sonra hepsi hak verecek lerdir

4- Bildiğin sanat eğitimi yöntemlerini yazar mısın?

- Anlatım yöntemiyle
- Yaparak - deneyerek (uygulamalı)
- Birleştirilmiş sanat eğitimi
- Kopya yöntemi ile Sanat eğitimi

EK 9- DERS SÜRECİ DEĞERLENDİRME FORMU

(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Grubu:

1. Son 2,5 haftalık ders sürecini, başından *(Dört disiplin nasıl birleştirilir? konulu Powerpoint sunumundan)* sonuna *(uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesine)* kadar hoşuna giden ve hoşuna gitmeyen yönleriyle değerlendirir misin?

2. Sence dört disiplinin *(sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmalar)* birleştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin nasıl bir rolü veya etkisi oldu? Açıklar mısın?

3. Çizgi roman uygulamasından önce yaratıcı drama etkinliklerinde bulunmanızın, ortaya çıkan ürünler üzerinde sence bir etkisi oldu mu? Neden? (Yaratıcı drama olmadan, resim eleştirileri üzerinden öykü yazıldıktan sonra bu öyküler çizgi romana dönüştürülseydi ortaya çıkan ürünler şimdikilerden farklı olur muydu?)

4. Son 3 haftalık ders sürecinde, karşılaştığın zorluklar *(grupla ilgili, kendinle ilgili, ders öğretim elemanıyla ilgili, yöntemle ilgili vb.)* nelerdi? Bu zorluklara yönelik çözüm önerilerin neler olabilir?

EK 10- ESTETİK DEĞERLENDİRME FORMU

UYGULAMALI ÇALIŞMA (ÇİZGİ ROMAN)

ESTETİK DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Grubu:

Değerlendirilen çalışma no:

1. Bu çalışmayı beğenip beğenmediğini nedenleriyle açıklar mısın?
2. Bu çalışma hangi malzemeler kullanılarak yapılmış?
3. Bu çizgi roman karesi, sence anlatılmak isteneni yansıtıyor mu? Neden?
4. Bu çizgi roman karesini sen yapsan nasıl yapardın?
5. Bu çalışma sende ne gibi duygular uyandırıyor? Açıklar mısın?
6. Sana göre çizgi roman sanat mıdır? Neden?
7. Sence 'Çizgi Roman', hangi estetik kuramla/kuramlarla ilişkilendirilebilir? Neden?

   a. **Yansıtmacı:**
   ……
   ……

   b. **Dışavurumcu/Anlatımcı:**
   ……
   ……

   c. **Biçimci:**
   ……
   ……

   d. **İşlevsel:**
   ……
   ……

EK 11- ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih:

Öğrencinin Adı Soyadı :

Grubu:

Açıklama: Etkinlikler boyunca aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini, ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	**DERECELER**		
	EVET	**KISMEN**	**HAYIR**
1. İki resim *(Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık)* üzerine sanat eleştirisi yapmaktan zevk aldım.			
2. Sanat eleştirisi cevaplarından yola çıkarak öykü yazmaktan zevk aldım.			
3. Öyküleri canlandırmaktan zevk aldım.			
4. Canlandırmalardan sonra çizgi roman oluşturmaktan zevk aldım.			
5. Tüm bu süreç boyunca işbirliği yapmaktan zevk aldım (grup çalışması).			
6. Ders öğretim elemanının önerilerini ve yönlendirmelerini dikkate aldım.			
7. Tüm grup etkinliklerinde üzerime düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirdiğimi düşünüyorum.			
8. Tekrar yapacak olsam çizgi roman çalışmamı daha farklı yapardım.			
9. Tekrar canlandırma yapacak olsak rolümü daha farklı canlandırırdım.			
10. Grup çalışmalarında gruptaki diğer arkadaşlarımın fikirlerini dikkate aldım.			
11. Çizgi roman uygulamasında yaratıcı bir çalışma ortaya koyduğumu düşünüyorum.			
12. Süreyi verimli kullandım.			

EK 12- ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

(MÜZE EĞİTİMİ ÜNİTESİ KAPSAMINDA)

Tarih:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Grubu:

Açıklama: Ders sürecine yönelik aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini, ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	**DERECELER**		
	EVET	**KISMEN**	**HAYIR**
1. Bir müze haberini, altı şapkalı düşünme tekniği ile farklı açılardan yorumlamaktan zevk aldım.			
2. Bugünkü canlandırma etkinliklerinden zevk aldım.			
3. Kendimle ilgili bir nesneyi kille oluşturmaktan zevk aldım.			
4. Kendimize ait bir müze oluşturmaktan zevk aldım.			
5. Grup arkadaşlarımla birlikte, kendi müzemizin tanıtım afişini yapmaktan zevk aldım.			
6. Grup etkinliklerinde üzerime düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirdiğimi düşünüyorum.			
7. Bugünkü derste grup çalışması yapmaktan zevk aldım.			
8. Ders öğretim elemanının önerilerini ve yönlendirmelerini dikkate aldım.			
9. Grup çalışmalarında gruptaki diğer arkadaşlarımın fikirlerini dikkate aldım.			
10. Ders kapsamında ortaya koyduğumuz sanatsal ürünleri evde yaparak getirmektense, ders esnasında, yani sınıfta yapmayı tercih ederim.			
11. Bugünkü ders benim açımdan, müze eğitiminin sınıf ortamında da gerçekleştirilebileceğine yönelik olumlu bir deneyimdi.			
12. Bugünkü dersin, öğretmenlik yaşantımda bana katkısı olacağını düşünüyorum.			

EK 13- AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

(DÖRT DİSİPLİN NASIL BİRLEŞTİRİLİR? ÜNİTESİ KAPSAMINDA

Tarih:

Değerlendiren Öğrencinin Adı Soyadı:

Değerlendirilen Çalışma No:

Grubu:

Açıklama: Bu form arkadaşınızın çalışmasını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz. Elde edilen puanı toplam puan bölümüne yazınız.

ÖLÇÜTLER	**DERECELER**				
	5 Çok iyi	**4 İyi**	**3 Orta**	**2 Zayıf**	**1 Çok Zayıf**
1. Malzeme ve teknik kullanımı					
2. Yaratıcı ve etkili bir anlatım diline sahip olma					
3. Anlatılmak isteneni doğru yansıtabilme					
4. Çalışmanın bütünüyle uyumu					
5. Özgün ve farklı oluşu					
TOPLAM PUAN					
ÖNERİLER:					

EK 14- ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİYLE TARTIŞILAN HABER

Bu habere, http://arkeolojihaber.net/2010/05/26/3-bin-200-yillik-heykel-rezaleti/ internet sitesinden 7 Mayıs 2011 tarihinde saat: 16:25'de erişilmiştir.

3 Bin 200 Yıllık Heykel Rezaleti



Van'da 2006 yılında heykeltıraş Malik Bulut tarafından yapılan ve üzerinde sanatçının imzası ile yapım tarih bulunan heykelin, Müze Müdürlüğü tarafından 3 bin 200 yıl öncesine tarihlendirilip sergilendiği ortaya çıktı.

2006 yılında Van'ın Erciş ilçesinde düzenlenen 1. Uluslararası Sanat Sempozyumu kapsamında yapılan çalışmalar arasında yer alan ve iki tarafında insan başı figürü bulunan heykel, Muradiye'nin Ünseli beldesinde yaklaşık iki ay önce bir evin bahçesinde bulundu.

Heykeltıraş Malik Bulut'a ait çalışma, Van Müze Müdürlüğü'nde görevli arkeolog tarafından tarihi eser olarak değerlendirilip müzenin bahçesine konuldu. Üzerinde tarih ve Malik Bulut'un imzasının da bulunmasına rağmen heykelin tarihi eser olarak değerlendirmesine ve rapor tutulmasına tepki gösteren Yüzüncü Yıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Heykel Bölümü Başkanı Yrd. Doç. Dr. Sezer Cihaner Keser, yaptığı bir çalışma sonucu bu durumu ortaya çıkardığını söyledi.

Keser, "Bu işi burada gördüğümde şok oldum. Çünkü bu işi ben Erciş'te arıyorum. Bu işin Erciş'te sahibi olması gerekir. Ayrıca Müze Müdürlüğü yetkilileri ile yaptığım görüşmede, bunun Erken Demir Çağı dönemine ait olduğunu söylediler. Tarihlendirilmiş ve tarihi eser olarak Ünseli'de bir evin bahçesinden buraya getirilmiş. Burada belediyenin tavrını da, bunu 3 bin 200 yıl öncesine tarihlendiren arkeologları da sorgulamak gerekir. Çalışmanın altında imza ve tarih var. Siz nasıl 3 bin 200 yıl öncesine tarihlendirip müzenin bahçesine koyarsınız?" şeklinde konuştu.

Tarihi eser olarak değerlendirilen raporda imzası bulunan Van Müze Müdiresi Fütuhat Özkaynak ise, "Onun gerçek olmadığı belli. Gittiğimizde yarı toprak altında ve üzeri karla kaplıydı. Riske de atmamak gerekiyordu. Arkeolog öyle deyince buraya getirildi. Bir arkeolog hala bunun eski eser olduğunu iddia ediyor. Arkeoloji böyle bir şey. O öyle diyor, bu böyle diyor. İkinci raporda bunu düzelttik. Erciş Belediyesi ile yapılacak görüşmeden sonra onlara teslim edeceğiz" şeklinde konuştu.

Erciş Belediye Başkanı Fatih Çiftci ise sahile konulması gereken çalışmanın tarihi eser olarak değerlendirilip Van Müzesi bahçesinde sergilenmesi konusunda envanterleri inceledikten sonra bir açıklama yapacağını söyledi.

26.05.2010 Milliyet

EK 15-a VERİ HAFTALARINA AİT VİDEO KAYITLARININ İÇERİĞİ

25 NİSAN 2011 TARİHLİ VİDEO KAYDININ İÇERİĞİ

Tarih : 25.04.2011
Gün : Pazartesi
Saat : 13:45
Birinci Oturum : Teorik derslik - 1 saat 8 dk 43 sn
İkinci Oturum : Drama Atölyesi – 1 saat 29 dk 30 sn
Öğrenciler: A Grubu 16 kişi → AYŞEGÜL, GÖKÇE, MERİH, ESİN, İLKE, FATOŞ, NAGİHAN, UTKU, NERGİS, YUSUF, ŞENAY, ÖZNUR, DİLAN, MUSTAFA, BURÇİN, BÜŞRA *(B grubu)*

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Birinci Oturum :

- Önceki hafta okuma ödevi olarak verilen "Sanat ne işe yarar?" makalesi üzerine tartışma
- Önceki hafta yapılan dersin kısaca tekrarı, derse yönelik öğrencilerin görüşlerini alma, günlüklerin önemini vurgulama
- "Dört disiplin nasıl birleştirilir?" konulu sunum ve konu anlatımı
- Disiplin temelli ve disiplinler arası yaklaşımlar üzerine öğrencilerle konuşma
- Sunumda yer alan resimlerin hangi estetik kurama ait olduğunu tartışarak estetik kuramların hatırlatılması
- Edvard Munch'ın "Çığlık" adlı eseri üzerine sanat eleştirisi ve verilen yanıtların not edilmesi
- Nuri İyem'in "Çığlık" adlı eseri üzerine sanat eleştirisi ve verilen yanıtların not edilmesi

- ARA -

İkinci Oturum :

- Öğrencilerle selamlaşma
- Öğrencilere, ders kapsamında yapılan sanatsal uygulamaların, etkinliklerden hemen sonra sınıf ortamında mı gerçekleştirilmesini yoksa belli bir süre verilerek evde yapılması ve ödev gibi getirilmesini mi tercih edeceklerinin sorulması ve bu konu üzerine görüş alış-verişi
- Etkinlik 1: "Sen ne yaptın?" oyunu
- Etkinlik 2: Bir cümleden yola çıkarak ikili doğaçlama (koridor)
- 4 grup oluşturma- herkesin istediği arkadaşıyla grup olabileceği söylenir
- Etkinlik 3: Nuri İyem ve Munch'ın eserlerinden ve bu eserlerin sanat eleştirisi notlarından yola çıkarak öykü yazımı
- Öykü yazarken dramatik kurgunun bileşenlerine dikkat edilmesi gerektiği uyarısı ve bu bileşenleri tekrar hatırlatma
- Günlük yazımı, bir sonraki haftaya gelirken yazılan öykülere uygun aksesuar, müzik gibi destekleyici malzemeler getirmelerini söyleme ve dersi bitirme.

EK 15-b **2 MAYIS 2011 TARİHLİ VİDEO KAYDININ İÇERİĞİ**

Tarih : 02.05.2011
Gün : Pazartesi
Saat : 13:28
Birinci Oturum : Drama Atölyesi – 1 saat 24 dk. 34 sn.
İkinci Oturum : Drama Atölyesi – 42 dk. 53 sn.
Öğrenciler: A Grubu 18 kişi → AYŞEGÜL, GÖKÇE, MERİH, ESİN, İLKE, FATOŞ, NAGİHAN, NERGİS, YUSUF, ŞENAY, ÖZNUR, DİLAN, MUSTAFA, BURÇİN, HÜLYA, HANDE, DOĞUŞ, EMEL

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Birinci Oturum :

- Öğrencilere, son 1 haftada ne gibi sanatsal-kültürel etkinliklere katıldıklarının sorulması
- Etkinlik 1 (Isınma): "İsimlerini farklı duygu durumları içinde söyleme"
- Etkinlik 2 (Isınma):: "Kezban / Kenan / Kendi adın (yazılan öykülerdeki karakterlerin isimleri)"
- Etkinlik 3 (Isınma): "Farklı durumlardaki kişileri sözle ve hareketle canlandırma"
- Ara değerlendirme; etkinliklerin amaçları ve kazanımları üzerine konuşma
- Dramanın aşamalarını hatırlatma
- Bir önceki hafta öykü yazan grupların tekrar bir araya gelmesi, yazılan öykülerin çapraz gruplara dağıtılması, geçen hafta olmayan öğrencilerin istedikleri gruplara dahil olması
- Anlatı tekniği hakkında bilgi verme
- Canlandırmaların kurgulanması
- Canlandırmaların başlangıç ve bitişlerinin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi verme

Etkinlik 4 (Canlandırma):

- İlk grubun N.İyem'in tablosundaki ana kadar olan kurgulanmış öyküyü canlandırmaları
- 2. grubun tablodaki andan sonra gelişen öyküyü canlandırmaları
- Diğer grubun Munch'ın tablosundaki ana kadar olan kurgulanmış öyküyü canlandırmaları
- Diğer grubun devamının tablodaki andan sonra gelişen öyküyü canlandırmaları

Değerlendirme

- Grupların birbirini ve kendilerini eleştirmeleri
- Canlandırmalardaki olumlu ve olumsuz kısımların söylenmesi

- ARA -

İkinci Oturum:

- Canlandırmaya kadar yaşanan süreç üzerine konuşma ve yapılan etkinlikleri hatırlama
- Dört disiplinin uygulama boyutuna yönelik çizgi roman fikrinin tartışılması, nasıl yapılabileceği konusunda düşüncelerin söylenmesi
- Derse getirilen çizgi roman örneklerinin öğrencilere verilerek incelemelerinin sağlanması
- Grupların tekrar bir araya gelerek canlandırılan öykülerin hangi kısımlarının kimler tarafından çizileceğine karar verilmesi
- Haftaya çizgi roman karelerinin bitirilmiş ve birleştirilmiş olarak gelinmesinin söylenmesi ve günlük yazımı ile dersin sonlandırılması.

EK 15-c **9 MAYIS 2011 TARİHLİ VİDEO KAYDININ İÇERİĞİ**

Tarih: 09.05.2011
Gün: Pazartesi
Saat: 13:32
Birinci Oturum: Teorik Derslik – 1 saat 25 dk.35 sn.
İkinci Oturum: Teorik Derslik – 37 dk.47 sn.
Üçüncü Oturum: Teorik Derslik – 10 dk. 24 sn.
Öğrenciler: A Grubu 19 kişi → AYŞEGÜL, GÖKÇE, MERİH, ESİN, İLKE, FATOŞ, NAGİHAN, NERGİS, YUSUF, ŞENAY, ÖZNUR, DİLAN, MUSTAFA, BURÇİN, HÜLYA, HANDE, DOĞUŞ, EMEL, UTKU

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Birinci Oturum:

- Çizgi roman karelerinin sınıf duvarlarına yapıştırılması, her bir karenin sırasına göre numaralandırılması
- Herkese kendi çiziminin dışında bir çizgi roman karesi seçmesinin söylenmesi
- Seçilen çizimi dağıtılan "Estetik Değerlendirme Formu"nu doldurarak değerlendirme
- "Akran değerlendirme formları"nın doldurulması
- "Öz değerlendirme formları"nın
- "Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?" sunumundan çizgi romanlara kadar olan süreci değerlendirmek üzere "Ders süreci değerlendirme formları"nın doldurulması

\- **ARA** -

İkinci Oturum:

Müze Eğitimi Ünitesi'ne giriş;

- Masaya 6 farklı renk (beyaz, yeşil, sarı, siyah, kırmızı, mavi) kartları konarak öğrencilerden istedikleri renkleri seçmelerinin söylenmesi
- Aynı renk kartını seçenlerin bir araya gelerek 6 adet grup oluşturulması
- İnternetten bulunarak çoğaltılmış olan bir müze haberini her gruba dağıtma ve her grubun renk kartında yazan renk anlamına göre haberi yorumlamalarını söyleme
- Sırayla tüm grupların aynı haberi farklı bakış açılarından yorumlamaları
- Grupların yorumlamaları bittikten sonra bir öğrencinin rahatsızlanması ve zorunlu ara verilmesi

\- **ARA** -

Üçüncü Oturum:

- Altı şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgi verme ve bir önceki oturum üzerine konuşma
- İlk oturumda doldurulan formların gerekliliğini ve önemini açıklama
- Bu hafta tamamlanmamış olan çizgi romanların haftaya bitmiş ve paspartulanmış olarak getirilmesinin söylenmesi

EK 15-d **16 MAYIS 2011 TARİHLİ VİDEO KAYDININ İÇERİĞİ**

Tarih : 16.05.2011
Gün : Pazartesi
Saat : 13:40
Birinci Oturum: Drama Atölyesi – 51 dk. 30 sn.
İkinci Oturum: Drama Atölyesi – 1 saat 55 dk.
Öğrenciler: A Grubu 18 kişi → AYŞEGÜL, GÖKÇE, MERİH, ESİN, İLKE, FATOŞ, NAGİHAN, NERGİS, YUSUF, ŞENAY, ÖZNUR, DİLAN, MUSTAFA, BURÇİN, HÜLYA, HANDE, DOĞUŞ, EMEL, UTKU, GÜLSÜM *(Gece öğrencisi)*

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Birinci Oturum:

- Önceki hafta doldurulan formlara yönelik dönütler verilmesi
- Etkinlik 1 (Isınma): Nesneleri sözsüz anlatma oyunu
- Etkinlik 2 (Isınma): "Siz Müzesi" etkinliği
- Kil ve eski gazete dağıtımı
- Etkinlik 3 (Isınma): Kilden nesne yapımı ve bu nesnelerin bir sınıf müzesi oluşturacak şekilde düzenlenmesi ve sergilenmesi

- ARA -

İkinci Oturum:

- Etkinlik 4 (Canlandırma): Gruptaki kişilere ait nesnelerin tümünü kullanarak canlandırma kurgulama
- Dramatik kurgunun bileşenlerini hatırlatma
- Tüm grupların canlandırmalarının gerçekleştirilmesi
- Kısa değerlendirme
- Etkinlik 5 (Canlandırma): Her grupta bir nesne belirleyerek farklı zamanlarda (geçmiş, günümüz, gelecek…) canlandırma kurgulama
- Kafa sesi tekniğinin anlatımı
- Değerlendirme; canlandırmalar üzerine konuşma
- Müze eğitiminin öneminden bahsetme, okullarda neler yapılabileceği konusunda fikir alış-verişinde bulunma, bir müze gezisinin nasıl planlanması gerektiğini anlatma
- "Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları" kitabının tanıtılması ve içeriğinde yer alan etkinliklere kısaca değinilmesi
- En son etkinlikteki grupların tekrar bir araya gelerek ellerindeki kilden yaptıkları nesnelerden bir müze oluşturmalarının ve müzelerine bir isim vererek müzelerini tanıtıcı bir afiş yapmalarının söylenmesi
- Gerekli malzemelerin dağıtılması ve afişlerin yapılması
- Afiş yapımında nelere dikkat edilmesi gerektiğinin vurgulanması
- Her grubun kendine sınıfta bir yer belirleyerek grup müzelerini oluşturmaları
- Nesnelerin düzenlenmesi ve afişlerin nesnelerin olduğu bölüme duvara yapıştırılması
- Tüm grupların birbirlerinin oluşturdukları müzeleri incelemeleri, sınıf müzesi
- Öğrencilere drama ile ilgili ders notu dağıtılması
- Öz değerlendirme formlarının dağıtılarak doldurulması
- Günlüklerin dağıtılarak haftaya getirilmesi gerektiğinin söylenmesi
- Sınıfın toparlanması ve dersin bitirilmesi

EK 16- ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİ
TEMSİLİ CD DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Uzman,

Yaratıcı Drama yöntemiyle desteklenmiş olarak işlenen, Özel Öğretim Yöntemleri II dersine ilişkin video kayıtlarından hazırlanan Temsili CD'yi inceleyerek aşağıdaki soruları lütfen yanıtlayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

GÖZLENEN DAVRANIŞ	**EVET**	**KISMEN / BAZEN**	**HAYIR**
ORTAM (Yaratıcı Drama Atölyesi)			
Atölyenin büyüklüğü, drama etkinlikleri yapmaya uygun mu?			
Atölye drama etkinlikleri için gerekli donanıma (minder, halıfleks, malzeme sepeti, ayakkabılık vb.) sahip mi?			
Atölye, öğrenci-öğretmen etkileşimine uygun bir yerleşim düzenine sahip mi?			
Öğretmenin atölye içindeki hareketliliği, dinamik bir öğrenme ortamı sağlıyor mu?			
Ortam, kazaya veya yaralanmalara neden olabilecek tehlikeli malzemeler içeriyor mu?			
ÖĞRETMEN			
Bir önceki dersin özetini yapıyor mu?			
Günlüklere yönelik öğrencilere dönütler veriyor mu?			
Dersin genelinde yapılandırmacı bir eğitim-öğretim yaklaşımı benimsiyor mu?			
Öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamı sağlıyor mu?			
Öğrencilerin derse demokratik katılımını sağlıyor mu?			
Öğrencilerin derse yönelik istek ve önerilerini önemsiyor mu?			
Derste yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştiriyor mu?			
Çözüm önerileri geliştirirken öğrencilerin görüşlerini alıyor mu?			
Disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sağlıyor mu?			
ÖĞRENCİ			
Ders sürecinde motivasyonları yüksek mi?			
Kendilerini özgürce ifade ediyorlar mı?			
Öğretmen ile iletişimlerinde rahatlar mı?			
Arkadaşlarıyla sınıf içinde uyumlular mı?			
Drama etkinliklerine kolay uyum sağlıyorlar mı?			

Derse etkin olarak katılıyorlar mı?			
Ders sürecinde yaşanan sorunların farkındalar mı?			
Sorunlara çözüm geliştirmede söz sahibiler mi?			
Öğrenciler kameraya alışkanlık kazanmışlar mı?			
ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİ			
a) DÖRT DİSİPLİNİN BİRLEŞTİRİLMESİ ÜNİTESİ			
Dört disiplinin birleştirilmesi konusuna yönelik kuramsal bilgi aktarımı yapıldı mı?			
Sanat eleştirisi yapıldı mı?			
Sanat tarihi bilgisi verildi mi?			
Uygulamalı çalışma yapıldı mı?			
Estetik değerlendirme yapıldı mı?			
Dört disiplinin birleştirilmesi sürecinde, ardıllık ve ilişkisellik gözleniyor mu?			
Dört disiplinin birleştirilmesi sürecinde, yaratıcı drama etkin bir şekilde uygulanıyor mu?			
Dört disiplin ve yaratıcı drama bağlantısı yeterince kurulabiliyor mu?			
b) MÜZE EĞİTİMİ ÜNİTESİ			
Müze eğitimi konusuna yönelik kuramsal bilgi aktarımı yapıldı mı?			
Müze eğitimi konusuna yönelik uygulamalı çalışma yapıldı mı?			
Müze eğitimi konusuna yönelik yaratıcı drama etkinliği yapıldı mı?			
Müze eğitimi ve yaratıcı drama bağlantısı yeterince kurulabiliyor mu?			
YARATICI DRAMA			
a) GENEL			
Öğretmen etkinliklere yönelik gerekli dönütler veriyor mu?			
Etkinlikler birbiriyle bağlantılı mı?			
Dramanın aşamalarından olan ısınma etkinlikleri gerçekleştiriliyor mu?			
Dramanın aşamalarından olan canlandırma etkinlikleri gerçekleştiriliyor mu?			
Dramanın aşamalarından olan değerlendirme etkinlikleri gerçekleştiriliyor mu?			
Öğretmen yaratıcı drama ile ilgili kuramsal bilgi aktarımında bulunuyor mu?			
Dramanın sanat eğitimi ile bağlantısı kuruluyor mu?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak etkinlikleri ve drama oturumunu önceden planlamış mı?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak yönergeleri, açık, kısa ve anlaşılır bir şekilde verebiliyor mu?			

Öğretmen, bir drama lideri olarak isteyen her katılımcıya söz hakkı veriyor mu?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak öğrencilere canlandırma etkinliklerinde gerekli motivasyonu sağlıyor mu?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak canlandırma etkinliklerinde öğrencilerden oyunculuk becerisi beklenmediğini, önemli olanın rolde kalmak ve rolü sürdürebilmek olduğunu vurguluyor mu?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak zamanı iyi kullanabiliyor mu?			
Öğretmen, bir drama lideri olarak öğrencilere önyargısız, hoşgörülü, saygılı, tutarlı, tarafsız ve güler yüzlü bir şekilde davranabiliyor mu?			
Öğretmen, drama konusunda gerekli alan bilgisine sahip mi?			
Öğretmen, öğrenme sürecini yaşantılara dayalı bir biçimde gerçekleştirebiliyor mu?			
Öğretmen, özgür bir eleştiri ortamı sağlıyor mu?			
b) ISINMA ETKİNLİKLERİ			
Isınma etkinlikleri, öğrencileri bir sonraki aşama olan canlandırma etkinliklerine hazırlayıcı nitelikte mi?			
Öğrencilerin dikkatini toplamaya yönelik olarak planlanmış mı?			
Canlandırma etkinlikleri ile bağlantılı mı ya da hizmet eder nitelikte mi?			
Öğrencilerin keyif aldıkları gözlemlenebiliyor mu?			
Öğrencilerin rahatladıkları ve dramanın temel özelliklerinden olan ‘o anda ve orada’ olma durumunu yaşayabildikleri gözlemlenebiliyor mu?			
c) CANLANDIRMA ETKİNLİKLERİ			
Öğretmen dramatik kurgunun bileşenleri konusunda hatırlatmada bulunuyor mu?			
Canlandırma etkinlikleri, dersin ana konusu olan Dört Disiplinin Birleştirilmesi ve Müze Eğitimi ünitelerine hizmet eder nitelikte mi?			
Öğrenciler, rolde kalma ve rolü sürdürme konusunda başarılılar mı?			
Öğrenciler, canlandırma etkinliklerine yönelik olarak özeleştiride bulunuyorlar mı?			
Öğrenciler, canlandırma etkinliklerine yönelik olarak birbirlerine eleştiride bulunuyorlar mı?			
Öğretmen canlandırmalarda yaşanan sorunları tespit ederek gerekli dönütleri veriyor mu?			
Öğrenciler, canlandırma etkinliklerine katılma konusunda istekliler mi?			
d) DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ			
Duygu ve düşünce paylaşımında bulunuluyor mu?			
Sürece ilişkin kazanımlar üzerine konuşuluyor mu?			

Özel öğretim yöntemleri dersi konularıyla ilişkilendiriliyor mu?			
Dramaya özgü değerlendirme etkinlikleri (konuyla ilgili afiş yapımı, günlük yazımı vb.) uygulanıyor mu?			
Öğrenciler sanatsal ürün ortaya çıkarmada istekliler mi?			
Öğrenciler sanatsal ürün ortaya çıkarmada işbirliği yapıyorlar mı?			
GENEL DEĞERLENDİRME			
Öğretmen, değerlendirme sürecinde gerekli hatırlatmalarda bulunuyor mu?			
Öğrenciler, sanatsal ürünlere (çizgi roman) yönelik estetik değerlendirme yaptılar mı?			
Öğrenciler, sanatsal ürünlere (çizgi roman) yönelik birbirlerinin çalışmalarını (akran değerlendirme) değerlendirdiler mi?			
Öğrenciler, sanatsal ürünlere (çizgi roman) yönelik öz değerlendirme yaptılar mı?			
Öğrenciler, Dört disiplinin birleştirilmesi ünitesine yönelik ders sürecini değerlendirdiler mi?			
Öğretmen, değerlendirme sürecinde öğrencilerin içten ve samimi bir tavırla gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda onları teşvik edici uyarılarda bulunuyor mu?			
Öğretmen, sanat eğitimcisi adayı olan öğrencilere, ders sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri gelecekteki mesleki yaşantılarında nasıl uygulayacakları ve uyarlayabilecekleri konusunda bilgi veriyor mu?			

Formu dolduran uzmanın adı soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 17-a YARATICI DRAMA OTURUMLARININ DERS PLANLARI

4 haftalık veri toplama sürecinde gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerine ait ders planlarına yer verilmiştir.

Tarih: 25 Nisan 2011 (10. Hafta – Dersin ikinci yarısı)

Süre: 90 dk.

Konu: Sanat eserinden *(Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık)* öyküye

Yer: Drama Atölyesi

Grup: Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencileri

Kazanımlar:

1. Normal yaşamda mümkün olmayan durumlar üzerine, yaratıcı düşünerek anlık cevaplar verir.
2. Bir cümleden yola çıkarak doğaçlama geliştirir.
3. Önceden belirlenmiş bazı durumlardan (sanat eleştirisi yanıtları) yola çıkarak öykü yazar.

Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, eş zamanlı doğaçlama.

Araç ve Gereçler: Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık tablolarının renkli çıktıları, 2 adet boş A4 kağıt, iki tabloya yönelik olarak yapılan sanat eleştirisi sorularına verilen yanıtların bulunduğu kağıtlar.

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1:

"Sen ne yaptın?" Oyunu

Lider öğrencilerden daire şeklinde oturmalarını ister. "Size bu sabah neler yaptığımı anlatayım" diyerek birkaç cümleyle ne yaptığını anlatır. Bunu devam ettirmek için sağındaki öğrenciye "Bu sabah uyandığında sen ne yaptın?" diye sorar. Öğrenci de birkaç cümleyle yanıtladıktan sonra aynı soruyu yanındaki arkadaşına sorar ve herkes yanıtlayana kadar devam eder. Sıra tekrar lidere geldiğinde bu kez yanındakine "Son model uzay geminle aya inince ne yaptın?" sorusunu yöneltir. Gruptaki kişi sayısına göre 3-4 kişi bu soruyu yanıtladıktan sonra lider sırası gelen öğrencinin yanına oturur ve farklı bir soru yöneltir; "Öğretmeninle konuşurken birdenbire gözlerinin önünde yok olunca ne yaptın?". Yine 3-4 kişi bu soruyu cevapladıktan sonra sıradaki öğrenciye "Evcil hayvanın konuşmaya başlayınca ne yaptın?" sorusunu yöneltir. Son olarak "Evde çay demlerken

demlikten birden bire cin çıkınca ne yaptın?" sorusuyla tüm grup tamamlanmış olur. (101 drama oyunu kitabı, 3. etkinlikten uyarlama).

Etkinlik 2:

İkili Doğaçlama (Koridor)

Lider, öğrencilere ayağa kalkarak oturma düzenine göre tam ortadan ikiye ayrılmalarını ve eşit sayıda iki grup oluşturmalarını söyler. İki grubun koridor şeklinde karşılıklı duruş almalarını ister. Her öğrencinin karşısında bir kişi bulunmalıdır. Lider, koridorun sol tarafındakilerin A sağ tarafındakilerin ise B olacaklarını söyler. A'lara "Bana bu şekilde bağıramazsın!" cümlesiyle başlamaları gerektiğini, B'lerin ise buna yanıt vererek doğaçlamaya devam etmelerini söyler. Lider, doğaçlamalarda kişilerin birbiriyle ilişkilerini, ne üzerine tartıştıklarını, o anki durumu bize vermeleri gerektiğini hatırlatır. Herkesin aynı anda doğaçlamaya başlayacağını ve 1-2 dk sonra el şaklattığında herkesin durması gerektiğini söyler. Kendisi koridorun başına geçer. İlk ikili doğaçlamalarına kaldıkları yerden devam ederler. Lider her ikiliye geldiğinde yaklaşık 1-2 dakika duraksayacak şekilde koridorda yavaş yavaş ilerler ve liderin yanına denk gelen çiftler doğaçlamasına devam eder, lider ilerleyince susarlar ve yeni çift devam eder. Lider koridorun sonuna kadar yürür ve her çiftin doğaçlamasını dinler.

Daha sonra lider, A'ların B, B'lerin ise A olacağını ve bu kez doğaçlamalara "Bunu bana nasıl yaparsın?" cümlesiyle başlamaları ve bu yönde devam ettirmeleri gerektiğini söyler. Lider aynı şekilde koridorda yürüyerek tüm doğaçlamaları dinler.

Ara Değerlendirme: Doğaçlamalar üzerine kısa bir değerlendirme yapılır.

Etkinlik 3:

Öykü yazımı

Lider tüm sınıfa, eşit sayıda olacak şekilde istediği kişilerle 4 grup oluşturmalarını söyler. Sonra her grubun kendine bir eş grup seçmesini ve bu grupların yanyana oturmalarını ister. Lider gruplara ellerini arkasında tutarak "sağ mı sol mu?" diye sorar ve ilk yanıt veren gruba istediği taraftaki kağıdı verir. Bu kağıtlardan birisinde Munch'ın Çığlık adlı eseri, diğerinde ise Nuri İyem'in Çığlık adlı eserinin renkli çıktısı bulunmaktadır. Bu iki eser üzerine dersin başında yapılan sanat eleştirisi yanıtlarının yazılı olduğu kağıtlar da seçtikleri eserlere göre gruplara verilir. Lider, eserleri ve sanat eleştirisi notlarını verdiği

gruplara birer boş A4 kağıt vererek onlardan tabloda ne varsa o andan öncesini öyküleştirerek yazmalarını ve tam o ana gelince öyküyü diğer eş-gruplarına vermelerini söyler. Eş-gruplardan da tablodaki andan sonrasını devam ettirmelerini ve öyküyü tamamlamalarını ister. 4 gruptan 2'si, Munch'ın Çığlık adlı eserinin öncesi ve sonrasını yazarak birlikte bir öykü ortaya çıkarmış olurlar, diğer 2 grup ise Nuri İyem'in Çığlık adlı eseri için aynı şekilde bir öykü yazmış olurlar.

Canlandırma: Bir sonraki derste yapılacak.

Değerlendirme

Bir sonraki derste bu öykülerin canlandırmalarının yapılacağı söylenir. Bu nedenle derse gelirken kostüm, aksesuar, müzik gibi canlandırmaları güçlendirecek hazırlıklarla birlikte gelmeleri istenir.

EK 17-b

Tarih: 2 Mayıs 2011 (11. Hafta – Dersin tümü)

Süre: 120 dk.

Konu: Öyküden yola çıkarak canlandırma

Yer: Drama Atölyesi

Grup: Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencileri

Kazanımlar:

1. Farklı duygu durumları içinde doğaçlama yapar.
2. Farklı roller içinde doğaçlama yapar.
3. Dikkat gücünü ve konsantrasyon yeteneğini fark eder.
4. Öyküden yola çıkarak canlandırma yapar
5. Sanat eseri üzerine düşünür.
6. Beden dilini etkin kullanır.

Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, anlatı tekniği.

Araç ve Gereçler: Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık tablolarının renkli çıktıları, önceki hafta yazılmış olan öyküler, kostüm, aksesuar ve müzik (öğrenciler getirecek)

Hazırlık-Isınma

Etkinlik 1:

Lider tüm sınıfın daire olmasını ister. 1'den başlayarak tüm öğrencilere bir numara verir. Öğretmen bir numara söylediğinde, numarası söylenen öğrencinin çemberin ortasına doğru eğilerek adını alçak sesle fısıldar gibi söylemesini ve doğrulmasını ister. Sonraki öğrenciye yüksek sesle çığlık atar gibi söylemesini ister. Tüm öğrenciler farklı şekillerde (melodik bir şekilde, ağlamaklı, sıkılmış gibi, neşeli vb.) adını söyleyene kadar etkinlik devam eder (Üstündağ, 2009, s. 30).

Etkinlik 2:

Kezban/Kenan/Kendi Adın

Lider tüm sınıfın daire olmasını ister. Kendisinin işaret edeceği 1. kişinin "Kezban", 2. kişinin "Kenan" demesini ve 3. kişinin ise kendi adını söylemesini ister. Önce yavaş başlayan oyun gittikçe hızlandırılır. Önemli olan, kişinin kendisine sıra geldiğinde

önceden verilen yönergeye uygun olan ismi söylemesidir. Kendisine sıra geldiğinde söylemesi gereken ismi söyleyemeyen öğrenci oyundan çıkar. Bir kişi kalana kadar oyun devam eder. Aynı oyun Osman/Sibel/kendi adı şeklinde tekrarlanır (Bu isimler, öğrencilerin önceden yazmış oldukları öykülerdeki başkarakterlerin isimleridir). (Tülay Üstündağ atölyesinden uyarlanmıştır)

Canlandırma

Etkinlik 3:

Lider öğrencilerin mekânda serbest bir şekilde yürümelerini söyler. Kısa bir süre sonra her el şaklattığında yeni bir durum yönergesi vereceğini ve bu yönergeye göre rollere girerek canlandırma yapmalarını söyler. Durumlar; sesi kısılmış bir maç spikeri, fayans döşeyen inşaat işçisi, elinde son piyango bileti kalmış satıcı, zabıta tarafından kovalanan simitçi, bir saattir çocuğunu uyutmaya çalışan anne/baba, 5 saatlik bir ameliyattan yeni çıkmış bir cerrah, 12 saatten beri aralıksız çalışan bir otobüs şoförü, seçim sonuçlarını açıklayan tv sunucusu. Öğrenciler yönergeler doğrultusunda canlandırmalarını gerçekleştirirler (Üstündağ, 2009, s. 66).

Etkinlik 4:

Lider önceki hafta oluşturulan grupların tekrar bir araya gelmesini ister. Öyküler fotokopi ile çoğaltılır. Öykülerin ilk yarısını (tablodaki ana kadar olan kısmı) yazan gruplara, öykülerin 2. yarısı (tablodaki andan sonrası), 2. yarısını yazan gruplara da ilk yarısı verilerek canlandırma kurgulamaları istenir. Tüm gruplar sırayla canlandırmalarını gerçekleştirirler.

Değerlendirme

Her grup, yaptığı canlandırmalardan gruptaki kişi sayısı kadar en çarpıcı sahneleri belirler ve bu sahnelerden bir çizgi roman tasarlar. Gruptaki her öğrenci bir çizgi roman karesi çizerek tasarımı tamamlarlar.

EK 17-c

Tarih: 16 Mayıs 2011 (13. Hafta- Dersin tümü)

Süre: 120 dk.

Konu: Müze eğitimi

Yer: Drama Dersliği

Grup: Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencileri

Kazanımlar:

1. İmgelem gücünü canlandırır.
2. Kendisi hakkında farkındalık kazanır.
3. Beden dilini etkin kullanır.
4. Müzelerin önemi üzerine düşünür.
5. Doğaçlama yaparak rol oynayabilir.

Yöntem ve Teknikler: Rol oynama, doğaçlama

Araç ve Gereçler: Kil, Fon kartonu, 80 adet boş A4 kağıt, eski gazete, pastel boya, keçeli kalemler, yapıştırıcı, makas, bant

Hazırlık-Isınma

Etkinlik 1:

Lider öğrencilerden çember olmalarını ister. Tüm grubu ikiye ayırır ve art arda sıralanmış iki grup olmalarını söyler. Her iki grubun en arkasında bulunan kişiye birer nesne (maşa, çay kaşığı, ataç, zımba) adı yazarak göstereceğini, bunu önündeki arkadaşının omzuna dokunarak ona işaretlerle, sözsüz bir şekilde anlatması gerektiğini söyler. Bu şekilde sıranın başındaki kişiye gelene kadar devam edilir. Sıranın en başındaki kişi ona anlatılan nesneyi söyler. İlk bitiren ve nesneyi doğru bilen grup kazanır.

Farklı iki nesneyle bir tur daha oynanır. (Nalan Olgun atölyesinden uyarlayan Ayla KÖK, Y.L. tezi)

Etkinlik 2:

"Siz" Müzesi

Lider, öğrencilerin kendileri hakkında düşünmelerini ve kendilerini tanımlayacak (nelerden hoşlandıklarını, nelerden hoşlanmadıklarını, nerede yaşadıklarını, günlük

yaşamda en sık yaptıkları şeyleri, hobilerini, fobilerini) en az 10 sözcük veya cümle yazmalarını ister. Kağıdın arka tarafına bu sözcük veya cümleleri en iyi temsil edecek birer nesne yazarak kağıdın üst kısmına "…….. Müzesi" başlığını koymalarını ister.
Tüm kağıtlar toplanır ve karışık olarak tekrar dağıtılır. Herkes kendisine verilen kağıdın hangi arkadaşına ait olduğunu tahmin etmeye çalışarak noktalı bölüme o arkadaşının adını yazar ve arkadaşına verir. Doğru tahmin edenler alkışlanır (Gartenhaus'dan uyarlama, Buyurgan, Mercin, 2010).

Etkinlik 3:

Sanatsal uygulama

Herkes kendisine ait olan kağıdı alır, noktalı bölümde başka bir ad yazılmışsa üzerini karalar ve kendi adını yazar. Lider, öğrencilere kendilerini tanımlayan nesnelerden, gerçek boyutu A4 kağıdını geçmeyecek olan bir tanesini seçmelerini söyler. Öğrencilere eşit miktarda kil verilir ve seçtikleri nesneyi kilden yapmaları istenir. Lider temizliğe dikkat edilmesi konusunda sınıfı uyarır. Gerekirse yere serilmek üzere gazete kağıdı verilir.
Öğrenciler nesneleri kilden oluşturduktan sonra mekanda kendilerine ait bir yer belirleyerek nesnelerini oraya koyarlar. Nesnelerin sağ altlarına küçük kağıtlara nesnenin hangi yıla ait olduğu, ne amaçla kullanıldığı ve nerede bulunduğu (öğrencilerin yaşadıkları yerler) yazılır.

- ARA -

Canlandırma

Etkinlik 4:

Lider öğrencilerden istedikleri kişilerle 4'lü grup oluşturmalarını söyler. Gruplara, gruptaki her öğrencinin heykelini yaptığı nesnelerden oluşan bir canlandırma kurgulamaları yönergesini verir. Öğrenciler sırayla canlandırmalarını yaparlar.

Etkinlik 5:

Lider grupların toplamda 4 grup olacak şekilde birleşmelerini ister. Her grup, kendi nesnelerinden birini nesne seçer. Lider,

☞ 1. gruba ellerindeki nesnenin nasıl bir ihtiyaçtan doğduğunu ve ilk icat anını kurgulayarak sözlü doğaçlama yoluyla canlandırmalarını,

☞ 2. gruba ellerindeki nesneyi 500 yıl önceki insanlar olarak yeni bulduklarını ve bunu sözlü doğaçlama yoluyla canlandırmalarını,

☞ 3.gruba ellerindeki nesneyi günümüzün kullanımına uygun bir şekilde sözlü doğaçlama yoluyla canlandırmalarını,

☞ 4. gruba ellerindeki nesneyi 500 yıl sonraki insanlar olarak yeni bulduklarını ve bunu sözlü doğaçlama yoluyla canlandırmalarını söyler.

Değerlendirme

Lider, bu 4 grubun kendi nesnelerini alarak, mekanda kendilerine bir yer belirlemelerini, burasının onların müzesi olacağını ve müzelerini tanıtıcı birer afiş yapmalarını söyler. Öğrenciler yaptıkları afişleri müzelerini oluşturdukları duvara yapıştırırlar ve her grup diğer grupların müzelerini gezer.

Tüm etkinlikler soru-cevap yoluyla değerlendirilir. Müze eğitiminin önemi üzerine tartışılır.

Öz değerlendirme formları ve günlükler dağıtılır.

EK 18- **ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİ**
2010-2011 BAHAR YARIYILI
HAFTALIK PROGRAMI

HAFTA	TARİH	ÜNİTE ADI	DERS İÇERİĞİ	YER
1. Hafta	21 Şubat 2011 Pazartesi	**Giriş ve Tanışma**	• Derse giriş ve kendini tanıtma • Tez hakkında bilgi verme • Ders öğretim ve değerlendirme süreci hakkında bilgi verme • Yaratıcı drama hakkında kısa bir giriş • Kişisel bilgi formu ve yazılı izin formlarının uygulanması. - ARA - 1. Drama oturumu: • Isınma etkinlikleri (Tanışma Oyunları) • Değerlendirme ve günlük yazımı.	B 211 Drama Atölyesi
2. Hafta	28 Şubat 2011 Pazartesi	**1. ÜNİTE** **Sanat Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Öğretim Yöntemleri Nelerdir?**	• "Mona Lisa Gülüşü" Film gösterimi • "Film görüş bildirme formu"nun uygulanması. - ARA – • Öğretim Yöntemleri konulu görsel sunum • Grup oluşturma ve bir sonraki ders için konu paylaşımı.	B 211
3. Hafta	7 Mart 2011 Pazartesi	**Devamı-** Sanat Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Öğretim Yöntemleri Nelerdir? **2.ÜNİTE** **Çok Kültürlü ve Kültürlerarası Eğitim Nedir?**	• Sanat eğitimi yöntemleri konusuna yönelik küçük grup tartışması • Yaratıcı drama ile ilgili görsel sunum. -ARA- 2. Drama oturumu: • Isınma etkinlikleri (İmge – İmgenin imgesi –Görünmez nesne) • Canlandırma etkinlikleri (Sözlü doğaçlama – Donuk imge – Farklı kültürlere yönelik belgesel canlandırma) • Değerlendirme ve günlük yazımı.	B 211 Drama Atölyesi
4. Hafta	14 Mart 2011 Pazartesi	**Devamı-** Çok Kültürlü ve Kültürlerarası Eğitim Nedir?	• Kültür nedir? Çok kültürlülük nedir? Sanata etkileri nelerdir? konulu tartışma. - ARA- • Grup uygulama çalışmalarının taslakları üzerine konuşma ve gerekli görülen düzeltmeler konusunda uyarılarda bulunma.	B 211
5.Hafta	25 Mart 2011 Cuma	**Ali ÖZTÜRK ATÖLYE**	3. Drama oturumu: Ali Öztürk'ün gerçekleştirdiği bir yaratıcı drama oturumu; bütüncül sanatlar eğitimi.	Drama Atölyesi

6.Hafta	28 Mart 2011 Pazartesi	**3.ÜNİTE** **Sanatsal Öğrenme Nasıl Değerlendirilir?**	• "Sanatsal öğrenme nasıl değerlendirilir?" ünitesine yönelik görsel sunum • Sunum kapsamında iki etkinlik *(1- Bir öğrenci sunumda yer alan 15 resimden birisini seçerek gözü kapalı olan başka bir öğrenciye anlatır, bu öğrenci de gözünü açtıktan sonra arkadaşının anlattığı resmi 15 resim içinden bulmaya çalışır.* *2- Bir öğrenci arkası dönük olan tüm sınıfa başka bir resim anlatır. Öğrenciler anlatılan resmi görmeden önlerindeki kâğıtlara çizmeye çalışırlar. Tüm resimler asılır ve en çok benzeyen resimler seçilir. Herkes kendi çizdiği dışında bir resmi alır, en az 4 ölçüt belirleyerek not verir)* • Vize ödevi (akrostiş) ile ilgili bilgilendirme. - ARA – • Grup uygulama çalışmalarının taslakları üzerine konuşma ve gerekli görülen düzeltmeler konusunda uyarılarda bulunma.	B 211
7.Hafta	4 Nisan 2011 Pazartesi	**VİZE SINAVI**	• Akrostiş ödevlerinde (kendi isimlerinden yola çıkarak sanatçı araştırması) yer alan sanatçı resimlerinden yola çıkarak öykü yazımı • Grup uygulama çalışmaları için notlandırma ölçütleri belirleme • Bu ölçütlere göre notlandırma ve öz değerlendirme • Tüm çalışmaların teslim alınması.	B 211
8. hafta	11 Nisan 2011 Pazartesi	**Akrostiş ödevlerinden yola çıkarak yapılandırılan yaratıcı drama oturumu** (Vizeye dahil)	<u>4. Drama oturumu:</u> • Isınma etkinlikleri (Eşini bul oyunu- Rahatlama ve gevşeme- Kelimeden cümleye cümleden öyküye etkinliği- İkili doğaçlamalar) - ARA - • Canlandırma etkinlikleri (Önceden seçilen Akrostiş öykülerinden grup canlandırmaları) • Değerlendirme (Öykülerin film oldukları düşüncesinden yola çıkarak film afişi tasarlama) ve günlük yazımı.	Drama Atölyesi
9. hafta	18 Nisan 2011 Pazartesi	**'Sanat Ne İşe Yarar?' Konulu Yaratıcı Drama Oturumu**	<u>5.drama oturumu:</u> • Isınma etkinlikleri (Farklı meslekleri canlandırma - Ayna oyunu ve çeşitlemesi - Heykel oyunu ve çeşitlemeleri) - ARA -	Drama Atölyesi

			• Canlandırma etkinlikleri (Heykel sergisi gezen öğrencilerin farklı rollerde birbirleri ile diyaloğu) • Değerlendirme etkinlikleri (Sanat-sanat eleştirmeni-sanatçı-sanat piyasası tartışma - "Sanat ne işe yarar?" konusuna yönelik görüşlerin yazımı • Bir sonraki derse gelirken okumaları gereken "Sanat ne işe yarar?" başlıklı makalenin dağıtılması ve günlük yazımı.	
10. hafta	25 Nisan 2011 Pazartesi	**4.ÜNİTE** **Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?**	• "Sanat ne işe yarar?" başlıklı makale üzerine konuşma • "Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?" ünitesine yönelik görsel sunum • Sunumun sonunda Munch-Çığlık ve Nuri İyem-Çığlık tabloları üzerine sanat eleştirisi - ARA – <u>6. drama oturumu:</u> • Isınma etkinlikleri ("Sen ne yaptın?" oyunu • Canlandırma etkinlikleri (Bir cümleden yola çıkarak ikili doğaçlamalar) • Değerlendirme etkinlikleri (İki eserin sanat eleştirilerinden yola çıkarak grupça öykü yazımı) • Öykülerin toplanması ve günlük yazımı	B 211 Drama Atölyesi
11. hafta	2 Mayıs 2011 Pazartesi	**Devamı-** Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir?	<u>7. Drama Oturumu:</u> • Isınma etkinlikleri (Kendi isimlerini farklı duygu durumlarında söyleme –Kezban/Kenan/Kendi adın oyunu – Farklı durumlardaki rollerin canlandırılması) • Canlandırma etkinlikleri (Bir önceki hafta yazılan öykülerin canlandırılması) • Değerlendirme (Canlandırmalar üzerine konuşma, grupların birbirlerine ve kendilerine yönelik eleştirilerde bulunması) - ARA - • Çizgi roman hakkında görüş ve bilgi alışverişi - Uygulamanın nasıl yapılacağını tartışma ve öykü bölümlerinin paylaşımı - Günlük yazımı.	Drama Atölyesi

12. hafta	9 Mayıs 2011 Pazartesi	**Devamı-** Dört Disiplin Nasıl Birleştirilir? **5. ÜNİTE** **Müze Eğitimi**	• Çizgi romanların estetik açıdan değerlendirilmesi • Öz değerlendirme, Akran değerlendirme ve Ders süreci değerlendirme formlarının doldurulması - ARA – • Altı şapkalı düşünme tekniği ile bir müze haberinin tartışılması	B 211
13. hafta	16 Mayıs 2011 Pazartesi	**Devamı-** Müze Eğitimi	8. Drama Oturumu: • Isınma etkinlikleri (Nesneleri sözsüz anlatma oyunu- "Siz Müzesi" etkinliği- Kilden 3 boyutlu nesne yapımı) - ARA – • Canlandırma etkinlikleri (Aynı gruptaki farklı nesnelerin birbiriyle bağlantısını kurmaya yönelik canlandırma- Grup içinden seçilen bir nesneden yola çıkarak geçmiş, şimdi, gelecek kavramlarına yönelik canlandırma- Nesnelerden grup müzesi oluşturma • Değerlendirme (Müze tanıtım afişi yapımı – Öz değerlendirme formunun uygulanması ve günlük yazımı)	Drama Atölyesi
14. hafta	23 Mayıs 2011 Pazartesi	**6. ÜNİTE** **Ders Planı Nedir?** **Nasıl Hazırlanır?**	• Görsel sanatlar dersinde planlama konulu görsel sunum • Yaratıcı dramayı da kapsayan bir ders planının anlatımı • Final sınavında (1 hafta sonra) teslim edilmek üzere ders planı ödevinin verilmesi.	B 211
15. hafta	Mayıs 2011 Pazartesi	**FİNAL SINAVI** **1. aşama**	Yazılı sınav, makale ve ders planlarının teslim alınması	B 211
16. hafta	06 Haziran 2011 Pazartesi	**FİNAL SINAVI** **2. aşama**	Ders planlarının dönütlerinin verilmesi, genel ders değerlendirme ve kapanış.	B 211

EK - 19 MAKRO VİDEO ANALİZ ÖRNEĞİ

ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİ

MAKRO VİDEO DÖKÜMÜ

YER: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı- Drama Dersliği

TARİH: 16 Mayıs Pazartesi 2011

SAAT: 13:40

GRUP: A Grubu **18 kişi (Araştırmanın katılımcı öğrencileri: Merih, Esin, Fatoş, Nagihan, Yusuf, Şenay, Öznur, Burçin, Doğuş, Emel, Dilan,** Mustafa, Utku, Ayşegül, Nergis, Hande, İlke)

SÜREÇ: 1. VİDEO: 29 dk. 50 sn

DERSE GİRİŞ:

00:00- 02:16 Ben: Önceki hafta doldurulan formlarla ilgili dönütler veriyorum. Sorun tespitleri, olumlu ve olumsuz bağlantılardan bahsediyorum.

02:17- 02:39 Ben: Bu hafta ve önümüzdeki hafta neler yapacağımızdan kısaca bahsediyorum. (Müze eğitimi ve geniş kapsamlı ünite planı)

1. ETKİNLİK: Nesneleri sözsüz anlatma oyunu: 02:40-10:44

02:40- Ben: Kalkalım arkadaşlar, şu ortadakileri arka taraflara koyalım..

02:52- Sınıfta kaç öğrenci olduğunu sayıyorum. Şu anda 14 kişi var sınıfta. Çember şeklinde duran öğrencileri tam ortadan eşit sayıda (7-7) ikiye ayırıyorum. Birbirlerine arkalarını dönüp tek sıra halinde durmalarını söylüyorum. Öğrenciler sınıfın sağında ve solunda iki sıra halinde arkaya arkaya diziliyorlar.

03:40- Şimdi bir oyunla başlıyoruz, (oyunun yönergesini veriyorum)……

04:44- En arkadaki öğrencilere kağıda yazdığım nesne isimlerini gösteriyorum. Yönergeyi tekrarlıyorum.

05:06- Esin: Hocam konuşmak yok, anladığımızı nasıl belli edicez?

05:07- Ne anlıyorsanız önünüzdekine onu anlatacaksınız…

05:23- 1..2..3… BAŞLA….Oyun başlıyor ve her iki grup da nesnesini en öndeki kişiye, doğru bir şekilde anlatmaya çalışıyor.

06:11- Sınıfın sağındaki grup, nesnesini doğru olarak biliyor ve alkışlıyoruz.

06:40- Öğrencilere duruş yönlerinin tam tersine dönmelerini söylüyorum….

07:03- İkinci tur başladı……

08:09- İki tur da nesnesini anlatamıyor…

08:53- Mustafa derse katıldı, şimdilik izlemesini söylüyorum…

09:23- Üçüncü tur başladı…..

10:12- Yine aynı grup kazandı. Oyun 2-0 bitti ve grup alkışlandı.

2. ETKİNLİK: "Siz" Müzesi Etkinliği 10:55 - 2. videonun 2. Dakikasına kadar

10:55- Ben kağıt dağıtıyorum ve ortadan ikiye bölmelerini ve kalem almalarını söylüyorum…

12:25- (Yönergeyi veriyorum); kağıdın diğer yarısını şimdilik saklayın, bu yarısına sizi anlatan, sizinle ilgili 10 cümle ya da kelime yazıyorsunuz. Örneğin futbol oynamayı seviyorum, sinemayı seviyorum gibi…Günlük hayatta çok sık yaptığınız bir eylem olabilir, sizi ifade eden belirgin özelliklerinizi maddeleyin. (saat 14:05)

13:05- Öğrenciler yazmaya başlıyorlar…..

15:35- Doğuş derse katıldı.

EK- 20 ARAŞTIRMANIN İNFOGRAFİĞİ



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tuğba GÜRKAN ŞENYAVAŞ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Ankara / 1979

E-Posta : tgurkan@uludag.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Eğitimi:

- 2018, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Eğitimi Bilim Dalı, ESKİŞEHİR (Doktora).
- 2004, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, BURSA (Yüksek Lisans).
- 2000, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü, ESKİŞEHİR (Lisans).

Mesleki Geçmişi:

- 2011-… Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim- iş Eğitimi Anabilim Dalı, BURSA.
- 2008-2011 - Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, ESKİŞEHİR. (35/d maddesi ile görevlendirme)
- 2002-2008 - Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, BURSA.
- 2000-2002 - M.E.B. İş -Teknik Öğretmenliği, Atatürk İlköğretim Okulu, Erdek-BALIKESİR.

Sanatsal Faaliyetlerden Seçki

- 2017 - *"Sanata Dönüşüm / Vardiya 19"* başlıklı Bursa Büyükşehir Belediyesi Merinos Enerji Müzesi Sanat Eğitimi Projesi (6 ay), Proje Sergisi Küratörlüğü, BURSA.
- 2017 - *"Root.01"* International Art Exhibition, Uluslararası Karma Sergi, BARİ / İTALYA.
- 2016 - 4.Yöresel Ürünler Sempozyumu ve Uluslararası Kültür Sanat Etkinlikleri Jürili Karma Sergi, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Galerisi, ANTALYA.
- 2016 - 8. Portakal Çiçeği Uluslararası Plastik Sanatlar Sanat Kolonisi, Davetli Sanatçı, SAPANCA.

- 2016 - *'40'* temalı karma sergi, Nazım Hikmet Kültür Merkezi Sanat Galerisi, BURSA.
- 2016 - *'Bursa Sanatçıları Karma Sergisi'*, Roma Türk Büyükelçiliği Kültür ve Turizm Tanıtma Müdürlüğü Sanat Galerisi, ROMA / İTALYA.
- 2016 - *'Gelenek'* temalı 1. Uluslararası Mail Art Bienali, Namık Kemal Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, TEKİRDAĞ.
- 2016 - ArtAnkara 2. Çağdaş Sanat Fuarı Katılımcısı, ATO Congresium Kongre ve Sergi Sarayı, ANKARA.
- 2016 - *'Empati'* temalı Jürili Uluslararası Karma Sergi, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sergi Salonu, ANTALYA.
- 2016 - 0.5 Karma Sergi, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Sanat Galerisi, ÇANAKKALE.
- 2016 - *'Gılgamış'* temalı karma sergi, Podyumpark Fuaye alanı, BURSA.
- 2015 - Vernice Sanat Fuarı Katılımcısı, FORLİ – İTALYA
- 2010 - Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanları Sergisi, Bashimi Art House, SALZBURG - AVUSTURYA.

<u>Katıldığı Bilimsel Toplantılardan Seçki</u>

- 2017 - 35th World Congress of the Int'l Society for Education Through Art – INSEA, *"Serendıpıty, Sımılarıty and Medıatıon in Basıc Design"* başlıklı özeti yayınlanmış sözlü bildiri- 4. yazar, Daegu / KORE.
- 2017 - II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, "Güncel Sanatta Temsil Kaygısı / İmge Avı Örneği" başlıklı sözlü bildiri sunumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, MUĞLA.
- 2017 - 27. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi, *"Enerji Müzesi'nde Aktif Öğrenme Yoluyla Endüstriyel Mirasın Yorumlanması"* konulu 12 saatlik atölye katılımcısı, Merinos Kültür Merkezi ve Enerji Müzesi, BURSA.
- 2016 - 'Segni Mossi 1. Aşama' sanat ve hareket temelli sanat eğitimi yaklaşımı, Eğitimci eğitimi (10 saat), Palma de Mallorca / BARSELONA / İSPANYA.
- 2015 - ICEFIC-Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi ve 31. Geleneksel Kalem Bayramı etkinliklerinde Workshop - İmge Avı (Etkileşimli Bir Güncel Sanat Deneyimi) Davetli Sanatçı, Ankara Üniversitesi, ANKARA.
- 2015 - Çukurova Üniversitesi 1. Uluslararası Sanat Araştırmaları Sempozyumu, 'Güncel Sanat Bağlamında Görsel Algı ve İmge Avı' adlı Workshop çalışması, ADANA.
- 2014 - Uludağ Üniversitesi IV. Bilgilendirme ve Ar-Ge Günleri, '*Tersi Düzü Aynı-Ambigram*' başlıklı poster bildiri, Uludağ Üniversitesi Mete Cengiz Kültür Merkezi, BURSA.
- 2013 - Bursa Kültür Koleji 6. sınıf öğrencilerine Bursa Kent Müzesi'nde '*Müzede Nesne Çalışması*' konulu drama-eğitim etkinliği, BURSA.
- 2010 - 5. Uluslararası Toplumda Sanat Konferansı, *"Kavramsal Sanat Bağlamında Modern Görüntüleme Araçlarının Sanat ve Sanat Eğitimi Üzerine*

Etkileri" başlıklı sözlü bildiri sunumu*,* Sydney Üniversitesi Sanat Akademisi, Sydney-AVUSTRALYA.

- 2010 - 16. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Darama Semineri, Atölye Katılımcısı, BURSA.
- 2009 - 15. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Darama Semineri, Raportör, ESKİŞEHİR
- 2008-2011 - Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderlik Programı, 5 Temel Aşama, (ESKİŞEHİR-ANKARA).

Bilimsel Yayınlar ve Editörlükler

- ERİM, G., GÜLTEKİN M., COŞKUN ONAN B., **ŞENYAVAŞ, T.,** YÜREKTEN A. (2017). 35th World Congress of the Int'l Society for Education Through Art –INSEA, *"Serendıpıty, Sımılarıty and Medıatıon in Basıc Design"* başlıklı özeti yayınlanmış bildiri- 4. yazar, Daegu / KORE.
- ŞENYAVAŞ, T. (2017). II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, *"Güncel Sanatta Temsil Kaygısı / İmge Avı Örneği"* başlıklı özeti yayınlanmış bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, MUĞLA.
- ŞENYAVAŞ, T. (2012). "*Development of Naive Art and Turkish Naive Artists*", The International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2 No. 17 page:: 70-81,
- ŞENYAVAŞ, T. (2010). *"The Effects of Modern Visualization Tools on Art and Art Education within the Context of Conceptual Art", The International Journal of the Arts in Society,* Volume 5, Issue 1 page: 249-257, 2010.
- GÜRKAN, T. (2004). *"Çoklu Zeka Kuramının Müze Eğitimiyle İlişkilendirilmesi",* 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabında Tam Metni Yayınlanmış Bildiri, Gazi Üniversitesi, ANKARA.

Editörlük:

- 2017 - Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Liseleri 12. Sınıf Müze Eğitimi Ders Kitabı Editörü.
- 2012 - Yardımcı Editörlük (Associate Editor), The International Journal of The Arts in Society Volume 5 Issue 1.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

Tema Vakfı, Çağdaş Drama Derneği, INSEA (The International Society for Education Through Art)