



*Creative Drama Journal*

*Yaratıcı  
Drama  
Dergisi*

## **ALAN EDİTÖRLERİ /FIELD EDITORS\***

Yaşare Aktaş Arnas (Prof.Dr., Hasan Kalyoncu Üni.)  
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)  
Nami Eren (Öğr. Üy. Dr., Ankara Üni.)  
Yasemin Gülbahar Güven (Prof. Dr., Ankara Üni.)  
Gökçe Karaman Benli (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni.)  
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üy, Ankara Üni.)

Perihan Kocaman (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)  
Ömer Nayci (Doç.Dr., Şırnak Üni.)  
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni.)  
Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)  
Ali Öztürk (Prof. Dr., Anadolu Üni.)

\*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

## **BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE**

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Burcu Durmaz (Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi)  
Emine Eratay (Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Rezzan Gündoğdu (Prof. Dr. Aksaray Üniversitesi)  
Ömer Nayci (Doç. Dr. Şırnak Üniversitesi)  
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)  
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Belma Türker-Biber (Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi)  
Özlem Ünal Uzun (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi)  
Kasım Yıldırım (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

\* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

## İÇİNDEKİLER

Editörden ..... iv

### Araştırma Makaleleri

**Yaratıcı Drama Destekli Grup Psikoterapisinin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Problem Çözme ve Özel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi**

Zeynep Gümüş Demir, Kahraman Güler, Deniz Sevimli ..... 1

**Drama Dersi Alan Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalıkları ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi**

Mustafa Yeler ..... 17

**Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Temelinde Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi**

Zeynep Sonay Ay ..... 41

**Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerin Eğitiminde Eğitimde Drama Kullanımı**

Theodora Papaioannou, Alkistis Kondoyianni ..... 59

### Derleme Makaleler

**Hans Wolfgang Nickel'e Göre Oyun ve Tiyatro Pedagojisi: Bir Anlatı Araştırması**

Tuğba Tüzün, Ömer Adıgüzel ..... 73

**Türkiye'de Hemşirelikte Yaratıcı Drama Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistematik Derleme**

Günseli Uzunhasanoğlu, Birgül Özkan ..... 103

**2021 IDEA Dünya Drama Günü Ulusal Bildirgesi Daha Mutlu Bir Dünya için Drama...**

Fehime Nihal Kuyumcu ..... 113

**2021 IDEA Dünya Drama Günü Uluslararası Bildirgesi**

Sanja Krsmanović Tasic ..... 115

**Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları** ..... 117

## CONTENTS

Editorial ..... v

### Research Paper

**The Effect of Creative Drama Supported Group Psychotherapy on Problem-Solving and Special Well-Being Levels of Moms With Special Needed Children**

Zeynep Gümüş Demir, Kahraman Güler, Deniz Sevimli ..... 1

**Investigation of The Emotional Awareness and Educational Beliefs of Prospective Classroom Teachers Taking Drama About Teaching**

Mustafa Yeler ..... 17

**Investigation of the Lesson Plans Prepared by Pre-service Middle School Math Teachers Based on Creative Drama**

Zeynep Sonay Ay ..... 41

**The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs**

Theodora Papaioannou, Alkistis Kondoyianni ..... 59

### Review Papers

**Play and Theater Pedagogy According to Hans Wolfgang Nickel: A Narrative Study**

Tuğba Tüzün, Ömer Adıgüzel ..... 73

**Analysis of Postgraduate Theses Using Creative Drama Method in Nursing in Turkey: A Systematic Review**

Günseli Uzunhasanoğlu, Birgül Özkan ..... 103

**2021 IDEA Day National Message Drama for a Happier World...**

Fehime Nihal Kuyumcu ..... 113

**2021 IDEA Day International Message**

Sanja Krsmanović Tasic ..... 115

**Submission Guidelines For Creative Drama Journal** ..... 121

## Editörden

Çemberde yüz yüze buluşmayı büyük bir ümitle beklediğimiz 2022 yılının bu ilk günlerinde, Yaratıcı Drama Dergisi'nin yeni sayısı ile sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Evlere kapandığımız son iki yıl boyunca -çevirim içi de olsa- yaratıcı drama ile bağımız devam etti. Drama, hem yeni yaşam koşullarına tahammül etmemizi kolaylaştırırdı hem de her koşula uyum sağlanabileceğini bir kez daha bizlere gösterdi. Nitekim drama hakkında yapılan metafor araştırması' da bu görüşü doğrulamaktadır. Araştırmada dramanın "neye benzediği" sorgulanmış ve en çok "Bukailemun"a benzetildiği belirlenmiştir. "Bukailemun"un en önemli özelliği, hayatta kalabilmek için her duruma ve koşula uyum sağlayabilme becerisine sahip olmasıdır.

Geçen bir yıl boyunca derneğimiz eğitimcileri "Liderlik Eğitimleri" ve "Drama Günü" etkinlikleri ile binlerce katılımcıya ulaşırken alana yeni yayınlar kazandırmaya da devam ettiler. 2021 yılının ikinci yarısında, Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminer ve Kongre kitaplarından (4-Eğitimde Dramaya Yakınlaşmak, 8-Süreçsel Drama-Doğaçlama Yaklaşımları, 9-Yabancılaşma-Yabancılaştırma-Forum Tiyatro, 12-Mozaik-Uzman Mantosu Yaklaşımı-Doğaçlama, 15-Yaşamda Drama Drama-da Yaşam, 26-Toplumsal Cinsiyet ve Şiddet, 28-Adaletli Bir Dünya için Çember ve 30-Uyum) yayımlandı. Seminer ve kongre kitaplarının yanı sıra yaratıcı drama alanında çalışan meslektaşlarımızın hazırladığı birçok yeni kitap da okurlarla buluştu.

Kuramsal ve uygulamalı çalışmaların eşzamanlı ilerlemesiyle Türkiye'de yaratıcı drama tüm hızıyla gelişmeye devam ediyor. Bu gelişmelerden bir diğeri ise Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan makalelerin bu sayıdan itibaren Türkçe-İngilizce tam metin olarak yayımlanması kararıdır. Hem dergimizin hem de ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların uluslararası alanyazında daha rahat duyurulması ve takip edilebilmesi için attığımız bu adımın alanın gelişimi için önemli olduğunu düşünüyoruz.

Yaşanan bu güzel gelişmelerin artarak devam etmesini umuyor ve sizlerle bu sayımızda birbirinden değerli altı makaleyi paylaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında; Zeynep Gümüş Demir, Kahraman Güler, Deniz Sevimli'nin **Yaratıcı Drama Destekli Grup Psikoterapisinin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Problem Çözme ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi**, Mustafa Yeler'in, **Drama Dersi Alan Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretme Yönelik Duyuşsal Farkındalıkları ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi**, Zeynep Sonay Ay'ın, **Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Temelinde Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi**, Theodora Papaioannou, Alkistis Kondoyianni'nin, **The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs**, Tuğba Tüzün ve Ömer Adıgüzel'in, **Hans Wolfgang Nickel'e Göre Oyun ve Tiyatro Pedagojisi: Bir Anlatı Araştırması**, Günseli Uzunhasanoğlu, Birgül Özkan'ın **Türkiye'de Hemşirelikte Yaratıcı Drama Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistemik Derleme** adlı makalelerine yer verilmiştir.

Dergimizin 17. cilt 1. sayısını yaratıcı drama alanı açısından değerlendireceğinizi umuyor, keyifle okumanızı ve dergimizi takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olarak yayınlarımızı takip etmenizi bekliyoruz.

Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel  
Editör

\* Adıgüzel, Ömer (2009). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, C. 34 (153), 25-37.

## Editorial

We are happy to meet you with the new issue of *Creative Drama Journal* in these first days of the year 2022 in which we look forward to meet face-to-face in the circle. Our connection with creative drama continued though online- during the last two years when we stayed at home. Drama both enabled us to tolerate new living conditions and once again showed us that we can adapt to any condition. The metaphor research on drama (Adıgüzel, 2009)\*\* also confirms this view. In the study, “what drama looks like” was questioned and it was identified that it resembles to “Chameleon” the most. The most significant aspect of “Chameleon” is its ability of adapting to any situation and condition to survive.

In the last year, our association’s trainers have continued to bring new publications to the field, while reaching thousands of participants with “Leadership Trainings” and “Drama Day” events. In the second half of 2021, the books of *Creative Drama Seminar and Congress in International Education* (4-Getting Closer to Drama in Education, 8-Processual Drama-Improvisation Approaches, 9-Alienation-Distancing-Forum Theater, 12-Mosaic-Mantle of Expert Approach-Improvisation, 15-Drama in Life, Life in Drama, 26-Gender and Violence, 28-Circle for a Fair World and 30-Harmony) were published. Many new books prepared by our colleagues working in the field of creative drama were introduced to the readers in addition to the seminar and congress books.

Creative drama continues to develop at full speed in Turkey with the simultaneous progress of theoretical and applied studies. Another development is the decision to publish articles of *Creative Drama Journal* in Turkish-English as full text as of this issue. We believe that this step we have taken so that both our journal and the studies carried out in our country can be introduced and followed more easily in the international literature is important for the development of the field.

In this new issue of our journal you will have a chance to read these articles: ***The Effect of Creative Drama Supported Group Psychotherapy on Problem Solving and Special Well-being Levels of Moms with Special Needed Children*** by Zeynep Gümüş Demir, Kahraman Güler and Deniz Sevimli, ***Investigation of The Emotional Awareness and Educational Beliefs of Prospective Classroom Teachers Taking Drama About Teaching*** by Mustafa Yeler, ***Investigation of the Lesson Plans Prepared by Pre-service Middle School Math Teachers Based on Creative Drama*** by Zeynep Sonay Ay, ***The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs*** by Theodora Papaioannou and Alkistis Kondoyianni, ***Play and Theater Pedagogy According to Hans-Wolfgang Nickel: A Narrative Study*** by Tuğba Tüzün and Ömer Adıgüzel, ***Postgraduate Theses Using Creative Drama Method in Nursing in Turkey: A Systematic Review*** by Günseli Uzunhasanoğlu and Birgül Özkan.

We hope that you will evaluate the 17th volume 1th issue of our journal in terms of the field of creative drama, we hope you to read and follow our journal with pleasure. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our reviewers who meticulously evaluated these works and to those who contributed to this issue and we hope you to become partners in our efforts. In the new issues of our journal, which will include new research and projects to contribute to the field of creative drama, we look forward to seeing you again.

Assoc. Prof. Ferah Burgul Adıgüzel  
Editor

---

\*\* Adıgüzel, Ömer (2009). Determination and comparison of German and Turkish participants’ perceptions of creative drama through the metaphor method. *Eğitim ve Bilim*, V.34 (153), 25-37.



## Yaratıcı Drama Destekli Grup Psikoterapisinin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Problem Çözme ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi

Zeynep Gümüş Demir<sup>1</sup>

Kahraman Güler<sup>2</sup>

Deniz Sevimli<sup>3</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.001

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 27.11.2020

Düzeltilme 10.06.2021

Kabul 29.06.2021

### Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Problem çözme

Öznel iyi oluş

Grup psikoterapisi

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bir rehberlik ve araştırma merkezinde takip edilen çocukların annelerinden oluşan toplam 20 kişi oluşturmaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol grubu olmayan yarı deneysel desen içinde yürütülmüştür. Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisi her biri 90 dakika süren 10 oturumda ve iki grup halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Sosyodemografik Bilgi Formu kullanılmış olup yaratıcı drama destekli grup terapisinin başlangıcında ve bitiminde Problem Çözme Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nicel verilerin karşılaştırılması ve non- parametrik iki grup arasındaki farkı analiz etmek için iki bağımlı değişken testi olan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan iki grup arasında nicel veri karşılaştırılmasında Mann Withney U Testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinde öznel iyi oluş ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-0,747$ ;  $p>.05$ ). Katılımcıların problem çözme envanteri öntest-sontest puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $z=-2,580$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre katılımcıların problem çözme becerilerinin arttığı görülmektedir. Yaratıcı drama, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin ihtiyaçlarına yönelik olarak onlara önemli kazanımlar getirebilecek bir yöntem olarak bu çalışmada ele alınmıştır. Bu bağlamda yaratıcı drama, özel gereksinimli çocuklar ve aileleriyle yapılan çalışmalara katkı sağlayabilecek, bir grupla çalışma yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Çalışma, özel gereksinimli bireylerin ailelerine psikososyal destek alternatifi sunma açısından önem taşımaktadır.

1 Dr., Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: zeynep.gumus@uskudar.edu.tr. ORCID ID: 0000-0003-4474-4813

2 Dr., Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: kahramanguler@aydin.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-0049-0658

3 Klinik Psikolog, e-posta: desevim@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8502-8843

## Giriş

Özel gereksinimli çocuklar, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından çeşitli nedenlerle akranlarından beklenen düzeyde farklılık göstermektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden sorun yaşamaktadır (Avşaroğlu ve Güleş, 2019). Özel gereksinimli çocukların anneleri genellikle birincil bakım verenlerdir. Bu bağlamda annelerin öznel iyi oluşları, problem çözme becerilerine sahip olmaları ve stresi yönetebilmeleri önem arz etmektedir.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, ev ve okul ilişkilerinin önemine değinen en temel yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın merkezinde çocuk vardır. Çocuğu çevreleyen ve etkileyen dört sistemi Mikrosistem, Mezosistem, Egzosistem ve Makro Sistem olarak ele alır (Bronfenbrenner, 1979). Genel olarak özel gereksinimli bireylerin aileleri, şok, reddetme, depresyon, karmaşa, suçluluk, kırgınlık, pazarlık, kabul ve uyum aşamalarından geçmektedir (Cavkaytar, 2018). Birçok kuram ve uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin sağlıklı bir şekilde gelişimi için modeller sunmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yaratıcı drama çalışmaları önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronfenbrenner,1986). Bu çalışmada ise yaratıcı drama, grup psikoterapisi kapsamında bir araç olarak yararlanılmıştır. Türkiye'de özel eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hakkında 573 sayılı Kanun hükmünde Kararname doğrultusunda yürütülmektedir ve eğitim alanında birçok önemli çağdaş gelişmeyi içermektedir (Eripek, 2002). Deneyimlemek, öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesinde önemli bir belirleyicidir. Bu bağlamda yaratıcı drama uygulamaları; bireylerin duygularını fark etmeleri, anlamaları ve değişimleri için bir katalizör olarak düşünülebilir.

Yaratıcı drama, bir yaşam pratiği ve bireylerin kişisel gelişimiyle yakından ilgilidir. Katılımcıların düşünme, dinleme, konuşma ve iletişim becerileri kazanmalarına yardımcı olarak problem çözme, plan yapma gibi yaşam becerileri kazanmalarında etkilidir (Adıgüzel, 2013). Aktif ve deneyimsel bir psikoterapi ortamı yaratan yaratıcı dramanın, özel gereksinimli bireyler üzerinde olumlu etki sunduğu bulunmuştur (Feniger-Schaal ve Orkibi, 2020). Yaratıcı drama, katılımcılara sadece sorunlarından bahsetmek yerine onlara sorunları canlandırma olanağı sunmaktadır. Rol oynama, ister kendiliğinden ister metne dayalı olsun, rollerin canlandırılması anlamına gelir ve oyuncular tüm canlandırma boyunca kimliklerini değiştirmeden kendi kimliklerinde kalırlar (Kipper ve Ritchie, 2003). Yaratıcı dramanın grup dinamiklerinin belirlenmesi, etkinlik kurallarının oluşturulması, etkinliklerin açıklanması gerekmektedir (Liu, 2020).

Yaratıcı drama müdahalelerinin, olumlu tutum ve davranış kazanımlarında (Demir Acar ve Bayat, 2019), benlik saygısının (genel benlik, sosyal benlik, akademik benlik ve ebeveyn benlik saygısı) gelişiminde (Yücesan ve Şendurur, 2018) olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Duyguların düzenlenmesi, farkındalık ve sosyal etkileşim için de olumlu katkıları olan bir müdahale olarak görülmektedir (Pulos, 2020; Wang ve ark., 2020). Engelli yaşayan birçok genç, sosyal rollerini yerine getirmede akranlarının gerisinde kalmaktadır (Kingsnorth ve ark., 2019). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler daha fazla stres ve bakım sorunu yaşamaktadır (Nik Adib ve ark., 2019). Ebeveynlerin, çocuklarının ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı gelişiminde önemli rol oynadıkları bilinmektedir (De Wit ve ark., 2018; Sanders ve Turne, 2018). Ayrıca ebeveynlik stresinin çocukların gelişimi üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. İnsanlar stresli veya endişeli olduklarında empatik



bir tutum sergilemeleri zorlaşmaktadır (De Wit ve ark., 2018). Ebeveynler, özel gereksinimli çocuklarını kabullenmekte ve bakımlarını sürdürmekte zorlanmaktadır (Nik Adib ve ark., 2019).

Bir müdahalenin katılımcıların davranışsal değişiklikleri üzerindeki etkisini ölçmek sosyal koşullarla yakından ilgilidir (Breuer ve ark, 2016). Rol oynamanın, etkileşimli oyunlar ve tartışmaları içeren etkinlik temelli yaklaşımın ebeveynler için güvenli bir alan yaratmaya ve gerçek bir değişim kültürü oluşturmaya yardımcı olduğu ileri sürülmektedir (De Wit ve ark., 2018). Dramanın terapi amaçlı kullanıldığı çalışmalarda, spesifik olarak oyun ve somutlaştırma tekniklerinin entegrasyonunun, kişilerin kendilerindeki ve başkalarındaki güçlü duyguları ve davranışları daha iyi tanımalarını ve anlamalarını sağladığı ileri sürülmektedir (Rose ve Rose, 2020). Drama lideri yapılacak çalışmanın amacına ve grubun yapısına göre süreci belirler. Ayrıca yapılandırılmış belli aşamaları izlemek durumundadır. Yaratıcı drama etkinlikleri, katılımcıların eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve öz farkındalık hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Yaratıcı drama uygulamalarında iletişimin en önemli bileşenlerinden biri, beden ve duyuların etkin kullanımınıdır (Adıgüzel, 2006). Son yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve sosyalleşmesinde ayrıca ailelerinin eğitiminde yaratıcı dramanın daha yaygın bir şekilde yer aldığı gözlenmektedir (Şenol ve Metin, 2021).

Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve yetkin ebeveynliği teşvik etmek için gerçekleştirilen araştırma ve projeler tüm topluma büyük fayda sağlayabilecek potansiyele sahiptir. Arkadaşlıklar içinde başka tür destekler de paylaşılabilir de (örneğin, bilgi, çocuk bakımı), önceki araştırmalar duygusal desteğin özel önemini vurgulamıştır (Boehm ve Carter, 2016). Olumsuz çocukluk deneyimleri nedeniyle bireyler yaşamları boyunca çeşitli fiziksel, zihinsel ve sosyal sağlık sorunları yaşayabilirler. Bireylerin strese tepkilerini ve başa çıkma stratejilerini anlamak, stresin nedenleri kadar önemlidir (Amine, 2018). Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar (Arbay ve Akfırat, 2012; Kaya ve Eratay, 2009) yaratıcı drama yönteminin özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri gelişimindeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Aile eğitimleri açısından ise Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitim Programı (ÖZEBÖP), Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerine Eğitim Uzmanlarıyla Çalışırken Gerekli Olan Etkili İletişim Becerilerinin Kazandırılması Programı, Baba Destek Programı (BADEP), Anne Destek Programı (ADEP), Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-ABDEP) örnek verilebilir (Cavkaytar, 2018; Çankaya ve Kuzu, 2018). Her bir program, genel olarak hedeflediği gruplara özgü etkinlikler ve bilgiler içermektedir. Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve özel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın, Türkiye’de bu konudaki müdahale çalışmalarından biri olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Araştırma öntest, sontest kontrol grubu olmayan yarı deneysel desen içinde yürütülmüştür. Bu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır. Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan deneysel desendir (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 1999, s. 86). Program öncesinde gönüllü ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış bir görüşme ile katılımcılar

program hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Ön görüşme, katılımcıların yaşadıkları sorunlar hakkında veri toplanmasını sağlamıştır. Her görüşme uzman bir psikolog tarafından yapılmış ve 20-30 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmelerin sonunda ortak konu listesi oluşturularak bu bağlamda oturumlarda işlenecek konular; iletişim becerileri, problem çözme ve stresi yönetme becerileri, duygu odaklı başa çıkma, farkındalık, etkili disiplin uygulamaları, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının dikkate alınması, olumlu çocuk davranışlarının tanınması olarak belirlenmiştir. Çalışmada katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Sosyodemografik Bilgi Formu araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme ile doldurulmuştur. Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Öznel İyi Oluş Ölçeği, yaratıcı drama destekli grup psikoterapisi uygulanmadan önce öntest; çalışma süreci sona erdikten sonra ise sontest olarak uygulanmıştır.

Yaratıcı drama uygulaması birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir ve etkinliğin yapılandırılmasında izlenmesi gereken aşamalar; ısınma-hazırlık çalışmaları, canlandırma (esas çalışma) ve değerlendirme-tartışma çalışmaları olarak belirlenmiştir (Adıgüzel, 2006; Akyol, 2003; Karadağ ve Çalışkan, 2005). Grup yöneticisinin rehberliğinde gerçekleşen bu aşamalarda spontane ve yaratıcı bir tutum izlenmiştir. İkinci aşama olan canlandırmada katılımcıların ifade ettikleri bazı problemler ve sorunlar üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışma, katılımcı profiline uygun karakterlerin oluşturulması ve oluşturulan karakterler üzerinden canlandırmaların oynanması şeklinde devam etmiştir. Son aşama ise katılımcıların duygularını ve deneyimlerini paylaşmasından oluşmuştur. Yaratıcı drama sürecinden sonra oturumun tümü terapötik açıdan değerlendirilerek grupla psikoterapi süreci içinde farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Oturumlarda sadece yaratıcı drama yapıldığını belirtmek büyük bir yanılgı olacaktır. Tüm atölyelerde yaratıcı drama süreci, grupla psikoterapi sürecinde araç olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, üzerinde dönüştürücü bir deneyim yaşamaları hedeflenen yaratıcı drama grubu, yaratıcı drama konusunda eğitilmiş ve deneyimli bir klinik psikolog tarafından yönetilmiş kurgusal bir dünya ve yaratılan karakterler üzerinden süreç devam edecek şekilde 10 oturumda tamamlanmıştır. Grup içerisindeki katılımcılar birbirlerini dinleyerek, birbirlerinden öğrenerek birbirleriyle bağ oluşturmuşlardır. Bu durumun sonucunda oluşan pozitif grup dinamikleri, katılımcıların yeni ebeveynlik davranışları ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir. Grup içerisindeki bireylerin kendileri ile benzer sorunlar yaşayanlarla paylaşımlarda bulunmaları onlara yalnız olmadıklarını hissettirir ve bu önemli bir paylaşımdır. Bu paylaşımlarla sorun yaşadıkları duygu, düşünce ve davranışlara karşı ortak çözümler geliştirebilirler. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkin ilişki kurmalarını desteklemektedir. Ebeveynlerde değişim yaratmayı hedefleyen çalışma, sorumluluk almaya teşvik edicidir. Her oturumun sonunda katılımcılardan olumlu ve olumsuz duygusal süreçleri hakkında görüşleri ve iyileştirme önerileri alınmıştır. Yeni deneyimlerin ve değişimlerin günlük hayata adaptasyonu için katılımcılara ev ödevleri verilmiştir. Görüşmeler ve grup toplantıları İstanbul'da özel bir danışmanlık merkezinde gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bir rehberlik ve araştırma merkezinde takip edilen çocukların annelerinden oluşan toplamda 20 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılara istediklerinde çalışmadan ayrılma hakları olduğu konusunda bilgi verilmiş, onlardan gönüllü olduklarına dair bilgilendirilmiş onamları yazılı olarak alınmıştır. Katılımcılar yaratıcı drama destekli grup

psikoterapisi öncesi ve sonrasında değerlendirilmiş, grup terapisine başlamadan önce ve terapi sonlandıktan sonra ölçekler uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Sosyodemografik Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından oluşturulan form; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, çalışma durumu ve sosyal güvence durumu gibi bilgileri içermektedir.

**Problem Çözme Envanteri (PÇE):** Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlara nasıl tepki verdiklerini ölçmeyi hedeflemektedir. Otuz beş maddeden oluşan ölçekte 32 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Ölçek altılı likert şeklinde puanlanmaktadır. Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .86'dır. Alınan yüksek puan, problem çözme becerisi algısının düşük olduğunu göstermektedir.

**Öznel İyi Oluş Ölçeği:** Tuzgöl-Dost (2004) tarafından geliştirilen öznel iyi oluş ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 46 ile 230 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin 26'si olumlu 20'si olumsuz ifade şeklindedir. Ölçek bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini tespit etmeyi hedeflemektedir. Ölçek beşli likert şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93, güvenilirlik katsayısı .86'dır. Ölçekten alınan yüksek puan, öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi yapılırken, veriler bilgisayara sayısal ifade olarak girilmiş ve bu verilerin Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Program for Social Sciences-SPSS 25.0) kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce veriler normal dağılım açısından incelenmiştir. Örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu için Araştırma değişkenlerinin örneklem grubunda normallik dağılımının analizi için yapılan Non-Parametrik testler uygulanmıştır. Uygulanan analizinde %95 güvenilirlik düzeyi esas alınmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında non- parametrik, iki grup arasındaki farkı analiz etmek için iki bağımlı değişken testi olan Wilcoxon **İşaretlenmiş** Mertebeler Testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan nicel verilerin karşılaştırılmasında Mann Withney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmanın verilerinin 2019 yılında toplanması nedeniyle araştırma kapsamında Etik Kurul izni gerekmemektedir. Yapılan araştırma "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemlerin hiçbiri meydana gelmemiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formundan elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılım**

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Yaş</b>	25-35	8	40,0
	36-45	7	35,0
	45 ve üstü	5	25,0
	Toplam	20	100,0
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	20	100,0
<b>Medeni Durum</b>	Evli	20	100,0
<b>Kaç Çocuk Sahibi</b>	1	4	20,0
	2	10	50,0
	3	3	15,0
	4	1	5,0
	5	1	5,0
	Toplam	19	95,0
	<b>Kayıp Toplam</b>		1
<b>Meslek</b>	İşçi	1	5,0
	Ev Hanımı	18	90,0
	Toplam	19	95,0
<b>Kayıp Toplam</b>		1	5,0
<b>Eğitim Durumu</b>	Okur-yazar değil	1	5,0
	Okur-yazar	1	5,0
	İlkokul	10	50,0
	Ortaokul	4	20,0
	Lise	3	15,0
	Lisans-Lisansüstü	1	5,0
	Toplam	20	100,0
<b>Sosyal Güvence</b>	Var	18	90,0
	Yok	1	5,0
	Toplam	19	95,0
<b>Kayıp Toplam</b>		1	5,0
<b>Çalışıyor musunuz</b>	Evet	3	15,0
	Hayır	17	85,0
	Toplam	20	100,0
<b>Herhangi Bir Rahatsızlık</b>	Var	8	40,0
	Yok	12	60,0
	Toplam	20	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, çalışma grubunun %40'ı 25-35 yaş arası, %35'i 36-45 yaş arası, %25'i 45 ve üzeri yaşta, %100'ü kadın, %100.0'ü evli, %20'sinin 1 çocuğu var, %50'sinin 2 çocuğu var, %15'inin 3 çocuğu var, %5'inin 4 çocuğu var,% 5.0'inin 5 çocuğu var, %5'i işçi, %90'ı ev

hanımı, %5'i okur-yazar değil, %50'si okur-yazar, %50'si ilkokul mezunu, %20'si ortaokul mezunu, %15'i lise mezunu, %5'i lisans-lisansüstü mezunu, %90'ının sosyal güvencesi var, %5'inin sosyal güvencesi yok, %15'i çalışıyor, %85'i çalışmıyor, %40'ının herhangi bir rahatsızlığı var, %60'ının herhangi bir rahatsızlığı yoktur.

**Tablo 2.** Öznel İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

		N	S.O	S.T	Z	p
Öznel İyi Oluş Ölçeği-SonTest-Son Test	Negatif Sıralar	9a	9,44	85,00	-,747	0,455
Öznel İyi Oluş Ölçeği- Ön Test	Pozitif Sıralar	11b	11,36	125,00		
	Eşit	0c				
	Total	20				

a. ÖznelİyiOluşÖlçeği-Sontest < ÖznelİyiOluşÖlçeği-Öntest

b. ÖznelİyiOluşÖlçeği-Sontest > ÖznelİyiOluşÖlçeği-Öntest

c. ÖznelİyiOluşÖlçeği-Sontest = ÖznelİyiOluşÖlçeği-Öntest

Tabloda görülebileceği üzere, öznel iyi oluş ölçeği puanları öntest-sontest sıralamalar ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi sonucunda, sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-0,747$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 3.** Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

		N	S.O	S.T	Z	p
ProblemÇözmeEnvanteri-Son Test	Negatif Sıralar	15a	11,60	174,00	-2,580	0,010
ProblemÇözmeEnvanteri-Ön Test	Pozitif Sıralar	5b	7,20	36,00		
	Eşit	0c				
	Total	20				

a. ProblemÇözmeEnvanteri-SonTest < ProblemÇözmeEnvanteri-ÖnTest

b. ProblemÇözmeEnvanteri-SonTest > ProblemÇözmeEnvanteri-ÖnTest

c. ProblemÇözmeEnvanteri-SonTest = ProblemÇözmeEnvanteri-ÖnTest

Tabloda görülebileceği üzere, problem çözme envanteri puanları öntest-sontest sıralama ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi sonucunda, sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $z=-.2,580$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre son teste alınan puanların daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan örneklemin problem çözme becerilerinin arttığını söyleyebiliriz.

**Tablo 4.** Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest ve Öznel İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	S.O	X2	Sd.	p
<b>Problem Çözme Envanteri-ÖnTest</b>	25-35	8	11,88	1,189	2	0,552
	36-45	7	10,57			
	45 ve üstü	5	8,20			
	Total	20				
<b>Problem Çözme Envanteri-SonTest</b>	25-35	8	12,69	2,286	2	0,319
	36-45	7	10,00			
	45 ve üstü	5	7,70			
	Total	20				
<b>Öznel İyi Oluş Ölçeği-ÖnTest</b>	25-35	8	8,00	5,268	2	0,072
	36-45	7	9,71			
	45 ve üstü	5	15,60			
	Total	20				
<b>Öznel İyi Oluş Ölçeği-SonTest</b>	25-35	8	10,81	0,279	2	0,870
	36-45	7	11,00			
	45 ve üstü	5	9,30			
	Total	20				

Tabloda görüldüğü üzere, Problem Çözme Envanteri **Öntest-Sontest** ve **Öznel İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest** sıralama ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>05$ ).

**Tablo 5.** Bilinen Rahatsızlık Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest ve Öznel İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Non-Parametrik Man-Whitney-U Testi Sonuçları

Herhangi bir rahatsızlık		N	S.O	S.T	U	W	Z	p
<b>Problem Çözme Envanteri-ÖnTest</b>	Var	8	7,75	62,00	26,000	62,000	-1,697	0,090
	Yok	12	12,33	148,00				
	Total	20						
<b>Problem Çözme Envanteri-SonTest</b>	Var	8	8,25	66,00	30,000	66,000	-1,396	0,163
	Yok	12	12,00	144,00				
	Total	20						
<b>Öznel İyi Oluş Ölçeği-ÖnTest</b>	Var	8	10,75	86,00	46,000	124,000	-0,154	0,877
	Yok	12	10,33	124,00				
	Total	20						
<b>Öznel İyi Oluş Ölçeği-SonTest</b>	Var	8	8,88	71,00	35,000	71,000	-1,004	0,315
	Yok	12	11,58	139,00				
	Total	20						

Tabloda görüldüğü üzere, Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest ve Özne İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest sıralamalar ortalamalarının bilinen rahatsızlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Man-Whitney-U sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>05$ ).

**Tablo 6.** Çalışma Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest ve Özne İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Non-Parametrik Man-Whitney-u Testi Sonuçları

Çalışıyor musunuz		N	S.O	S.T	U	W	Z	p
Problem Çözme Envanteri-ÖnTest	Evet	3	7,33	22,00	16,000	22,000	-1,006	0,315
	Hayır	17	11,06	188,00				
	Total	20						
Problem Çözme Envanteri-SonTest	Evet	3	8,67	26,00	20,000	26,000	-0,585	0,559
	Hayır	17	10,82	184,00				
	Total	20						
Özne İyi Oluş Ölçeği-ÖnTest	Evet	3	14,33	43,00	14,000	167,000	-1,217	0,223
	Hayır	17	9,82	167,00				
	Total	20						
Özne İyi Oluş Ölçeği-SonTest	Evet	3	12,50	37,50	19,500	172,500	-0,636	0,525
	Hayır	17	10,15	172,50				
	Total	20						

Tabloda görüldüğü üzere, Problem Çözme Envanteri Öntest-Sontest ve Özne İyi Oluş Ölçeği Öntest-Sontest sıralamalar ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Man-Whitney-U sonucunda gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>05$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve özne iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisi alan katılımcıların problem çözme becerilerinin arttığı saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, yaratıcı drama ve grup psikoterapisi içerisinde benzer teknikleri kullanan çalışmalarla uyumludur (Feen-Calligan ve ark., 2020; Şükrü ve ark., 2018; Uzunöz ve Demirhan, 2017; Karakelle, 2019; Sela ve ark., 2019). Özne iyi oluş ölçeği puanları öntest-sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Özne iyi oluşu değerlendirmek amacıyla hazırlanmış programların uygulandığı çalışmalarda pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ileri süren birçok araştırma bulunmaktadır (Eren ve ark., 2020; Sağkal ve Türnüklü, 2017; Seligman ve ark., 2005; Malkoç, 2011). Bu çalışmada özne iyi oluş düzeyinde anlamlı bir farkın olmaması, bahsi geçen diğer çalışmalarda benzer özne iyi oluş etkinlik programlarının kullanılmamış olmasıyla açıklanabilir. Bu çalışmanın programı katılımcılarla yapılan ön görüşme sonrasında ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmiştir.

Grup terapisi bireylerin farkındalığını, etkileşimi ve kişiler arası ilişkileri arttırmayı hedeflemektedir. İlişkisel deneyimler kişilerde iç görü sağlamaktadır. Dolayısıyla grup terapisi, kişinin

kendini tanımasına ve davranışlarının çevreyi nasıl etkilediğini fark etmesine yardımcı olmaktadır. Duyguların genellikle sözlü olmayan etkinlikler kullanılarak yaratıcı drama yardımıyla somutlaşmış deneyimler haline dönmesi, çatışma çözme konusunda katılımcılara yardımcı olmaktadır (Fellin & ark., 2019). Karakelle (2009), yaratıcı drama sürecinin yetişkin gruplarında farklı düşünme, akıcılık ve esnekliğin iki önemli yönünü geliştirmeye yardımcı olabileceğini bulmuştur. Bu bağlamda yaratıcı drama yardımıyla geliştirilen yetkinlikler yoluyla bu çalışmanın problem çözme becerilerinin artması ile ilgili bulgu önceki açıklamalarla uyumludur.

Scherer ve arkadaşlarının (2019), zihinsel ve gelişimsel geriliği olan çocukların ebeveynlerinin depresyon ve kaygı düzeylerini incelediği meta-analizde; zihinsel engelli çocukların ebeveynleri arasında depresif belirtilerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Engellilik düzeyinin artması ve çocuğun komorbid engellerinin var olması ebeveynlerde depresyon semptomlarıyla ilişkili bulunmuştur. Bunun temel nedeni ise artan hastalık şiddetinin daha fazla davranış problemini ve bakım ihtiyacını beraberinde getirmesidir (Machado & ark., 2016). Çalışmada öznel iyi oluş düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmaması, annelerde olası psikiyatrik destek ihtiyacının karşılanmıyor olmasıyla da açıklanabilir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının ve destek ihtiyaçlarının giderilmesinde yaşanan eksikliklerin annelerin öznel iyi oluşlarını etkileyen önemli faktörler olduğu göz ardı edilmemelidir.

Drama, fiziksel, zihinsel ve emosyonel bileşenleri bulunan öz denetim ve iş birliği gerektiren bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Akdemir ve Karakuş, 2016; Uzunöz ve Demirhan, 2017). Gerçekçi simülasyon egzersizleri, duygusal zekanın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Kişi, rol yapma tekniği ile canlandırdığı karakterle empati yapabilmekte ayrıca kendinde ve diğerlerinde duyguların tanınması ve yönetilmesine imkan vermektedir (Adıgüzel, 2006; Nazlıer ve Akoğlu, 2018). Yaratıcı dramanın kişinin eleştirel düşünme becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu ileri sürülmektedir (Uzunöz ve Demirhan, 2017). Yaratıcı drama, hayal gücünün yardımıyla hayali roller ve durumlar yaratarak sorunları, fikirleri, duyguları ve olayları keşfetmeye teşvik eden bir araştırma yolculuğudur. Doğaçlama ve rol oynama tekniklerini kullanarak ve bir konuyu canlandırarak çalışmalar yürütülür. Yaratıcı dramanın temel özelliklerinden biri olan doğaçlama, daha çok yaratıcı süreç, günlük sohbetler ve işbirliği gibi bazı özelliklerden oluşur. Andolfi ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarında belirtildiği gibi vücut hareketleri ve jestleri, yeni fikirlerin oluşumunu ve duruş, yaratıcı görevlerdeki bir performansı modüle eder, böylece yenilikçi fikirlerin üretilmesini kolaylaştırır.

Alan yazından ve ilgili araştırma sonuçlarından hareketle, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir yolu yaratıcı drama uygulamaları olabilir. Kişiler düşüncenin yaratıcı yönlerini kullanarak problem çözme ve stres yönetimi konusunda farklı bakış açıları kazanabilirler. Sorunları çözmek için yeni stratejiler kullanabilirler. Ayrıca işbirliği ve iletişim becerileri de grup etkinlikleri ile geliştirilebilir. Etkili ebeveynlikle ilgili yeni iç görüler ve eylemler, ebeveynlerin çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçirmelerine yönelik yaratıcı ve daha esnek tutum kazanmalarını destekleyebilir. Özel gereksinimli çocukların annelerine uygulanan yaratıcı drama destekli grup terapisinin ardından katılımcıların problem çözme becerilerinin grup terapisi öncesine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunması, kişilerde sorunlarla baş etmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak yaratıcı drama destekli grup terapisinin özel gereksinimli çocukların annelerinde yararlı etkilerinin olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri, meslekleri ve eğitim düzeyleri, öznel iyi oluşu ve kişinin problem çözme becerilerini



etkileyen önemli değişkenlerdir. Yaşam şartları, amaçlı yaşam etkinlikleri ve genetik faktörler özel iyi oluşun önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yaşanılan yer, medeni durum, ekonomik durum gibi demografik değişkenler yaşam şartları başlığı altında değerlendirilmektedir. Yaşam amaçları belirleme ve bunları gerçekleştirme, sosyal ilişkiler kurma, yardım etme, affedicilik, dini inancın gereklerini yerine getirme gibi faaliyetler, amaçlı yaşam etkinliklerinin kapsamındadır. Kişilik özellikleri de genetik faktörler kapsamında değerlendirilmektedir (Doğan, 2012). Türk toplumunun geleneksel yapısında özellikle özel gereksinimli çocukların bakım sürecinde anneler yalnız kalmakta ve yeterli desteği bulamamaktadır. Boşanmaların olduğu ailelerde özel gereksinimli çocuğun bakımını genellikle anneler sürdürür. Bütün bu önemli dinamiklerin özel iyi oluş ve artan sorunlar üzerinden kişilerin problem çözme becerilerini etkilediği düşünülmektedir.

Katılımcıların duygusal durumları, bilişsel düzeyleri ve bakış açılarının bilinmemesi ayrıca katılımcıların sadece annelerden oluşması çalışmanın kısıtlılıkları arsında yer almaktadır. Bu çalışmada bir karşılaştırma grubunun bulunmaması ve ebeveynlik stilleri, iletişim kalıpları ve ebeveynlik stresi gibi uzun vadeli sonuçların ölçülmemesi de sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri psikolojik, sosyal, ekonomik, eğitim ve kurumlarla ilgili sorunlar ve sosyal izolasyon yaşayabilmektedirler. Ayrıca bu ebeveynlerin en önemli gereksinimlerinden biri bilgi desteğidir (Sucuoğlu, 2010). Ayrıca psikososyal destek ve bakım gereksinimleri bulunmaktadır (Kumaş ve Sümer, 2017). Çalışma esnasında birçok anne bu konuda ihtiyaçlarını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcıların deneyimleri üzerinden yapmış oldukları yorumlar, ebeveynlerin gereksinimleri ve olası çözüm önerileri açısından yol göstericidir. Özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini iyileştirme politikaları geliştirilmeli ve bu konuda kurumlar arası iş birliği artırılmalıdır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, Cilt 1 (1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Akdemir, H., Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Journal Of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Amnie, A. G. (2018). Emerging themes in coping with lifetime stress and implication for stress management education. *SAGE Open Medicine*, 6, 2050312118782545.
- Andolfi, V. R., Di Nuzzo, C., Antonietti, A. (2017). Opening the mind through the body: The effects of posture on creative processes. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 20-28.
- Arbay, B., Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.
- Avşaroğlu, S., Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 365-376.
- Boehm, T. L., Carter, E. W. (2016). A systematic review of informal relationships among parents of individuals with intellectual disability or autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 173-190.
- Breuer, E., Lee, L., De Silva, M., Lund, C. (2016). Using theory of change to design and evaluate public health interventions: a Systematic review. *Implementation Science*, 11(1), 63.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development*. London, Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Dev Psychol*, 22(6):72
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitimde temel kavramlar. *Pegem Atf İndeksi*, 01-18.
- Çankaya, S., Kuzu, A. (2018). Özel eğitime gereksinim duyan çocukları olan ailelere yönelik bir içerik geliştirme uygulaması. *Pegem Atf İndeksi*, 231-258.
- De Wit, E. E., Chakranarayan, C., Bunders-Aelen, J. F., Regeer, B. J. (2018). Learning about parenting together: a programme to support parents with inter-generational concerns in Pune, India. *Contemporary Family Therapy*, 40(1), 68-83.
- Demir Acar, M., Bayat, M. (2019). The Effect of diet-exercise trainings provided to overweight and obese teenagers through creative drama on their knowledge, attitude, and behaviors. *Childhood Obesity*, 15(2), 93-104.
- Demir, K. (2019). Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 161-179.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Eren, N., Ergin, D. A., & Tatlı, C. (2020). Yetişkinlerde öznel iyi oluş düzeyini artırmaya yönelik hazırlanan yaratıcı drama temelli eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 19-33.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi.
- Fellin, L. C., Callaghan, J. E., Alexander, J. H., Harrison-Breed, C., Mavrou, S., Papathanasiou, M. (2019). Empowering young people who experienced domestic violence and abuse: the development of a group therapy intervention. *Clinical child psychology and psychiatry*, 24(1), 170-189.
- Feniger-Schaal, R., Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68.
- Karadağ, E. Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama 'oyun ve işleniş örnekleri'*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D., Eratay, E. (2009). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 53-74.
- Kingsnorth, S., Rudzik, A. E., King, G., McPherson, A. C. (2019). Residential immersive life skills programs for youth with disabilities: a case study of youth developmental trajectories of personal growth and caregiver perspectives. *BMC pediatrics*, 19(1), 1-12.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 1 (2), s: 179-190.
- Kumaş, Ö. A., Sümer, H. M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 163-173.
- Liu, Q. (2020). The Guidance on the application of creative drama in special education. *In 6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication*, (pp. 250-254).
- Machado Junior, S. B., Celestino, M. I. O., Serra, J. P. C., Caron, J., Pondé, M. P. (2016). Risk and protective factors for symptoms of anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*, 19(3), 146-153.
- Malkoç, A. (2011). Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. TC, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.

- Nazlier, E. N., Akoğlu, G. (2018). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı dramanın önemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 251-259.
- Nik Adib, N. A., Ibrahim, M. I., Ab Rahman, A., Bakar, R. S., Yahaya, N. A., Hussin, S., & Wan Mansor, W. N. A. (2019). Perceived stress among caregivers of children with autism spectrum disorder: a state-wide study. *International journal of environmental research and public health*, 16(8), 1468.
- Pulos, K. (2020). Narrative and art therapy for students with learning differences: An Integrative Literature Review and Picture Book.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. (2017). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 69-85.
- Sanders, M. R., Turner, K. M. (2018). The Importance of parenting in influencing the lives of children. *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*, 3-26.
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K., Maselko, J. (2019). The Relationship between responsive caregiving and child outcomes: evidence from direct observations of mother-child dyads in Pakistan. *BMC Public Health*, 19(1), 252.
- Sela, T., Livni, T., Feniger-Schaal, R. (2019). The Point of no return: A drama therapy group intervention for parents of children with ADHD. *Drama Therapy Review*, 5(2), 235-249.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engelliler ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(02), 88-90.
- Şenol, F. B., Metin, E. N. (2021). Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*.
- Şükrü, F., Öztürk, M., Kiliç, Ö., İster Güneytepe, S., Üçok, A. (2018). Altı aylık kişilerarası grup psikoterapisinin bir toplum ruh sağlığı merkezindeki şizofreni hastalarının işlevselliği üzerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(6).
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi). *YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 11910)*.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Uzunöz, F. S., Demirhan, G. (2017). The Effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174
- Wang, Q., Ding, F., Chen, D., Zhang, X., Shen, K., Fan, Y., Li, L. (2020). Intervention effect of psychodrama on depression and anxiety: a meta-analysis based on chinese samples. *The Arts in Psychotherapy*, 101661.
- Yücesan, E., Şendurur, Y. (2018). Effects of music therapy, poetry therapy, and creative drama applications on self-esteem levels of college students. *Journal of Poetry Therapy*, 31(1), 26-39.

## Ek

### Ek: Oturum Örneği

#### Birinci Oturum

**Yer:** Psikolojik Danışmanlık Merkezi Çalışma Salonu

**Süre:** 90 dakika

**Konu:** Tanışma-Tanıma

**Grup:** Yaratıcı Drama geçmişi olmayan 10 kişi

**Yöntem:** Yaratıcı Drama Destekli Grup Psikoterapisi

**Teknik:** Rol oynama, doğaçlama

**Araç Gereçler:** 10 adet A4 kağıt, 10 adet kalem

#### Kazanımlar:

- Grup katılımcıları birbirinin ismini söyler.
- Grup katılımcıları birbirinin bazı özelliklerini söyler.
- Grup kurallarını ifade eder.
- Yaratıcı dramaya dair fikir edinir.

#### Süreç

##### Isınma/Hazırlık

Eğitmen/Psikolog, grup kurallarından, yaratıcı drama ve grup psikoterapisinden kısaca bahseder.

##### 1. Etkinlik

Tüm katılımcılar çemberde ikili olur. Birbirlerine döner. Şarkıyı söyleyerek hareketleri yapar. (Merhaba, girelim kol kola. Oynayalım, gülelim biz bu oyunda). Etkinlik herkes ilk eşine gelene kadar devam eder.

##### 2. Etkinlik

Çemberde adını akımla gönderir. Sağındakinin adını sağa akımla gönderir. 8 gruba ayrılır. Her grup kendi içinde akımı gönderdiği kişinin adını söyleyerek gönderir. Yanınca grup değiştirir.

##### 3. Etkinlik

3'lü grup olunur. A, B, C isimleri alınır. A, B ev sahibi C ise kiracı olur. Bir ebe vardır. 3-2-1 kiracılar dışarı dendiğinde kiracı yeni eve gider. Ev sahipleri gelen kiracının adını bilirse eve girebilir. Sırayla B'ler ve A'lar da kiracı olur. Kiracılar ev sahiplerinden en az birinin adını bilmeli. Kiracılar eve girdiklerinde, en sevdikleri rengi, çocuklarının ismini, ayakkabı numaralarını, en sevdikleri dizi ismini, en son okudukları kitabı, izledikleri filmi paylaşabilirler.

## **Canlandırma**

### **4. Etkinlik**

Eğitmen katılımcıların üçlü grup olmalarını sağlar. Katılımcılar birbirleriyle isim hikayelerini ve en sevdikleri özelliklerini paylaşırlar. Grup olarak sahneye çıkarlar, her biri bir diğerinin hikayesini ve özelliklerini kendi hikayesi ve özelliği gibi anlatırken diğer iki kişi bu anlatımın sözsüz canlandırmasını yapar.

## **Değerlendirme**

### **5. Etkinlik**

Eğitmen katılımcılara verdiği kağıtlara bu zamana kadar atölyede yapılanlarla ilgili hissettiklerini, katılımcılardan kimlerin isimlerini bildiklerini, kimin hikâyesini oynadıklarını ve atölye kuralları ile ilgili akıllarında ne kaldığını yazmalarını ifade ederek isteyen kişilerin süreç sonunda yazdıklarını grupla paylaşmalarını sağlar. Eğitmen gruba teşekkür ederek atölyeyi sonlandırır.



## The Effect of Creative Drama Supported Group Psychotherapy on Problem-Solving and Special Well-Being Levels of Moms With Special Needed Children

Zeynep Gümüş Demir<sup>1</sup>

Kahraman Güler<sup>2</sup>

Deniz Sevimli<sup>3</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.001

### Article History

Received 27.11.2020

Revised 10.06.2021

Accepted 29.06.2021

### Keywords

Creative drama

Problem solving

Subjective well-being

Group psychotherapy

### Article Type

Research paper

### Abstract

The main purpose of this study is to examine the effect of creative drama supported group psychotherapy on problem solving and subjective well-being levels of mothers who have children with special needs. The sample group of the study consists of a total of 20 mothers of children monitored in a guidance and research center in Istanbul. The research was conducted with a pre-test, post-test quasi-experimental design without a control group. Creative drama supported group psychotherapy was carried out in two groups in 10 sessions, each lasting 90 minutes. Sociodemographic Information Form was used, and Problem-Solving Scale and Subjective Well-Being Scale were applied at the beginning and at the end of creative drama supported group therapy. The Wilcoxon Signed Ranks Test, which is a two dependent variable tests, was used to compare quantitative data and analyze the difference between the two non-parametric groups in analyzing the research data. Mann Whitney U test was used for comparing quantitative data between two non-parametric groups, and Kruskal-Wallis test was used for comparisons of more than two groups. The difference between subjective well-being scale scores pre-test and post-test scores in creative drama supported group psychotherapy was not found statistically significant ( $z = -0.747$ ;  $p > .05$ ). The difference between participants' problem-solving inventory pretest-posttest scores was found to be statistically significant ( $z = -.2580$ ;  $p < .05$ ). According to this result, it can be said that the problem-solving skills of the participants have increased. Creative drama is discussed in this study as a method that can bring important gains for the needs of mothers with children with special needs. In this context, creative drama is considered as a method of working with a group that can contribute to the work done with children with special needs and their families.

1 Ph.D. Uskudar University, Istanbul, Turkey. e-mail: zeynep.gumus@uskudar.edu.tr. ORCID ID:0000-0003-4474-4813

2 Ph.D. Aydın University, Istanbul, Turkey. e-mail: kahramanguler@aydin.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-0049-0658

3 Clinical Psychologist, Istanbul, Turkey. e-mail: desevim@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8502-8843

## Introduction

Children with special needs differ from their peers for various reasons in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications. Parents who have children with special needs experience psychological, social and economic problems (Avşaroğlu & Güleş, 2019). Mothers of children with special needs are often primary caregivers. In this context, it is important for mothers to have subjective well-being, problem-solving skills and manage stress.

Bronfenbrenner's theory of ecological systems is one of the most fundamental approaches to addressing the importance of home, school relationships. At the center of this approach is the child. He considers the four systems that surround and affect the child as Microsystem, Mesosystem, Exosystem and Macrosystem (Bronfenbrenner, 1979). In general, families of individuals with special needs go through the stages of shock, rejection, depression, confusion, guilt, anger, bargaining, acceptance and adaptation (Cavkaytar, 2018). Many theories and practices offer models for the healthy development of individuals with special needs and their families. In this context, creative drama studies for families of individuals with special needs emerge as an important field (Bronfenbrenner, 1986). In this study, creative drama was beneficial as a tool within the scope of group psychotherapy. Special education services in Turkey are carried out in line with the Decree Law No. 573 on Special Education and includes many important contemporary developments in the field of education (Eripek, 2002). Experiencing is an important determinant for more effective learning. In this context, creative drama practices can be considered as a catalyst for individuals to realize, understand and alteration their emotions.

Creative drama is a life practice and is closely related to the personal development of individuals. It helps participants gain thinking, listening, speaking and communication skills, and is effective in gaining life skills such as problem solving and planning (Adıgüzel, 2013). It has been found that creative drama, which creates an active and experiential psychotherapy environment, has a positive effect on individuals with special needs (Feniger-Schaal & Orkibi, 2020). Creative drama also offers participants the opportunity to act instead of just talking about their problems. Role-playing, whether spontaneous or script-based, means the invigorating the roles, and the participants remain in their identities without changing their identities throughout the animation (Kipper & Ritchie, 2003). It is necessary to determine the group dynamics of creative drama, to establish the activity rules and to explain the activities (Liu, 2020).

It has been found that creative drama interventions have positive effects on positive attitude and behavior gains (Demir Acar & Bayat, 2019), and on the development of self-esteem (general self, social self, academic self and parental self-esteem) (Yücesan & Şendurur, 2018). It is seen as an intervention with positive contributions to regulation of emotions, awareness and social interaction (Pulos, 2020; Wang et al., 2020). Many young people living with disabilities lag behind their peers in fulfilling their social roles (Kingsnorth et al., 2019). The parents of specially needed care children experience more stress and care problems (Nik Adib et al., 2019). It is known that parents play an important role in the mentally and physically healthy development of their children (De Wit et al., 2018; Sanders & Toure, 2018). In addition, parenting stress has negative effects on the development of children. When people are stressed or anxious, it becomes difficult for them to display an empathetic attitude (De Wit et al., 2018). Parents face difficulties in accepting and caring for their children with special needs (Nik Adib et al., 2019).



Measuring the impact of an intervention on behavioral changes of participants is closely related to social conditions (Breuer et al., 2016). It is asserted that the activity-based approach, which includes role playing, interactive games and discussions, helps to create a safe space for parents and create a real culture of change (De Wit et al., 2018). In studies in which drama is used for therapy purposes, it is claimed that the specific integration of play and concretization techniques enables people to better recognize and understand strong emotions and behaviors in themselves and others (Rose, 2020).

The drama leader determines the process according to the purpose of the work to be done and the structure of the group. In addition, the drama leader has to follow certain structured stages. Creative drama activities enable participants to learn about critical thinking, problem solving, cooperation, communication, creativity and self-awareness. One of the most important components of communication in creative drama practices is the effective use of body and senses (Adıgüzel, 2006). In recent years, it has been observed that creative drama has become more common in the education and socialization of individuals with special needs, as well as in the education of their families (Şenol and Metin, 2021).

Research and projects carried out to reduce the negative effects of parents on children and to promote competent parenting have the potential to be of great benefit to the entire society. Previous research has emphasized the special importance of emotional support, although other types of support can be shared within friendships (Boehm & Carter, 2016). Due to negative childhood experiences, individuals may experience various physical, mental and social health problems throughout their lives. Understanding individuals' reactions to stress and coping strategies is as important as the causes of stress (Amine, 2018). Some studies conducted in Turkey reveal the effectiveness of the creative drama method in the development of social skills of individuals with special needs (Arbay, Akfirat, 2012; Kaya & Eratay, 2009). In terms of family education, a Family Education Program in Teaching Self-Care and Domestic Skills to the Mentally Handicapped (PEP), Program for Gaining Effective Communication Skills for Mothers of Children with Developmental Disabilities when Working with Education Specialists, Father Support Program (FADEP), Mother Support Program (ADEP), Family Information and Support Education Program (E-ABDEP) can be given as an example (Cavkaytar, 2018; Çankaya & Kuzu, 2018).

## **Method**

### **Research Method**

The research was carried out in a quasi-experimental design without creating a pre-test post-test control group. This pattern is that participants are subjected to measurement related to the dependent variable before and after the experimental study. The quasi-experimental design is the experimental design used when it is not possible to control all the variables (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 1999, p. 86). Before the program, volunteer parents were given detailed information about the program through a semi-structured interview. The preliminary interview enabled the collection of data on the problems experienced by the participants. Each interview was conducted by a specialist psychologist and lasted for 20-30 minutes. At the end of the interviews, a common topic list was created and the topics to be covered in the sessions in this context were determined as communication

skills, problem solving and stress management skills, emotion-oriented coping, awareness, effective disciplinary practices, consideration of children's developmental needs, recognition of positive child behavior. In the study, the participants were divided into two groups. The Sociodemographic Information Form was filled by the researchers through face-to-face interviews. Problem Solving Inventory (PSI) and Subjective Well-Being Scale pre-test before applying creative drama supported group psychotherapy; After the study process ended, it was applied as a post-test.

The creative drama application was carried out in several stages and the stages to be followed in the structuring of the activity; warm-up-preparation activities, animation (main study) and evaluation-discussion activities (Adıgüzel, 2006; Akyol, 2003; Karadağ and Çalışkan, 2005). A spontaneous and creative attitude was followed in these stages, which took place under the guidance of the group manager. In the second stage, some problems and difficulties expressed by the participants were studied. This study continued in the form of creating the characters suitable for the participant profile and playing the animations on the created characters. The last stage consisted of the participants sharing their feelings and experiences. After the creative drama process, the whole session was evaluated therapeutically and different evaluations were made within the group psychotherapy process. It would be a great misconception that only creative drama is used in the sessions. In all workshops, the creative drama process was evaluated as a tool in the group psychotherapy process. The creative drama group, which aims to provide a transformative experience on the participants, was completed in 10 sessions under the leadership of a clinical psychologist trained and experienced in creative drama, in a fictional world and through the characters created. Participants in the group formed a bond by listening to each other and learning from each other. The positive group dynamics that result from this situation support the participants to develop new parenting behaviors and coping strategies. The fact that individuals in the group share with those who have similar problems with them makes them feel that they are not alone, and this is an important sharing. With these sharings, they can develop common solutions to their feelings, thoughts and behaviors that they have problems with. It also supports parents to establish more effective relationships with their children. The work that aims to create change in parents encourages taking responsibility. At the end of each session, positive and negative emotional processes of the participants and suggestions for improvement were taken. Homework assignments were given to the participants for the adaptation of new experiences and changes to daily life. Interviews and group meetings were held in a private consultancy center in Istanbul.

### **Participants**

The study group of the research consists of 20 people in total, consisting of mothers of children followed in a guidance and research center in Istanbul. Participants were informed that they had the right to withdraw from the study whenever they wanted, and their informed consent that they volunteered was obtained in writing. Participants were evaluated before and after creative drama-supported group psychotherapy, and scales were applied before starting group therapy and after the therapy was ended.

### **Data Collection**

**Sociodemographic Information Form:** The form created by the researchers includes information such as age, gender, education level, marital status, employment status and social security status.

**Problem Solving Inventory (PSI):** It was developed by Heppner and Petersen in 1982. It aims to measure how individuals react to the problems they encounter. In the scale consisting of 35 items, 32 items are evaluated. The scale is scored as a six-point Likert scale. Adaptation studies to Turkish culture were carried out by Taylan (1990) and Şahin, Şahin and Heppner (1993). The Cronbach's alpha coefficient of the scale is .86. A high score indicates that the perception of problem-solving skills is low.

**Subjective Well-Being Scale:** Subjective well-being scale developed by Tuzgöl-Dost (2004) consists of 46 items. The score that can be obtained from the scale varies between 46 and 230. 26 of the scale items are in the form of positive statements and 20 of them are in the form of negative statements. The scale aims to determine subjective well-being levels by determining the frequency and intensity of positive and negative emotions with the cognitive evaluations of individuals about their lives. The scale is scored as a five-point Likert scale. The internal consistency coefficient of the scale is .93, and the reliability coefficient is .86. A high score from the scale indicates a high level of subjective well-being.

### **Data Analysis**

While analyzing the data obtained in this study, the data were entered into the computer as numerical expressions and statistical analyzes were made using the Statistical Package Program for Social Sciences (Statistical Program for Social Sciences-SPSS 25.0). Before starting the analysis, the data were examined in terms of normal distribution. Non-Parametric tests were applied because the sample number was less than 30 for the analysis of the normality distribution of the research variables in the sample group. The applied analysis was based on a 95% confidence level. The Wilcoxon Signed Orders Test, which is two dependent variable tests, was used to analyze the difference between the two non-parametric groups in the comparison of quantitative data. The Mann Whitney U test was used to compare non-parametric quantitative data, and the Kruskal-Wallis test was used for comparisons of more than two groups.

### **Research and Publication Ethics**

Since the data of this study was collected in 2019, the permission of the Ethics Committee is not required. The research was carried out in accordance with all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive". None of the actions specified in the second part of the said directive, titled "Acts Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", took place.

## Results

In this section, the findings obtained from the demographic information form prepared by the researcher are included.

**Table 1.** *Distribution of the Sample Group by Demographic Variables*

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Age</b>	25-35	8	40,0
	36-45	7	35,0
	45 and above	5	25,0
	Total	20	100,0
<b>Gender</b>	Female	20	100,0
<b>Marital Status</b>	Married	20	100,0
<b>How many children</b>	1	4	20,0
	2	10	50,0
	3	3	15,0
	4	1	5,0
	5	1	5,0
	Total	19	95,0
<b>Lost</b>		1	5,0
<b>Total</b>		20	100,0
<b>Job</b>	Employee	1	5,0
	Housewife	18	90,0
	Total	19	95,0
<b>Lost</b>		1	5,0
<b>Total</b>		20	100,0
<b>Education Status</b>	Analphabet	1	5,0
	Literate	1	5,0
	Primary School	10	50,0
	Middle School	4	20,0
	High School	3	15,0
	undergraduate-graduate	1	5,0
	Total	20	100,0
<b>Social Security</b>	Yes	18	90,0
	No	1	5,0
	Total	19	95,0
<b>Lost</b>		1	5,0
<b>Total</b>		20	100,0
<b>Do you work</b>	Yes	3	15,0
	No	17	85,0
	Total	20	100,0
<b>Any discomfort</b>	Yes	8	40,0
	No	12	60,0
	Total	20	100,0

As seen in the table, 40.0% of the study group is between the ages of 25-35, 35.0% are between the ages of 36-45, 25.0% are 45 and over, 100.0% are women, 100.0% are married, 20.0% have 1 child, 50.0% have 2 children, 15.0% have 3 children, 5.0% have 4 children, 5.0% have 5 children, 5.0% are workers, 90.0% are housewives, 5.0% are illiterate, 5.0% are literate, 50.0% are primary school graduates, 20.0% are secondary school graduates, 15.0% are high school graduates, 5.0% are undergraduate-postgraduate degrees, 90.0% have social security, 5.0% no social security, 15.0% work, 85.0% do not work, 40.0% have any ailment, 60.0% do not have any discomfort.

**Table 2.** *The Results of the Non-Parametric Wilcoxon Signed Orders Test Performed to Determine Whether There Is A Significant Difference Between Pretest-Posttest Means of the Subjective Well-Being Scale*

		N	S.O	S.T	Z	p
<b>Subjective Well-Being Scale-Posttest</b>	Negative Ranks	9 <sup>a</sup>	9,44	85,00	-,747	0,455
<b>Subjective Well-Being Scale- Pretest</b>	Positive Ranks	11 <sup>b</sup>	11,36	125,00		
	Equal	0 <sup>c</sup>				
	Total	20				

- a. Subjective Well-Being Scale-Posttest < Subjective Well-Being Scale-Pretest
- b. Subjective Well-Being Scale-Posttest > Subjective Well-Being Scale-Pretest
- b. Subjective Well-Being Scale-Posttest = Subjective Well-Being Scale-Pretest

As can be seen in the table, the Non-Parametric Wilcoxon Marked Ranks test was applied to determine whether the subjective well-being scale scores pretest-posttest mean scores show a significant difference. As a result, the difference between the means of the rankings was not statistically significant ( $z=-0.747$ ;  $p>.05$ ).

**Table 3.** *Results of the Non-Parametric Wilcoxon Signed Orders Test Performed to Determine Whether There Is A Significant Difference Between the Problem Solving Inventory Pretest-Posttest Means*

		N	S.O	S.T	Z	p
<b>Problem Solving Inventory-Posttest</b>	Negative Ranks	15 <sup>a</sup>	11,60	174,00	-2,580	0,010
<b>Problem Solving Inventory-Pretest</b>	Positive Ranks	5 <sup>b</sup>	7,20	36,00		
	Equal	0 <sup>c</sup>				
	Total	20				

- a. Problem Solving Inventory-PostTest < Problem Solving Inventory-PreTest
- b. Problem Solving Inventory-PostTest > Problem Solving Inventory-PreTest
- c. Problem Solving Inventory-PostTest = Problem Solving Inventory-PreTest

As seen in the table, Non-Parametric Wilcoxon Signed Ranks were applied to determine whether the pretest-posttest mean scores of the problem-solving inventory showed a significant difference. as a result, the difference between the means of the rankings was statistically significant ( $z=-.2,580$ ;  $p<.05$ ). According to this result, it is seen that the post-test scores are lower. From this, we can say that the problem-solving skills of the sample have increased.

**Table 4.** *The Results of the Non-Parametric Kruskal-Wallis Test Performed for the Comparison of the Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest Scores of the Problem-Solving Inventory by Age Variable*

		N	S.O	X2	Sd.	p
<b>Problem Solving Inventory-Pretest</b>	25-35	8	11,88	1,189	2	0,552
	36-45	7	10,57			
	45 and above	5	8,20			
	Total	20				
<b>Problem Solving Inventory-Posttest</b>	25-35	8	12,69	2,286	2	0,319
	36-45	7	10,00			
	45 and above	5	7,70			
	Total	20				
<b>Subjective Well-Being Scale-Pretest</b>	25-35	8	8,00	5,268	2	0,072
	36-45	7	9,71			
	45 and above	5	15,60			
	Total	20				
<b>Subjective Well-Being Scale-Posttest</b>	25-35	8	10,81	0,279	2	0,870
	36-45	7	11,00			
	45 and above	5	9,30			
	Total	20				

As it is seen in the table, Kruskal Wallis-H was applied to determine whether the mean scores of the Problem-Solving Inventory Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest rankings show a significant difference according to the age variable. As a result, the difference between the mean rankings of the groups was not statistically significant ( $p>05$ ).

**Table 5.** *Non-Parametric Man-Whitney-u Test Results for Comparison of Problem-Solving Inventory Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest Scores by Known Discomfort Variable*

Any inconvenience		N	S.O	S.T	U	W	Z	p
<b>Problem Solving Inventory-Pretest</b>	Yes	8	7,75	62,00	26,000	62,000	-1,697	0,090
	No	12	12,33	148,00				
	Total	20						
<b>Problem Solving Inventory-Posttest</b>	Yes	8	8,25	66,00	30,000	66,000	-1,396	0,163
	No	12	12,00	144,00				
	Total	20						
<b>Subjective Well-Being Scale-Pretest</b>	Yes	8	10,75	86,00	46,000	124,000	-0,154	0,877
	No	12	10,33	124,00				
	Total	20						
<b>Subjective Well-Being Scale-Posttest</b>	Yes	8	8,88	71,00	35,000	71,000	-1,004	0,315
	No	12	11,58	139,00				
	Total	20						

As it is seen in the table, Man-Whitney-u was used to determine whether the mean scores of the Problem-Solving Inventory Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest rankings differed significantly according to the known discomfort variable. As a result, the difference between the mean rankings of the groups was not statistically significant ( $p>05$ ).

**Table 6.** *Non-Parametric Man-Whitney-u Test Results for Comparison of Problem-Solving Inventory Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest Scores by Working Status Variable*

Do you work		N	S.O	S.T	U	W	Z	p
<b>Problem Solving Inventory-Pretest</b>	Yes	3	7,33	22,00	16,000	22,000	-1,006	0,315
	No	17	11,06	188,00				
	Total	20						
<b>Problem Solving Inventory-Posttest</b>	Yes	3	8,67	26,00	20,000	26,000	-0,585	0,559
	No	17	10,82	184,00				
	Total	20						
<b>Subjective Well-Being Scale-Pretest</b>	Yes	3	14,33	43,00	14,000	167,000	-1,217	0,223
	No	17	9,82	167,00				
	Total	20						
<b>Subjective Well-Being Scale-Posttest</b>	Yes	3	12,50	37,50	19,500	172,500	-0,636	0,525
	No	17	10,15	172,50				
	Total	20						

As can be seen in the table, Man-Whitney-u was applied to determine whether the mean scores of the Problem-Solving Inventory Pretest-Posttest and Subjective Well-Being Scale Pretest-Posttest rankings show a significant difference according to the variable of employment status. As a result, the difference between the mean rankings of the groups was not statistically significant ( $p>05$ ).

## Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, it is aimed to examine the effect of creative drama supported group psychotherapy on problem solving and subjective well-being levels of mothers of special needs children. It is determined that the problem-solving skills of the participants who received creative drama supported group psychotherapy increased. Our results are consistent with studies using similar techniques in creative drama and group psychotherapy (Feen-Calligan et al.,2020; Şükrü et al., 2018; Uzunöz & Demirhan, 2017; Karakelle, 2019; Sela et al., 2019). The difference between the pretest-posttest mean scores of the subjective well-being scale was not statistically significant. There are many studies suggesting that there is a significant positive relationship in studies in which programs designed to assess subjective well-being are applied (Eren et al.,2020; Sağkal & Türnüklü, 2017; Seligman et al., 2005; Malkoç, 2011). The lack of a significant difference in the level of subjective well-being in this study can be explained by the fact that similar *subjective well-being activity programs* were not used in the other studies mentioned. The program of this study was determined in line with the needs of the participants after the preliminary interview.

Group therapy aims to increase individuals' awareness, interaction and interpersonal relationships. Relational experiences provide insight into people. Therefore, group therapy helps the

person know himself/herself and to realize how his/her behavior affects the environment. We used activities where emotions are usually not verbal, turning them into embodied experiences with the help of creative drama in conflict resolution (Fellin et al., 2019). Karakelle (2009) found that the creative drama process can help develop two important aspects of divergent thinking, fluency and flexibility in adult groups. In this context, the finding of this study about the increase in problem solving skills through the competencies developed with the help of creative drama is consistent with the previous explanations.

Scherer et al. (2019) in a meta-analysis examining depression and anxiety levels in parents of children with mental and developmental delays; It has been reported that depressive symptoms are high in parents of mentally retarded children. Increased level of disability and the presence of comorbid disabilities of the child were associated with depression symptoms in parents. The main reason for this is that increasing disease severity brings with it more behavioral problems and the need for care (Machado et al., 2016). The absence of a statistically significant difference in subjective well-being levels in the study can also be explained by the fact that the possible psychiatric support needs of the mothers are not supply. In addition, it should not be ignored that deficiencies in providing the educational needs and support needs of children with special needs are important factors affecting the subjective well-being of mothers.

Drama is defined as a learning strategy that requires self-control and cooperation with physical, mental and emotional components (Akdemir & Karakuş, 2016; Uzunöz & Demirhan, 2017). Realistic simulation exercises contribute to the development of emotional intelligence. With the role-playing technique, the person can empathize with the character he/she plays, and allows him/her to recognize and manage his/her emotions in himself/herself and others (Adigüzel, 2006; Nazlier & Akoğlu, 2018). It is claimed that creative drama has positive effects on one's critical thinking skills (Uzunöz & Demirhan, 2017). Creative drama is a research journey that encourages exploration of problems, ideas, feelings and events by creating imaginary roles and situations with the help of imagination. By using improvisation and role-playing techniques, studies are carried out by animating a subject. Improvisation, which is one of the main features of creative drama, mostly consists of some features such as creative process, daily conversations and cooperation. As noted in the work of Andolfi et al., (2017), body movements and gestures modulate the generation of new ideas and a performance in posture-creating tasks, thus facilitating the generation of innovative ideas.

Based on the literature and related research results, creative drama practices can be a way to develop critical thinking in parents with children with special needs. People can gain different perspectives on problem solving and stress management by using the creative aspects of thinking. They can use new strategies to solve problems. In addition, cooperation and communication skills can be developed through group activities. New insights and actions on effective parenting can reinforce parents to take a creative and more flexible attitude towards spending more quality time with their children. The fact that the problem-solving skills of the participants were significantly higher after the creative drama-supported group therapy applied to the mothers of children with special needs compared to before the group therapy can be interpreted as being effective in coping with the problems. As a result, it can be stated that creative drama supported group therapy may have beneficial effects on mothers of children with special needs. In addition, the socioeconomic levels, occupations and education levels of the participants are important variables that affect the subjective



well-being and problem-solving skills of the individual. Living conditions, purposeful life activities and genetic factors are among the important determinants of subjective well-being. Demographic variables such as age, gender, educational status, place of residence, marital status, economic status are evaluated under the heading of living conditions. Activities such as determining and realizing life goals, establishing social relations, helping, forgiveness, fulfilling the requirements of religious belief are within the scope of purposeful life activities. Personality traits are also evaluated within the scope of genetic factors (Doğan, 2012). In the traditional structure of Turkish society, especially in the care process of children with special needs, mothers are left alone and cannot find sufficient support. In families with divorce, mothers usually take care of children with special needs. It is thought that all these important dynamics affect problem-solving skills through subjective well-being and increasing problems.

The fact that the emotional states, cognitive levels and perspectives of the participants are not known and that the participants are only mothers are among the limitations of the study. Limitations in this study include the absence of a comparison group and the inability to measure long-term outcomes such as parenting styles, communication patterns, and parenting stress. Parents of children with special needs may experience psychological, social, economic, educational and institutional problems and social isolation. Moreover, one of the most important needs of these parents is information support (Sucuoğlu, 2010). There are also psychosocial support and care needs (Kumaş & Sümer, 2017). During the study, many mothers expressed their needs in this regard. In addition, the comments made by the participants based on their experiences are guiding in terms of parents' needs and possible solution suggestions. Policies to improve the quality of life of children with special needs and their families should be developed and cooperation between institutions should be increased in this regard.

## Resources

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Creative drama concept, components and stages. *Creative Drama Journal*, Cilt 1 (1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Creative drama in education* (6th Edition) Ankara: Pegem Akademi.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). The effect of creative drama method on academic achievement: a meta-analysis study. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Amnie, A. G. (2018). Emerging themes in coping with lifetime stress and implication for stress management education. *SAGE Open Medicine*, 6, 2050312118782545.
- Andolfi, V. R., Di Nuzzo, C., & Antonietti, A. (2017). Opening the mind through the body: The effects of posture on creative processes. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 20-28.
- Arbay, B., & Akfırat, F. Ö. (2012). Social skill development in hearing impaired children with creative drama method. *Creative Drama Journal*, 7(14), 48-62.
- Avşaroğlu, S., & Güleş, E. (2019). Investigation of life satisfaction of parents with children with special needs in terms of self-compassion and compassion levels. *Kastamonu Journal of Education*, 27(1), 365-376.
- Boehm, T. L., & Carter, E. W. (2016). A Systematic review of informal relationships among parents of individuals with intellectual disability or autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 173-190.
- Breuer, E., Lee, L., De Silva, M., & Lund, C. (2016). Using theory of change to design and evaluate public health interventions: a systematic review. *Implementation Science*, 11(1), 63.

- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development*. London, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Dev Psychol*, 22(6):72
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Experimental designs pretest-posttest control group pattern and data analysis*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Çankaya, S., & Kuzu, A. (2018). A Content development application for families with children who need special education. *Pegem Citation Index*, 231-258.
- De Wit, E. E., Chakranarayan, C., Bunders-Aelen, J. F., & Regeer, B. J. (2018). Learning about parenting together: a programme to support parents with inter-generational concerns in Pune, India. *Contemporary Family Therapy*, 40(1), 68-83.
- Demir Acar, M., & Bayat, M. (2019). The Effect of diet-exercise trainings provided to overweight and obese teenagers through creative drama on their knowledge, attitude, and behaviors. *Childhood Obesity*, 15(2), 93-104.
- Demir, K. (2019). Evaluation of orientation studies applied with creative drama activities. *Creative Drama Journal*, 14(1), 161-179.
- Doğan, T. (2012). Five factor personality traits and subjective well-being. *Doğuş University Journal*, 14(1), 56-64.
- Eren, N., Ergin, D. A., & Tatlı, C. (2020). Testing the effectiveness of the creative drama based education program to increase subjective well-being levels in adults. *Creative Drama Journal*, 15(1), 19-33.
- Eripek, S. (2002). *Special education*. Anadolu University.
- Fellin, L. C., Callaghan, J. E., Alexander, J. H., Harrison-Breed, C., Mavrou, S., & Papathanasiou, M. (2019). Empowering young people who experienced domestic violence and abuse: the development of a group therapy intervention. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(1), 170-189.
- Feniger-Schaal, R., & Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *Drama in primary education from theory to practice 'examples of play and processing'*. Ankara: Memoir Publishing.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.
- Karasar, N. (1999). *Scientific research method* (9th Edition). Ankara: Nobel Publication.
- Kaya, D., & Eratay, E. (2009). Investigation of the effectiveness of creative drama method in the development of social skills of adults with intellectual disabilities. *Creative Drama Journal*, 4(8), 53-74.
- Kingsnorth, S., Rudzik, A. E., King, G., & McPherson, A. C. (2019). Residential immersive life skills programs for youth with disabilities: a case study of youth developmental trajectories of personal growth and caregiver perspectives. *BMC Pediatrics*, 19(1), 1-12.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama and importance of drama. *Turkish Journal of Educational Sciences*. Cilt: 1 (2), s: 179-190.
- Kumaş, Ö. A., & Sümer, H. M. (2019). Determining the relationships between self-efficacy, resilience levels and stress levels of mothers with special needs young children. *Kastamonu Journal of Education*, 27(1), 163-173.
- Liu, Q. (2020). The Guidance on the application of creative drama in special education. In 6th International Conference on Education, *Language, Art and Inter-cultural Communication*, (pp. 250-254).
- Machado Junior, S. B., Celestino, M. I. O., Serra, J. P. C., Caron, J., & Pondé, M. P. (2016). Risk and protective factors for symptoms of anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(3), 146-153.

- Malkoç, A. (2011). *The Effect of the subjective well-being intervention program on the subjective well-being levels of university students*. TC, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Psychological Counseling and Guidance, PhD Thesis, Istanbul.
- Nazlier, E. N., & Akoğlu, G. (2018). The Importance of creative drama in social work education. *Creative Drama Journal*, 13(2), 251-259.
- Nik Adib, N. A., Ibrahim, M. I., Ab Rahman, A., Bakar, R. S., Yahaya, N. A., Hussin, S., & Wan Mansor, W. N. A. (2019). Perceived stress among caregivers of children with autism spectrum disorder: *A state-wide study*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1468.
- Pulos, K. (2020). *Narrative and art therapy for students with learning differences: An integrative literature review and picture book*. Unpublished Master of Arts Thesis, Indiana University.
- Rose, K. A. (2020). *Quieting the buzz: drama therapy and mindfulness in the classroom, an intervention*. Unpublished Master of Arts Thesis. Lesley University, Expressive Therapies Department
- Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2017). The Effect of the peace education program on the subjective well-being and hope levels of high school students. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 7(47), 69-85.
- Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2018). The Importance of parenting in influencing the lives of children. *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*, 3-26.
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K., & Maselko, J. (2019). The Relationship between responsive caregiving and child outcomes: evidence from direct observations of mother-child dyads in Pakistan. *BMC Public Health*, 19(1), 252.
- Sela, T., Livni, T., & Feniger-Schaal, R. (2019). The Point of no return: A drama therapy group intervention for parents of children with ADHD. *Drama Therapy Review*, 5(2), 235-249.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sucuoğlu, B. (2010). The Mentally handicapped and their education. Ankara University Faculty of Educational Sciences, *Journal of Special Education*, 8(02), 88-90.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2021). Investigation of the effectiveness of drama education program on children's interactions and social skills in preschool classes with Inclusion Application. *Education and Science*.
- Şükrü, F., Öztürk, M., Kiliç, Ö., İster Güneytepe, S., & Üçok, A. (2018). The Effect of six months of interpersonal group psychotherapy on the functioning of patients with schizophrenia in a community mental health center. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(6).
- Taylan, S. (1990). *Adaptation, reliability and validity studies of Heppner's problem solving inventory*. Unpublished Master Thesis. Accessed from YÖK Thesis Center database (Thesis no: 11910).
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Subjective well-being levels of university students*. Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2017). The Effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174
- Wang, Q., Ding, F., Chen, D., Zhang, X., Shen, K., Fan, Y., & Li, L. (2020). Intervention effect of psychodrama on depression and anxiety: a meta-analysis based on Chinese samples. *The Arts in Psychotherapy*, 101661.
- Yücesan, E., & Şendurur, Y. (2018). Effects of music therapy, poetry therapy, and creative drama applications on self-esteem levels of college students. *Journal of Poetry Therapy*, 31(1), 26-39.

## Appendix

### Appendix 1: Creative Drama Supported Group Psychotherapy Program

#### First Session

**Place:** Psychological Counseling Center Study Hall

**Duration:** 90 minutes

**Subject:** Meet-Recognition

**Group:** 10 people without a Creative Drama background

**Method:** Creative Drama Supported Group Psychotherapy

**Technique:** Role playing, improvisation

**Tools:** 10 pieces of A4 paper, 10 pieces of pencils

#### Achievements:

- Group participants say each other's names.
- Group participants say some characteristics of each other.
- Expresses group rules.
- Gains ideas about creative drama.

#### Warm-up/Preparation

Trainer/Psychologist briefly talks about group rules, creative drama and group psychotherapy.

##### 1. Activity

All participants become pairs in the circle. They turn to each other. He makes the movements by singing the song (Hello, let's go in arm in arm. Let's play, laugh in this game). The event continues until everyone comes to their first spouse.

##### 2. Activity

It sends its name in the circle with a current. It sends the name of the one on its right with a current to the right. The group is divided into 8 groups. Each group sends the stream by saying the name of the person it sends. When the person fails in the game, she/he changes his/her group.

##### 3. Activity

Participants form a group of 3. The names A, B, C are taken. A, B is the landlord and C is the tenant. There is a midwife. 3-2-1 When the tenants are told to go out, the tenant goes to the new house. If the landlord knows the name of the incoming tenant, they can enter the house. B's and A's in turn become tenants. Tenants must know the name of at least one of the landlords.

When tenants enter the house, they can share their favorite color, the name of their child, their shoe size, the name of their favorite TV series, the last book they read, the movie they watched.

## **Animation**

### **4. Activity**

The leader ensures that the participants form a group of three. Participants share their name stories and favorite traits with each other. They appear on stage as a group, each telling the other's story and features as their own story and feature, while the other two perform non-verbal enactments of this narrative.

## **Evaluation**

### **5. Activity**

On the papers given to the participants, the leader asks them to indicate how they feel about what has been done in the workshop so far, the names of the participants, whose story they played, and what they remember about the workshop rules. Then, the leader allows them who want to share what they wrote with the group at the end of the process.

The trainer ends the workshop by thanking the group.



## Drama Dersi Alan Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalıkları ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi

Mustafa Yeler<sup>1</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.002

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 15.03.2021

Düzeltilme 12.10.2021

Kabul 01.11.2021

### Anahtar Sözcükler

Drama

Duyuşsal farkındalık

Eğitim inancı

Öğretim

Eğitim felsefesi

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışma drama dersi alan sınıf öğretmenliği adaylarının duyuşsal farkındalıkları ve eğitim inançlarının incelenmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde sınıf öğretmenliği 2. ve 3.sınıflarında öğrenim gören 147 öğretmen adayının katılımıyla, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yakar ve Duman (2017) tarafından geliştirilen “Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği” (ÖYDFÖ) ile Yılmaz, Altunkurt ve Çokluk (2011)’un geliştirdiği “Eğitim İnançları Ölçeği” (EİÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle analiz işlemlerinde Mann-Witney U ve Kurskal- Wallis testleri, Spearman korelasyonu; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tüm işlemlerde  $p < .05$  alınmıştır. Analiz sonunda ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalığının çok yüksek olduğu, ölçeğin tüm boyutlarında drama derslerine yönelik yüksek oranda olumlu görüşe sahip oldukları ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim elemanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim inancı düzeylerinin de yüksek olduğu; “esasicilik” dışındaki diğer eğitim felsefelerinin görüşlerine yüksek oranda katıldıkları gözlenmiştir. Eğitim İnançları Ölçeği puanlarında cinsiyet ve öğretim elemanı değişkenine göre anlamlı fark gözlenirken, sınıf düzeyinde anlamlı fark gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ ve EİÖ puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

## Giriş

Bireylerin istenen nitelik ve öğrenme ürünlerine sahip olarak yetiştirilmesi eğitimin en temel görevidir. Eğitim, bu görevini ancak öğretmen aracılığıyla öğretme-öğrenme süreçlerindeki öğeleri ve işlemleri işe koşarak gerçekleştirebilir. Bu nedenle eğitimin sonuçlarının etkililiği ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi, en temelde bu süreci yöneten öğretmenin nitelikleriyle ilişkilidir (Çeliköz, 2003). Dolayısıyla yetiştirilmek istenen bireylerin özellikleri ne olursa olsun, eğitim uygulamalarının verimliliğinin ve başarısının sağlanmasında en önemli ögenin öğretmen olduğu düşüncesi, tüm teknolojik gelişmelere rağmen tartışmasız olarak gerçekliğini korumaktadır.

Eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet sürecinde iyi yetiştirilmeleri, görevlerini yerine getirme kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Bu yetiştirme sürecinde öğretmen adayları, öğretmen kimliği ve mesleğine ait rol ve görevlerin merkezini oluşturan öğretme-öğrenme sürecinin öğelerini, işlemlerini ve işleyişini etkili şekilde yönetebilme bilgi ve becerileriyle (Yükseköğretim Kurulu, 1998, 2007, 2018; MEB, 2006, 2017) ilgili duyuşsal özellikleri de kazanmaları gerekir. Otluoğlu (2002)'na göre duyuş; olay ve durumlarla ilgili anlık ve o duruma uygun yaşanan duyuş durumları olup ilgi, tutum, değer, alışkanlık kavramlarıyla ifade edilen davranış biçimlerini kapsar. Eğitimde bu davranışların kazandırılmasına yönelik kazanımlar ise duyuşsal alanda yer almakla birlikte farklı duyuşsal alan sınıflamaları da bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kabul göreni Bloom (1956)'un geliştirdiği Krathwohl, Bloom ve Masia'nın (1964) sınıflamasıdır. Bu sınıflamada alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişiliği haline getirme aşamaları bulunmaktadır. Bu basamaklar kapsamında bireylere; farkındalık, izleme, ilgilenme, seçme, tepki verme, sorumluluk alma, dikkat etme, önem verme, takdir etme, adanma gibi duyuşsal özellikler ve bunları kişiliğine mal etme biçiminde gözlenen davranışların kazandırılması amaçlanır (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman, 2017).

Duyuşsal alanda kazandırılacak özelliklerden biri olarak farkındalık kavramı, “çevresinde gelişen olayları bilme, algılama ve duyumsama becerisi; bir şeyin bilincinde olma” anlamında (<https://tr.wikipedia.org>); Türk Dil Kurumu (2021) tarafından ise “farkında olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bilişsel açıdan kişinin kendi zihinsel süreçleri, onların işleyişi ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olması (Demir ve Doğanay, 2009); duyuşsal açıdan ise öğrenmeyi gerçekleştirirken bireylerin nasıl hissettikleri ve duyumsadıklarıyla ilişkili olarak ele alınmaktadır (Duman ve Yakar, 2017). Bu anlamda duyuşsal farkındalık, kişinin dış dünyayla kendi bakış açısına göre ilgilenmesi, onu anlamlandırması ve harekete geçmesini ifade eder. Farkındalık düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme, ihtiyaçları doğrultusunda tercihlerde bulunma ve kendilerini sürekli yenileme yönünde sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Bu çerçevede, duyuşsal farkındalığa sahip öğretmenin ve öğretmen adayının da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği artıracak arayışlar içinde olması ve bu yönde tercihlerde bulunması gerekir. Bu arayış ve kararların amacı, niteliği ve işlevselliği ise öğretmenin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarından etkilenir.

Eğitim inancı; eğitimin amaçları, ele alınacak konular, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri ve yönetimi, öğrenci ve öğretmen rolleri, değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin varsayım, ilke ve görüşlerini oluşturan yargılar (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003; Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010) olup bu yargılar, öğretimle ilgili davranış ve kararlarını etkiler (Doğanay ve Sarı, 2003; Akyıldız, 1989). Bireylerdeki bu yargıların kaynağını, eğitim felsefesi anlayışları oluşturmaktadır (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011; Levin ve Wadmany 2005).



Eğitim felsefesi, eğitimin kimlere, niçin, nasıl verileceği, nasıl değerlendirileceği, hangi konuların öncelikle okutulması gerektiği vb. konularda, bir başka deyişle eğitim programının öğeleri ve süreçleriyle ilgili kararlar verilmesinde dayanak noktasını oluşturan sistemli düşünceler bütünüdür (Sönmez, 2020; Ergün, 2018; Akpınar, 2017; Doğanay ve Sarı, 2003). Alanyazında eğitim uygulamalarını etkileyen eğitim felsefeleri olarak daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk öne çıkmakta olup bunlara ait özellikler kısaca vurgulanmıştır (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Ergün 2018; Akpınar, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilik ve esasisicilik akımları “öğretmen ve konu merkezli” olup eğitimi, bireyleri evrensel ya da toplumsal gerçekliğe uyum sağlama aracı olarak görürler. Disiplin ve kuralların önemsendiği, anlatım, ezberleme, tekrarlama öğretim yöntemlerinin ağırlıklı kullanıldığı, öğretmenin uzman ve öğrencinin ise süreçte edilgen olduğu uygulamaları ve bilgiyi ölçen sınavları yansıtır. İlerlemecilik; öğrenci merkezliliği, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirmeyi, sorun çözmeyi, demokrasiyi, işbirliğini, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrenilenleri yaşamda kullanmayı ve değişimi vurgular. Yeniden kurmacılık ise toplumsal sorunları, sürekli değişen yaşam koşullarını yeniden düzenlemeyi, demokrasiyi, iş birliğini, sorun çözmeyi, proje üretmeyi ön planda tutar. Her iki yaklaşımda da öğrenci etkin, öğretmen rehber rolündedir. Varoluşçu anlayışta ise eğitim, insanın özgürce kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Bireyin kendi potansiyelini keşfetmesini, eğitimin bireyselleşmesini, öğretmenin bu süreçte rehber olması görüşlerini benimser.

Eğitim felsefeleriyle ilgili bu özellikler dikkate alındığında öğretilme-öğrenme sürecindeki uygulamaları, öğretmenin ve öğrenenin etkin oluşlarına göre öğretmen ve öğrenci merkezli olarak iki grupta ele almak mümkündür. Buna göre ilk grupta geleneksel eğitim, klasik eğitim, konu merkezli, ezberci eğitim tanımlamalarıyla karşımıza çıkan öğretmen merkezli uygulamalar alanyazında yer almaktadır. Bu uygulamalarda genel olarak bilgi aktarımı, ezberleme, öğretmene ve kitaba bağlı kalma, düşünme ve uygulama becerisini çok gerektirmeyen, günlük yaşamdan kopuk, tek yönlü iletişimin ve bundan kaynaklı sorunların hâkim olduğu, bireysel farklılık ve yeteneklerin göz ardı edildiği, grup öğretimi anlayışı ön plandadır (Özden, 2005; Açıköz, 2005; Gürol, 1995). Bu sınırlılıklarıyla bilgi ve teknoloji çağının araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, üretken, kendini geliştiren üst düzey öğrenme ürünlerine sahip bireylerini yetiştirmenin güçlüğü nedeniyle her şeyi bilen, kontrol eden ve bilgi aktarımı yapan öğretmen profili, bugün eğitim süreçlerinin ya dışında kalmıştır ya da buna zorlayan koşullar ortaya çıkmıştır.

Günümüzde ise çağdaş eğitim, yapılandırmacılık, yapısalcı anlayış olarak tanımlanan öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Bu uygulamalarda öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklenti, bireysel özellik ve farklılıkları dikkate alınarak öğrencilerin bireysel ya da işbirliği içinde deneyimleriyle bilgiye ulaşmaları ve onu anlamlandırmaları, sorun çözmeleri, potansiyelleri çerçevesinde en iyi duruma gelmeleri için onlara çeşitli fırsatların sunulması amaçlanmaktadır. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli, yoruma açık, zengin ve renkli öğrenme yaşantıları yaratacak, neyin nasıl öğretileneğinden çok öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebileceklerinin bilinciyle öğretilme-öğrenme sürecinin planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği çağdaş eğitim uygulamalarına ve tüm bu sürece ilişkin etkili kararlar verebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çağdaş eğitim felsefeleri ve eğitim uygulamalarının özellikleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, öğretilme-öğrenme süreçlerinin işleyiş amaç ve ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin hem

duyuşsal farkındalık kazanma hem de çağdaş öğrenci merkezli eğitim felsefeleri ve uygulamalarının koşullarını yerine getirecek şekilde yetiştirilmesi sürecinde etkili olarak kullanılabilecek öğretim yöntemlerinden biri de yaratıcı dramadır. Çünkü yaratıcı drama, etkileşim temeline dayanan, bütün katılımcıların etkin olarak katıldığı, gerçek yaşam koşullarının ön planda olduğu (Henry, 2000; Üstündağ, 1996; Polisini, 1993;) zengin öğrenme yaşantılarıyla hem öğrenme ürünlerinin hem de farklı öğrenme alanlarındaki birikimlerin bütünlüştürülmesini sağlayarak (Anneralla, 1992; San, 1990), günlük yaşama dönük, daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Kaf-Hasırcı, Bulut ve Saban-İflazoğlu, 2008; Andersen, 2000). Nitekim alanyazında drama yöntemine yönelik yapılan araştırmalarda iletişim, düşünme becerileri, duyarlılık, sorumluluk, saygı, empati, özgüven kazanma, değer eğitimi (Yeler, 2018; Palavan, 2017 Kaya, Günay ve Aydın, 2016; Arıkız, ve Beştepe, 2016; Bütün, Tüzüner ve Duman, 2015; Yılmaz, 2015; Çakmakçı ve Özabacı, 2014; Tanrıseven ve Aykaç, 2013; Demir, 2012; Başçı ve Gündoğdu, 2011; Hurd, 1991) başta olmak üzere kişisel ve sosyal becerilerin kazanılmasında; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki öğrenmelerde etkili sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır. Ayrıca Yeler (2018) tarafından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin öğretmen adaylarına öğretimi nasıl gerçekleştirecekleri, hangi yöntem-teknikleri neden ve nasıl kullanmaları gerektiği, öğretme-öğrenme sürecini düzenleme, materyal kullanma ve iletişim ilkelerini kazandırmada; Avcı-Aykaç ve Metinam'ın (2019) çalışmasında ise öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışının özelliklerini kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede yaratıcı dramanın; ele aldığı konular, bunları işleyiş biçimleri, öğrenci ve etkinlik merkezli uygulamalarıyla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında kazandırdığı davranışlar açısından çok yönlü ve çok amaçlı bir özellik gösterdiği söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Alanyazında ulaşılan bu bilgiler çerçevesinde ve yaratıcı dramanın kendine özgü içerik ve uygulama şekilleri dikkate alındığında, eğitim fakültesinde drama dersi alan öğretmen adaylarının bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin kendilerinde oluşturduğu duyuşsal farkındalık düzeyleri, his ve duyuların neler olduğu ile bu uygulamalara ilişkin eğitim inançlarının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip olduğu duyuşsal farkındalık düzeyi ve eğitim inançlarının niteliğinin, onların mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirme niteliğini etkilediğini ortaya koyan araştırma sonuçlarından (Northcote, 2009; Pajares, 1992) sonra böyle bir çalışmanın öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiğini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, drama dersi alan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duyuşsal farkındalık ve eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri nedir?
2. Drama dersini alan öğretmen adaylarının;
  - a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleri ile öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği (ÖYDFÖ) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Drama dersini alan öğretmen adaylarının eğitim inançları düzeyi nedir?
4. Drama dersini alan öğretmen adaylarının;

- a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleri ile Eğitim İnançları Ölçeğinin (EİÖ) toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık puanları (ÖYDFÖ) ile eğitim inançları puanları (EİÖ) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, drama dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal farkındalık düzeyleri ve eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Söz konusu bu modelde en az iki değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin değişim özelliklerini belirlemek amaçlanır (Tekbıyık, 2019; Fraenkel ve Wallen, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Yükseköğretim Kurulu YÖK'ün (2006) öğretmen yetiştirme programlarında sınıf öğretmenliği programının ikinci sınıfında ve üçüncü sınıfında yer alan drama derslerini almakta olan, sınıf öğretmenliği programının 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 102 kadın, 45 erkek olmak üzere toplam 147 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Yakar ve Duman (2017) tarafından geliştirilen Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğidir (ÖYDFÖ). Bu ölçek, “1-bana hiç uygun değil 2-bana uygun değil; 3- bana uygun; 4- bana biraz uygun 5- bana tamamen uygun” 5’li likert tipinde 37 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; alma (7 madde), tepkide bulunma (9 madde), değer verme (8 madde), örgütlenme (7 madde) ve kişilik haline getirme (6 madde) olmak üzere beş faktörden ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı,  $\alpha=,896$ ’dır. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011)’un geliştirdiği Eğitim İnançları Ölçeğidir (EİÖ). Bu ölçekte 5’li likert tipinde olup ilerlemecilik (13 madde), varoluşçuluk (7 madde), yeniden kurmacılık (7 madde), daimicilik (8 madde), esasicilik (5 madde) olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” derecelerinden oluşmaktadır. Bu ölçeklere ait çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**Çalışmada kullanılan ölçeklerin Crombach Alpha ( $\alpha$ ) değerleri

ÖYDFÖ		EİÖ	
Alt Boyutları	$\alpha$	Alt Boyutları	$\alpha$
Alma	,884	İlerlemecilik	,939
Tepki verme	,916	Yeniden Kurmacılık	,927
Değer verme	,864	Varoluşçuluk	,868
Örgütleme	,833	Daimicilik	,847
Kişilik haline getirme	,897	Esasicilik	,909
Toplam	,965	Toplam	,947

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada ÖYDFÖ’nin geneline ait  $\alpha$  =,965; EİÖ’nin  $\alpha$  =,947 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutlarında gözlenen iç tutarlılık katsayıları da tabloda yer aldığı gibi tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen puanların normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde Mann-Witney U ve Kurskal- Wallis testleri, Spearman korelasyonu; betimsel istatistiklerden de aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde  $p < .05$  kabul edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmanın verilerinin 2019-2020 öğretim yılında toplanması nedeniyle Etik Kurul kararı bulunmamaktadır. Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar şeklinde aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### 1. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ betimsel istatistikleri ve frekans yüzde dağılımları

**Tablo 3.** ÖYDFÖ Betimsel İstatistikleri

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
Alma	147	4,05	,678
Tepkide bulunma	147	4,22	,657
Değer verme	147	4,06	,649
Örgütleme	147	3,90	,720
Kişilik haline getirme	147	4,10	,709
Toplam	147	<b>4,07</b>	,600

Tablo 3'teki betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının ÖYDFÖ'nin toplam puanında ( $\bar{x}=4,07$ ) ile çok iyi düzeyde oldukları görülmektedir. ÖYDFÖ'nin alt boyutlarındaki düşük ( $\bar{x}=3,90$ ) ve en yüksek ( $\bar{x}=4,22$ ) arasında değişmektedir. Bu aritmetik ortalama değerleri, öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin iyi ve çok iyi düzeylerinde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** *Alma Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı*

Maddeler	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Dersteki etkinlikler dikkatimi çektiği için, derste öğrendiklerimin farkına vardığımı hissederim	7	5	4	3	26	18	62	42	48	32
2 Bu derste yapılan etkinlikler gelişimimi sağladığından, yapılanları dikkatle izlerim.	1	,7	6	4	18	12	65	44	57	39
3 Bu dersteki etkinliklerde kullanılan kavramlar merak duygumu harekete geçirir.	1	,7	5	3	22	15	69	47	50	34
4 Bu derste yapılanlar sırasında, merak ettiğim şeyleri sorarak anlamaya çabalarım.	1	,7	11	8	35	24	53	36	47	32
5 Bu derste öğrendiğim konular içerisinde önemli gördüklerimi seçerek dinlemeye özen gösteririm.	--	---	10	7	35	24	53	36	49	33
6 Bu dersin hedeflerine ilgi duyarım.	2	1	3	2	20	14	77	52	45	31
7 Bu dersin bana kazandıracaklarını merak ederim.	2	--	3	2	23	16	69	47	52	35
Toplam	1	1	6	4	26	17	64	44	50	34

(\* 1-Bana hiç uygun değil, 2-bana uygun değil, 3- bana biraz uygun, 4- bana uygun, 5- bana uygun tamamen uygun)

Tablo 4'te görüldüğü gibi drama dersine yönelik olarak ölçeğin "alma" basamağındaki maddelere verilen "bana uygun ve bana tamamen uygun" cevapları birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının % 74 si dersteki etkinlikler dikkatlerini çektiği için öğrendiklerinin farkına vardıklarını; %83'ü dersteki etkinliklerin gelişimlerini sağladığından yapılanları dikkatle izlediklerini; %81'i derste kullanılan kavramların merak duygusunu harekete geçirdiğini; %68'i ders sürecinde merak ettiği şeyleri sorarak anlamaya çabaladığını; %69'u dersteki konular arasında önemli gördüklerini seçerek dinlemeye özen gösterdiğini; %83'ü dersin hedeflerine ilgi duyduğunu ve %82'si de dersin kendisine kazandıracaklarını merak ettiğini ifade etmektedir. Ölçeğin "alma" alt boyutunda, öğretmen adaylarının %78'i ders etkinliklerinin kendilerine uygun olduğu konusunda görüş belirtmektedir.

**Tablo 5.** *Tepkide Bulunma Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı*

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	Bu dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları alırım.	--	--	5	3	23	16	62	42	57	39
9	Bu derse çalışmaktan haz duyduğum için verilen görevleri zamanında yaparım.	2	1	8	5	22	15	66	45	49	33
10	Bu derste yapılan etkinliklerin beni öğrenmeye teşvik ettiğini hissedirim.	2	1	6	4	20	14	58	40	61	42
11	Bu dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımlar, derse katılmam konusunda beni istekli kılar.	1	,7	7	5	22	15	54	37	63	43
12	Bu derste kullanılan araç-gereç ve materyaller öğrenmemi kolaylaştırdığı için derse katılmaktan zevk duyarım.	2	1	5	3	18	12	56	38	66	45
13	Bu derste başarılı olmak için kendimi sorumlu hissettiğimden, verilen görevleri yerine getirmek için çabalarım.	1	,7	4	3	20	14	60	41	62	42
14	Derse aktif olarak katıldığımda, öğrenmekten keyif alırım.	-	-	4	3	20	14	51	35	72	49
15	Ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşlarımla uyumlu çalışmam gerektiğini hissedirim.	--	--	2	1	16	11	57	39	72	49
16	Bu dersten başarılı olduğumda keyfime diyecek olmaz.	2	1	5	3	8	5	53	36	79	54
	Toplam	1	1	5	3	18	13	57	39	65	44

Tablo 5’te görüldüğü gibi ölçeğin “tepkide bulunma” basamağındaki maddelere verilen cevaplardan “bana uygun ve bana tamamen uygun” seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretmen adaylarından %81’i dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları aldığını, %78’si derse çalışmaktan haz duyduğundan verilen görevleri zamanında yaptığı, % 82’si derste etkinliklerin kendisini öğrenmeye teşvik ettiği hissini taşıdığını, %80’i dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımların derse katılmada kendisini istekli kıldığını, %83’ü kullanılan araç-gereç ve materyallerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve derse katılmaktan zevk duyduğunu, başarılı olmak için kendini sorumlu hissettiğini ve verilen görevleri yerine getirmek için çabaladığını; %84’ü derse aktif olarak katıldığında öğrenmekten keyif aldığını, %88’i ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşlarıyla uyumlu çalışması gerektiğini, %90’ı da bu dersten başarılı olduğunda keyif aldığını dile getirmektedir. Tepkide bulunma basamağının genelinde ise katılımcıların %83’ü ders etkinliklerinin kendilerine uygun ve tamamen uygun olduğunu; %13’ü biraz uygun olduğunu, geri kalan %4’ü de kendisine uygun olmadığını düşündüğünü belirtmektedir.

**Tablo 6.** Değer Verme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17	Bu derste, diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyarım.	1	,7	2	1	7	5	57	39	80	54
18	Bu derste yapılan etkinliklerin işime yarayacağını düşündüğüm için dersi değerli görürüm.	1	,7	4	3	12	8	58	40	72	49
19	Dersin kazanımları, öğrendiklerimi daha fazla içselleştirmemi sağladığı için bu dersi diğer derslere tercih ederim.	2	1	8	5	34	23	55	37	48	33
20	Daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabalarım.	1	,7	2	1	23	16	70	48	51	35
21	Bu derste kendi çalışmalarım hakkında yapılan eleştirileri birer kazanç olarak görürüm.	4	3	2	1	27	18	60	41	54	37
22	Sağlık açısından kendimi rahatsız hissetsem bile, derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı, evde dinlenmeye tercih ederim.	6	4	16	11	34	23	47	32	44	30
23	Bu derste aldığım puanları önemserim.	4	3	6	4	15	10	54	37	68	46
24	Bu derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tutarım.	5	3	20	14	43	29	43	29	36	25
25	Bu derste kazandığım tutumlar, diğer derslere çalışma biçimimi etkiler.	3	2	9	6	31	21	63	43	41	28
	Toplam	3	2	8	5	25	18	56	38	55	37

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin “değer verme” alt boyutunun geneline ilişkin “bana uygun ve bana tamamen uygun” şeklindeki cevapları bir arada ele alındığında, katılımcıların %75’i dersle ilgili yaklaşımları uygun olarak değerlendirirken %18’i biraz uygun olduğunu belirtmiş, %7’si de uygun olmadığı düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %93’ü söz konu alt boyutla ilgili olarak derste diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyduğunu, %89’u derste etkinliklerin işine yarayacağını düşündüğü için dersi değerli gördüğünü, %70’i dersin kazanımları, öğrendiklerini daha fazla içselleştirmesini sağladığından drama dersini diğer derslere tercih ettiğini, %83’ü daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabaladığını, %78’i derste kendi çalışmalarına yapılan eleştirileri birer kazanç olarak gördüğünü, %62’si sağlık açısından rahatsız olsa bile derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı evde dinlenmeye tercih ettiğini, %83’ü derste aldığı puanları önemsediyini, %54’ü derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tuttuğunu ve %71’i bu derste kazandığı tutumların diğer derslere çalışma biçimini etkilediğini “kendine uygun ve tamamen uygun” olarak değerlendirmiştir.

**Tablo 7. Örgütlenme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26 Bu derste kendimi yeterli hissetmek için çalışmalarımı sürekli gözden geçiririm.	2	1	11	8	44	30	55	37	35	24
27 Bu derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösteririm.	3	2	8	5	34	23	56	38	46	31
28 Bu derste yapılan uygulamaların, bana yeni değerler kazandırdığını fark ederim.	3	2	7	5	27	18	59	40	51	35
29 Bu derste, sınıf arkadaşlarımla başarı veya başarısızlığımdan kendimi sorumlu hissederim.	13	9	23	16	29	20	48	33	34	23
30 Bu derste öğrendiklerimin, günlük hayatıma katkı sağladığını hissederim.	3	2	4	3	25	17	67	46	48	33
31 Bu derste başarımla, öğrendiklerimi meslek hayatımda kullanma yeterliliğimi arttırdığını hissederim.	3	2	6	4	9	6	65	44	64	44
Toplam	5	3	10	6	28	19	58	40	46	32

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %72’si dersin kendilerine etkisini uygun ve tamamen olarak görürken %19’u biraz uygun, %9’u de ölçeğin “örgütlenme” basamağında değerlendirilen davranışlar açısından uygun olmadığı şeklinde değerlendirmiştir. Duyuşsal alanın bu basamağında katılımcıları %61’i kendini yeterli hissetmek için çalışmalarını sürekli gözden geçirdiğini, %69’u derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösterdiğini, %75’i bu derste yapılan uygulamaların kendine yeni değerler kazandırdığını fark ettiğini, %56’sı sınıf arkadaşlarının başarı veya başarısızlığından kendini sorumlu hissettiğini, %79’u bu derste öğrendiklerinin günlük hayatına katkı sağladığını ve %88’i de bu derste başarımla öğrendiklerini meslek hayatında kullanma yeterliliğini arttırdığını belirtmişlerdir.

**Tablo 8. Kişilik Haline Getirme Basamağına İlişkin Cevapların Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32 Bu dersin kazanımları kendimi geliştirmemi destekler.	1	,7	5	3,	12	8	64	44	65	44
33 Bu derste öğrendiklerim, yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.	--	---	4	3	18	12	62	42	63	43
34 Bu derste öğrendiklerim günlük hayatta sahip olduğum alışkanlıkları etkiler.	2	1	7	5	30	20	57	39	51	35
35 Bu ders ile kazandığım deneyimleri bir yaşam biçimine dönüştürürüm.	2	1	4	3	37	25	56	38	48	33
36 Bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştiririm	2	1	4	3	22	15	69	47	50	34
37 Bu derste başarılarımla, “başarılı olmayı” yaşam felsefesi haline dönüştürmeme katkı sağladığımı fark ederim.	1	,7	10	7	31	21	52	35	53	36
Toplam	1	1	6	3	25	17	59	41	55	37



Tablo 8’de görüldüğü gibi “kişilik haline getirme” basamağındaki davranışlar dikkate alındığında drama dersinin kendilerine sağladığı katkılar açısından öğretmen adaylarının %78’i uygun ve tamamen uygun, %17’si biraz uygun, geri kalan %5’i de uygun değil ve hiç uygun değil görüşünü yansıtmıştır. Ölçeğin bu alt boyuttaki maddelere verilen “bana uygun” ve “bana tamamen uygun” şeklindeki cevaplar incelendiğinde, bu dersin kazanımlarının kendilerini geliştirmelerini desteklediğini (%88’i), öğrendiklerinin onların yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmesine yardımcı olduğunu (%75’i), bu derste öğrendiklerinin günlük hayatta sahip oldukları alışkanlıkları etkilediğini, (%74’i), derste kazandıkları deneyimlerini bir yaşam biçimine dönüştürdükleri (%71’i), bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştirdikleri (%91’i), dersteki başarılarının “başarılı olmayı” yaşam felsefesi haline dönüştürmelerine katkı sağladığını (%71’i) ifade etmişlerdir.

## 2. Öğretmen adaylarının; a. Cinsiyet, b. Sınıf düzeyi c. Öğretim elamanı değişkenleriyle ÖYDFÖ puanların karşılaştırılması.

**Tablo 9.** Cinsiyet Değişkeni ile ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
Alma	Erkek	45	76,17	3427,50	2197,500	-,412	,681
	Kadın	102	73,04	7450,50			
Tepki verme	Erkek	45	73,14	3291,50	2256,500	-,162	,871
	Kadın	102	74,38	7586,50			
Değer verme	Erkek	45	77,96	3508,00	2117,000	-,750	,453
	Kadın	102	72,25	7370,00			
Örgütlenme	Erkek	45	78,14	3516,50	2108,500	-,786	,432
	Kadın	102	72,17	7361,50			
Kişilik haline getirme	Erkek	45	77,51	3488,00	2137,000	-,668	,504
	Kadın	102	72,45	7390,00			
Toplam	Erkek	45	76,84	3458,00	2167,000	-,538	,591
	Kadın	102	72,75	7420,00			

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkeni ile ÖYDFÖ’nin hem alt boyutlarında hem de toplam düzeyindeki puanlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bir başka deyişle drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime ilişkin duyuşsal farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

**Tablo 10.** Sınıf Düzeyi ile ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p
Alma	2.sınıf	56	71,90	4026,50	2430,500	-,471	,638
	3.sınıf	91	75,29	6851,50			
Tepki verme	2.sınıf	56	71,09	3981,00	2385,000	-,652	,514
	3.sınıf	91	75,79	6897,00			
Değer verme	2.sınıf	56	72,81	4077,50	2481,500	-,266	,790
	3.sınıf	91	74,73	6800,50			
Örgütleme	2.sınıf	56	67,65	3788,50	2192,500	-1,422	,155
	3.sınıf	91	77,91	7089,50			
Kişilik haline getirme	2.sınıf	56	76,12	4262,50	2429,500	-,476	,634
	3.sınıf	91	72,70	6615,50			
Toplam	2.sınıf	56	71,46	4002,00	2406,000	-,567	,571
	3.sınıf	91	75,56	6876,00			

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde ikinci ve üçüncü sınıfta işlenen drama dersinin, öğretmen adaylarının öğretime yönelik his ve duygularında ÖYDFÖ'nin tüm boyutlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlenmektedir.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanı Değişkeniyle ÖYDFÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretim Elemanı	n	$\bar{x}$	ss	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	p
Alma	A	31	4,129	,6477	77,97	3	,837	,841
	B	52	4,050	,6998	74,80			
	C	39	3,985	,6635	69,06			
	D	25	4,040	,7077	75,12			
Tepki verme	A	31	4,251	,5893	74,42	3	,291	,962
	B	52	4,201	,7446	75,44			
	C	39	4,222	,5796	70,92			
	D	25	4,213	,6923	75,28			
Değer verme	A	31	4,149	,5087	78,90	3	2,308	,511
	B	52	3,983	,7234	70,06			
	C	39	4,026	,5794	69,76			
	D	25	4,140	,7494	82,74			
Örgütleme	A	31	4,069	,6104	83,85	3	2,237	,525
	B	52	3,835	,7551	70,49			
	C	39	3,912	,6040	73,29			
	D	25	3,787	,9158	70,18			
Kişili haline getirme	A	31	4,167	,6455	76,82	3	3,481	,323
	B	52	4,039	,8176	71,97			
	C	39	4,026	,5508	66,68			
	D	25	4,260	,7639	86,14			
Toplam	A	31	4,158	,5232	79,34	3	1,011	,799
	B	52	4,030	,6738	71,61			
	C	39	4,044	,5405	70,86			
	D	25	4,092	,6373	77,26			

Tablo 11’de görüldüğü gibi drama dersini veren dört öğretim elemanı açısından ÖYDFÖ’nin toplam puan düzeyinde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime duyuşsal farkındalıkları puanları bu derse giren öğretim elemanlarına göre farklılaşma yaratmamaktadır.

### 3. Drama dersini alan öğretmen adaylarının eğitim inançları düzeyleri

**Tablo 12.** *EİÖ Betimsel İstatistikleri*

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss
İlerlemecilik	147	4,42	,660
Varoluşçuluk	147	4,49	,674
Yeniden Kurmacılık	147	4,25	,666
Daimicilik	147	4,15	,7104
Esasicilik	147	3,18	1,263
<b>Toplam</b>	<b>147</b>	<b>4,19</b>	<b>,565</b>

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek varoluşçuluk ( $\bar{x}=4,49$ ), en az ise esasicilik ( $\bar{x}=3,08$ ) görüşlerine sahip olduğu görülmektedir. Diğer eğitim felsefelerine ilişkin puanlar ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 13.** *EİÖ’nün İlerlemecilik Boyutuna Verilen Görüşlerin Dağılımı*

	Maddeler	1*		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1</b>	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	5	3	4	8	7	7	44	30	84	57
<b>2</b>	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	,1	8	5	6	4	40	27	92	63
<b>3</b>	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	4	3	9	6	27	18	41	28	66	45
<b>4</b>	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	---	--	6	4	9	6	40	27	92	63
<b>5</b>	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	2	1	4	3	6	4	38	26	97	66
<b>6</b>	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	2	1	5	3	7	5	35	24	98	67
<b>7</b>	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	,7	6	4	7	5	42	29	91	62
<b>8</b>	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	3	2	6	4	11	8	42	29	85	58
<b>9</b>	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	,7	5	3	11	8	42	29	88	60
<b>10</b>	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	,7	4	3	10	7	36	25	96	65
<b>11</b>	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	3	2	2	1	12	8	31	21	99	67
<b>12</b>	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	,7	5	3	15	10	45	31	81	55
<b>13</b>	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	---	---	7	5	9	6	44	30	87	59
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>89</b>	<b>61</b>

(\* 1-Kesinlikle katılmıyorum; 2-katılmıyorum; 3-orta derecede katılıyorum; 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum)

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin ilerlemecilik alt boyutundaki maddelere verilen cevaplara öğretmen adaylarının %88'i katıldığını ve tamamen katıldığını, %11'i orta derecede katıldığını, %5'i de katılmadığını ve hiç katılmadığını belirtmektedir. İlerlemecilik felsefesini yansıtan maddelere verilen katıldığını ve tamamen katıldığını belirten cevaplar birlikte düşüldüğünde, katılımcıların % 87'si eğitim öğrenci merkezli olmalı, %90'ı eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır, %73'ü öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli hatta onu seçebilmelidir, %90'ı eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir, %92'si eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmeli, %91'i hem öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalı hem de öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermek olmalı görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının %87'si yaşamın kendisi olmalı, %89'u eğitimde öğrencilerin beklentileri dikkate alınmalı, %90'ı eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmek olmalı, %88'i öğrenme probleme çözmeye dayalı olmalı, %86'sı sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalı ve %89'u da öğrencilere sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalı düşüncesini ifade etmektedir.

**Tablo 14.** *EİÖ'nün Varoluşçuluk Boyutunda Verilen Görüşlerin Dağılımı*

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14 Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	,7	5	3	8	5	34	23	99	67
15 Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermelidir.	1	,7	7	5	4	3	37	25	98	67
16 Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	,7	2	1	14	10	35	24	95	65
17 Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	2	1	3	2	6	4	49	33	87	59
18 Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	,7	4	3	14	10	33	22	95	65
19 Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	,7	4	3	7	5	41	28	94	64
20 Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.	1	,7	6	4	13	9	39	27	88	60
Toplam	1	1	4	3	9	7	38	26	94	64

Tablo 14'te gözlendiği gibi varoluşçuluk eğitim felsefesini yansıtan maddelere verilen cevapların yüzdelerinin toplam dağılımı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının %90'ı bu görüşlere katıldığını ve tamamen katıldığını, %7'si orta derecede katıldığını, %4'ü de katılmadığını ve hiç katılmadığını ifade etmektedir. Varoluşçulukla ilgili maddelere verilen cevaplar ayrı ayrı incelendiğinde katılımcılar; eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemli (%90'ı), eğitim her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermeli, öğretmen tek bilgi kaynağı değildir ve eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermeli (%92'i), öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalı (%89'u), eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmeli ve öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmek olmalı (%87'si) düşüncesini dile getirmektedir.

**Tablo 15. EİÖ'nün Yeniden Kurmacılık Boyutuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21 Eğitim öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	3	2	4	2	17	12	48	33	75	51
22 Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	---	---	9	6	14	10	55	37	69	47
23 Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	2	1	4	3	11	8	50	34	80	54
24 Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	---	---	6	4	18	12	49	33	74	50
25 Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	2	1	11	8	23	16	50	34	61	42
26 Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	,7	7	5	18	12	43	29	78	53
27 Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	---	---	8	5	16	11	59	40	64	44
Toplam	1	1	7	5	17	12	51	34	72	49

Tablo 15'deki verilere göre, EİÖ'nün yeniden kurmacılık anlayışını yansıtan düşüncelere öğretmen adaylarının %83'ü katıldığını ve tamamen katıldığını, %12'si orta derecede katıldığını, %6'sı da katılmadığını ve hiç katılmadığını belirtmektedir. Bu alt boyuttaki maddelere verilen cevapların dağılımı “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçenekleri birlikte incelendiğinde; katılımcıların %84'ü eğitimin öncelikli amacının toplumu yeniden inşa etmek, temel değerleri yeniden yorumlamak ve sosyal reformlara öncülük etmek olduğunu, %88'i eğitimin gerçek demokrasiyi yerleştirmesi gerektiğini, %83'ü eğitimin amacının ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmak olması gerektiğini, %76'sı eğitimin toplum merkezli olması gerektiğini ve % 82'si eğitimin toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiği düşüncelerini dile getirmektedir.

**Tablo 16. EİÖ'nün Daimicilik Boyutuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Maddeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28 Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.	12	8	14	10	20	14	51	35	50	34
29 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	,7	7	5	12	8	42	29	85	58
30 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	,7	6	4	17	12	44	30	79	54
31 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	9	6	12	8	20	14	47	32	59	40
32 İnsanın ayrıntı edici özelliği aklıdır.	3	2	6	4	25	17	52	35	61	42
33 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	2	1	8	5	9	6	48	32	80	54
34 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	4	3	4	3	15	10	37	25	87	59
35 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	4	3	11	8	24	16	46	31	62	42
Toplam	5	3	9	6	18	12	46	31	70	49

Tablo 16’da görüldüğü gibi daimicilik felsefesine uygun düşüncelere öğretmen adaylarının %80’i katıldığı ve tamamen katıldığını, %12’si orta derecede katıldığını, %9’u ise katılmadığını ve hiç katılmadığını söylemektedir. Daimicilik alt boyutundaki “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde katılımcılar, ahlaki ilke ve değerlerin evrenselliğini (%69), eğitimin öncelikli amacının doğru karakterli insanlar yetiştirmek olduğunu (%87), eğitimin insan zekâsının geliştirilmesine odaklanması gerektiğini (%84), eğitimin evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama süreci olduğunu (%72’si), insanın ayırt edici özelliğinin akıl olduğunu (%77), eğitimin yaşama hazırlık dolduğunu (%86’sı), öğretmenin öğrencide öğrenme isteği uyandırması gerektiğini (%84’ü) ve sınavların öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini (%73’ü) düşünmektedir.

**Tablo 17. EİÖ’nün Esasicilik Boyutundaki Görüşlerin Dağılımı**

	Maddeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>36</b>	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	23	16	26	18	17	12	33	22	48	33
<b>37</b>	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	35	24	36	25	18	12	15	10	43	29
<b>38</b>	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	22	15	29	20	30	20	28	19	38	26
<b>39</b>	Okulda temel güç öğretmendedir.	24	16	32	22	24	16	32	22	35	24
<b>40</b>	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	28	19	21	14	36	25	19	13	43	29
	Toplam	26	18	29	20	25	17	25	17	41	28

Esasicilik eğitim akımına ilişkin verilen cevapların toplam dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %45’i katıldığını ve tamamen katıldığını, %17’si orta derecede katıldığını, %38’i katılmadığı ve hiç katılmadığı yönünde görüş belirtmektedir (Tablo 17). Bu alt boyuttaki maddelere verilen “katılıyorum” ve “tamamen” katılıyorum cevapları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının %55’inin öğrenme sürecinde sıkı bir disiplinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını; %39’u eğitimin öğretmen merkezli olması gerektiğini; %45’i eğitimin konu merkezli olduğunu, %46’sı okulda temel gücün öğretmen olduğunu, %42’si de kurallara uymayan öğrencinin cezalandırılabileceği görüşünü tercih etmektedir.

**4. Öğretmen adaylarının; a.cinsiyet, b. sınıf düzeyi c. öğretim elamanı değişkenleri ile EİÖ puanlarının karşılaştırılması**

**Tablo 18. Cinsiyet Değişkeniyle EİÖ Puanlarının Karşılaştırılması**

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
İlerlemecilik	Erkek	45	61,44	2765,00	1730,000	-2,387	,017*
	Kadın	102	79,54	8113,00			
Varoluşçuluk	Erkek	45	62,42	2809,00	1774,000	-2,251	,024*
	Kadın	102	79,11	8069,00			
Yeniden Kurmacılık	Erkek	45	67,87	3054,00	2019,000	-1,166	,243
	Kadın	102	76,71	7824,00			
Daimicili	Erkek	45	74,88	3369,50	2255,500	-,167	,868
	Kadın	102	73,61	7508,50			
Esasicilik	Erkek	45	84,94	3822,50	1802,500	-2,074	,038*
	Kadın	102	69,17	7055,50			
Toplam	Erkek	45	72,79	3275,50	2240,500	-,229	,819
	Kadın	102	74,53	7602,50			

Tablo 18'deki verilere göre drama dersi alan öğretmen adaylarının EİÖ'nin hem toplam puan düzeyinde hem de yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerinin puanlarında, cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Öte yandan ölçeğin ilerlemecilik ve varoluşçuluk puanlarında kadın öğretmen adayları lehine, esasicilik puanlarında ise erkek adaylar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre ilerlemeci ve varoluşçu düşüncede kadın adaylar, esasici düşüncede ise daha çok erkek adaylar öne çıkmaktadır.

**Tablo 19. Sınıf Düzeyi ile EİÖ Puanlarının Karşılaştırılması**

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	P
İlerlemecilik	2.sınıf	56	78,22	4380,50	2311,500	-,948	,343
	3.sınıf	91	71,40	6497,50			
Varoluşçuluk	2.sınıf	56	74,43	4168,00	2524,000	-,098	,922
	3.sınıf	91	73,74	6710,00			
Yeniden Kurmacılık	2.sınıf	56	75,94	4252,50	2439,500	-,435	,663
	3.sınıf	91	72,81	6625,50			
Daimicilik	2.sınıf	56	78,92	4419,50	2272,500	-1,102	,270
	3.sınıf	91	70,97	6458,50			
Esasicilik	2.sınıf	56	77,18	4322,00	2370,000	-,711	,477
	3.sınıf	91	72,04	6556,00			
Toplam	2.sınıf	56	78,82	4414,00	2278,000	-1,077	,281
	3.sınıf	91	71,03	6464,00			

Tablo 19’da görüldüğü gibi drama dersi alan öğretmen adaylarının EIÖ’nin hem toplam puan düzeyinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

**Tablo 20.** Öğretim Elemanı Değişkenine Göre EIÖ Puanlarının Karşılaştırılması

	Öğretim Elemanı	N	Ortalama	SS	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
İlerlemecilik	A	31	4,2779	,64989	59,79	3	5,010	,171
	B	52	4,3447	,83163	74,61			
	C	39	4,5562	,46405	81,37			
	D	25	4,5385	,47471	78,86			
Varoluşçuluk	A	31	4,4240	,57081	65,19	3	5,660	,129
	B	52	4,3489	,86800	69,40			
	C	39	4,6777	,48690	86,60			
	D	25	4,5714	,52001	74,82			
Yeniden Kurmacılık	A	31	4,1751	,68483	68,56	3	2,768	,429
	B	52	4,1786	,71000	69,71			
	C	39	4,2967	,68777	77,47			
	D	25	4,4457	,47972	84,24			
Daimicilik	A	31	4,2258	,62784	76,84	3	2,934	,402
	B	52	4,0505	,72222	67,53			
	C	39	4,0994	,81826	73,53			
	D	25	4,3450	,57992	84,68			
Esasicilik	A	31	3,4774	1,02330	83,18	3	13,386	,004*
	B	52	3,2231	1,22308	75,11			
	C	39	2,5846	1,30294	54,62			
	D	25	3,6560	1,26164	90,56			
Toplam	A	31	4,1750	,54540	72,05	3	3,549	,315
	B	52	4,1173	,66645	71,05			
	C	39	4,1942	,48573	70,17			
	D	25	4,3790	,44789	88,54			

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerine göre Drama dersine giren öğretim elemanlarının eğitim inançlarının esasicilik dışındaki eğitim felsefelerinde ve toplam puanlarda fark yaratmadığı belirlenmiştir.



### 5. Öğretmen adaylarının ÖYDFÖ puanları ile EİÖ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Tablo 22. ÖYDFÖ ve EİÖ Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	ÖYDFÖ	Alma	Tepki verme	Değer verme	Örgütleme	Kişilik haline Getirme	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
ÖYDFÖ	-										
Alma	,874**	-									
Tepkide bulunma	,902**	,785**	-								
Değer verme	,910**	,733**	,779**	-							
Örgütleme	,886**	,721**	,706**	,769**	-						
Kişilik H. Getirme	,843**	,672**	,705**	,744**	,724**	-					
İlerlemecilik	,563**	,479**	,526**	,550**	,456**	,470**	-				
Varoluşçuluk	,458**	,451**	,430**	,433**	,345**	,382**	,758**	-			
Yeniden Kurmacılık	,455**	,407**	,388**	,413**	,418**	,414**	,748**	,715**	-		
Daimicilik	,250**	,169*	,203*	,263**	,216**	,238**	,539**	,515**	,661**	-	
Esasicilik	-,079	-,126	-,190	-,025	,017	,011	-,061	-,118	,123	,372**	-
EİÖ	,390**	,304**	,301**	,412**	,352**	,364**	,736**	,664**	,812**	,864**	,489**

Tablo 21’de görüldüğü gibi drama dersi alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ile eğitim inançları puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÖYDFÖ’nin alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme boyutları ile EİÖ ölçeğinin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. ÖYDFÖ’nin tüm alt boyutları ile daimicilik eğitim anlayışı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken esasicilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları, ÖYDFÖ’de en çok puanı duyuşsal alanın “tepkide bulunma”, en az puanı da “örgütleme basamağında” almışlardır. Ölçeğin genelinde bakıldığında drama dersini alan katılımcıların öğretime yönelik farkındalıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖYDFÖ’nin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevapların dağılımlarına göre alma (%78’i), tepkide bulunma (%83’i), değer verme (%75’i), örgütleme (%72’i) ve kişilik haline getirme (%78’i) basamaklarına ait davranışları kendileri için “uygun” ve “tamamen uygun” yönünde belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının drama dersindeki etkinliklerin duyuşsal alan basamaklarına uygunluğunu ve bunları benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksek oranda olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim elamanı değişkenleri ile ÖYDFÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyet değişkenine göre ele alındığında

drama dersindeki etkinliklerin kadın ve erkek öğretmen adaylarında benzer düşünceler yarattığı; sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise drama dersinde yapılan etkinlik ve verilen mesajların her iki sınıf düzeyinde de fark yaratmayacak şekilde benzerlik ve tutarlılık taşıdığı söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarına göre farklılaşma olmamasının en önemli gerekçesi, drama dersini veren dört elemanın bu dersteki öğretme-öğrenme yaklaşımlarının benzerlik taşıması olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının drama dersindeki etkinliklerine ilişkin EİÖ puanlarının en yüksekte en düşüğe doğru varoluşçuluk, ilerlemecilik; yeniden kurmacılık; daimicilik ve esasicilik şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların daha çok çağdaş eğitim uygulamalarına yön veren varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin görüşlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun olası nedenleri arasında dramanın temelinde öğrenci merkezli, etkileşime dayalı, doğal ve yaşamın içinde etkin süreçlerin demokratik bir şekilde kullanılmasına dayalı bir öğretim yöntemi olmasının rolü olabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim EİÖ'ye verilen "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" cevapları birlikte ele alındığında katılımcıların %88'inin ilerlemecilik, %90'ının varoluşçu, %83'ünün yeniden kurmacılık, %80'inin daimicilik ve %45'inin de esasicilik görüşlerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında katılımcıların geleneksel ve çağdaş eğitimden birini tercih edebildiği gibi (Duman ve Ulubey, 2008) birden fazla eğitim felsefesinin görüşlerine katılanlar da olabilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Ayrıca alanyazında öğretmen adaylarının eğitim inançlarını inceleyen bazı çalışmalarda da en çok varoluşçuluk en az esasicilik görüşlerini benimsendiği, çeşitli araştırmaların (Sönmez Ektem, 2019; Berkant ve Özaslan, 2019; Yaralı, 2018; Aslan, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz, 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013; Biçer, Er ve Özel, 2013) ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Drama dersini alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile EİÖ'nin hem toplam puan düzeyinde hem de yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerinin puanlarında cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak ilerlemecilik ve varoluşçuluk puanlarında kadın öğretmen adayları lehine, esasicilik puanlarında ise erkek adaylar lehine farklılaşma belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadın adayların ilerlemeci ve varoluşçu düşünceye, erkek adayların ise esasici düşünceye daha çok sahip oldukları söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu, varoluşçuluk ve ilerlemecilik puanlarını kadınların esasicilik anlayışını da erkeklerin lehine bulan araştırmaların (Berkant ve Özaslan, 2019; Aslan, 2017; Biçer, Er ve Özel 2013; Duman ve Ulubey, 2008; Doğanay ve Sarı, 2003) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak eğitim inançlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyan araştırmaların (Aybek ve Aslan 2017; Biçer, Er ve Özel, 2013; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007 ve Doğanay ve Sarı, 2003) sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Drama dersini alan katılımcıların sınıf düzeyine göre EİÖ'nin hem toplam puan hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmemiştir. Bir başka ifadeyle drama dersi alan öğretmen adaylarının ikinci ya da üçüncü sınıfta olması, onların eğitim inançlarında değişiklik yaratmamıştır. Bu sonuç, eğitim inançlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirleyen Kozikoğlu ve Erden (2018)'in ulaştığı sonuçla paralellik gösterirken farklılaşmanın olduğu yönündeki araştırmaların (Yaralı 2018; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Biçer, Er ve Özel 2013) bulgularını destekler nitelikte değildir. Öğretmen adaylarının drama dersini aldıkları dört öğretim elemanın etkinliklerine ilişkin EİÖ puanlarından esasicilik dışında fark oluşmadığı da gözlenmiştir.

Drama dersini alan öğretmen adaylarının öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları ile eğitim inançları puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç Northcote (2009)'ın ulaştığı öğretime-öğrenme yaklaşımlarıyla eğitim inançlarının ilişkili olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca ÖYDFÖ'nin alt boyutlarıyla EİÖ ölçeğinin çağdaş eğitim felsefelerini yansıtan ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının ÖYDFÖ'nin tüm alt boyutları ile daimicilik eğitim anlayışı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken esasıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının ÖYDFÖ puanlarının çok yüksek olduğu, ölçeğin tüm boyutlarında drama derslerindeki etkinliklere yönelik yüksek oranda olumlu görüşe sahip oldukları ve bu görüşlerde cinsiyet, sınıf düzeyi ile öğretim elemanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların EİÖ düzeylerinin de yüksek olduğu, katılımcıların esasıcılık dışında diğer eğitim felsefelerinin görüşlerine yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğretim elemanı değişkenine göre öğretmen adaylarının EİÖ puanlarında farklılaşma gözlenirken, sınıf düzeyinde gözlenmemiştir. Her iki ölçeğin puanları arasından pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre drama yönteminin öğretmen adaylarının eğitimin duyuşsal farkındalık ve eğitim inançlarını etkilemek amacıyla, ders içi ve ders dışı etkinler şeklinde kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının meslekî, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimleri bütüncül olarak sağlanabileceği gibi, öğretmen adayları bu gelişimlerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek olan hem duyuşsal farkındalık hem de eğitim felsefelerine dayanan eğitim inançları oluşturabilirler. Bu amaçlara yönelik uygulamalardan hem hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde hem de hizmet içi eğitim süreçlerinde meslekî gelişim aşamalarında yararlanılabilir. Bu çalışmanın nicel temelde yapılmış olmasının en önemli sınırlılığı olarak katılımcıların görüşlerini “neden” ve “nasıl” sorularıyla derinleştirmek mümkün olmamıştır. Bu anlamda daha sonra yapılacak çalışmaların nitel araştırma yöntemlerini de işe koşacak şekilde planlanmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in jor- dan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.43-116) içinde*. Ankara: Pegem A yayınları
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 43-52.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/io.2014.56482
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Andersen, C. (2000), *Process drama and classroom inquiry*. Üçüncü Uluslararası Drama Eğitimi Araştırmaları Enstitüsü Sempozyumunda sunulmuş bildiri 21-25 Temmuz, Columbus, OH.

- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Arıkız, S., Beştepe, N. (2016). Tasarım sürecinde yaratıcılık “teknoloji ve tasarım dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 47-64. DOI: 10.21612/yader.2016.011
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından *incelenmesi*. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Avcı-Aykaç, E. ve Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to dramacourses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Berkant, H , Özasan, D . (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bütün, M., Tüzüner, A. ve Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1), 1-14. DOI: 10.21612/yader.2015.001
- Çakmakçı, E., ve Özabacı, N. (2014). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demir, K. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarına kırsal kesim sosyal yaşam becerilerini kazandırmada yaratıcı dramanın etkisi* Millî Eğitim Bakanlığı Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- Demir, Ö ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(60), 601-623
- Demirel, Ö. (2020) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem A yayınları
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 6(1), 200 – 229
- Duman, B., ve Ulubey, Ö. (19-21 Mayıs 2006). *Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri*. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw Hill Companies
- Gürol, M. (1995). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve bu sisteme eğitimcilerin yetisttirilmesi. *1.sistem mühendisliği ve savunma uygulamaları sempozyumu*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.

- Henry, Mallika (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*.
- Hurd, B. M. (1991). Teach by the light of the moon, *Science and Education*. 31(2), 23-24.  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fark%C4%B1ndal%C4%B1k>
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Saban-İflazoğlu, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 63-81.
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 8-27. <https://dergipark.org.tr/pub/jier/issue/39294/434471>
- Kaya, Y, Günay, R , Aydın, H . (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology- based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- MEB. (2006). 2549 sayılı Tebliğler dergisi, 69, 499-1540.
- MEB. (2017). Öğretmen genel yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2141>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palavan, Ö . (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. Anch Orage Pers. New Orleans. USA.
- San, İnci, (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sönmez Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402 . DOI: 10.24106/kefdergi.3142
- Sönmez V. (2020) *Eğitim felsefesi*. (16 Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Sönmez, V. (2020) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*. (49), 19-23.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Yanpar Yelken T. ve Yavuz -Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.275-298)* içinde. Ankara: Pegem A yayınları
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 13(2), 213-236.*
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 205-218.*
- Yılmaz, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi, 14 (2), 123-145*
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- YÖK. ve Dünya Bankası. (1998). Fakólte-okul işbirliği milli eğitimi geliştirme projesi. *Öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları
- YÖK. (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari)

## Investigation of The Emotional Awareness and Educational Beliefs of Prospective Classroom Teachers Taking Drama About Teaching

Mustafa Yeler<sup>1</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.002

### Article History

Received 15.03.2021

Revised 12.10.2021

Accepted 01.11.2021

### Keywords

Drama

Affective awareness

Educational belief

Instruction

Educational psychology

### Article Type

Research paper

### Abstract

This study was carried out using correlational research design with the participation of 147 2nd-year and 3rd-year prospective classroom teachers studying in the fall semester of the 2019-2020 academic year in order to examine the affective awareness and educational beliefs of prospective classroom teachers who take drama course. The "Scale of Affective Awareness towards Instruction (SAAI)" developed by Yakar and Duman (2017) and the "Educational Beliefs Scale (EBS)" developed by Yılmaz, Altunkurt and Çokluk (2011) were used as data collection tools. Since the obtained data did not show normal distribution, Mann-Witney U and Kurskal-Wallis tests, Spearman correlation, arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used in the analysis of the data. In the interpretation of the data,  $p < .05$  significance level was taken as a basis. According to the findings obtained at the end of the analysis, it was found that the prospective classroom teachers' scores obtained from the SAAI were at high level, they had highly positive opinions about the drama course in all dimensions of the scale; and that there was no significant difference according to gender, grade level and instructor variables. It was also obtained that the participants' educational beliefs were at high level, and they highly agreed with the views supported by other educational philosophies apart from essentialism. While a significant difference was obtained in the scores of EBS scores according to gender and instructor variables, there was not a significant difference in terms of grade variable. Moreover, a moderate, positive significant relationship was found between the scores obtained from SAAI and EBS.

## Introduction

Educating individuals with the desired qualifications and learning outcomes is the most basic task of education. Education can only fulfill this task by employing the elements and operations in the teaching-learning processes through the teacher. For this reason, the effectiveness of the results of education and the ability to achieve its goals at the highest level are mainly related to the qualifications of the teacher who manages this process (Çeliköz, 2003). Therefore, regardless of the characteristics of the individuals to be trained, the idea that the teacher is the most important element in ensuring the efficiency and success of educational practices maintains its indisputable reality despite all technological developments.

For this reason, it is important for the teachers who will work in the education system to be well trained both in pre-service and in-service process, in terms of the quality of fulfilling their duties (Şişman, 2001). In this training process, pre-service teachers should be equipped with the knowledge and skills to effectively manage the elements, processes and functioning of the teaching-learning process, which form the center of the roles and duties of the teacher identity and profession (Higher Education Institution, HEI 1998; 2007; 2018; MoNE, 2006; 2017) and the affective qualities.

According to Otluoğlu (2002), perception is the emotional states related to events and situations that are experienced instantly and appropriate to that situation, and covers the forms of behavior expressed with the concepts of interest, attitude, value and habit. While the learning outcomes for acquiring these behaviors in education are in the affective domain, there are also different affective domain classifications. The most widely accepted among these is the classification of Krathwohl, Bloom and Masia (1964), which was developed by Bloom (1956). In this classification, there are the stages of receiving, responding, valuing, organization and characterization. Within the scope of these steps, it is aimed to make the individuals acquire the behaviors observed in the form of awareness, monitoring, interest, choosing, responding, taking responsibility, paying attention, giving importance, appreciating, devotion, organizing affective features and appropriating them to their character (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Yanpar Yelken and Yavuz Konokman, 2017).

The concept of awareness, as one of the features to be gained in the affective field, is “the ability to know, perceive and sense the events developing around a person; being aware of something” (<https://tr.wikipedia.org>); and it is defined as “awareness” by TDK (2021). This concept means having knowledge about one’s own mental processes, functioning and features in terms of cognitive process (Demir & Doğanay, 2009); and in affective terms, it is handled in relation to how individuals feel and perceive while learning (Duman & Yakar, 2017). In this sense, emotional awareness means dealing with the outside world according to one’s own perspective, making sense of it and taking action.

Individuals with a high level of awareness are expected to make healthy decisions in coping with the problems they face, making choices in line with their needs, and constantly renewing themselves. In this context, teachers and teacher candidates with emotional awareness should also be in search of increasing effectiveness in the teaching-learning process and make choices in this direction. The purpose, quality and functionality of these pursuits and decisions are affected by the educational beliefs of the teacher and teacher candidates.

Educational beliefs are the assumptions, principles and opinions of teachers and students regarding the aims of education, the topics to be covered, the activities and management of the



teaching-learning process, the roles of students and teachers, and assessment processes (Haney, Lumpe, & Czerniak, 2003; Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010) and these judgments affect their behavior and decisions about teaching (Doğanay & Sarı, 2003; Akyıldız, 1989). The source of these judgments in individuals is their understanding of philosophy of education (Yılmaz, Altinkurt, & Çokluk, 2011; Levin & Wadmany 2005).

Philosophy of education is a set of systematic thoughts that form the basis for making decisions on issues on to whom, why, how education will be given, evaluated, which subjects should be taught first, etc. In other words, it deals with the elements and processes of the curriculum (Sönmez, 2020; Ergün, 2018; Akpınar, 2017; Doğanay & Sarı, 2003). In the literature, perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism and existentialism stand out as educational philosophies that affect educational practices, and their characteristics are briefly emphasized (Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Ergün 2018; Akpınar, 2017; Ornstein & Hunkins, 2014): Perennialism and essentialism movements are “teacher and subject-centered” and see education as a means of adapting individuals to universal or social reality. It reflects practices and exams that measure knowledge, in which discipline and rules are considered important, teaching methods such as narration, memorization, repetition are used predominantly, the teacher is an expert and the student is passive in the process. Progressivism emphasizes student-centered, improvement of students’ interests and needs, abilities, problem solving, democracy, cooperation, learning by doing, using what is learned in life, and change. Reconstructionism, on the other hand, prioritizes social problems, reorganizing the ever-changing living conditions, democracy, cooperation, problem solving and producing projects. In both approaches, the student is active and the teacher is in the role of guide. In the existential understanding, education should enable people to realize their own existence freely. It adopts the discovery of one’s own potential, the individualization of education, and the teacher’s guidance in this process.

Considering these features related to educational philosophies, it is possible to consider the practices in the teaching-learning process in two groups as teacher and student-centered, depending on the effectiveness of the teacher and the learner. Accordingly, in the first group, there are teacher-centered practices, which we encounter in the literature with the definitions of traditional education, classical education, subject-centered and rote learning. In these practices, the understanding of group teaching, which does not require much knowledge transfer, thinking and practice skills, is disconnected from daily life; based on memorization, teacher and the book, one-way communication and the problems arising from it, in which individual differences and abilities are ignored (Ozden, 2005; Açıkgöz, 2005; Gürol, 1995) is prominent. With these limitations, the profile of the teacher who knows everything, controls and transfers information due to the difficulty of raising individuals who research, question, learn to learn, are productive, self-developing, and have high-level learning products, is out of the educational processes.

Today, student-centered education practices defined as contemporary education and based on constructivism have come to the fore. In these practices, it is aimed to provide opportunities for students to reach and make sense of information, solve problems, and optimize themselves within the framework of their potential, by taking into account their interests, needs, expectations, individual characteristics and differences. In order to realize these expectations, contemporary educational practices will create student-centered, activity-based, open to interpretation, rich and diverse

learning experiences, and teachers who are able to make effective decisions regarding the planning, implementation and evaluation of the teaching-learning process with the awareness of the conditions under which students can learn better rather than what and how to teach are needed.

In line with the characteristics of contemporary educational philosophies and educational practices, the roles of students and teachers, the purpose and principles of the teaching-learning processes, creative drama is one of the lessons and teaching methods that can be used effectively in raising teachers both in acquiring emotional awareness and in educating them in a way that fulfills the conditions of contemporary student-centered educational philosophies and practices. The reason for this is that creative drama is based on interaction, in which all participants actively participate, and real-life conditions are at the forefront (Henry, 2000; Üstündağ, 1996; Polisini, 1993) it provides integrating both learning products and experiences from different learning areas (Annerella, 1992, San, 1990) and facilitates more meaningful and permanent learning for daily life (Kaf-Hasırcı, Bulut, & Saban-İflazoğlu, 2008; Andersen, 2000). As a matter of fact, in the literature there are some studies on drama lesson and method, which show that drama lesson and method is effective in terms of communication, thinking skills, sensitivity, responsibility, respect, empathy, gaining self-confidence, value education (Yeler, 2018; Palavan, 2017 Kaya, Günay, & Aydın, 2016; Arıkız, & Beştepe, 2016; Bütün, Tüzüner & Duman, 2015; Yılmaz, 2015; Çakmakçı & Özabacı, 2014; Tanrıseven & Aykaç, 2013; Demir, 2012; Başçı & Gündoğdu, 2011; Hurd, 1991) and in the acquisition of personal and social skills, and in the learning experiences in cognitive, affective and psychomotor domains. In addition, in the study conducted by Yeler (2018), it was found that drama activities gave effective results in teaching prospective teachers how they would teach, which methods-techniques, why and how they should be used, organizing the teaching-learning process, using materials and acquiring communication principles. Avcı-Aykaç and Metinanm (2019), on the other hand, determined that students acquired the student-centered constructivist education approach by drama method. In this context, it can be said that creative drama has a multi-faceted and multi-purpose feature in terms of the subjects it deals with, the way it works, student and activity-centered applications, and the behaviors it provides in acquiring behaviour in cognitive, affective and psychomotor learning areas.

### **Aim of the Study**

Considering the specific content and application forms of creative drama within the framework of this information obtained in the literature, the necessity of determining the emotional awareness levels, feelings and sensations created by the activities carried out within the scope of this course, and the educational beliefs of the pre-service teachers taking drama course in the education faculty has emerged. It is thought that such a study will contribute to increasing the effectiveness of teacher training processes, after the results of the studies (Northcote, 2009; Pajares, 1992) revealing that the level of emotional awareness of prospective teachers and teachers and the quality of their educational beliefs affect their ability to fulfill their professional duties and responsibilities. In this context, the aim of this study is to determine the relationship between emotional awareness and educational beliefs of primary school prospective teachers who take drama lessons. In this context, answers to the following questions were sought.

1. What are the emotional awareness levels of prospective teachers who take the drama course for teaching?

2. Is there a significant difference between the scores of the prospective teachers who take the drama course obtained from the affective awareness towards teaching scale (AATTS) in terms of
  - a. Gender, b. class c. instructor variables?
3. What is the Educational Beliefs Level of the prospective teachers who took the drama course?
4. Is there a significant difference between the scores of the prospective teachers who take the drama course obtained from the educational beliefs scale (EBS) in terms of;
  - a. Gender, b. class c. instructor variables?
5. Is there a significant relationship between the scores obtained from affective awareness for teaching scale and the educational beliefs scale?

## **Method**

### **Research Model**

In this study, the correlational model was used since it was aimed to determine the relationship between emotional awareness levels and educational beliefs of primary school prospective teachers who took drama lessons. In this model, it is aimed to determine the relationship between at least two variables and the change characteristics of this relationship (Tekbıyık, 2019; Fraenkel & Wallen, 2009).

### **Study Group**

The sample of this study is taken from the 2<sup>nd</sup> grade and 3<sup>rd</sup> grade university students studying at education faculty classroom teaching training curriculum during 2019-2020 academic year and who were taking the drama courses. The sample group consisted of 147 prospective teachers. Of them, 102 were female and 45 were male.

### **Data Collection Tools**

Two data collection tools were used in this study. The first data collection tool is the “Affective Awareness towards Teaching Scale (AATTS), developed by Yakar and Duman (2017). The scale consists of 37 items in 5-point Likert type and the items of the scale range as “1-it never suits me; 2-it does not suit me; 3- it suits me; 4- it somewhat suits me; 5- it completely suits” consists of. The scale also consists of five sub-dimensions as “receiving” (7 items), “respond” (9 items), “valuing” (8 items), “organizing” (7 items) and “characterizing” (6 items). The second data collection tool used in the study is the Education Beliefs Scale (EBS) developed by Yılmaz, Altınkurt, and Çokluk (2011). This scale is 5-point Likert type and includes a total of 40 items with progressivism (13 items), existentialism (7 items); reconstructionism (7 items), perennialism (8 items) and essentialism (5 items) sub-dimensions. The internal consistency coefficients obtained in the study of these scales are given in Table 1.

**Table 1.** Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) values of the scales used in the study

AATIS		EBS	
Sub-dimensions	$\alpha$	Sub-Dimensions	$\alpha$
Receiving	.884	Progressivism	.939
Respond	.916	Reconstructionism	.927
Valuing	.864	Existentialism	.868
Organizing	.833	Perennialism	.847
Characterizing	.897	Essentialism	.909
Total	.965	Total	.947

As seen in Table 1, in this study, reliability of the AATTS was found as  $\alpha=.965$  while it was found as  $\alpha=.947$  for EBS. The internal consistency coefficients obtained in the sub-dimensions of the scales were also determined as in the table.

### Data Analysis

Since the scores obtained in the study did not show normal distribution, Mann-Witney U and Kurskal-Wallis tests, Spearman correlation and among the descriptive statistics arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used. In statistical procedures,  $p<.05$  was taken into account.

### Research and Publication Ethics

Since the data of this study were collected in the 2019-2020 academic year, there is no Ethics Committee decision. In the study, all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out.

## Findings

In this section, the data obtained from the study are analyzed and presented in the form of tables in line with their sub-problems, respectively.

### 1. Descriptive statistics and frequency percentage distributions of prospective teachers in AATTS

**Table 3.** Descriptive statistics of AATTS

Sub-Dimensions	n	$\bar{x}$	ss
Receiving	147	4.05	.678
Respond	147	4.22	.657
Valuing	147	4.06	.649
Organizing	147	3.90	.720
Characterizing	147	4.10	.709
Total	147	<b>4.07</b>	.600

When the descriptive statistics in Table 3 are examined, it is seen that the prospective teachers' total score ( $\bar{x}=4.07$ ) was at a very good level. The scores obtained from the AATTS range between the lowest score ( $\bar{x}=3.90$ ) and the highest score ( $\bar{x}=4.22$ ). These arithmetic mean values show that prospective teachers' emotional awareness levels towards instruction are at good and very good levels.

**Table 4.** *Distribution of Scores in Receiving Sub-dimension*

Items	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 I feel that I am aware of what I have learned in the lesson because the activities in the lesson attract my attention.	7	5	4	3	26	18	62	42	48	32
2 Since the activities in this lesson enable my development, I carefully follow the activities.	1	,7	6	4	18	12	65	44	57	39
3 The concepts used in the activities in this lesson activate my sense of curiosity.	1	,7	5	3	22	15	69	47	50	34
4 During the lesson, I try to understand the things that I am curious about by asking.	1	,7	11	8	35	24	53	36	47	32
5 I choose to listen to what I deem important from the topics I learned in this course.	--	---	10	7	35	24	53	36	49	33
6 I am interested in the objectives of this course	2	1	3	2	20	14	77	52	45	31
7 I wonder what this course will teach me.	2	--	3	2	23	16	69	47	52	35
Total	1	1	6	4	26	17	64	44	50	34

(\* 1-never suits me, 2-does not suit me, 3- somewhat suits me, 4- suits me, 5- completely suits me)

As can be seen in Table 4, when the responses given to the items in the Receiving sub-dimension of the scale for the drama lesson are considered with the options "suits me and completely suits me", it is seen that 74% of the prospective teachers realized that they were aware of what they had learned because the activities in the lesson drew their attention; 83% of them said that they followed the activities carefully because they provided the development of the activities in the lesson; 81% indicated that the concepts used in the course stimulate the sense of curiosity; 68% of them said that they tried to understand the things they was curious about during the course; 69% of them said that they chose to listen to what they deem important among the topics in the course; 83% of them stated that they are interested in the objectives of the course and 82% of them are curious about what the course will bring them. In the receiving sub-dimension of the scale, 78% of the prospective teachers stated that the course activities were suitable for them.

**Table 5.** *Distribution of Scores in Respond Sub-dimension*

	Items	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	I take the necessary responsibilities to achieve the objectives of this course.	--	--	5	3	23	16	62	42	57	39
9	Since I enjoy studying for this course, I complete the assigned tasks on time.	2	1	8	5	22	15	66	45	49	33
10	I feel that the activities in this lesson encourage me to learn.	2	1	6	4	20	14	58	40	61	42
11	The approaches used in the teaching of this course make me willing to participate in the course.	1	,7	7	5	22	15	54	37	63	43
12	I enjoy participating in the course since the tools and materials used in this course make it easier for me to learn.	2	1	5	3	18	12	56	38	66	45
13	Since I feel responsible for being successful in this course, I try to fulfill the given tasks.	1	,7	4	3	20	14	60	41	62	42
14	I enjoy learning when I actively participate in class.	-	-	4	3	20	14	51	35	72	49
15	I feel that I need to work in harmony with my other friends in group work conducted during the course.	--	--	2	1	16	11	57	39	72	49
16	When I am successful in this course, I feel very happy.	2	1	5	3	8	5	53	36	79	54
	Total	1	1	5	3	18	13	57	39	65	44

As seen in Table 5, when the responses given to the items in the Response sub-dimension of the scale are considered together with the options “suits me and completely suits me”, it is seen that 81% of the prospective teachers stated that they took the necessary responsibilities to achieve the objectives of the course; 78% of them stated that since they took pleasure in studying, they complete the assigned tasks on time; 82% felt that the activities in the lesson encouraged them to learn; 80% of them stated that the approaches used in the teaching of the course made them willing to participate in the course; 83% of them stated that the tools and materials used made it easier to learn and they enjoyed participating in the course, they felt responsible for being successful and they struggled to fulfill the given tasks; 84% of them enjoy learning when they actively participate in the lesson; 88% of them said that they should work in harmony with other friends in group work conducted in the course; 90% of them said that they are successful in this course and enjoy it. In the respond sub-dimension, 83% of the participants stated that the course activities suit them and completely suit them; 13% think that they somewhat suit them and 4% think that they do not suit them.

**Table 6.** *Distribution of Scores in Valuing Sub-dimension*

	Items	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>17</b>	In this class, I respect the feelings and opinions of others.	1	,7	2	1	7	5	57	39	80	54
<b>18</b>	I find the lesson valuable because I think that the activities in this lesson will be useful for me.	1	,7	4	3	12	8	58	40	72	49
<b>19</b>	I prefer this course to other courses as the learning outcomes of the course allow me to internalize what I have learned more.	2	1	8	5	34	23	55	37	48	33
<b>20</b>	I try to contribute more to this course for a more qualified teaching.	1	,7	2	1	23	16	70	48	51	35
<b>21</b>	In this course, I see criticism of my own work as a reward.	4	3	2	1	27	18	60	41	54	37
<b>22</b>	Even if I feel uncomfortable in terms of health, I prefer to acquire new knowledge by coming to class and rest at home.	6	4	16	11	34	23	47	32	44	30
<b>23</b>	I care about the marks I get in this course.	4	3	6	4	15	10	54	37	68	46
<b>24</b>	I consider being successful in this course superior to being successful in other courses.	5	3	20	14	43	29	43	29	36	25
<b>25</b>	The attitudes I acquire in this course affect the way I study other courses.	3	2	9	6	31	21	63	43	41	28
	Total	3	2	8	5	25	18	56	38	55	37

When Table 6 is examined, when the answers to the total score of the valuing sub-dimension of the scale was examined in terms of the “suits me and completely suits me”, 75% of the participants evaluated the approaches related to the course as suits me; 18% were as somewhat suits me; 7% of them think that they do not suit them. Regarding this sub-dimension, prospective teachers respected the feelings and ideas of others in the lesson (93%); they consider the lesson valuable (89%); they preferred the drama lesson to other lessons (70%) as the learning outcomes of the lesson allowed them to internalize what they learned more; they try to contribute more to this course for a more qualified teaching (83%); see criticism of their own work in class as a reward (78%); even if they are unwell in terms of health, they prefer to acquire new knowledge by coming to class, to rest at home (62%); they care about the grades they get in the course (83%); consider that being successful in a course is superior to being successful in other courses (54%) and that the attitudes acquired in this course affect the way they study for other courses (71%).

**Table 7.** *Distribution of Scores in Organizing Sub-dimension*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26 I constantly review my work to feel competent in this course.	2	1	11	8	44	30	55	37	35	24
27 I try to use what I learned in this course in my life.	3	2	8	5	34	23	56	38	46	31
28 I realize that the applications made in this course give me new values.	3	2	7	5	27	18	59	40	51	35
29 In this lesson, I feel responsible for the success or failure of my classmates.	13	9	23	16	29	20	48	33	34	23
30 I feel that what I learn in this course contributes to my daily life.	3	2	4	3	25	17	67	46	48	33
31 I feel that my success in this course increases my ability to use what I have learned in my professional life.	3	2	6	4	9	6	65	44	64	44
Total	5	3	10	6	28	19	58	40	46	32

When the data in Table 7 is examined, 72% of the prospective candidates see the effects of the course on them as suits me and completely suits me; 19% as somewhat suits me and 9% of them consider that the items in the organizing sub-dimension do not suit them. In this sub-dimension of the affective domain, 61% of the participants stated that they constantly review their work to feel competent; 69% of them take care to use what they learned in the course in their lives; 75% of them are aware that the applications made in this course add new values to themselves; 56% felt responsible for the success or failure of their classmates; 79% of them evaluate that what they learned in this course contributes to their daily life and 88% of them evaluate that their success in this course increases their proficiency in using what they have learned in their professional life.

**Table 8.** *Distribution of Scores in Characterizing Sub-dimension*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32 The learning outcomes of this course support my self-development.	1	,7	5	3,	12	8	64	44	65	44
33 What I learn in this course helps me develop new perspectives on life.	--	---	4	3	18	12	62	42	63	43
34 What I learn in this course affects the habits I have in daily life.	2	1	7	5	30	20	57	39	51	35
35 I transform the experiences I gained with this course into a lifestyle.	2	1	4	3	37	25	56	38	48	33
36 I develop new perspectives through what is done in this course.	2	1	4	3	22	15	69	47	50	34
37 I realize that my success in this course contributes to my transformation of “being successful” into a philosophy of life.	1	,7	10	7	31	21	52	35	53	36
Total	1	1	6	3	25	17	59	41	55	37



As seen in Table 8, when the behaviors in the characterizing sub-dimension are taken into account, 78% of the pre-service teachers stated that the items suit them and completely suits them in terms of the contributions of the drama course; 17% stated as somewhat suits them and 5% indicated that the items do not suits them and never suit them. When the responses given to the items in this sub-dimension of the scale are examined in terms of suits me and completely suits me options, prospective teachers stated that the learning outcomes of this course support their self-development (88%); what they learned helped them develop new perspectives on life (75%); what they learned in this course affects the habits they have in their daily life, (74%); they transformed the experiences gained in the course into a lifestyle (71%); developed new perspectives thanks to what was done in this course (91%); their success in the course contributes to transforming “being successful” into a philosophy of life (71%).

**2. Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of a. Gender, b. Grade level c. f lecturer variables.**

**Table 9.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of **gender** variable

Sub-dimensions	Gender	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Receiving	Male	45	76,17	3427,50	2197,500	-,412	,681
	Female	102	73,04	7450,50			
Respond	Male	45	73,14	3291,50	2256,500	-,162	,871
	Female	102	74,38	7586,50			
Valuing	Male	45	77,96	3508,00	2117,000	-,750	,453
	Female	102	72,25	7370,00			
Organizing	Male	45	78,14	3516,50	2108,500	-,786	,432
	Female	102	72,17	7361,50			
Characterizing	Male	45	77,51	3488,00	2137,000	-,668	,504
	Female	102	72,45	7390,00			
Total	Male	45	76,84	3458,00	2167,000	-,538	,591
	Female	102	72,75	7420,00			

As seen in Table 9, there was no significant difference between the gender variable of the scores obtained in both sub-dimensions and total mean score of AATTS. In other words, the affective awareness towards teaching level of prospective teachers who take drama lessons does not differ according to the gender variable.

**Table 10.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of grade variable

Sub-dimensions	Grade	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	p
Receiving	2nd grade	56	71,90	4026,50	2430,500	-,471	,638
	3rd grade	91	75,29	6851,50			
Respond	2nd grade	56	71,09	3981,00	2385,000	-,652	,514
	3rd grade	91	75,79	6897,00			
Valuing	2nd grade	56	72,81	4077,50	2481,500	-,266	,790
	3rd grade	91	74,73	6800,50			
Organizing	2nd grade	56	67,65	3788,50	2192,500	-1,422	,155
	3rd grade	91	77,91	7089,50			
Characterizing	2nd grade	56	76,12	4262,50	2429,500	-,476	,634
	3rd grade	91	72,70	6615,50			
Total	2nd grade	56	71,46	4002,00	2406,000	-,567	,571
	3rd grade	91	75,56	6876,00			

When the data in Table 10 are examined, it is seen that the drama lesson taught in the second and third grades did not make a significant difference in all dimensions of AATTS in the feelings and emotions of prospective candidates towards teaching.

**Table 11.** Comparison of the scores obtained from AATTS in terms of lecturer variable

Sub-dimensions	Lecturer	n	$\bar{x}$	ss	Mean Rank	sd	$\chi^2$	p
Receiving	A	31	4,129	,6477	77,97	3	,837	,841
	B	52	4,050	,6998	74,80			
	C	39	3,985	,6635	69,06			
	D	25	4,040	,7077	75,12			
Respond	A	31	4,251	,5893	74,42	3	,291	,962
	B	52	4,201	,7446	75,44			
	C	39	4,222	,5796	70,92			
	D	25	4,213	,6923	75,28			
Valuing	A	31	4,149	,5087	78,90	3	2,308	,511
	B	52	3,983	,7234	70,06			
	C	39	4,026	,5794	69,76			
	D	25	4,140	,7494	82,74			
Organizing	A	31	4,069	,6104	83,85	3	2,237	,525
	B	52	3,835	,7551	70,49			
	C	39	3,912	,6040	73,29			
	D	25	3,787	,9158	70,18			
Characterizing	A	31	4,167	,6455	76,82	3	3,481	,323
	B	52	4,039	,8176	71,97			
	C	39	4,026	,5508	66,68			
	D	25	4,260	,7639	86,14			
Total	A	31	4,158	,5232	79,34	3	1,011	,799
	B	52	4,030	,6738	71,61			
	C	39	4,044	,5405	70,86			
	D	25	4,092	,6373	77,26			

As seen in Table 11, there was no statistically significant difference in the scores of the sub-dimensions and the total mean score of the scale in terms of the four lecturers teaching drama course. In other words, the emotional awareness scores of the prospective teachers who take drama lessons do not differentiate according to the lecturers giving this course.

### 3. Educational belief levels of prospective teachers who took drama course

**Table 12.** Descriptive statistics for EBS

Sub-dimensions	n	$\bar{x}$	ss
Progressivism	147	4,42	,660
Existentialism	147	4,49	,674
Reconstructionism	147	4,25	,666
Perennialism	147	4,15	,7104
Essentialism	147	3,18	1,263
Total	147	4,19	,565

When Table 12 is examined, it is seen that the highest score was obtained in Existentialism ( $\bar{x}=4.49$ ) and the lowest score was obtained in Essentialism ( $\bar{x}=3.08$ ). The scores for other educational philosophies are followed as Progressivism, Reconstructionism, and Perennialism.

**Table 13.** Distribution of the Responses for Progressivism Sub-dimension of EBS

Items	1*		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Education should be student-centered.	5	3	4	8	7	7	44	30	84	57
2 The educator must adapt to new information.	1	,1	8	5	6	4	40	27	92	63
3 Students should be able to take lessons from any teacher they want, or even choose him/her.	4	3	9	6	27	18	41	28	66	45
4 Education should teach the ever-changing life.	---	--	6	4	9	6	40	27	92	63
5 The content of the education should be constantly reviewed.	2	1	4	3	6	4	38	26	97	66
6 Students should actively participate in the learning process.	2	1	5	3	7	5	35	24	98	67
7 The task of the teacher is to prepare and guide the learning environment.	1	,7	6	4	7	5	42	29	91	62
8 School is not a preparation for life, it is life itself.	3	2	6	4	11	8	42	29	85	58
9 In education, students' expectations (interest, needs, etc.) should be taken into account.	1	,7	5	3	11	8	42	29	88	60
10 The purpose of education is to train people who shape life.	1	,7	4	3	10	7	36	25	96	65
11 Learning should be based on problem solving rather than memorization.	3	2	2	1	12	8	31	21	99	67
12 Questions based on memorization should not be asked in exams.	1	,7	5	3	15	10	45	31	81	55
13 It should be emphasized to the students that the information presented is not absolutely correct and may change.	---	---	7	5	9	6	44	30	87	59
Total	2	1	5	4	11	7	40	27	89	61

(\* 1-Completely disagree; 2-diasgree; 3-moderate level agree; 4-agree and 5-completely agree)

As seen in Table 13, 88% of the prospective teachers agreed and completely agreed in the answers given to the items in the progressivism sub-dimension of the scale; 11% agree at moderate level; 5% also state that they disagree and completely disagree. When the responses stating that they agree and completely agree with the items reflecting the philosophy of progressivism are deducted, 87% of the participants stated that education should be student-centered; 90% stated that educators must adapt to new information; 73% think that students should be able to take lessons from any teacher they want, or even choose that teacher; 90% think that education should teach the ever-changing life; 92% think that the content of education should be constantly reviewed, and 91% reflect the view that both students should actively participate in the learning process and that the duty of the teacher should be to prepare the learning environment and guide. In addition, 87% of prospective teachers think that education should be life itself; 89% stated that students' expectations should be taken into account in education; 90% stated that the education should be aimed at educating people who shape life; 88% of them stated that learning should be based on problem solving; 86% of them stated that questions based on memorization should not be asked in exams and 89% of them stated that it should be emphasized that the information presented is not absolutely correct and may change.

**Table 14.** *Distribution of the Responses for Existentialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>14</b> Each individual student is important in the educational environment.	1	,7	5	3	8	5	34	23	99	67
<b>15</b> Education should allow each person to get to know their own characteristics.	1	,7	7	5	4	3	37	25	98	67
<b>16</b> The teacher should be impartial in classroom discussions and should not impose any truth on the students.	1	,7	2	1	14	10	35	24	95	65
<b>17</b> The teacher is not the only source of information.	2	1	3	2	6	4	49	33	87	59
<b>18</b> Intuition and creativity should be given importance in education.	1	,7	4	3	14	10	33	22	95	65
<b>19</b> Education should allow people to be free.	1	,7	4	3	7	5	41	28	94	64
<b>20</b> The teacher's task is to help students know themselves.	1	,7	6	4	13	9	39	27	88	60
Total	1	1	4	3	9	7	38	26	94	64

As seen in Table 14, when the total distribution of the percentages of responses given to the items reflecting the existential philosophy of education is taken into account, 90% of the prospective teachers agree and completely agree with these views; 7% agree at moderate level; 4% state that they disagree and completely disagree. When the responses given to the items related to existentialism are examined separately, the participants found that each individual student is important in the educational environment (90%); education should allow each person to recognize their own characteristics; the teacher is not the only source of knowledge and education should allow for emancipation (92%); the teacher should be impartial in classroom discussions, not imposing any truth on students (89%); intuition and creativity should be given importance in education and the duty of the teacher should be to help students get to know themselves (87%).

**Table 15.** *Distribution of the Responses for Reconstructionism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21 The primary aim of education is to rebuild society to overcome the cultural crisis.	3	2	4	2	17	12	48	33	75	51
22 The school must reinterpret core values.	---	---	9	6	14	10	55	37	69	47
23 Education exists to establish true democracy.	2	1	4	3	11	8	50	34	80	54
24 The aim of education is to create a world based on shared values.	---	---	6	4	18	12	49	33	74	50
25 Education should be community centered.	2	1	11	8	23	16	50	34	61	42
26 In education, the needs of all classes in society should be taken into account.	1	,7	7	5	18	12	43	29	78	53
27 Education should lead social reforms.	---	---	8	5	16	11	59	40	64	44
Total	1	1	7	5	17	12	51	34	72	49

According to the data in Table 15, 83% of the prospective teachers agree and completely agree with the ideas reflecting the reconstructivism approach of EB; 12% agree at moderate level; 6% state that they disagree and completely disagree. When the distribution of the responses given to the items in this sub-dimension are examined together, 84% of the participants say that the primary purpose of education is to rebuild the society; reinterpret core values and lead social reforms; 88% think that education should establish real democracy; 83% state that the aim of education should be to create a world based on shared values; 76% of them state that education should be community-centered and 82% of them state that education should take into account the needs of all classes in society.

**Table 16.** *Distribution of the Responses for Perennialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28 Moral principles and values are universal, unchangeable.	12	8	14	10	20	14	51	35	50	34
29 The primary purpose of education is to raise people with strong and correct character.	1	,7	7	5	12	8	42	29	85	58
30 Education should focus on the development of human intelligence.	1	,7	6	4	17	12	44	30	79	54
31 Education is the process of adapting to the universal and unchanging reality.	9	6	12	8	20	14	47	32	59	40
32 The distinguishing feature of man is his mind.	3	2	6	4	25	17	52	35	61	42
33 Education is not a copy of life, it is preparation for it.	2	1	8	5	9	6	48	32	80	54
34 The teacher should arouse the desire to learn in the student with his/her behaviors	4	3	4	3	15	10	37	25	87	59
35 Exams should be arranged in a way to measure whether the student uses his/her mind.	4	3	11	8	24	16	46	31	62	42
Total	5	3	9	6	18	12	46	31	70	49

As can be seen in Table 16, 80% of the prospective teachers agreed and completely agreed with the ideas in line with the philosophy of perennialism; 12% agree at moderate level; 9% of them say that they disagree and completely disagree. When the responses of “I agree and I completely agree” in the perennialism sub-dimension are considered together, the participants stated that moral principles and values are universal, unchangeable. (69%); the primary purpose of education is to raise people with the right character (87% ); education should focus on the development of human intelligence (84%); education is the process of adapting to the universal and immutable reality (72%); the distinctive feature of human being is the mind (77%); education was completed in preparation for life (86%); the teacher should arouse the desire to learn in the students (.84%) and that the exams should be organized in a way to measure whether the student uses his/her mind or not (.73%).

**Table 17.** *Distribution of the Responses for Essentialism Sub-dimension of EBS*

Items	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>36</b> A strict discipline with strict rules in the learning process facilitates the learning process.	23	16	26	18	17	12	33	22	48	33
<b>37</b> E Education should be teacher-centered rather than student-centered.	35	24	36	25	18	12	15	10	43	29
<b>38</b> Education is a subject-centered process.	22	15	29	20	30	20	28	19	38	26
<b>39</b> The main power in the school is in the teacher.	24	16	32	22	24	16	32	22	35	24
<b>40</b> Students who do not follow the rules in the educational environment can be punished.	28	19	21	14	36	25	19	13	43	29
Total	26	18	29	20	25	17	25	17	41	28

When the total distribution of the responses regarding the essentialism education movement is examined, 45% of the participants agree and completely agree; 17% participated agree at moderate level; 38% state that they disagree and completely disagree (Table 17). When the responses I agree and completely agree given to the items in this sub-dimension are evaluated together, 55% of the teacher candidates stated that a strict discipline learning process facilitates the learning process; 39% said that education should be teacher-centered; 45% of them think that the education is subject-centered; 46% stated that the main force at school is the teacher; 42% prefer the view that students who do not comply with the rules can be punished.

**4. Comparison of the scores obtained from EBS in terms of a. Gender, b. Grade level c. f lecturer variables**

**Table 18.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of gender variable

Sub-dimensions	Groups	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Progressivism	Male	45	61,44	2765,00	1730,000	-2,387	,017*
	Female	102	79,54	8113,00			
Existentialism	Male	45	62,42	2809,00	1774,000	-2,251	,024*
	Female	102	79,11	8069,00			
Reconstructionism	Male	45	67,87	3054,00	2019,000	-1,166	,243
	Female	102	76,71	7824,00			
Perennialism	Male	45	74,88	3369,50	2255,500	-,167	,868
	Female	102	73,61	7508,50			
Essentialism	Male	45	84,94	3822,50	1802,500	-2,074	,038*
	Female	102	69,17	7055,50			
Total	Male	45	72,79	3275,50	2240,500	-,229	,819
	Female	102	74,53	7602,50			

According to the data in Table 18, there was no difference according to gender variable in terms of total mean score level of the prospective teachers who took drama courses and the scores obtained from the educational philosophies of reconstructionism and perennialism. On the other hand, a significant difference was found in favor of female prospective teachers in the progressivism and existentialism sub-dimensions, and in favor of male prospective teachers in the essentialism sub-dimension. Accordingly, female prospective teachers have progressive and existential point of view. On the other hand, male candidates have the essentialist point of view.

**Table 19.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of grade variable

Sub-dimensions	Groups	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z Value	P
Progressivism	2nd grade	56	78,22	4380,50	2311,500	-,948	,343
	3rd grade	91	71,40	6497,50			
Existentialism	2nd grade	56	74,43	4168,00	2524,000	-,098	,922
	3rd grade	91	73,74	6710,00			
Reconstructionism	2nd grade	56	75,94	4252,50	2439,500	-,435	,663
	3rd grade	91	72,81	6625,50			
Perennialism	2nd grade	56	78,92	4419,50	2272,500	-1,102	,270
	3rd grade	91	70,97	6458,50			
Essentialism	2nd grade	56	77,18	4322,00	2370,000	-,711	,477
	3rd grade	91	72,04	6556,00			
Total	2nd grade	56	78,82	4414,00	2278,000	-1,077	,281
	3rd grade	91	71,03	6464,00			

As it can be seen in Table 19, no significant difference was found between the second and third grade levels and the total mean score and in all sub-dimensions of the EBS scale.

**Table 20.** Comparison of the scores obtained from EBS in terms of lecturer variable

Sub-dimensions	Lecturer	N	Mean	SS	Mean Rank	sd	$\chi^2$	P
Progressivism	A	31	4,2779	,64989	59,79	3	5,010	,171
	B	52	4,3447	,83163	74,61			
	C	39	4,5562	,46405	81,37			
	D	25	4,5385	,47471	78,86			
Existentialism	A	31	4,4240	,57081	65,19	3	5,660	,129
	B	52	4,3489	,86800	69,40			
	C	39	4,6777	,48690	86,60			
	D	25	4,5714	,52001	74,82			
Reconstructionism	A	31	4,1751	,68483	68,56	3	2,768	,429
	B	52	4,1786	,71000	69,71			
	C	39	4,2967	,68777	77,47			
	D	25	4,4457	,47972	84,24			
Perennialism	A	31	4,2258	,62784	76,84	3	2,934	,402
	B	52	4,0505	,72222	67,53			
	C	39	4,0994	,81826	73,53			
	D	25	4,3450	,57992	84,68			
Essentialism	A	31	3,4774	1,02330	83,18	3	13,386	,004*
	B	52	3,2231	1,22308	75,11			
	C	39	2,5846	1,30294	54,62			
	D	25	3,6560	1,26164	90,56			
Total	A	31	4,1750	,54540	72,05	3	3,549	,315
	B	52	4,1173	,66645	71,05			
	C	39	4,1942	,48573	70,17			
	D	25	4,3790	,44789	88,54			

As seen in Table 20, according to the opinions of the prospective teachers, it was determined that the educational beliefs of the instructors who taught the drama course did not make a difference in the educational philosophies of prospective teachers apart from Essentialism and in the total mean score.



**5. The relationship between the prospective teachers' AATTS and EBS scores**

**Table 22.** Correlation Results between AATTS and EBS

	AATTS	Receiving	Respond	Valuing	Organizing	Characterizing	Progressivism	Existentialism	Reconstructionism	Perennialism	Essentialism
AATTS	-										
Receiving	,874**	-									
Respond	,902**	,785**	-								
Valuing	,910**	,733**	,779**	-							
Organizing	,886**	,721**	,706**	,769**	-						
Characterizing	,843**	,672**	,705**	,744**	,724**	-					
Progressivism	,563**	,479**	,526**	,550**	,456**	,470**	-				
Existentialism	,458**	,451**	,430**	,433**	,345**	,382**	,758**	-			
Reconstructionism	,455**	,407**	,388**	,413**	,418**	,414**	,748**	,715**	-		
Perennialism	,250**	,169*	,203*	,263**	,216**	,238**	,539**	,515**	,661**	-	
Essentialism	-,079	-,126	-,190	-,025	,017	,011	-,061	-,118	,123	,372**	-
EBS	,390**	,304**	,301**	,412**	,352**	,364**	,736**	,664**	,812**	,864**	,489**

As seen in Table 21, a positive and moderate level significant relationship was determined between the affective awareness towards teaching and educational beliefs of prospective teachers who took the drama course. A positive and moderate level significant correlation was also found between the dimensions of receiving, respond, valuing, organizing, and characterizing sub-dimensions of the AATTS and the progressivism, existentialism, and reconstructionism sub-dimensions of the EBS. There was a positive and low-level significant relationship between all sub-dimensions of the AATTS and the scores obtained from perennialism sub-dimension. On the contrary, there was no significant relationship between the scores obtained from essentialism sub-dimension.

**Discussion, Result and Suggestions**

The results of the study showed that prospective teachers have the highest score in respond sub-dimension in the affective domain and the lowest score in the organizing sub-dimension in the affective domain of the AATTS. When the total mean score of the scale is examined, it is concluded that the awareness of the participants who took the drama course was at a high level. According to the distribution of the responses given to the items in the sub-dimensions of the AATTS; prospective teachers stated that the behaviors of receiving (78%); respond (83%); valuing (75%); organizing (72%) and characterizing (78%) levels suit them and completely suit them. This situation can be evaluated as that the prospective teachers think that the activities in the drama course are positive, these activities are appropriate for the affective domain steps, and their level of adoption is at high level.

There was no significant difference between prospective teachers' gender, grade level, and lecturer variables and their scores on AATTS. When this result is considered according to the gender variable, it was found that the activities in the drama course created similar thoughts in male and female prospective teachers. When evaluated in terms of grade level, it can be said that the activities and messages given in the drama course are similar and consistent in a way that does not make a difference in both grade levels. In addition, the most important reason for the lack of differentiation according to the lecturer can be considered as the similarity of the teaching-learning approaches of the four lecturers who teach the drama course.

The scores of prospective teachers regarding their activities in the drama class were as existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism from the highest to the lowest. According to this, it is understood that the participants mostly have the views of existentialism, progressivism and reconstructionism educational philosophies that shape contemporary educational practices. Among the possible reasons for this, it is considered that the democratic use of student-centered, interactive, natural and active processes in life may play a role in the basis of drama. As a matter of fact, 88% of the participants have progressivism view; 90% have existentialist view; 83% have reconstructivist view; 80% of them adopted the views of perennialism and 45% of them adopted the views of essentialism. In the literature it is stated that, participants may prefer one of the traditional and contemporary education (Duman & Ulubey, 2008), and there may be those who agree with the views of more than one educational philosophy (Doğanay & Sarı, 2003). In addition, similar to the findings in this study, in some studies examining the educational beliefs of teacher candidates in the literature, it is seen that existentialism was adopted most and essentialism views are adopted least (Sönmez Ektem, 2019; Berkant & Özaslan, 2019; Yarı, 2018; Aslan, 2017; Kahramanoğlu & Özbakış, 2018; Tunca, Alkın-Şahin et al. Oğuz, 2015; Alkın-Şahin, Tunca, & Ulubey, 2014; Yılmaz, Altinkurt & Oğuz, 2012; Yılmaz & Tosun, 2013; Biçer, Er & Özel, 2013).

There was no difference between the gender variable of the prospective teachers who took the drama course and the total score level of the EBS, as well as the scores of the educational philosophies of reconstructionism and perennialism according to gender variable. However, a significant difference was determined in favor of female prospective teachers in progressivism and existentialism scores, and in favor of male candidates in essentialism scores. According to this result, it can be said that female candidates have more progressive and existential thinking, while male candidates have more essentialist thinking. The findings of this study is parallel to the findings of some studies in the literature (Berkant and Özaslan, 2019, Aslan, 2017; Biçer, Er and Özel 2013; Duman and Ulubey, 2008; Doğanay and Sarı, 2003), in which the understanding of essentialism was found in favor of males and the understanding of existentialism and progressivism was found in terms of females. However, it is not compatible with the results of the studies, which revealed that educational beliefs do not change according to gender variable (Aybek and Aslan 2017; Biçer, Er and Özel, 2013; Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Çoban, 2007 and Doğanay and Sarı, 2003).

According to the grade level of the participants who took the drama course, no significant difference was found in both the total score and all sub-dimensions of the EBS scale. In other words, the fact that the prospective teachers who took drama lessons were in the second or third grade did not change their educational beliefs. While this result is in line with the conclusion reached by Kozikoğlu and Erden (2018), who determined that educational beliefs do not differ according to

grade level; the findings contradict with the finding of some studies (Yaralı 2018; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Biçer, Er & Özel 2013). It was also obtained that there was no difference except essentialism sub-dimension of the EBS scores regarding the activities of the four lecturers in which the prospective teachers took the Drama course.

A positive and moderate level significant relationship was determined between the emotional awareness level and the scores of educational beliefs of the prospective teachers who took the drama course. This result supports the finding of Northcote (2009) indicating that teaching-learning approaches are related to educational beliefs. In addition, a positive and moderate level significant relationship was observed between the sub-dimensions of AATTS and the sub-dimensions of progressivism, existentialism, and reconstructionism, which reflect the contemporary educational philosophies of the EBS scale. On the other hand, while there is a positive and low-level significant relationship between all sub-dimensions of the AATTS and Perennialism education understanding scores, there was no significant relationship between essentialism scores.

As a result, in this study, it was determined that the prospective teachers' scores on AATTS were very high, they had high positive opinions about the activities in drama lessons in all dimensions of the scale, and there was no significant difference in these opinions according to the variables of gender, class level and lecturer. It was determined that the participants had high educational beliefs levels, and they highly agreed with the views of other educational philosophies apart from Essentialism. While there was a difference in EBS scores according to gender and lecturer variable, significant difference was not observed at the grade level. A positive and moderate level significant relationship was found between the scores of both scales.

According to these results, the use of drama course and method in the form of in-class and extra-curricular activities should be expanded in order to affect the emotional awareness and educational beliefs of prospective teachers. Thus, the professional, personal, social, emotional and professional development of prospective teachers can be provided holistically, and they can create educational beliefs based on both emotional awareness and educational philosophies, which will determine the direction and quality of their development. Applications for these purposes can be used both in pre-service education faculties and in the professional development stages of in-service training processes. In addition, the most important limitation of the quantitative basis of this study is that it was not possible to deepen the study with why and how questions. In this sense, it is thought that in future studies integrating qualitative research methods will make important contributions.

## References

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in jor- dan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (ss.43-116) içinde*. Ankara: Pegem A yayınları
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 43-52.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/io.2014.56482
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Andersen, C. (2000), *Process drama and classroom inquiry*. Üçüncü Uluslararası Drama Eğitimi araştırmaları Enstitüsü Sempozyumunda sunulmuş bildiri 21-25 Temmuz, Columbus, OH.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement
- Arıkız, S., Beştepe, N. (2016). Tasarım sürecinde yaratıcılık “teknoloji ve tasarım dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 47-64. DOI: 10.21612/yader.2016.011
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Avcı-Aykaç, E. ve Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to dramacourses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Berkant, H , Özasan, D . (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bütün, M., Tüzüner, A. ve Duman, N. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1), 1-14. DOI: 10.21612/yader.2015.001
- Çakmakçı, E., ve Özabacı, N. (2014). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demir, K. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarına kırsal kesim sosyal yaşam becerilerini kazandırmada yaratıcı dramanın etkisi* Millî Eğitim Bakanlığı Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- Demir, Ö ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(60), 601-623
- Demirel, Ö. (2020) Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (27. Baskı). Ankara: Pegem A yayınları

- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 6(1), 200 – 229
- Duman, B., ve Ulubey, Ö. (19-21 Mayıs 2006). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Ergün, M. (2018). Eğitim felsefesi. (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Fraenkel, Jack R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw Hill Companies
- Gürol, M. (1995). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve bu sisteme eğitimcilerin yetistirilmesi. *1.sistem mühendisliği ve savunma uygulamaları sempozyumu*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Henry, Mallika (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*.
- Hurd, B. M. (1991). Teach by the light of the moon, *Science and Education*. 31(2), 23-24  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Fark%C4%B1ndal%C4%B1k>
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Saban-İflazoğlu, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 63-81
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 8-27 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/39294/434471>
- Kaya, Y, Günay, R , Aydın, H . (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology- based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- MEB. (2006). 2549 sayılı Tebliğler dergisi, 69, 499-1540.
- MEB. (2017). Öğretmen genel yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2141>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palavan, Ö . (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. Anch Orage Pers. New Orleans. USA.

- San, İnci, (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sönmez Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402 . DOI: 10.24106/kefdergi.3142
- Sönmez V. (2020) *Eğitim felsefesi*. (16 Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Sönmez, V. (2020) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, (49), 19-23.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yanpar Yelken T. ve Yavuz -Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (ss.275-298) içinde. Ankara: Pegem A yayınları
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramının kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 123-145
- YÖK. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. Ankara: Meteksan.
- YÖK. ve Dünya Bankası. (1998). Fakülte-okul işbirliği milli eğitimi geliştirme projesi. öğretmen eğitimi dizisi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları
- YÖK. (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/ YeniOgretmenYetistirmeLisansProgramlari)

## Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Temelinde Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi

Zeynep Sonay Ay<sup>1</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.003

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 16.05.2021

Düzeltilme 08.12.2021

Kabul 22.12.2021

### Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Ders planı hazırlama

Drama ders planı

Ortaokul matematik öğretmeni  
adayı

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının yaratıcı drama eğitimlerinden sonra hazırladıkları ders planlarının değerlendirilmesi ve planları hazırlarken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu lisans programlarının son senesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Durum çalışması olarak yapılandırılan çalışmada veriler öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve plan hazırlarken zorlandıkları noktaları belirlemek için hazırlanan görüşme formundan elde edilmiştir. Ders planlarının değerlendirilmesinde Drama Ders Planı Rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ders planlarında ele alınan matematik konularının yoğun olarak 6. sınıf seviyesinde sayılar ve işlemler öğrenme alanında olduğu görülmüştür. Değerlendirme rubriğinin ölçütlerinden; dil, kazanımlar, katılımcılar, materyal için çoğunlukla çok yeterli ve kısmen yeterli; etkinlikler ölçütünde ise planlardan 2 tanesi çok yeterli, 14 tanesi de kısmen yeterli olarak bulunmuştur. Isınma aşaması için ders planlarının çoğunun istenilen ölçüde tasarlandığı, canlandırma aşamasında ise bazı sınırlılıklar ve eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında planlarda dramatik kurgunun bileşenlerinin hiç ele alınmadığı ya da eksik olarak ele alındığı görülmüştür. Değerlendirme aşamasında ise, planların çoğu kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları, uygun etkinlik yazmada, dramatik kurguyu oluşturmada ve matematik kazanımlarını drama ile bütünleştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.*

## Giriş

Son yıllarda, matematik eğitiminde öğrenmeyi daha anlamlı kılan, öğrencinin daha aktif olduğu, öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasını olanaklı kılan daha yenilikçi öğretim yöntem ve tekniklerine eğilimler artmaktadır. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bu yenilikçi yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Ezberden uzak, sürece odaklanan, problem çözebilen, kavramsal anlamaya sahip, yaratıcı düşünebilen ve düşündüklerini paylaşabilen kişilerin yetiştirilmesinde yaratıcı dramanın katkısı oldukça fazladır (Özsoy, 2010). Yaratıcı drama, katılımcıların ele alınan konunun kendi yaşantılarından yararlanarak doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2018). Katılımcının başka bir zamanda ve mekânda, başka insanların yaşamlarına bakmayı ya da bir olay sonucunda kişinin kendi deneyimlerini incelemesini olanaklı kılan, aktif, etkileşimli, yansıtıcı, işbirliğine dayanan (Taylor, 2000), paylaşımlı ve rol içinde çalışmaya dayalı yaratıcı öğrenme deneyimidir (Adıgüzel, 2006; Boldwin, 2009). “*Yaşamı oynama ve uygulama aracı*” (Adıgüzel, 2006, s.34) olarak da tanımlanan drama ile rol içinde çalışırken, hem eğitmen hem de katılımcılar (öğrenciler) rol içinde ve rol dışında insanî olaylar, durumlar üzerinde algılarını aktif bir şekilde harekete geçirir, yeniden yaratır, değiştirir ve uyarlarlar (McNaughton, 2004).

Drama uygulamaları genellikle tüm sınıfın kurgusal bir bağlamda doğaçlamaya dayalı rollerde (Heathcote ve Bolton, 1995’ dan akt Andersen, 2004), katılımcının gerçek olan dünya ile kurgu arasında gidip gelmelerini mümkün kılar (Adıgüzel, 2006), fikirleri ve duyguları keşfetmeyi, derinleştirmeyi, farklı bakış açıları kazandırmayı (McNaughton, 2004), yaratıcılık yetisi geliştirmeyi (Adıgüzel, 2018) sağlar. Tiyatronun birçok tekniğini kullansa da tiyatronun aksine genellikle çalışma için dışarıdan izleyicisi yoktur. Drama sürecinde, yansıtma ve değerlendirme sırasında katılımcılar dışarıdan izlemek yerine dramayı yaşarlar (McNaughton, 2004). Öğrenen, rolde diğerleriyle etkileşim halindeyken hem gözlemci hem katılımcıdır (Andersen, 2004).

Yaratıcı dramanın hem disiplin hem de yöntem olarak kullanım alanları vardır (Akar-Vural ve Somers, 2011; Adıgüzel 2018, Metinnam, 2019). Yöntem olarak kullanılan drama ile disiplin formu arasındaki fark sürecin amacıdır (McCaslin,1996). Disiplin olarak drama da matematik, fen bilgisi, İngilizce derslerinde olduğu gibi yaratıcı dramanın kendi alan bilgisi ele alınır (Metinnam, 2019). Yöntem olarak drama kullanıldığında ise eğitmen bilgiyi iletmek, ilgi çekmek, sorunlara çözüm üretmek, tutumları olumlu yönde değiştirmek gibi kazanımlara ulaşmak için yaratıcı drama tekniklerini kullanır (McCaslin,1996; Adıgüzel, 2018). Yaratıcı drama bir konunun öğretilmesi için kullanıldığında drama ile öğrenme daha ön planda olsa da bu süreçte mutlaka dramanın sanat formunun da kullanılması gerekmektedir (Bowell ve Heap, 2019). Yöntem boyutunda, öğretilecek konu dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla ele alınır (Adıgüzel, 2018). Bu da öğrenenin bilgiyi anlamlı ve kullanılabilir bir hale getirebilme olasılığını artırır (Bowell ve Heap, 2019).

Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı alan derslerinin yaratıcı drama temelinde yapılandırılması ve bir ders planı çerçevesinde yazılması gerekir. Drama süreci belli aşamaları izlemek durumundadır. Bu aşamalar a) hazırlık-ısınma çalışmaları, b) canlandırma ve c) değerlendirmedir (Adıgüzel, 2006).

Ders planı, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge’de (2003 ve 2005), ilgili bir ders için bir ya da birden fazla ders saatinde ele alınacak konuların planlanması olarak tanımlanarak önemi, gerekliliği, yararları ve ilkeleri açık ve detaylı



olarak belirtilmiştir. Etkili ve verimli bir drama sürecinin oluşması için, sürecinin de iyi planlanması ve yapılandırılması gerekir (Aktaş-Arnas, 2020). Yaratıcı drama çalışmalarında etkinliklerin birbirleriyle bağlantılı, birbirini destekleyen bütünleyen bir şekilde ele alınması ve kazanıma yönelik hazırlanması oldukça önemlidir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı süreçte öğretilecek konu, dramatik bir yapı içerisinde, yaratıcı dramanın teknikleri kullanılarak canlandırmalarla ele alınır (Adıgüzel, 2018; Metinnam, 2019). Dramanın amacı sadece canlandırmak değil, sorunsallaştırmak, öğrencilerin soru sormasını ve öğrenme bağlamını sorgulamasını sağlamaktır (O'Toole ve O'Mara, 2007). Rol, karakter, mekân ve sembol gibi dramatik kurguya dayalı bileşenleri bilmek ve bunları sürece yansıtmak gerekir (Adıgüzel, 2018).

Eğitmen, öğrencilerin drama ile bir konunun altında yatan derin anlamı görererek, daha derin bir anlayış kazanmalarını sağlamalıdır (McCaslin, 1996; Metinnam, 2019). Ayrıca, eğitmen ne zaman katılımcı olarak katkıda bulunacağını, ne zaman bekleyeceğini bilmeli; öğrencilerin kendilerini tanımaları, geliştirmeleri ve iletişim kurmaları için desteklemeli, fikir üretme ve paylaşma konusunda yaratıcı bir ortam geliştirirken onların özgüvenlerini korumalarını da sağlamalıdır (Boldwin, 2004). Sınıf iklimi, öğrencilerin farklı kişilik yapıları sürecin gelişimini etkileyebilir (Bolton, 1980). Amaçlanan odak, süreç içinde başka bir yöne doğru kayabilir. Eğitmen, kendi niyeti ile öğrencilerinin niyetleri arasında hassas bir denge kurmalı (Taylor, 2000), kolaylaştırıcı, arabulucu ve dost bir katılımcı olmalıdır (Boldwin, 2009). Eğitmenin konudaki gerilimi, çatışmayı ya da en büyük ilgi alanını oluşturan noktanın keşfedilebilmesi için özgün bir çalışma ile sınıfa rehberlik edebilmesi oldukça önemlidir (McCaslin, 1996).

Öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gerçekleştirilir ve izlenir (Olivia, 2005). Yaratıcı dramanın temel amacı, çoğunlukla doğaçlamaya dayalı canlandırmalarla katılımcılarda bilişsel, davranışsal ve devinimsel alanları geliştirmektir (Adıgüzel, 2018). Alan yazındaki çalışmaların sonuçları, yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılacak ve öğrenmenin tüm boyutlarına hizmet eden yenilikçi öğretim yöntemlerinden birisi olduğu göstermektedir. Matematik eğitiminde farklı kademelerde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması üzerine nitel ve nicel yöntemlerle yapılandırılmış çalışmalarda artış göze çarpmaktadır.

Gedik (2014), araştırmasında yaratıcı drama yöntemi 6. sınıflar prizmalar ve ölçüler konusunda öğrenci başarısını ve matematik dersine yönelik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Gümüş (2019), çalışmasında matematik dersinde drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yapılandırılan araştırmanın sonuçlarına göre, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenmenin kalıcılığı bakımından da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve drama yönteminin öğrencilerin matematiğe karşı tutumları üzerinde de olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Terzi (2019), yaratıcı drama yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygı ve tutumlara etkisini belirlemek amacıyla yapılandığı deneysel çalışmasında öğrencilerin matematik tutumlarını arttırmada drama yönteminin uygulanmasının önemli bir etkisi olduğunu ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Adıgüzel (2020), yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan ortaokul matematik öğretmenlerinin yöneme dair görüşlerini almak, yaşadıkları sorunları belirleme ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında,

dramanın matematik öğretiminde kullanılabilirlik etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Cantürk-Günhan (2016), çalışmasının yapıldığı zamana göre son 14 yılda ulusal alan yazında yapılmış eğitim çalışmalarının sonuçlarını meta-analiz ile değerlendirerek, matematik başarısı üzerinde yaratıcı dramanın oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alacapınar ve Uysal (2020)'da yaptıkları meta-analiz sonuçlarına göre, dramanın başarı için etkili bir yöntem olduğunu sonucuna ifade etmişlerdir.

Yaratıcı dramanın yöntem olarak matematik derslerinde kullanıldığında ortaya çıkan olumlu etkiler düşünüldüğünde, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının bu alanda eğitim almaları, bilgi ve beceri kazanmaları oldukça önemlidir. Yaratıcı dramayı yöntem olarak ele almak isteyen bir matematik öğretmenin, öğretmenlik alan bilgisinin yanında yaratıcı dramaya özgü alan bilgisine de sahip olması beklenir (Metinnam, 2019). Bu çalışmada matematik eğitiminde yaratıcı drama ile ilgili eğitim alan öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının incelenerek değerlendirilmesi ve zorlandıkları durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların ve bulgular ışığındaki sunulan önerilerin lisans düzeyinde verilen drama dersinin içeriği, işlenişi gibi hususlarda yol gösterici olması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, matematik eğitiminde yaratıcı drama dersini alan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının “*yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanarak hazırladıkları ders planları yaratıcı drama açısından ne düzeydedir ve nasıldır?*” ve “*ders planı hazırlama sırasında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?*” sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması ile uğraşılacak olguyu veya konunun kendine özgü boyutları ortaya çıkartılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013), bu da detaylandırılarak yorumlamayı sağlar (Merriam, 2009). Araştırmanın yürütüldüğü lisans eğitimlerinin son sınıfında öğrenim gören 32 ortaokul matematik öğretmeni adayının yaratıcı drama temelinde yapılandıkları ders planlarının detaylı incelenmesi hedeflendiğinden dolayı bu yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama eğitimi aldıktan sonra drama ders planı geliştirme ve zorlandıkları hususları belirleme durumları detaylı olarak ele alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfında öğrenim gören ve Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama dersini alan 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 8'i erkek, 24'ü kadındır. Yaratıcı drama ile ilgili bir eğitim sürecinden geçmeden öğretimsel bir ders planı hazırlamak mümkün olmayacağı için uygun örnekleme ile drama eğitimi alan öğretmen adayları ile araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Öğretmen adayları, çalışmanın başladığı zamana kadar Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi eğitim dersleri, Genel Matematik, Geometri, Soyut Matematik, Analiz, Lineer Cebir, Soyut Cebir gibi alan dersleri; Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, İlkokul Matematik Eğitimi, Matematiksel Modelleme, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı gibi alan eğitimi dersleri almışlardır. Seçmeli ders statüsünde olan Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama dersine tamamen istekli olan öğretmen adayları katılmıştır. Öğretmen adayları çalışmada; Ö1, Ö2, Ö3,...,Ö32 olarak kodlanmıştır.

### **Uygulama Süreci ve Veri Toplama Aracı**

Çalışma, Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama dersi kapsamında yapılandırılmıştır. Dersin en temel amacı, matematik derslerinde bir plan içinde drama etkinliklerinin geliştirilmesi, düzenlenmesi ve yürütülmesidir. Dersin içeriği iletişim, etkileşim, uyum, güven, oyun, rol oynama ve doğaçlama, yaratıcı drama ile ilgili teorik bilgi, dramatik kurgunun bileşenleri, yazınsal türler ve yaratıcı drama, öğretim ve öğrenme sürecinde yaratıcı drama, matematik öğretimde yaratıcı drama uygulamaları başlıklarından oluşmaktadır. Ders, 2 ayrı şube ile 14 hafta boyunca, 3 ders saati çevrim içi canlı dersler ile bir çevrim içi ders yönetim sistemi üzerinden yürütülmüştür. Uygulamalardaki katılımcı sayısının, sürecin verimliliğine etkisi düşünülerek, 2 ayrı şubede (17 ve 15 öğretmen adayı) eğitimler yürütülmüştür. Her iki grupta da, tüm içerikler aynı şekilde ele alınmıştır. İlk haftalarda sınıf iletişimi etkileşimi, uyum ve güven çalışmaları yapılmıştır. İlerleyen haftalarda hem uygulamalarla hem de kuramsal boyutunda oyun, dramatik kurgu, drama teknikleri, öğretim ve öğrenme sürecinde drama, matematik eğitiminde drama konuları ele alınmıştır. Öğretmen adaylarına verilen eğitim sürecinde, ders saatlerinin dışında öğretim sistemi üzerinden yaratıcı drama ile ilgili kaynak niteliği taşıyan bazı temel bazı makaleler (örn, Adıgüzel, 2008) çevrim içi ders yönetim sistemi üzerinden paylaşılmıştır. Ayrıca ilerleyen haftalarda matematik eğitiminde yapılmış çalışmalar da detaylı incelenmiştir. Bu eğitim sonrasında, onlardan ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan bir konuya ait kazanım/kazanımlar doğrultusunda 2 ya da 3'er saatlik dramanın yöntem olarak kullanıldığı ayrıntılı bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Planların, öğretim programında yer alan kazanımla ilgili olarak hazırlanması zorunlu tutulmamış, ortaokul seviyesinde matematik dersine yönelik yeni kazanımlar yazabilecekleri de belirtilmiştir. Ders planı şablonu araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına verilmiştir. Şablonda ilk bölümde ders planının künyesi olarak da isimlendirilebilecek dersin sınıf düzeyi, öğrenme alanı, ders saati, mekân, kazanımlar, yaratıcı drama teknikleri, kullanılan araç gereçler (materyaller), ön bilgi (gerekli ise), ikinci bölümde ise ısınma/hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının yer aldığı yaratıcı drama süreci yer almaktadır. Şablonda kullanılan kaynaklarında yazıldığı kaynakça kısmı da yer almaktadır. Bu şablon araştırmacının katıldığı liderlik eğitimleri sırasında kullanılan kaynaklardan edindiği bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır. Yaratıcı Dramayı Planlama ve Yapılandırmada Adıgüzel Yaklaşımı olarak adlandırılan (Metinnam, 2019) plan şablonu öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Öğretmen adayları ders planlarını yaratıcı drama eğitiminin son haftasında atölye süresinin dışında hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlamalarının ardından plan hazırlama sürecinde zorlandıkları durumları belirlemek için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu dolduran 14 (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö32) öğretmen adayının görüşleri alınarak 2. araştırma problemine yanıt aranmıştır. Görüşme formu ile ders planlarında aynı öğretmen adayı kodu kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın verileri, öğretmen adaylarının aldıkları kapsamlı eğitim sonunda geliştirdikleri ders planları ve plan hazırlarken zorlandıkları hususların belirlenmesi için hazırlanan görüşme formlarında verdikleri yanıtlardır. Ders planlarının içeriğinin analizinde betimsel analiz, görüşme formlarının analizinde de içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analizde, Korkut (2018; 2020) tarafından geliştirilen Drama Ders Planı Rubriği (DDPR) kullanılmıştır. Korkut (2018), yaratıcı drama ders planlarının değerlendirilmesi amacıyla 9 ölçüt ve her ölçüt için çok yeterli (3 puan), kısmen yeterli (2 puan), yetersiz (1 puan) ve çok yetersiz (0 puan) performans seviyelerinden oluşan

bir rubrik geliştirmiştir. Rubrikte ele alınan ölçütler; dersin kazanımları, katılımcılar, materyaller, etkinlikler, ısınma aşaması, canlandırma aşaması, dramatik kurgunun bileşenleri, değerlendirme aşaması ve ders planının yazıldığı dildir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan rubrikten (Korkut, 2018; 2020) alınabilecek en yüksek puan 27'dir. Veriler, rubrikteki 9 ölçüt dikkate alınarak incelenmiş ve her bir ölçüt için puanlanarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ölçütlerdeki genel dağılımı görebilmek için frekans kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerden içerik analizi ile ortak kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için başka bir araştırmacı sürece analiz sürecine dahil edilmiştir. Analizler tamamlandıktan sonra, fikir ayrılığı yaşanan durumlar üzerine tartışılmış ve fikir birliğine varılıncaya kadar görüşülmüştür.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmanın verileri 2019-2020 öğretim yılında toplanmıştır. Bu nedenle çalışmanın Etik Kurul kararı bulunmamaktadır. Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde çalışmanın bulguları araştırma problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

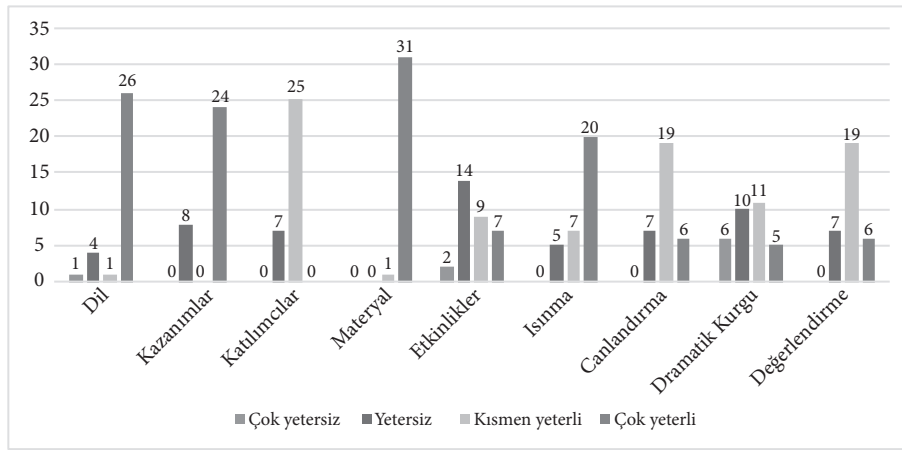
### **1. “Öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanarak hazırladıkları ders planlarının içeriği yaratıcı drama açısından ne düzeydedir ve nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Analizlerde ilk adım olarak öğretmen adaylarının ders öğretim programında yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve sınıf seviyesi belirlenmiştir. Hazırlanan ders planlarının sınıf, öğrenme alanı ve ilgili konu dağılımları aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo1.** Öğretmen Adayları Tarafından Hazırlanan Ders Planlarının Sınıf ve Öğrenme Alanına Göre Dağılımları

<b>Öğrenme Alanı/Sınıf düzeyi</b>	<b>Sayılar ve İşlemler</b>	<b>Geometri ve Ölçme</b>
<b>5.sınıf</b>	Ö8, 25 (kesirler) Ö15 (doğal sayılarda işlemler)	Ö3,Ö9 (temel geometrik kavramlar ve çizimler) Ö29 (üçgen ve dörtgenler)
<b>6.sınıf</b>	Ö4,16,17,21 (tam sayılar) Ö7,11,12,19 (kümeler) Ö22,23 (doğal sayılar) Ö26 (oran) Ö27,31(çarpanlar ve katlar)	Ö13 (çember)
<b>7.sınıf</b>	Ö5(yüzdeler)	Ö10, 24, 28 (cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri) Ö14,Ö30 (çokgenler)
<b>8.sınıf</b>	Ö32 (çarpanlar ve katlar) Ö6 (kareköklü ifadeler)	Ö1(üçgenler) Ö2 (geometrik cisimler) Ö18,20 (dönüşüm geometrisi)

Yukarıdaki tablodan, öğretmen adaylarının ders planlarını en çok sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik hazırladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının cebir, olasılık ve veri işleme alt öğrenme alanlarına yönelik ders planları hazırlamamış olmaları burada dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarına öğretim programındaki mevcut kazanımlara yönelik ders planları hazırlamaları istenmiş fakat bu durum zorunlu tutulmamıştır. Verilen eğitim sürecinde, ders saatlerinin dışında matematik eğitiminde yapılmış çalışmalar da incelenmiştir. Farklı öğrenme alanlarına hizmet eden çalışmalar incelenmiş olsa da öğretmen adaylarının ders planlarında belirli konulara yöneldikleri görülmektedir. Öğretmen adayları en çok 6. sınıf düzeyinde sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan konuları yaratıcı drama ile ele almayı tercih etmişlerdir. Sayılar ve işlemler alt öğrenme alanında daha çok ele alınan konular ise tam sayılar ve kümelerdir. Öğretmen adaylarının ders planları drama ders planı rubriğindeki 9 ölçüt ve 4 seviyeye göre değerlendirildiğinde ortaya çıkan dağılım Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1:** Öğretmen Adaylarının Ders Planı Değerlendirme Kriterlere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı matematik eğitiminde yöntem olarak kullanımına yönelik hazırladıkları ders planlarında 9 ölçüt ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, bu ölçütlerden ders planının yazıldığı dil için 26, kazanımlar için 24, materyal için 31, etkinlikler için 7, ısınma aşaması için 20, canlandırma için 6, dramatik kurgunun bileşenleri için 5, değerlendirme aşaması için 6 tane çok yeterli düzeyde ders planının hazırlandığı görülür. Değerlendirme ölçütlerinden, katılımcılar ölçütü için çok yeterli düzeyde değerlendirilen ders planı mevcut değildir. Bu ölçüt için 32 öğretmen adayından 25’i kısmen yeterli olarak değerlendirilecek ders planı hazırlamıştır. Tüm ölçütler içinde en fazla yığılmanın burada olduğu görülür. Ayrıca, kazanım, katılımcı, materyal, ısınma aşaması, canlandırma ve değerlendirme ölçütlerinde çok yetersiz olarak değerlendirilebilecek ders planları yoktur. Bunun yanında dil, etkinlikler ve dramatik kurgunun bileşenleri ve değerlendirme ölçütlerinde çok yetersiz düzeyde ders planları mevcuttur. Toplamda 32 öğretmen adayının 9 ayrı değerlendirme ölçütünden 288 değerlendirilen durum elde edilmiştir. Bu toplam değerlendirilen durumlardan 125’i (% 43)’ü çok yeterli, 91’i (% 32) kısmen yeterli, 63’ü (% 22) yetersiz ve 9’u (% 3) çok yetersiz düzeyde bulunmuştur.

Drama ders planı değerlendirme rubriğinin ilk ölçütü, ders planının yazıldığı dildir. Öğretmen adaylarından 26’sının planı uygun bir dille yazdığı, katılımcıları ve liderin ne yapacağı, nasıl davranacağı, tüm aşamalardaki etkinliklerin net ve açık olarak ifade edildiği belirlenmiştir.

Öğretmen adayları, araştırmanın hem yapıldığı süre hem de öncesinde pek çok kapsamlı alan eğitimi dersleri, eğitim teknolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi temel eğitim dersleri almışlar ve pek çok ders planı hazırlamışlardır. Bu ölçüt tüm planlar için geçerli olabilecek bir ölçüttür. Öğretmen adaylarının, dil kullanma, ifade edebilme açısından büyük çoğunluğu yeterli düzeydedir. Bu ölçüt için Ö22'nin planı çok yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu planda yönergeler karışık bir dil ile yazılmış ve bazı yerlerde karışık bir anlatım kullanılmıştır. Yönergede tam anlaşılmayan durumlar tespit edilmiş, plan içerisinde kimi yerde geniş zaman kimi yerde şimdiki zaman kipi kullanılmıştır. Ö19'un planında ifadeler anlaşılabilir da yer yer dil açısından sorunlar tespit edilmiştir. Dört öğretmen adayının (Ö6,13,31,32) planlarında katılımcıların ve eğitmenin ne yapacağını tam olarak anlaşılmadığı durumlar yer almaktadır. Drama planlarında bazen eğitmenin davranışları bazen de katılımcıların davranışları betimlendiği için planlarda yer yer karışık ifadeler rastlanmıştır.

Değerlendirme rubriğinin ikinci ölçütü kazanımdır. Bu ölçüt ile kazanımların uygun bir dille yazılıp yazılmadığı, katılımcılara uygun, ulaşılabilir olup olmadıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarından 24'ünün planlarında kazanımları uygun, ulaşılabilir biçimde yazdığı belirlenmiştir. Bunun yanında, 8 öğretmen adayı (Ö1,2,6,20,25,29,31,32) bu ölçüt için yetersiz sayılabilecek plan hazırlamışlardır. Bu planların içeriklerinin kazanım ile büyük oranda örtüşmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından 31'i kazanımları öğretim programından doğrudan almayı tercih etmiştir. Sadece Ö15, 5. sınıf doğal sayılar ve işlemler konusuna yönelik "*Yaş problemlerini çözer*" kazanımını kendisi yazarak buna yönelik bir içerik oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı planlarında doğru, anlaşılır ve sınıf seviyesine uygun kazanım ifadesi yazmıştır. Ancak bu ölçüt için yeterli olma düzeyi, dersin içeriği ile hedeflenen kazanımlara ulaşma durumudur. Sekiz öğretmen adayı, bu durumdan dolayı yetersiz sayılabilecek plan hazırlamışlardır. Örneğin; Ö1 "*Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer*" kazanıma yönelik 2 ders saati için bir plan hazırlamıştır. Planda ısınma sürecine tangram parçalarının kullanılarak şekil oluşturma oyunu ile başlanmıştır. Akabinde Pisagor'un yaşamından bir kesitin doğaçlama ile canlandırılması yer almaktadır. Tarihsel kesit sunan metinde, pisagor teoremi ile ilgili teorik bilgiler de yer almaktadır. Isınma sürecinde oynanan oyun, tarihsel metnin okunup anlaşılması, canlandırılması ve bağıntının oluşturulabilmesi ile ilgili soru-cevap kısmı 2 ders saatini aşan yoğun bir içeriğe sahiptir. Ayrıca, kazanım ifadesinde yer alan ilgili problem çözümü planda ele alınmamıştır. Benzer şekilde, Ö25, 5. sınıf düzeyine göre "*Tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür*", "*Bir doğal sayı ile bir bileşik kesri karşılaştırır*", "*Payları veya paydaları eşit kesirleri sıralar*" ve "*Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir ve sıralar*" kazanımları için 2 ders saatine göre ders planı hazırlamıştır. İçerik bu dört kazanımı kapsayacak bütünlükte hazırlanmamıştır. Ayrıca, süreye de çok dikkat edilmemiştir.

Katılımcı ölçütü için 25 öğretmen adayı kısmen yeterli sayılan ders planı hazırlamışlardır. Bu öğretmen adayları planlarında katılımcıların seviyelerine uygun planlar hazırlamışlardır. Ancak katılımcıların sadece sınıf seviyelerini belirtmişler daha fazla bilgiye yer vermemişlerdir. Yedi öğretmen adayının (Ö1,2,6,12,13,31,32) planlarında da katılımcıların sınıf seviyeleri belirtilmiş fakat içerikte bilişsel düzeylerine uygun olmayan, düzey altı veya düzey üstü bazı etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Örnek olarak Ö12; 6. sınıf düzeyinde "*Kümeler ile ilgili temel kavramları anlar*" kazanımına yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Isınma etkinlikleri içerisinde sayı kümeleri ile ilişkili bir etkinlik yer almaktadır. Planda, eğitmenin katılımcılardan sınıfın farklı yerlerinde sayı kümeleri oluşturmalarını istediği bir bölüm yer almaktadır. Bu sayı kümeleri içerisinde yönergede negatif

tam sayılar kümesi de yer almaktadır. Kümeler konusu 6. sınıf öğretim programında tam sayılar konusundan önce yer almaktadır. Öğrencileri henüz tam sayıları öğrenmemişlerdir. Bilmedikleri bir sayı kümesi ile ilgili hazırlanan bu etkinlik, katılımcıların bilgi düzeyine göre uygun değildir. Ö12'nin canlandırma etkinliğinin içeriği de bilişsel olarak düzey üstü bulunmuştur.

Materyal ölçütü için, neredeyse planların tamamında planın yazıldığı sınıf seviyesindeki öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun materyaller seçilmiştir. Kullanılan materyaller, ip, makas, cetvel, pergel, kareli kağıt, fotoğraflar, renkli kağıtlar, kalemler, hazırlanmış sayı kartlar, top, yapışkanlı sayı kartları, bilgisayar, projeksiyon, CD çalar, tahta kalem, yapıştırıcı, makas, çeşitli meyveler, A4 kağıdı, çarkifelek modeli, mikrofon, kutu, hulahopdur. Öğretmen adaylarının planlarının neredeyse tamamında çok yeterli düzeyde olmasının bir nedeni öğretmen adaylarının almış oldukları pek çok alan öğretimi derslerinde hazırladıkları ders planlarında bu ölçütün de yer alması olabilir.

Ders değerlendirme rubriğinin bir diğer ölçütü de etkinliklerdir. Bu ölçüt için çok yeterli düzey kullanılan etkinliklerinin yarısından fazlasının dramaya ait olduğu kabul edilen canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi tekniklerden oluşması ve bunların doğru şekilde uygulanmasıdır. Geliştirilen planlardan Ö3,5,9,16,24,26 ve Ö27'nin planları bu ölçütü tam olarak sağladığı için çok yeterli olarak değerlendirilmiştir. Dokuz öğretmen adayının (Ö1,2,4,11,12,14,17,23,28) planlarındaki etkinliklerinin % 50'sinden azında tekniklerin yer aldığı ama bunların doğru bir şekilde uygulanacağı belirlendiği için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının 14'ü yetersiz, iki öğretmen adayının (Ö19,31) planı ise çok yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çok yetersiz olarak değerlendirilen ders planlarında tekniklerin doğru bir şekilde uygulanmayacağına dair ipuçları ve ifadeler mevcuttur. Diğer ölçütler drama yönteminin dışında herhangi bir kazanımın öğretiminde hazırlanmış bir planda, (örneğin 5E Modeli) yer alabilecek ölçütler iken etkinlikler ölçütü drama ile ilgili bir ölçüttür. Diğer ölçütlerdeki düzeylerin daha iyi olmasının bir nedeni olarak eğitim ile ilgili derslerin pek çoğunun ile öğretmen adaylarının gelişimlerini desteklemiş olduğu düşünülebilir.

Isınma aşaması ölçütünde, 20 öğretmen adayının planlarının çok yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu planlarda grup dinamiği oluşturabilecek, dikkati yoğunlaştıracak ısınma sağlayacak katılımcıları yormayan oyun/oyunlara yer verilmiştir. Yedi ders planı (Ö14,15,16,18,22,27,32) kısmen yeterli, 5 plan (Ö1,19,31,20,21) ise yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Yetersiz olarak değerlendirilen planlar, grup dinamiği oluşturma, zihinsel ve bedensel olarak ısınma açısından yetersiz bulunmuştur. Örneğin Ö1, 8. sınıf öğrencileriyle Pisagor bağıntısının oluşturulması üzerine geliştirdiği planında, ısınma aşamasına tangram parçalarıyla eğitimcinin gösterdiği hayvan şekillerinin oluşturulması üzerine bir oyuna yer vermiştir. Bu oyun ilköğretim düzeyinde ve ortaokulun ilk yılları için ele alınabilecek bir etkinliktir. Sekizinci sınıf öğrencileri için canlandırma sürecine zihinsel ve bedensel olarak hazırlık anlamında oldukça yetersiz bulunmuştur. Ö20, ders planında ısınma aşamasına yer vermiş ama eğitmenin sadece soru-cevap ile sürdürdüğü durumlara yer vermiştir. Bu yüzden yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Canlandırma aşamasının değerlendirilmesinde, sadece 6 ders planı (Ö3,5,9,16,26,27) çok yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu planlarda içerik, öğrencilere kazanımlar çerçevesinde yaşantı sunacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, bu planlarda kazanımlar ile canlandırmaların ilişkisi açık ve net olarak görülmektedir. Örnek olarak Ö5, 7. sınıf düzeyinde "*Bir çokluğu belirli bir yüzde ile arttırmaya veya azaltmaya yönelik hesaplamalar yapar*" kazanımına yönelik bir ders planı

hazırlamıştır. Canlandırma aşamasında, birbirini takip eden ve bütünsel olarak ele alınmış 2 etkinlik yer almaktadır. Mağaza sahiplerinin eskiyi getir yeniye götür kampanyası dahilinde beyaz eşya ve elektronik bazı eşyaların satışından elde edilen kar hesabı üzerine kurgulanmış, katılımcılara kazanım doğrultusunda yaşantılar sunacak şekilde tasarlanmıştır. Ders planında bu bağlantı açık bir şekilde görülmektedir. Bir başka örnek durum Ö26'nın hazırladığı ders planından verilebilir. Ö26, 6. sınıf seviyesinde “*Aynı veya farklı birimlerdeki iki çokluğun birbirine oranını belirler*” kazanımına yönelik bir plan hazırlamıştır. Planın canlandırma aşamasında benzer şekilde birbirinin devamı niteliğinde 2 etkinlik yer almaktadır. Öğretmen aday, görünmezlik iksiri üzerine kurgusal bir masal yazmış, iksirin görünmezliği sağlaması için içindeki maddelerin oranlarının bulunması üzerine süreci yapılandırmıştır. Bu plan da benzer şekilde 6. sınıf öğrencilerine ilgili kazanım doğrultusunda yaşantılar sunacak şekilde tasarlanmıştır. Bu ölçüt için 19 öğretmen adayının planları kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Yetersiz olarak değerlendirilen 7 ders planında (Ö7,18,19,21,25,31,32) ya canlandırma aşamasında yaşantılarla kazanımların ilişkisi kurulamamaktadır ya da oyun tarzında etkinlikler yazılmıştır. Tüm planlarda; rol oynama, doğaçlama, rol değiştirme, öğretmenin rolde olması, donuk imge, doğaçlama, küçük grupla yapılan doğaçlama, büyük grup doğaçlama, pantomim teknikleri çoğunlukla kullanılmıştır.

Dramatik kurgunun bileşenleri için planlar değerlendirildiğinde sadece 5 planın (Ö2,5,16,26,27) çok yeterli olarak değerlendirildiği görülür. Bu planlarda canlandırma aşamasının dramatik kurgunun bileşenleri düşünülerek tasarlandığı görülmüştür. On planda (Ö1,3,4,8,9,11,12,14,24,25) ise dramatik kurgunun bileşenlerinin mevcut ama canlandırmaların katılımcıların yaratıcılığı ile etkili olabilecek, 11’ inde (Ö6,7,13,15,20, 22,23,28,29,30,32) ise dramatik kurgunun bileşenleri açısından canlandırmaların oldukça eksik olduğu belirlenmiştir. Altı planda (Ö10,17,18,19,21,31) ise canlandırma etkinliklerinin, dramatik durum içermeyen bedensel canlandırma ya da oyun tarzında etkinlikler olduğu görülmüştür. Drama ders planlarının belki de en belirleyici ölçütü dramatik kurgudur. Toplamda 15 plan yeterli olarak değerlendirilirken 17 planda ciddi eksiklikler olduğu belirlenmiştir.

Değerlendirme aşaması için 6 planda (Ö6,11,14,17,18,24) kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumu açık bir şekilde belirlenebilirken, 19 plan kısmen yeterli, 7 plan (Ö1,15,19,22,25,31,32) ise yetersiz bulunmuştur. Ö1’in planında, değerlendirme başlık olarak verilmiştir fakat genel birtakım ifadelerle değerlendirmenin yapılması planlanmıştır. Sekizinci sınıf düzeyinde “*Pisagor bağıntısını oluşturur*” kazanımına yönelik hazırlanan planda, değerlendirme aşamasında Pisagor bağıntısının öğrenciler açısından anlamlılığının sorulması, ne öğrendiklerinin sorulması gibi kazanımı tamamen karşılamayan genel soru cümlelerinin tüm sınıf ile tartışılması planlanmıştır. Çok yeterli olarak değerlendirilen Ö6, “*Tam kare pozitif tam sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi belirler*”, “*Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler*” ve “*Kareköklü bir ifadeyi  $a\sqrt{b}$  şeklinde yazar ve  $a\sqrt{b}$  şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır*” kazanım gurubu için hazırladığı değerlendirme etkinliklerinde 3 farklı etkinlik hazırlamıştır. Bunlardan biri sınıfça kavramlar üzerine bir tartışmayı, diğerinde ise öğrencilerin bireysel olarak cevaplayacakları “Aşağıdaki ifadelerde katsayıları karekök içine alınız a)  $2\sqrt{5}$ , b)  $3\sqrt{7}$ , c)  $4\sqrt{10}$ , ç)  $5\sqrt{5}$ ” tipinde çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Diğerinde ise boşluk doldurma soruları yer almaktadır.



Değerlendirme sürecinde öğretmen adayları daha çok sınıf tartışması, soru-cevap, bireysel açık uçlu soru doldurma, boşluk doldurma gibi etkinliklere yer vermiştir. Arkadaşa mektup, aileye mektup, kavram haritası oluşturma gibi farklı etkinliklere de yer verilmiştir.

## 2. “Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama sırasında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken zorlandıkları durumlar için ortak kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtlardan Oluşturulan Kodlar

Kod	Öğretmen Adayı
Seviyeye uygunluk	Ö3,4,6,12,23,27
Matematiğin soyut yapısı	Ö19
Fiziksel koşullar	Ö6,7
Kazanımın ilişkilendirilmesi	Ö3,4,7,8,10,13,19, 23, 27,32
Uygun etkinlik yazmak	Ö3,4, 6,7,8,12,13,15,
Liderlik deneyimi	Ö3
Sınıf yönetimi	Ö4,23
Uyumlu ve bağlantılı etkinlikler	Ö8,12,15,23
Dramatik kurgu	Ö3,12,21,32
Kavram yanılığısı	Ö21,27
Kaynak	Ö27
Aşamalar	Ö3,7,12,19
Yaratıcılık	Ö15,23

Öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken zorlandıkları durumlar için oluşturulan kodlar incelendiğinde, planın kazanımın ilişkilendirilmesinde yaşanan zorluğun daha fazla dile getirildiği görülür. Bunun yanında öğretmen adayları, içeriğin seviyeye uygun olup olmadığına karar verme ve uygun etkinlik yazma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkinlikler arasında bağ ve ilişki kurmada, süreçteki yaratıcılıkta, dramatik kurgu ve dramatik oyun yazmada, aşamaları oluşturmada, mekânı hayal etmenin zor olduğunu da belirtmişlerdir. Sınıf yönetimini planda ele almanın verdiği zorluk, liderlik deneyiminin olmaması ve matematiğin soyut yapısından kaynaklı bazı sıkıntılar aşamaları şeklinde de ifade etmişlerdir. Ö27, plan yazarken alana özgü kaynak bulma ve ulaşma konusunda zorluk yaşadığına vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarından alınan alıntılardan bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

*...Matematik konularını drama etkinliklerine dönüştürmek zorlar çünkü soyut bir kavramı somut, uygulayacağımız etkinliklere dönüştürmek, aslında matematiğe boyut atlatmak gibi... (Ö19)*

*...bir ders planı deneyimim olmadığı için matematiksel kavramları bu ders planı kurgusunun içine yerleştirmek, oyundan canlandırmaya doğru aynı amaca hizmet eden ama gitgide de karmaşıklaşan etkinlikler bulmak beni zorladı... (Ö3)*

*.... Çünkü öğrencilere dersin konusu olan matematiksel kavramı keşfetme fırsatı sunmak ve yaratıcı dramayla birleştirilmesi yani bir kurgu içinde sunmak, o kavrama uygun bir kurgu yaratmak zor bir durum. (Ö3)*

...Örneğin atölyenin büyüklüğünü düşünüp bir plan hazırladık ancak atölyeye gidince atölyenin bir kısmının kullanılmayacak durumda olduğunu gördük. Bu durumda B planına geçmeliyiz ya da planı hazırlamadan önce atölyeye uğrayıp her şeyi kontrol ettikten sonra plan hazırlamalıyız..( Ö3)

...Yaratıcı drama ile bir ders planı oluşturmak için uygun bir kazanım olmalı. Bence her kazanım drama yoluyla işlenmez. Geçen dönem ders planı hazırlarken ilk başta uygun bir kazanım bulmaya çalıştım. Daha sonra etkinlik aşamalarına göre aktiviteler ve oyunlar düşünmeye çalıştım. Bu etkinlikler yaratıcı drama ile uyumlu olmalıydı. Bu etkinlikleri ve oyunları bulmada zorlandım. (Ö13)

...Gerek ısınma, gerek canlandırma gerekse değerlendirme etkinlikleri kendi içinde ayrı bir özen isteyen etkinlikler olduğu için bu etkinlikleri kazanıma uygun seçme konusunda zorlandığımı söyleyebilirim. Etkinlikleri tasarlarırken öğrenci düzeyine uygun olup olmayacağı konusunda sürekli gelgitler yaşadım. Ayrıca etkinliklerin birbiriyle bağlantılı olması ve öğrencilerin yapabileceği düzeyde ön bilgileri ile bağlantılı olması gerektiğinden etkinlikleri tasarlamak beni zorladı. Ayrıca ders planını ve etkinlikleri bir matematik kazanımına uyarlamak da beni zorladı. (Ö12)

....Etkinliklerin tasarlanması olacaktır çünkü etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun, kazanıma uygun, öğrencinin önbilgileri ile ilişkili, öğrencinin ilgisini çekebilecek ve öğrencinin etkinlik süresince aktif olabileceği, yaşarken öğreneceği bir etkinlik tasarlamamanın zor olduğunu düşünüyorum. (Ö12)

...Drama etkinliklerinin uygulandığı bir planda birçok faktörü düşünmek gerekiyor. Örneğin grupların nasıl olması gerektiği, verilen süre, etkinliğin doğru ve net bir şekilde öğrenciler tarafından anlaşılmasının sağlanması gibi farklı etkenler mevcut.(Ö7)

...Yaptığımız dramatik oyunlar ve kurguların ders konusuna uygun olup olmadığı aynı zamanda bu oyunların ve kurguların konu ile ilgili herhangi bir kavram yanılması oluşturup oluşturmadığını kontrol etmek buna göre bir ders planı oluşturmakta zorlanmıştım. (Ö21)

...Etkinlik ve oyunun uyumlu ve birbiriyle bağlantılı olması konusunda zorlanırım. Çünkü oyun yazmak ve etkinlik hazırlamak ve bunların harmanlanması drama planında önemli bence (Ö15)

...Ders planı için kazanım seçerken zorlandım. Çünkü yaratıcı dramanın uyarlanabileceği kazanım sayısı sınırlı. Ayrıca yaratıcı dramayı matematik dersine entegre etmek yaratıcılık istiyor. Yaratıcı olmak için de fazla düşünmek gerekiyor. Bilindiği üzere yaratıcı dramanın öğretimde pek yer almamasından kaynaklı olarak örnek ders planları da az. Örnekler az olunca yeni şeyler üretmek gerekiyor. Bu da zorlayıcıydı.(Ö27)

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Matematik eğitimi bireyin yaşam boyu öğrenme için oldukça önemli sayılan problem çözme, yaratıcı düşünme, estetik düşünme, akıl yürütme gibi becerilerinin gelişmesini desteklemektedir (MEB, 2009). Formüle dayalı, algoritma tekrarlayan, daha geleneksel, öğrenenin daha pasif, sonuç odaklı, keşfetmenin verdiği hazdan uzak bir öğrenme ortamında tam bir öğrenmenin gerçekleşmesinden bahsetmek oldukça zordur. Yaratıcı drama, matematik eğitimi için yaparak yaşayarak keşfederek öğrenme fikri ile uyusmaktadır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarına Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama dersi kapsamında teorik ve uygulamaya dayalı detaylı eğitim verilmiş,

matematik eğitiminde yaratıcı dramanın kullanıldığı atölyeler hazırlanmıştır. Bu eğitimlerin ardından, öğretmen adaylarından ortaokul matematik dersi öğretim programından belirledikleri kazanımlara yönelik yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı bir ders planı hazırlamaları talep edilmiştir. Araştırma sonuçlar, öğretmen adaylarının, matematik derslerinde yaratıcı drama temelinde bazı eksiklikler olsa da ders planları geliştirebilecekleri ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özdemir ve Akkuş-Çıkla, (2005)' da araştırmalarında değerlendirme kriterleri farklılık gösterse de fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının eğitimlerden sonra nitelikli ders planı hazırlayabileceklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda dramayı derslerinde yöntem boyutunda kullanacak öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama konusunda eğitim almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Drama sürecinde, öğretmenin işe bir plan ile başlamasıyla kendini daha güvenli hissetmesi olasıdır (Baldwin, 2008).

Ders planları Drama Ders Değerlendirme Rubriği ölçütlerine göre incelendiğinde; 32 adayın 9 ölçüt ile 288 durum elde edilmiştir. Bu toplam durumların % 43' ü çok yeterli, % 32'si kısmen yeterli, %22'si yetersiz ve % 3'ü çok yetersiz düzeyde bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının ders planlarının büyük bir çoğunluğunun yeterli olarak değerlendirilse de bazı noktalarda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bu bulgu Metinnam'ın (2019), sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumları planlarken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçları, drama eğitimi sonrasında öğretmen adaylarının bazı noktalarda eksiklikleri olsa da drama ders planı hazırlayabileceklerini göstermiştir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planların, en çok sayılar ve işlemler ile geometri ve ölçme öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik hazırladıkları görülür. Kümeler alt öğrenme alanında 4 öğretmen adayı benzer kazanımları ele almışlardır. Ele aldıkları kazanımlar aynı olsa da ders planlarının içerikleri farklıdır. Öğretmen adaylarının cebir, olasılık ve veri işleme alt öğrenme alanların yönelik ders planlarının hazırlamamış olmaları burada dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının kazanımları belirleme özgürlüğünde olsalar da yaratıcı drama açısından daha rahat içerik hazırlayacak öğrenme alanlarına ve konulara yönelmiş olabilirler. Özellikle sayılar ve işleme öğrenme alanı için 6. sınıfta yer alan kazanımların hem ısınma hem de canlandırma sürecinde daha kolay hizmet edebileceğini düşünmüş olabilirler. Nitekim bir öğretmen adayı “...beni en çok hangi kazanımları canlandırmaya uyarlayabiliriz kısmı zorladı. Çünkü soyut kavramları canlandırmak oldukça zor olacağını düşündüm. Hangi kazanımları daha rahat somutlaştırabileceğimi düşündüm ve buna uygun kazanım seçtim.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında, eğitimlerde ders saatindeki örnek uygulamalarda, veri işleme alanına yönelik örnek süreç işlenmiş olsa da öğretmen adaylarından hiçbiri bu öğrenme alanına ve kapsadığı konulara yönelik ders planı hazırlamamıştır. Bunun nedenleri olarak cebir öğrenme alanında cebirsel ifadeler, denklem, eşitlik ve eşitsizlikler gibi konuların ele alınmasında dramatik kurgu oluşturmanın zor olması gösterilebilir. Nitekim araştırmanın ikinci problemi için elde edilen bulgulardan biri, kazanımla drama sürecinin ilişkisinin kurulabilmesinde yaşanan zorluktur. Her konunun drama ile verilmesinin zor olduğu da öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Yıldız ve Adıgüzel (2020), çalışmalarında yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bütün öğrenme alanları için yaratıcı etkili olmayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacının bulguları, bu yönü ile Yıldız ve Adıgüzel (2020)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir. Cantürk-Günhan'ın (2016) meta-analiz araştırmasının sonuçlarına göre matematik dersi konularına göre oluşturulmuş grupların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında, yaratıcı

drama temelli eğitimi sırasıyla ölçme, geometri ve sayılar konusunda gerçekleştirmenin daha çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da, öğretmen adayları da bazı konuların doğasından kaynaklı olarak bazı konulara yönelmiş olabilirler.

Drama Ders Planı Değerlendirme Rubriği'nin ilk ölçütü ders planının yazıldığı dildir. Öğretmen adaylarının büyük oranda planı uygun bir dille yazdıkları, katılımcıların ve liderin ne yapacağı, nasıl davranacağını net bir şekilde yazıldığı, tüm aşamalardaki etkinliklerin net ve açık olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Rubriğin kazanımlar ölçütünde, öğretmen adaylarının ders planları büyük oranda yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı, doğru, anlaşılır ve sınıf seviyesine uygun kazanım ifadesi yazmış ve bunları planlarında belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmen adayları belirledikleri kazanım grupları, ders planlarının içeriğine göre ulaşılır olarak değerlendirilememiştir. Öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken kazanımla sürecin ilişkilendirilmesinde yaşadıkları zorluk ders planlarında da gözlenmiştir.

Rubriğin bir diğer ölçütü katılımcılar ölçütü için, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu planlarında yalnızca katılımcıların sınıf seviyelerini belirtmişler ve katılımcıların seviyelerine uygun bir plan hazırlayabilmişlerdir. Planlarda, sınıflarda yaş aralıklarının bazı durumlarda değişiklik gösterebileceği göz önüne alınmamıştır. Bunun bir nedeni, ders planlarında yaygın olarak sadece sınıf seviyesinin yazılmasının beklenmesi olabilir.

Materyal ölçütü için neredeyse planların tamamında planın yazıldığı sınıf seviyesindeki öğrenciler için gelişimsel özelliklerine uygun materyaller seçilmiş ve ders planlarında belirtilmiştir. Öğretmen adayları, araştırmanın hem yapıldığı süreçte hem de öncesinde pek çok kapsamlı alan eğitimi dersleri, eğitim teknolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi temel eğitim dersleri almışlar ve pek çok ders planı hazırlamışlardır. Bu ölçüt için öğretmen adaylarının yeterli bilgi, beceri ve deneyim sahibi oldukları görülmektedir.

Rubriğin bir diğer ölçütü de etkinliklerdir. Geliştirilen planların yarısı yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının drama etkinlikleri hazırlama konusunda bazı sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Bu yönüyle araştırma problemlerinden elde edilen sonuçlar birbirleriyle paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken uygun etkinlik oluşturma, yaratıcılık gerektiren içerik hazırlama hususlarında zorlandıkları belirtilmiştir.

Isınma aşaması ölçütünde, yine öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu grup dinamiği oluşturabilecek, dikkati yoğunlaştıracak ısınma sağlayacak, katılımcıları yormayan oyun/oyunlara yer veren etkinliklerle planlarını hazırlamışlardır. Öğretmen adayları aldıkları alan eğitim derslerinde ve seçmeli olarak aldıkları bazı derslerde (örn, zeka oyunları) oyun hazırlama, yarışa dayalı etkinlik hazırlama gibi görevlerle karşılaşmışlardır. Isınma süreci, diğer ders planlarındaki giriş kısmına benzetilebilir. Diğer derslerde kullanılan güdüleyici etkinliklerden yararlanarak bunları drama sürecine uyarladıkları gözlenmiştir. Dersin başlangıcı, tüm öğrencilerin ilgili olması gereken özel ve önemli zamanlardır. Isınma etkinliğinin tüm drama etkinlikleri ile bağlantılı olması gerekir (Boldwin, 2008). Öğretmen adaylarının ısınma etkinliklerinde derse iyi bir başlangıç yaptıkları, ısınma sürecini iyi kurguladıkları söylenebilir.

Drama süreci için en belirleyici olan ölçütlerden biri canlandırma aşamasının değerlendirilmesidir. Öğretmen adaylarından sadece 6'sının planı katılımcılara belirtilen kazanımlara yaşantılar sunacak şekilde tasarlanmış ve kazanımlar ile canlandırmaların ilişkisi açık ve net ortaya konmuştur. Bu ölçüt için öğretmen adaylarının çoğunluğu yeterli olarak değerlendirilememiştir. Bu

planlarda canlandırma aşaması planlarda yer almaktadır ancak yer alan etkinliklerdeki yaşantılarla kazanımların ilişkisi açık olarak görülmektedir. Bazılarında ise canlandırma etkinlikleri yerine oyunlar ele alınmıştır. Bu ölçüt için kısmen yeterli bulunan bir öğretmen adayının “...beni en çok hangi kazanımları canlandırmaya uyarlayabiliriz kısmı zorladı. Çünkü soyut kavramları canlandırmak oldukça zor olacağını düşündüm...” görüşünden canlandırma aşamasını yapılandırırken zorlandıkları da anlaşılmaktadır. Drama sürecinin gerçekleştirilmesi, öğretmenin yaratıcı drama ile ilgili alan bilgisine bağlıdır (Adıgüzel, 2006).

Drama ders planlarının belki de en belirleyici ölçütü dramatik kurgudur. Planların çoğunluğunda yetersiz olarak değerlendirilebilecek öğeler ve eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Eğitimlerde dramatik kurgu yazılmasına dair görevler de verilmiş, öğretmen adayları dramatik kurgu oluşturabilme becerilerine katkısı olması için çeşitli televizyon dizisi, film, kitap ve edebi bir takım eserlerin okunmasına, kendi yaşantılarındaki durumlara bu yön ile bakış açısı oluşturmalarına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, drama eğitimi aldıktan sonra planlarında bu ölçütü yeteri kadar ele almadıkları görülmektedir. Nitekim dramatik kurgu oluşturmakta zorlandıklarını ifade eden öğretmen adayları da mevcuttur. Drama süreç içerisinde serbest akış içeren anlar olmasını zorunlu tutsa da süreç sonunda kazanımlara ulaşılabilmesi için yapı ve odağa ihtiyaç vardır (Boldwin, 2008). Süreci planlamada belki de en önemli nokta, ele alınan matematiksel kavramların keşfedilmesini mümkün kılacak, katılımcıların kendi yaşamlarından, bilgi ve becerilerini de işe koşabilecekleri kurgusal senaryonun yani bir dramatik bağlamın oluşturulmasıdır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının dramatik kurgu oluşturmada daha fazla bilgi, beceri ve deneyime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Değerlendirme aşaması için planların çoğunda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumunun açık bir şekilde ortaya konmadığı ya da bazı noktalarda eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Tüm planlarda değerlendirme aşaması yazılmıştır ancak bazı planlarda değerlendirme aşamasının etkili olamayacağını düşündürten, kazanımlara ulaşma durumlarının değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusunda açık olmayan ifadeler yer almaktadır. Yeterli olarak değerlendirilemeyen planlarda çoğunlukla değerlendirme aşamasında sınıf tartışmasına ya da soru-cevap kullanılmıştır. Ancak matematiksel kazanımlarda somut bazı göstergelere ihtiyaç duyulmaktadır. Ele alınan kazanımlara katılımcı tarafından ulaşıp ulaşılmadığının tüm sınıfa yöneltilen genel sorularla belirlenmesi zor olabilir. Planlarda değerlendirme aşamasında toplu tartışma, genel soru-cevap gibi etkinlikler kullanılmıştır. Değerlendirme rubriğindeki ölçütlerde, aşamalarda etkinliklerin arasında bir ilişkinin, uyumun değerlendirilebileceği bir ölçüt yer almamaktadır. Adıgüzel (2006), aşamalarda anlaşılır, karmaşık olmayan, uyum içerisinde, ilişkili, birbirlerini destekler etkinliklerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimlerde, drama etkinliklerinin bu özelliklerine vurgu yapılmış, etkinlikler arasında bir bağlı, ilişki olması gerektiği bilgisi verilmiştir. Ders planlarında buna dikkat eden öğretmen adayları olsa da, büyük oranda bu bağın kurulamamış olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının plan hazırlarken zorlandıkları hususlar; seviyeye uygunluk, matematiğin soyut yapısı, fiziksel koşullar, kazanımın ilişkilendirilmesi, uygun etkinlik yazmak, liderlik deneyimi, sınıf yönetimi, uyumlu ve bağlantılı etkinlikler, dramatik kurgu ve dramatik oyun, kavram yanılması, kaynak eksikliği, aşamaların yapılandırılması ve yaratıcılık gerektirmesidir. Öğretmen adaylarının ders planlarında gözlenen sınırlılıkların süreçte yaşadıkları ve ifade ettikleri

zorluklar ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Bu bulgu Yıldız ve Adıgüzel (2020)'in bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Seviyeye uygunluk, liderlik deneyimi, sınıf yönetimi gibi zorlanılan konuların bir nedeni de planların sadece kâğıt üzerinde yazılmış ve denenmemiş olması olabilir. Öğretmen adayları, geliştirdikleri planları genellikle l staj derslerinde deneyerek bilgi ve beceri kazanırlar. Drama planlarını uygulamadıkları için ya da uygulamaya dayalı deneyimleri olmadıkları için bazı etkinlikleri ve canlandırmaları hayal ederek oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Zorlandıkları hususlardan bir diğeri de sürecin yaratıcılık gerektirmesidir. Bu zorluğu fark etmeleri ve yaşamaları yaratıcı dramının doğasını da fark etmiş olduklarına dair ipuçları vermektedir. İfade edilen bir başka zorluk da ilgili ulaşılabilir kaynakların sınırlı olmasıdır. Bu bulgu da Yıldız ve Adıgüzel'in (2020) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmada matematik öğretiminde yaratıcı dramının kullanılmasına yönelik yapılan çalışmaların ve kaynakların yetersiz olması, bu kaynaklara erişimde yaşanan sorunların yaratıcı dramının kullanımını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının zorlandıkları hususlardan biri de uyumlu ve bağlantılı etkinlikler oluşturmanın zorluğudur. Öğretmen adayları sürecin etkinlikler dizisi olmasından daha çok birbirini tamamlayan ve geliştiren etkinliklerden oluşması gerektiğinin farkında olduklarını ama bu konuda zorluk yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

Çalışmanın tüm sonuçları değerlendirildiğinde, lisans düzeyinde yaratıcı drama dersinin matematik öğretmeni eğitimine katkı sağlayacağını düşünülmektedir. Eğitimde drama dersi, mesleki eğitimi dersleri içerisinde seçmeli ders olarak eğitim fakültelerinin pek çok bölümünde yer almaktadır. Matematik Eğitimine Drama Dersi, alana özgü uygulamaların ele alındığı, alan eğitimi statüsünde bir derstir. Yaratıcı drama yöntem ve disiplin olarak matematik eğitiminde kullanıldığı zaman öğrenci eğlenerek, keşfederek ve yaparak yaşayarak öğrenecektir (Erkan ve Erdoğan, 2019). Dramanın sağladığı yararlar göz önünde bulundurulduğunda, bu dersin lisans programında yer alması önemli bir husustur. Öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkisini sadece problem çözücü olarak değil sürecin içerisinde rollerin gerektirdiği karakterlerin bakış açısıyla kendi düşünce, duygu, matematik bilgi ve deneyimleriyle sürece dahil olmaları hem matematiksel bilgi ve becerilerini geliştirecek hem de dramının öngördüğü amaçlara hizmet edecektir.

Araştırmanın sonuçları ışığında, matematik öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması, öğretmen adaylarının ders planı hazırlamakla ilgili sorun yaşadıkları hususların belirlenerek bu konuların ders içeriklerine yedirilmesi önerilebilir. Bunun yanında, ders planı hazırlarken zorlandıkları hususlar doğrultusunda, öğretmenlik uygulamaları ya da okul deneyimi dersleri kapsamında hazırlanan ders planlarını uygulayarak öğretmen adaylarının liderlik denemesi yapmalarına olanak sağlanabilir. Baldwin (2008), başkaları tarafından geliştirilen planlar konusunda deneyim kazanmaya başladıkça, plan üzerinde değişiklikler yapma ya da kendi planını oluşturma konusunda öğretmenin kendine olan güveninin zamanla artmaya başlayacağını ifade ederek drama dersine ilişkin ders planlarını yemek tarifine benzetir ve deneme yanılma ile içeriğin değiştirilebileceğini belirtmiştir. Liderlik denemeleri yapan öğretmen adaylarının bu deneyim ile hazırladıkları ders planlarının karşılaştırılması üzerine çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-28.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama (4.bs.)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alacapınar, G. ve Uysal, H. (2020), A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy*, 10(2):265-284.
- Akar Romer, S. ve Somers, J. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş-Arnas (2020). Eğitimde drama etkinliklerinin planlanması. Y. Aktaş-Arnas ve Ö. Adıgüzel (Yay.Haz), *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama (1.baskı) içinde* (ss.101-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Andersen, C. (2004) Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education, *Theory Into Practice*, 43:4, 281-286.
- Baldwin, P. (2008). *The Primary drama handbook*. Savage: London.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Bolton, G. (1980). Theatre form in drama teaching. K. Robinson (Yay.Haz.). *Exploring Theatre and Education* içinde (ss. 71-87). London: Heinemann.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longmans.
- Bowell, P. ve Heap, B. S. (2019). *Süreçsel dramada planlama öğretimin ve öğrenmenin zenginleştirilmesi (İkinci baskıdan çeviri) (Çev. G. Sivrikaya, F. Güzey Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal; Ed. Ö. Adıgüzel)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk-Günhan, B. (2016). Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (2), 145-162
- Çetingöz, D. ve Cantürk-Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-99.
- Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Heathcote, D., ve Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Korkut, P. (2018). The construction and pilot application of a scoring rubric for creative drama lesson planning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 114-125.
- Korkut, P. (2020). Drama ders planı rubriğinin öğrencilerin görüşleri ve yaşantıları doğrultusunda güncelleştirilmesi ve eğitsel değerinin araştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 35-62.
- McCaslin, N. (2016). *Sınıf içinde ve dışında yaratıcı drama (P. Özdemir Şimşek, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McNaughton, M.J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18:3, 289-308.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education forsustain ability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEB (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2551, 438-448.

- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönergede değişiklik yapılmasına dair yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2575, 603-604.
- MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6.-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 2019-242.
- Oliva, Peter F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education Inc.
- Ozsoy, N. (2010). *Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler yaratıcı drama uygulamaları*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- O'Toole, J. ve O'Mara, J. (2007). Proteus, the giant at the door: Drama and theater in the curriculum. L. Bresler (Yay. Haz.), *International handbook of research in arts education* içinde (ss. 203–218). The Netherlands: Dordrecht.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, P. (2003). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London and Newyork: RoutledgeFalmer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: matematik öğretiminde öğretmen görüşleri. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2020, Cilt 2, Sayı 2, 109-135.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.



## Investigation of the Lesson Plans Prepared by Pre-service Middle School Math Teachers Based on Creative Drama

Zeynep Sonay Ay<sup>1</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.003

### Article History

Received 16.05.2021

Revised 08.12.2021

Accepted 22.12.2021

### Keywords

Creative drama

Lesson plan preparation

Drama lesson plan

Pre-service school mathematics teacher

### Article Type

Research paper

### Abstract

The purpose of the current study is to evaluate the lesson plans prepared by pre-service middle school math teachers after they had taken creative drama training and to determine the difficulties they encountered while preparing the lesson plans. The study group is comprised of 32 senior pre-service teachers. The data of the study designed as a case study were collected from the lesson plans prepared by the pre-service teachers and the interviews conducted with them to determine the difficulties they encountered while preparing their lesson plans. In the evaluation of the lesson plans, the Drama Lesson Plan Rubric was used. In the analysis of the collected data, descriptive and content analysis was employed. The findings revealed that the math subjects addressed in the lesson plans are largely from the numbers and operations learning domain of the 6th-grade math curriculum. From among the criteria of the evaluation rubric, language, learning outcomes, participants and materials were mostly found to be exemplary or adequate. In terms of activities criterion, 2 of the plans were found to be exemplary and 14 of them were found to be acceptable. The warm-up phase of the lesson plan was found to be designed in the majority of the lesson plans as required while some limitations and deficiencies were found in the drama scenes phase. In addition, it was observed in the lesson plans that the components of the dramatic construct were either not addressed at all or addressed incompletely. In the evaluation phase, the majority of the plans were evaluated as acceptable. The pre-service teachers stated that they had difficulties in writing appropriate activities, creating dramatic construct, and integrating math learning outcomes with drama

## Introduction

In recent years, tendencies towards more innovative learning methods and techniques that make learning more meaningful, which make the student more active and which allow the implementation of student-centered and constructivist approaches have been increasing in mathematics education. Creative drama is one of these innovative methods based on a student-centred and constructivist approach as targeted in mathematics curriculums. The creative drama method can make important contributions to the process of training people who avoid rote-learning, focus on the process, solve problems, have conceptual understanding, think creatively and share their thoughts with the people around them (Özsoy, 2010). Creative drama refers to the process of enacting by a group of people making use of techniques such as improvisation, role-playing, and the experiences of group members (Adıgüzel, 2006). It is a creative learning experience that allows participants to look at the lives of other people in a different time and place and to analyze their experiences lived in the face of an event and which is active, interactive, reflective, collaborative (Taylor, 2000) and which is based on sharing and role-playing (Adıgüzel, 2006; Baldwin, 2009).

While working in a role using drama, which is also defined as a “tool for playing and practicing life” (Adıgüzel, 2006, p. 34), both the trainer and the participants (students) activate their perceptions on events and situations in and out of the role, they recreate, modify and adapt these perceptions (McNaughton, 2004).

Drama applications generally enable participants to switch between the real world and the fictional world in improvisation-based roles (Heathcote & Bolton, 1995, as cited in Andersen, 2004) in an imaginary context (Adıgüzel, 2006), to explore ideas and emotions, to gain different perspectives (McNaughton, 2004) and to develop their creativity (Adıgüzel, 2018). Although it uses many of the techniques of theatre, it usually does not have an outside audience unlike theatre. In the process of participating in drama, during reflection and evaluation, participants experience the drama instead of watching it from the outside (McNaughton, 2004). The learner is both observer and participant while interacting with others in the role (Andersen, 2004).

Creative drama has areas of use both as a course (discipline) and as a method (Akar-Vural and Somers, 2011, Adıgüzel 2018, Metinnam, 2019). The difference between the use of drama as a method and as a discipline is the goal of the process (McCaslin, 1996). There are common points in both of them, which are the presence of a subject, a group, a leader, a place and the methods-techniques to be used, performance of improvisation and this improvisation based on experiences (Adıgüzel, 2006). In drama as a course or discipline, as in subject area courses such as Mathematics, Physics, and Turkish, the content knowledge of creative drama is handled (Metinnam, 2019). When drama is used as a method, the instructor uses creative drama techniques to achieve certain objectives such as conveying information, arousing interest, solving problems and changing attitudes (McCaslin, 1996; Adıgüzel, 2018). Creative drama can be used as a method for education. Although learning with drama is more important when creative drama is used to teach a subject, the art form of drama must also be used in this process (Bowell and Heap, 2019). In the method dimension, the main emphasis is on the teaching of a subject in a dramatic conflict through improvisations (Adıgüzel, 2018). This increases the probability that the learner can make the information meaningful and usable (Bowell and Heap, 2019).

Subject area courses, in which creative drama is used as a method, should also be planned within the framework of a lesson plan in the most general sense. In addition, they are expected to be structured based on creative drama. The drama process has to follow certain stages. These stages are a) preparation-warm-up activities, b) acting-out and c) evaluations (Adıgüzel, 2006).

The lesson plan is defined in the Directive issued by the Ministry of National Education for the Planned Conduct of Educational and Instructional activities (2003 and 2005) as planning the subjects to be covered in one or more class hours for a certain lesson and explaining their importance, necessity, benefits and principles in a clear and detailed manner. For an effective and productive drama process to occur, the process must also be well planned and structured (Aktaş-Arnas, 2020). In creative drama activities, handling the activities in an interconnected and complementary manner and preparing them in such a way as to accomplish the objectives are very important (Adıgüzel, 2006). In the process where creative drama is used as a method, the subject addressed is taught in a dramatic conflict, that is, in a dramatic structure, by employing the techniques of creative drama through improvisations (Metinnam, 2019). The purpose of drama is not just to act out, but to problematize, to make students ask questions and question the learning context (O'Toole and O'Mara, 2007). It is necessary to know the components of a dramatic construct such as role, character, place, symbol and reflect them to the process (Adıgüzel, 2018).

The instructor should enable students to gain a deeper understanding by making them see the deeper meaning behind a subject through drama (McCaslin, 1996; Metinnam, 2019). Furthermore, the instructor should know when to contribute as a participant, when to withdraw, when to wait, should support students to get to know and improve themselves and communicate with others and to maintain their self-confidence while developing a creative environment for them to generate and share ideas (Baldwin, 2004). Classroom climate and different personality structures of students can affect the development of the process (Bolton, 1980). Learning outcomes may shift focus in the process. Teachers must establish a delicate balance between their intentions and those of their students (Taylor, 2000), be facilitator, mediator and friendly participants (Baldwin, 2009). The instructors must be able to guide the class with an original study so that the tension, conflict or point of greatest interest can be discovered in the subject (McCaslin, 1996).

Learning is carried out and monitored in cognitive, affective and psychomotor domains (Olivia, 2005). The main purpose of process-oriented drama (Baldwin, 2009) is to develop cognitive, behavioural and psychomotor domains in participants, mostly through improvisation-based acting-outs (Adıgüzel, 2018). The results of the studies in the literature show that creative drama is one of the innovative teaching methods that will be used in mathematics education and that will serve these three dimensions of learning. It is seen that the number of qualitative and quantitative studies on the use of creative drama as a method in mathematics education at different levels has increased.

Gedik (2014) concluded that the creative drama method used in the teaching of prisms and measures positively affected 6th-grade students' achievement and self-efficacy perceptions about mathematics. Gümüş (2019) aimed to determine the effect of using the drama method in mathematics lessons on the attitudes, achievements and permanence of learning of 6th grade elementary school students. The results of the study constructed according to the pretest-posttest experimental study with a control group design revealed that there was a significant difference between the achievement levels of the control group students subjected to the traditional teaching method and the experimental group subjected to the creative drama method in favour of the experimental group. In addition, it was determined that there was a significant difference in favour of the experimental group in terms of the permanence of learning and that the drama method had a positive effect on students' attitudes towards mathematics. In an experimental study conducted to determine the effect of creative drama method on 6th grade students' anxiety about and attitudes towards mathematics, Terzi (2019) concluded that the implementation of the drama method had a significant effect on improving the students' attitudes towards mathematics and facilitated the understanding of the subject. Yıldız and Adıgüzel (2020) conducted a study to determine the opinions of elementary school mathematics teachers who used creative drama as a method in mathematics teaching, to identify the problems they experienced

and to propose solutions to the problems and concluded that it is an effective method to be used in mathematics teaching. Cantürk-Günhan (2016) evaluated the results of the studies having been conducted to investigate the use of creative drama-based teaching in the national literature in the last 14 years by using meta-analysis and concluded that the creative drama method is very effective in increasing mathematics achievement. According to the results of the meta-analysis study carried out by Alacapınar and Uysal (2020), drama is an effective method to improve achievement.

A teacher who wants to use creative drama as a method is expected to have both the knowledge of his/her subject area and the content knowledge of creative drama (Metinnam, 2019). When the positive effects that arise when creative drama is used as a method in mathematics lessons, it is very important for pre-service elementary mathematics teachers to receive education and gain knowledge and skills in this field. In this connection, the current study aimed to examine and evaluate the lesson plans prepared by the pre-service teachers who received training on creative drama in mathematics education and to determine the difficulties encountered by them in the process. It is thought that the findings to be obtained and suggestions to be made in light of these findings will contribute to the literature in terms of guiding the content and handling the drama course given at the undergraduate level. To this end, answers to the questions “*what is the creative drama level of the lesson plans prepared on the basis of creative drama by the pre-service middle school mathematics teachers having received the course of creative drama in maths education?*” and “*what are the difficulties they encountered during the lesson plan preparation process?*”.

## **Method**

### **Research Model**

The study employed the case study method, one of the qualitative research methods. Through a case study, it is attempted to reveal the specific dimensions of the phenomenon or subject being researched (Yıldırım and Şimşek, 2013), which allows interpretation based on detailed data (Merriam, 2009). As it was aimed to conduct a detailed analysis of the lesson plans constructed based on creative drama by 32 senior pre-service middle school mathematics teachers, this method was employed in the current study. In this regard, detailed analyses of the lesson plans prepared by the pre-service teachers and the difficulties experienced in this process were conducted in the study.

### **Study Group**

The study group of the current research is comprised of 32 senior pre-service teachers attending the Department of Middle School Math Teaching of a state university and having taken the course of Creative Drama in Math Education. Of the participating pre-service teachers, 8 are males and 24 are females. As it would not be possible to prepare a lesson plan without going through a training process related to creative drama, the participants of the study were determined using the convenience sampling method from among the pre-service teachers having taken drama training. The participating pre-service teachers had already taken educational courses such as Introduction to Educational Sciences, Educational Psychology, Principles and Methods of Instruction, content knowledge courses such as General Mathematics, Geometry, Abstract Mathematics, Analysis, Linear Algebra, Abstract Algebra and the subject matter teaching courses such as Special Teaching Methods, Instructional Technologies and Materials Development, Elementary School Math Education, Mathematical Modelling, Middle School Math Curriculum. As the course of Creative Drama in Math Education is an elective course, it was taken on a volunteer basis by the participants. The pre-service teachers were coded as T1, T2, T3, ..., T32.

### **Application Process and Data Collection Tool**

The study was constructed within the scope of the course of Creative Drama in Mathematics Education. The main goal of the course is the development, organization and conduct of drama activities in line with a plan in math classes. The content of the course covers communication, interaction, harmony, trust, compliance, role-playing and improvisation, theoretical knowledge about creative drama, components of dramatic fiction, literary genres and creative drama, creative drama in the teaching and learning process, creative drama applications in mathematics teaching. The lessons were delivered in 2 separate classes for 14 weeks, 3 class hours a week, as online synchronous lessons on an online course management system. Considering the effect of the number of participants in the applications on the efficiency of trainings, trainings were carried out in 2 separate classes (17 students in one and 15 students in the other). In both groups, all the contents were handled in the same way. The first weeks were devoted to activities to foster classroom communication and interaction, harmony and trust. In the following weeks, the subjects of play, dramatic fiction, drama techniques, drama in the teaching and learning process and drama in mathematics education were discussed both in practice and in theory. During the instructional process offered to the pre-service teachers, some basic articles that are considered to be seminal works in the field of creative drama (e.g., Adıgüzel, 2008) were shared with the pre-service teachers over the online course management system for them to read outside the class hours. In addition, in the following weeks, studies conducted on mathematics education were also examined. After this training, the pre-service teachers were asked to prepare a detailed lesson plan covering 2 or 3 class hours by using drama as the main method in line with the objective(s) related to a subject from the middle school math curriculum. They were stated that it was not obligatory to prepare the plans directed to an objective in the curriculum, and that they could also write their objectives suitable for the subject they were addressing in the middle school math curriculum. The lesson plan template was given to the pre-service teachers by the researcher. In the first part of the template, the grade level where the plan will be implemented, learning area, when and where the lesson will be delivered, objectives, creative drama techniques, tools (materials), prior knowledge (if necessary) are given while in the second part, the creative drama process including the stages of warm-up/preparation, acting-out and evaluation is presented. In the template, there is also a reference section, including the references used. This template was prepared in line with the information obtained by the researcher from the sources used during the leadership trainings he attended. This lesson plan template called Adıgüzel Approach in the Planning and Construction of Creative Drama Sample Creative Drama Plan Template (Metinnam, 2019) was shared with the pre-service teachers. The pre-service teachers prepared their lesson plans in the last week of the creative drama training outside the time allocated to workshop activities. After the pre-service teachers had prepared their lesson plans, an interview form was prepared to determine the situations in which they had difficulty in preparing the plan. An answer to the second research problem was sought by taking the opinions of 14 pre-service teachers (T3, T4, T6, T7, T8, T10, T12, T13, T15, T19, T21, T23, T27, T32) who filled out the interview form. The interview form and the lesson plans were coded using the same codes given to the pre-service teachers.

### **Data Analysis**

The data of the study were collected from the lesson plans developed by the pre-service elementary math teachers at the end of the comprehensive training they received on creative drama and from their responses given to the items in the interview form prepared to determine the difficulties experienced by them in the process. Descriptive analysis was used in the analysis of the content of the lesson plans, and content analysis was used in the analysis of the interview forms. In the descriptive analysis, the Drama Lesson Plan Rubric (DLPR), developed by Korkut (2018; 2020), was used. Korkut

(2018) developed a rubric consisting of 9 criteria and the following performance levels for each criterion: exemplary (3 points), acceptable (2 points), marginal (1 point) and unacceptable (0 potoder to evaluate creative drama lesson plans. The criteria addressed in the rubric are learning outcomes, participants, materials, activities, warm-up phase, drama scenes phase, dramatic construct, evaluation stage and the language in which the lesson plan is written. The highest score to be taken from the rubric whose validity and reliability studies were performed (Korkut, 2018; 2020) is 27. The data were analyzed by considering the 9 criteria in the rubric and were evaluated by scoring for each criterion. In the analysis of the data, the frequency was used to see the general distribution in the criteria. From the data obtained through the interview form, common codes were tried to be determined by using content analysis. Another researcher was included in the analysis process for the validity and reliability of the study. After the analyses were completed, differences were discussed until a consensual coding was agreed.

### Research and Publication Ethics

Since the data of this study was collected in the 2019-2020 academic year, there is no Ethics Committee decision for this study. In the study, all the rules specified to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out.

## Findings and Interpretations

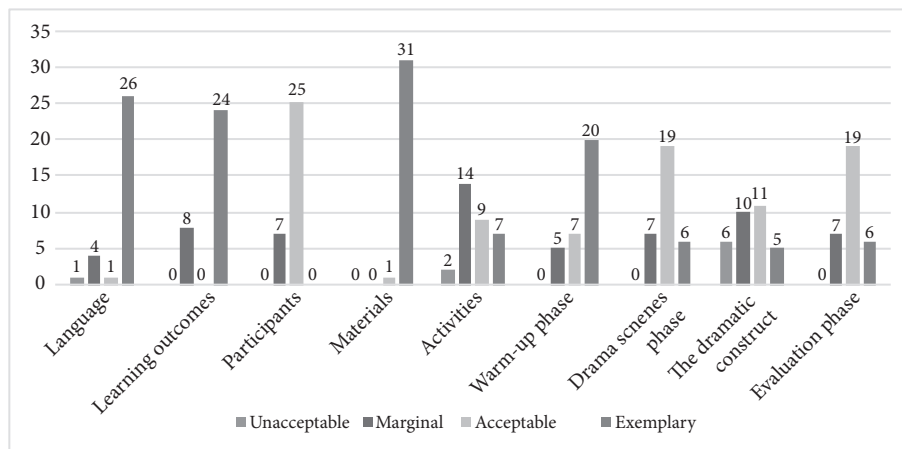
In this section, the findings of the study are presented within the framework of the research questions.

### 1. Findings related to the 1<sup>st</sup> research question “What is the creative drama level of the lesson plans prepared on the basis of creative drama by the pre-service middle school mathematics teachers having received the course of creative drama in maths education?”

As the first step in the analyses, the learning domains, sub-learning domains and grade level addressed in the lesson plans prepared by the pre-service teachers were determined. The distribution of the grade levels, learning domains and related subjects addressed in the plans prepared by the pre-service teachers is shown in Table 1 below.

Learning Domain/ Grade Level	Numbers and Operations	Geometry and Measurement
5 <sup>th</sup> grade	T8, 25 (fractions) T15 (operations on natural numbers)	T3,9 (temel geometrik kavramlar ve çizimler) T29 (triangle and quadrilateral)
6 <sup>th</sup> grade	T4,16,17,21 (integers) T7,11,12,19 (sets) T22,23 (natural numbers) T26 (ratio) T27,31( multipliers and multiples)	T13 (circle)
7 <sup>th</sup> grade	T5(percentages)	T10, 24, 28 (view of objects from different directions) T14,30 ( polygons )
8 <sup>th</sup> grade	T32 ( multipliers and multiples ) T6 (square root expressions)	T1(triangles) T2 ( geometric objects ) T18,20 (transformation in geometry)

From the table above, it is seen that the pre-service teachers mostly prepared their lesson plans for the accomplishment of objectives in the numbers and operations learning domain. Here it is remarkable that pre-service teachers did not prepare lesson plans addressing the sub-learning domains of algebra, probability and data processing. The pre-service teachers were asked to prepare lesson plans directed to the objectives set in the middle school mathematics curriculum. During the training given to the pre-service teachers about creative drama, they were also asked to examine the studies conducted on math education outside their class hours. Although among the studies examined are there studies focused on different learning domains, it was seen that the pre-service teachers focused on certain subjects in their lesson plans. The pre-service teachers mostly preferred to teach the subjects in the learning domain of numbers and operations at the 6<sup>th</sup> grade level with creative drama. Integers and sets are the subjects that were mostly addressed in the sub-learning domain of numbers and operations. The distribution determined when the lesson plans prepared by the pre-service teachers were evaluated on the basis of the 9 criteria and 4 levels in the drama lesson plan rubric are presented in Figure 1.



**Figure 1:** Distribution of Pre-service Teachers' Lesson Plans According to Evaluation Criteria

In the lesson plans prepared by the pre-service teachers directed to the use of creative drama as a method in mathematics education, 9 criteria were evaluated separately. When Figure 1 is examined, it is seen that 26 exemplary adequate lesson plans were prepared in relation to the criterion of the language in which the lesson plan is written, that 24 exemplary lesson plans were prepared in relation to the criterion of learning outcomes, that 31 exemplary lesson plans were prepared in relation to the criterion of materials, that 7 exemplary lesson plans were prepared about the criterion of activities, that 20 exemplary lesson plans were prepared in relation to the criterion of the warm-up phase, that 6 exemplary lesson plans were prepared in relation to the criterion of the drama scenes phase, that 5 very adequate lesson plans were prepared in relation to the criterion of the components of the dramatic construct, and that 6 exemplary lesson plans were prepared in relation to the evaluation phase. Among the evaluation criteria, there is not an exemplary plan for the criterion of participants. For this criterion, 25 out of 32 pre-service teachers prepared a lesson plan that would be considered to be acceptable. This is the level determined the most for all the criteria. Moreover, there are no lesson plans to be evaluated as unacceptable in relation to the criteria of objectives, participants, materials, warm-up phase, dramatic scenes phase and evaluation phase. On the other hand, there are lesson plans that can be evaluated as unacceptable in relation to the criteria of language, activities and components of dramatic construct. In total, 288 evaluated cases were obtained from 32 pre-service teachers based on the 9 different evaluation

criteria. Of these evaluated cases, 125 (43%) were found to be exemplary, 91 (32%) were found to be acceptable, 63 (22%) were found to be marginal and 9 (3%) were found to be unacceptable.

The first criterion of the drama lesson plan evaluation rubric is the language in which the lesson plan is written. The plans prepared by 26 of the pre-service teachers were found to be written in an appropriate language; it was determined that the participants and what the leader would do and how they would act were clearly written, and the activities to be conducted at all stages were clearly expressed. The pre-service teachers had already taken many subject matter teaching courses and content knowledge courses such as educational technologies, principles and methods of instruction both during and before the current study and they had prepared many lesson plans. Thus, the great majority of the plans were found to be adequate in relation to the criterion of language. The plan that was found to be unacceptable in terms of the comprehensibility of the instructions in the plan was found to be the plan written by T22. In this plan, the instructions were written in an incomprehensible language and there were ambiguous expressions in some places. In the instructions, ambiguous sentences were determined in the explanations of the drama scenes phases and the present tense was used in some places and present continuous tense in some other places in the plan. Although there are some language problems in T19's plan, the expressions are understood in his plan. Thus this plan was determined as acceptable. In the plans of four pre-service teachers (T6,13,31,32), there were cases in which it could not be understood what the participants and leader would do. Since the behaviours of the leader and sometimes the behaviours of the participants were depicted in the drama plans, some ambiguous expressions were encountered from place to place in the plans.

The second criterion in the evaluation rubric is learning outcomes. Within the context of this criterion, it was examined whether the objectives were written in an appropriate language, whether they were appropriate for and accessible to the participants. Of the pre-service teachers, 24 were found to have written learning outcomes in an appropriate language and it was determined that the entire lesson they designed was accessible to and suitable for the participants. In addition, 8 pre-service teachers prepared plans (T1,2,6,20,25,29,31,32) that can be considered marginal in relation to this criterion. It was determined that the contents of these plans did not overlap with the objectives to a large extent. Thirty-one of the pre-service teachers preferred to take the learning outcomes directly from the curriculum. Only T15 wrote the objective "*solves age problems*" for the 5<sup>th</sup> grade subject of natural numbers and operations and created a content for it. All of the pre-service teachers wrote correct and understandable objective statements suitable for the grade level in their plans. However, the level of adequacy for this criterion is the state of reaching the targeted objectives through the content of the lesson. In this connection, eight pre-service teachers prepared lesson plans that can be considered inadequate about this criterion. For example, T1 prepared a lesson plan covering 2 class hours for the objective "*forms the Pythagorean relation, solves the related problems*". In the plan, the warm-up phase was started with a shape-forming game by using tangram pieces, followed by an improvisation in which a part of Pythagoras' life was enacted. The text, which presented a historical section, also included some theoretical information about the Pythagorean Theorem. The game played during the warm-up period had an intense content that exceeded 2 class hours, with the question-answer part about reading and understanding the historical text, improvising it and creating the relationship. In addition, the solution of the problem in the learning outcome statement was not addressed in the plan. Similarly, T25 prepared a lesson plan for two class hours in such a way as to address the following objectives for the 5th-grade level "*understands that an integer fraction is the*



*sum of a natural number and a simple fraction, and converts the integer fraction to a composite fraction and a composite fraction to an integer fraction*”, “*compares a natural number with a composite fraction*”, “*orders the numerators or denominators of equal fractions*” and “*represents and orders the unit fractions on the number line*”. The content was not prepared in a way that would cover these four objectives. Not much attention was paid to time. It seems to be impossible that the prepared content could be adequately addressed by the participants at the end of the process.

In relation to the criterion of participants, 25 pre-service teachers prepared a lesson plan that was considered to be acceptable. These pre-service teachers prepared lesson plans suitable for the levels of the participants. However, they only stated the grade level of the participants and did not include any further information. In the plans of seven pre-service teachers (T1,2,6,12,13,31,32), the grade levels of the participants were specified, but it was determined that there were some activities that were not suitable for the cognitive levels of the participants, being either below or above their level. As an example, T12 prepared a lesson plan for the 6<sup>th</sup> grade level to address the objective of “*understanding the basic concepts related to sets*”. Warm-up activities include an activity related to number sets. In the plan, there is a section where the participants are asked to create sets of numbers in different parts of the classroom. Among these sets of numbers, there is also the set of negative integers. The subject of sets precedes the subject of integers in the 6<sup>th</sup>-grade curriculum. His/her target students have not yet learned integers. This activity, which was prepared about a set of numbers that they did not know, is not suitable for the knowledge level of the participants. The content of the improvisation activity prepared by T12 was also found to be cognitively above the level of the target participants.

In relation to the criterion of materials, materials suitable for the developmental characteristics of the students at the grade level for which the plan was written were selected in almost all of the plans. The materials used are string, scissors, ruler, compasses, graph paper, photographs, coloured papers, pens, prepared number cards, ball, sticky number cards, computer, projector, puzzles, CD player, board marker, glue, various fruits, A4 paper, wheel of fortune model, microphone, box, hula hoop. One of the reasons why the pre-service teachers were found to be at a very adequate level in almost all of their plans may be that this criterion was involved in the lesson plans they had prepared in subject matter teaching courses they had taken. In the plan which was found to be inadequate, the pre-service teacher started the process with a shape-making game for the creation of animal shapes using tangram pieces. The use of tangrams to create animal pictures was determined as below level for 8<sup>th</sup>-grade level.

Another criterion in the rubric is activities. The level defined to be exemplary level for this criterion is that more than 50% of the activities are comprised of techniques considered to belong to drama such as acting-out, improvisation and still image, and that they are applied correctly. The plans prepared by T3, T5, T9, T16, T24, T26 and T27 were accepted to be exemplary as they fully met this criterion. As less than 50% of the activities in the lesson plans prepared by nine pre-service teachers (T1,2,4,11,12,14, 17,23,28) were consisted of techniques such as acting-out, improvisation and still image that are accepted to belong to drama, but as it was determined that they would be applied correctly, they were considered to be acceptable. The lesson plans prepared by 14 of the pre-service teachers were evaluated as marginal and the lesson plans of two pre-service teachers were evaluated as unacceptable. In the lesson plans evaluated to be very inadequate, there were clues and statements indicating that the techniques considered to belong to drama would not be applied correctly. While the other criteria are the criteria that can be included in a plan prepared for the teaching of any objective other than the drama method (for example, the 5E Model),

the criterion of activities is a criterion related to drama. It can be thought that the reason for better results in the other criteria might be that most of the education-related courses having been taken by the pre-service teachers supported their development in the use of these criteria.

In relation to the criterion of the warm-up phase, it was determined that the lesson plans prepared by 20 pre-service teachers were exemplary. In these plans, games that could create group dynamics, focus attention and would not tire the participants were included. Seven lesson plans (T14,15,16,18,22,27,32) were evaluated as partially adequate and 5 plans (T1,19,31,20,21) were evaluated as inadequate. The plans evaluated as unacceptable were found to be inadequate in terms of creating group dynamics and warming up mentally and physically. For example, in the plan developed by T1 for the creation of the Pythagorean relation with 8th-grade students, a game on the creation of animal shapes shown by the instructor with tangram pieces was included during the warm-up stage. For grade eighth-grade students, it was found to be quite inadequate in terms of mental and physical preparation for the acting-out process. T20 included the warm-up phase in his/her lesson plan, but included activities where the instruction was continued only with question-answer activities.

About the criterion of the drama scenes phase stage, only 6 lesson plans (T3,5,9,16,26,27) were considered to be very adequate. In these plans, the content was designed to offer students experiences within the framework of learning outcomes. In addition, the relationship between the objectives and acting-outs is seen in these plans. For example, T5 prepared a lesson plan for the 7th-grade objective “*makes calculations to increase or decrease a multiplicity by a certain percentage*”. In the acting-out stage, 2 activities followed each other and were handled holistically. It was designed in such a way as to expose students to experiences related to the objectives based on the calculation of the profit to be obtained from the sale of white goods and some electronic goods within the scope of the bring the old and take the new campaign organized by the owners of a shop. This relationship is clearly seen in the lesson plan. Another example can be given from the lesson plan prepared by T26. T26 prepared a lesson plan directed to the objective of “*determining the ratio of two multiplicities in the same or different units to each other*” at the 6<sup>th</sup> grade level. In the acting-out stage of the plan, 2 activities were a continuation of each other. The pre-service teacher wrote a fictional tale about the invisibility elixir and structured the process on the calculation of the proportions of the ingredients in the elixir for it to make invisibility possible. This plan was also designed to provide 6th-grade students with experiences in line with the relevant objective. About this criterion, the plans of 19 pre-service teachers were evaluated as acceptable and 7 of them (T7,18,19,21,25,31,32) as marginal. In the lesson plans evaluated to be inadequate, either the relationship between experiences and objectives during the acting-out stage could not be established or activities in the form of a game were written. In all the plans, role playing, improvisation, role changing, teacher’s being in a role, still image, small-group improvisation, large group improvisation, pantomime techniques were mostly used.

When the plans were evaluated in relation to the criterion of the components of the dramatic construct, it was seen that only 5 plans could be considered to be exemplary. In these plans, it was seen that the drama scenes phase was designed by considering the components of the dramatic construct. In ten lesson plans (T1,3,4,8,9,11,12,14,24,25), it was determined that the components of the dramatic construct were present, but the drama scene could only be effective with the creativity of the participants, and in eleven lesson plans (T6,7,13,15,20,22,23,28,29,30,32), the acting-outs were of highly deficient in terms of the components of the dramatic construct. In six lesson plans

(T10,17,18,19,21,31), it was seen that the drama scene activities were physical acting or game-like activities that did not involve dramatic situations. Perhaps the most determining criterion of drama lesson plans is dramatic construct. While a total of 15 plans can be considered adequate, it was determined that there are serious deficiencies in 17 plans.

As for the criterion of the evaluation stage, in 6 lesson plans (T6,11,14,17,18,24), while the state of students' achieving the objectives can be clearly determined with the measurement and evaluation tools, in 19 plans, this was found to be acceptable and in 7 plans (T1,15,19,22,25,31,32), this was found to be marginal. In T1's lesson plan, the evaluation was given under a separate heading, but it was planned to make the evaluation with some general expressions. In the plan prepared to address the learning outcome "*forms the Pythagorean relation*" at the eighth grade level, it was planned to discuss the general question sentences that were not fully related to the objective, such as asking the significance of the Pythagorean relation for students and asking what they have learned with the whole class. In the evaluation activities prepared by T6 and considered to be very adequate for the set of objectives "*determines the relationship between perfect square positive integers and the square roots of these numbers*", "*determines between which two natural numbers a non-perfect square number is*" and "*writes an expression with square roots as  $a\sqrt{b}$  and takes the coefficient into the root in an  $a\sqrt{b}$  expression*", there were 3 different activities. Two of these activities include multiple-choice questions requiring whole-class discussion or to be answered individually by students such as "Take the coefficients into the square root in the following expressions a)  $2\sqrt{5}$ , b)  $3\sqrt{7}$ , c)  $4\sqrt{10}$ , ç)  $5\sqrt{5}$ ". The other one includes gap-filling questions.

In the evaluation stage, the pre-service teachers mostly included activities such as classroom discussion, question-answer, individual open-ended question filling and gap filling. Different activities such as a letter to a friend, a letter to a family, and a concept map were also included.

## **2. Findings related to the second research question "What are the difficulties they encountered during the lesson plan preparation process?"**

Common codes were created for the difficulties encountered by the pre-service teachers while they were preparing their lesson plans. These codes are given in Table 2.

**Table 2.** Codes Derived from the Responses of the Pre-service Teachers

<b>Code</b>	<b>Pre-service Teacher</b>
Suitability for the level	T3,4,6,12,23,27
The abstract structure of mathematics	T19
Physical conditions	T6,7
Relating to the learning outcome	T3,4,7,8,10,13,19, 23, 27,32
Writing appropriate activities	T3,4, 6,7,8,12,13,15,
Leadership experience	T3
Classroom management	T4,23
Compatible and related activities	T8,12,15,23
Dramatic construct	T3,12,21,32
Misconception	T21,27
Resource	T27
Stages	T3,7,12,19
Creativity	T15,23

When the codes created for the difficulties experienced by the pre-service teachers while preparing the lesson plans are examined, it is seen that many pre-service teachers stated the difficulty of relating the lesson plan to the objective. In addition, some pre-service teachers stated that they had difficulty in deciding whether the content is suitable for the level and writing appropriate activities. They also stated that it was difficult to establish a connection and relationship between activities, to create a creative process, to write dramatic fiction and dramatic plays, to create the stages and to imagine the place. They also stated that they experienced some difficulties in addressing the classroom management in the classroom in the plan and some difficulties due to lack of leadership experience and the abstract structure of mathematics. T27 emphasized that he/she experienced difficulties in finding and reaching resources specific to the field while writing the plan. Some of the quotations taken from pre-service teachers are given below as an example.

*...It is difficult to transform math subjects into drama activities because transforming an abstract concept into concrete activities that we will apply is like adding a new dimension to mathematics... (T19)*

*...Since I did not have a lesson plan experience, it was difficult for me to place mathematical concepts in this lesson plan template and to find activities that serve the same purpose but gradually getting more complex ... (T3)*

*.... Because it is difficult to offer students the opportunity to explore the mathematical concept, which is the subject of the lesson, and to combine it with creative drama, that is, to present it in a fiction, and to create a fiction suitable for that concept. (T3)*

*.... For example, we prepared a plan considering the size of the workshop, but when we went to the workshop, we saw that a part of the workshop was unusable. In such cases, we should have Plan B to go on with or we must go to the workshop and check everything before preparing the plan...(T3)*

*... There must be an appropriate objective to create a lesson plan with creative drama. In my opinion, not all objectives can be addressed through drama. While preparing the lesson plan last term, I tried to find a suitable objective at first. Then I tried to think of activities and games according to the subsequent stages. These activities should be compatible with creative drama. I had difficulties finding these activities and games. (T13)*

*.... Since both warm-up, acting-out and evaluation activities are activities that require separate attention in themselves, I can say that I had difficulty in choosing these activities according to the objective. While designing the activities, I had constant fluctuations about whether they would be appropriate for the student level. In addition, it was difficult for me to design the activities since the activities should be interconnected and connected with the students' prior knowledge. It was also difficult for me to adapt the lesson plan and activities to a math objective. (T12)*

*.....It will be difficult to design activities because I think it is difficult to design an activity that is suitable for the level of the student, relevant to the objective, related to the student's prior knowledge, attractive for students, allowing students to be active during the activity and to learn while experiencing. (T12)*

*... In a plan where drama activities are implemented, it is necessary to consider many factors. For example, there are different factors to be considered such as how the groups should be, the time given, ensuring that the activity is understood correctly and clearly by the students.(T7)*

*...I had difficulties in checking whether the dramatic plays and fictions we made were suitable for the subject of the lesson, and whether these plays and fictions created any misconceptions about the subject, and creating a lesson plan accordingly. (T21)*

*... It is difficult for me to make the activities and the game coherent and connected because I think it is important to write a play, prepare activities and blend them in the drama plan. (T15)*

*... I had difficulties choosing the objective for the lesson plan because the number of objectives to which creative drama can be adapted is limited. Also, integrating creative drama into a math lesson requires creativity. It takes a lot of thinking to be creative. Sample lesson plans are also scarce because creative drama has not been included in teaching. As there are a limited number of samples, you need to create new things. This is difficult. (Ö27)*

## **Discussion, Results and Suggestions**

Mathematics education supports the development of skills such as problem-solving, creative thinking, aesthetic thinking and reasoning, which are considered very important for lifelong learning (MEB, 2009). It is very difficult to talk about the realization of complete learning in formula-based, repetitive algorithms, more traditional, more passive, result-oriented, far from the pleasure of discovering. Creative drama is compatible with the idea of learning by doing and exploring for mathematics education. In this study, theoretical and practical detailed training was given to middle school mathematics teacher candidates within the scope of Creative Drama in Mathematics Education course, and workshops were prepared in which creative drama was used in mathematics education. At the end of this training, pre-service teachers prepared a lesson plan in which creative drama was used as a method for learning outcomes they determined from the secondary school mathematics curriculum. Similarly, Özdemir and Akkuş-Çıkla (2005) also revealed that although the evaluation criteria differ in their research, science and mathematics teacher candidates can prepare a qualified lesson plan after the training.

It was revealed that pre-service teachers could develop lesson plans despite some deficiencies on the basis of creative drama after an educational application. In this context, it is thought that it is important for teachers and teacher candidates who will use drama in their lessons as a method to receive training on creative drama. With this in mind, in this study, how pre-service mathematics teachers transferred their knowledge to their teaching after receiving an education was investigated by examining the contents of the lesson plans they developed.

While preparing a lesson plan, it is necessary to take into account the nature of the lesson and its relationship with other lessons, the subject to be addressed, objectives and target behaviours, date and possible duration, necessary educational tools and resources to be used, activities for the learning-teaching processes, individual characteristics and differences of students, assessment methods to be used in the evaluation of teaching-learning experiences and needs of the students (MEB 2003; 2005). In the drama process, the teacher may feel more secure by starting the work with a plan (Baldwin, 2008).

When the lesson plans were examined according to the criteria in the Drama Lesson Evaluation Rubric, 288 cases were obtained based on 9 criteria from 32 pre-service teachers. Of these cases, 43% were found to be exemplary, 32% acceptable, 22% marginal and 3% unacceptable. Thus, although it can be said that the majority of the lesson plans prepared by the pre-service teachers are considered to be adequate, there are some deficiencies in some points. This finding is parallel to the results of the study conducted by Metinnam (2019) to determine the problems faced by pre-service primary school teachers while planning creative drama sessions. The results of the current study showed that after the drama training, the pre-service teachers could prepare a drama lesson plan even if there were some deficiencies.

It was seen that the pre-service teachers mostly prepared lesson plans directed to the accomplishment of objectives from the learning areas of numbers and operations, geometry and measurement. In the sub-learning domain of sets, 4 pre-service teachers addressed similar learning outcomes. Although the objectives they addressed were similar, the contents of their lesson plans were different. Remarkably, the pre-service teachers did not prepare lesson plans for the sub-learning domain of algebra, probability and data processing. Although the pre-service teachers were free to determine the objectives, they may have turned to learning areas and subjects that would be more convenient in terms of preparing content for creative drama. They may have thought that the objectives in the 6<sup>th</sup> grade, especially the ones for the learning areas of numbers and operations, could be easier to handle in the warm-up and drama scenes phases. In this connection, one of the pre-service teachers expressed his/her opinion as follows; *“The part which I found the most difficult was to decide on which objectives could be suitable for acting out because I thought it would be quite difficult to act out abstract concepts. I thought about which objectives I could embody more easily and then chose the appropriate objectives.”* In addition, although the pre-service teachers had gained some experience in the learning area of data processing in their training about creative drama, none of them prepared a lesson plan directed to this learning area and the subjects it covers. This might be because they may have thought that it would be difficult to create dramatic fiction while addressing subjects such as algebraic expressions, equations, equalities and inequalities in the learning area of algebra. One of the common codes that emerged from the opinions of the pre-service teachers was the difficulty in establishing the relationship between the learning domain and the drama process. Yıldız and Adıgüzel (2020) concluded from the opinions of middle school mathematics teachers, who use creative drama as a method in teaching mathematics, that it will not be creatively effective for all learning domains. In this respect, the findings of this research overlap with the studies of Yıldız and Adıgüzel (2020). According to the results of the meta-analysis study by Cantürk-Günhan (2016), in which she investigated the effect of drama-based education applied in Turkey on mathematics achievement, there was no statistically significant difference between the effect sizes of the groups formed according to the subjects of mathematics lessons. Although there was no statistically significant difference, it was determined that it was more effective to perform creative drama-based education on measurement, geometry and numbers, respectively, to increase the success of students. In this study, pre-service teachers may have used some subjects by considering the nature of some subjects.

It was determined that most of the pre-service teachers wrote the plan in an appropriate language, it was clearly written what the participants and the leader would do and how they would behave, and the activities at all stages were clearly expressed. About the criterion of objectives, which is the second criterion of the evaluation rubric, the lesson plans prepared by the pre-service teachers were largely evaluated as adequate. All of the pre-service teachers wrote correct and understandable learning outcome statements suitable for the grade level in their plans. However, some of the statements determined by some pre-service teachers could not be evaluated as achievable according to the content of the lesson plans. For the criterion of participants, another criterion of the rubric, most of the pre-service teachers only stated the grade levels of the participants in their plans and they were able to prepare a plan that was suitable for the levels of the participants. Considering that the age ranges in the classes may vary in some cases in the plans, all the pre-service teachers stated only the grade level, while they could write in the plans in the age range of the class and the students. One reason may be that lesson plans commonly specify only grade level. As for the criterion of materials, materials suitable for the developmental characteristics of the students at the grade level for which the plan was written were selected and indicated in almost all of the plans. The pre-service teachers had already taken many subject matter teaching courses and content knowledge courses such as

educational technologies, principles and methods of instruction both during and before the current study and they had prepared many lesson plans. For this criterion, it is possible that they could have employed the knowledge, skills and experiences they had gained from other courses.

Another criterion in the course evaluation rubric is activities. The level defined to be adequate for this criterion is that more than 50% of the activities are comprised of techniques considered to belong to drama such as acting-out, improvisation and still image, and that they are applied correctly. Nearly half of the plans developed were evaluated to be adequate. The lesson plans prepared by 16 of the pre-service teachers (50%) were evaluated to be inadequate for this criterion, and the plans of two pre-service teachers were evaluated as very inadequate. This finding may indicate that the pre-service teachers had some difficulties in preparing drama activities. The difficulties experienced by the pre-service teachers while preparing a lesson plan also included the creation of appropriate activities and the creativity required by the process.

About the criterion of the warm-up phase, the majority of the pre-service teachers prepared their plans by including games that could create group dynamics in their plans, focus attention and would not tire the participants. The plans that were evaluated as inadequate are the ones including a warm-up stage but are irrelevant and completely inadequate in terms of creating group dynamics, preparation for the acting-out stage and inclusion of mental and physical warm-up games. The pre-service teachers had already faced tasks such as preparing games and preparing competition-based activities in their content courses and elective courses (e.g., mind games). The warm-up process can be likened to the introduction part in other lesson plans. The beginning of the lesson is a special and important time that all students should be interested in and leaves a positive impact with a dramatic start (Boldwin, 2008). The warm-up activity must be linked to all drama activities (Boldwin, 2008). It can be said that the pre-service teachers made a good start in warm-up activities.

One of the most decisive criteria for the drama process is the evaluation of the drama scenes phase. Only 6 of the plans prepared by the pre-service teachers were designed in such a way as to provide the participants with experiences related to the objective and in these plans, the relationship between the objectives and acting-outs can be clearly seen. For this criterion, the majority of the pre-service teachers were not found to be adequate. These plans have drama scenes phases but the relationship between the experiences and objectives is not established in the activities involved in the plans or activities are games rather than improvisations. Effective conduct of the drama process depends on the teacher's knowledge of the concept of creative drama and its components in detail (Adıgüzel, 2006).

The components of the dramatic construct in mind can be considered to be very adequate for this criterion. It was also determined that the majority of the plans contained elements that could be evaluated as inadequate and that there were serious deficiencies. Perhaps the most determining criterion of drama lesson plans is dramatic fiction. Despite the remarkable emphasis put on this criterion during the training through sample practices, the pre-service teachers may not have gained sufficient knowledge, skills and experience in this regard. In the trainings, they were given tasks on writing dramatic fiction, and explanations were made for the pre-service teachers to read various television series, movies, books and literary works in order to contribute to the development of their skills in creating dramatic fiction. Yet, from the results of the current study, they seem to have not addressed this criterion in their plans to the desired extent despite the drama training they had received. In this connection, there are some pre-service teachers stating that they had difficulties in creating dramatic fiction. Although drama requires that there are moments with free flow in the process, structure and focus are needed to reach the objectives at the end of the process (Boldwin, 2008). Perhaps the most important point in planning the process is the creation of a fictional scenario,

namely a dramatic context, which will enable the discovery of the mathematical concepts discussed, and in which the participants can use their knowledge and skills from their own lives.

About the criterion of the evaluation stage, it was observed that the state of students' achieving the objectives could not be revealed clearly with the assessment and evaluation tools used in most of the plans for the evaluation stage and that there were deficiencies in some points. The evaluation stage was written in all the plans, but some plans contained unclear statements about whether or not the state of achieving the objectives could be evaluated, suggesting that the evaluation stage might not have been constructed effectively. In the plans that could not be evaluated as adequate, mostly class discussion or question-answer were used. However, some concrete indicators are needed for objectives related to mathematics. It is difficult to evaluate whether the concepts discussed have been grasped by the participant with general questions asked to the class. The presence of activities such as whole-class discussion and general question-answer in the evaluation stage of the plans indicate that some pre-service teachers think that rather than classical mathematical open-ended questions, activities based on verbal expressions should be included in the evaluation stage. Among the criteria in the evaluation rubric, there is no criterion through which the relationship between the activities across the stages can be evaluated. Adıgüzel (2006) stated that there should be activities that are understandable, uncomplicated, harmonious, related and supportive of each other in different stages. In the trainings given to the pre-service teachers, these features of the drama activities were emphasized and they were informed that there should be a connection between the activities. Although there are pre-service teachers who paid attention to this in their lesson plans, this connection was not established to a large extent.

The difficulties experienced by the pre-service teachers while preparing their lesson plans were found to be related to preparing activities suitable for the level of students, abstract structure of mathematics, physical conditions, relating to the objective, writing appropriate activities, leadership experience, classroom management, compatible and related activities, dramatic fiction and dramatic play, misconception, resources, structuring of stages, creativity. It was observed that the limitations observed in the lesson plans of the pre-service teachers were parallel to the difficulties they experienced in the process. Due to the abstract structure of mathematics, they did not address every objective or group of objectives; instead, they turned to certain objectives. This finding is in parallel to the findings of Yıldız and Adıgüzel (2020).

The difficulties such as preparing activities suitable for the level of students, leadership experience and classroom management might have been uttered by the pre-service teachers may be due to the fact that the plans were only written on paper and not tested in practice. Pre-service teachers usually gain knowledge and skills by trying the plans they have developed in practicum teaching classes. They stated that they created some activities and acting-outs by imagining them because they could not implement their drama plans. Another difficulty they faced is the creativity required by the process. Their realizing and experiencing this difficulty is an indication that they have also understood the nature of drama. This finding is parallel to the findings of Yıldız and Adıgüzel (2020). In the study conducted with primary school mathematics teachers, it was stated that few studies on mathematics teaching and creative drama, insufficient mathematics and drama resources, and difficulties in accessing the resources made the use of the method difficult.

One of the difficulties experienced by the pre-service teachers was the difficulty of creating compatible and related activities. The pre-service teachers stated that they were aware that the process should consist of activities that complement and improve each other rather than a series of activities, but they also stated that they had difficulties in doing this effectively.



When all the results of the study are evaluated, it is thought that the creative drama course offered at the undergraduate level will contribute to the education of mathematics teachers. Drama in education is offered in many departments of education faculties as an elective course. The Course of Drama in Mathematics Education is a course in which field-specific applications are addressed. When creative drama is used as a method and discipline in mathematics education, the student will learn by having fun, exploring and experiencing (Erkan and Erdoğan, 2019). Given the benefits of drama, its inclusion in the undergraduate program is an important issue. Their involvement in the process with their own thoughts, feelings and mathematical knowledge and experiences and also from the perspective of the characters required by the roles in the process will both improve their mathematical knowledge and skills and serve the purposes to be fulfilled through drama.

In light of the results of the current study, it can be suggested to conduct similar studies on pre-service mathematics teachers and to compare their findings with the findings of the current study, to determine the points where they have incomplete or limited information in terms of preparing a lesson plan, and accordingly to rearrange the content of drama courses to be offered at the undergraduate level to make them better at the use of creative drama. In addition, pre-service teachers can be allowed to practice leadership by applying the lesson plans prepared within the scope of teaching practice and practicum teaching lessons, in line with the issues they find difficult while preparing the lesson plan. Baldwin (2008) compares the lesson plans for the drama lesson to the recipe, stating that the teacher's self-confidence in making changes on the plan or creating his/her own plan will start to increase over time as he/she gains experience in the plans developed by others. He stated that the content can be changed over time by trial and error. Studies can be conducted on the comparison of the lesson plans prepared by pre-service teachers who gradually experience leadership through practice.

The relationship between art and drama is beyond doubt. To increase their knowledge and skills about preparing drama content, and to develop their artistic perspectives, especially pre-service teachers who receive drama education should be encouraged to watch works from the performing arts, read more literary texts, watch quality movies, and attend drama workshops and seminars.

## References

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 5,7-28.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Alacapınar, G. ve Uysal, H. (2020), A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy*, 10(2), 265-284.
- Akar Romer, S. ve Somers, J. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Pegem Akademi: Ankara.
- Aktaş- Arnas (2020). *Eğitimde Drama Etkinliklerini Planlanması*. Y. Aktaş-Arnas ve Ö. Adıgüzel (Ed), Erken Çocukluk Eğitiminde Drama (1.baskı) içinde (ss.101-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Andersen, C. (2004) Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286. DOI: 10.1207/s15430421tip4304\_6
- Baldwin, P. (2008). *The Primary drama handbook*. Savage: London.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Bolton, G. (1980). *Theatre form in drama teaching*. K. Robinson (Ed.) Exploring theatre and education içinde (ss. 71-87). London: Heinemann.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longmans.

- Bowell, P. ve Heep, B. S. (2019). *Süreçsel Dramada Planlama Öğretimin ve Öğrenmenin Zenginleştirilmesi* (İkinci Baskıdan Çeviri) (Çev. G. Sivrikaya, F. Güzey, C. Karadeniz ve G.Portakal; Ed. Ö. Adıgüzel), Ankara: Pegem Akademi,
- Cantürk-Günhan, B. (2016). Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (2), 145-162
- Çetingöz, D. ve Cantürk-Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-99.
- Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla, Muğla Üniversitesi.
- Gümü, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Korkut, P. (2018) The construction and pilot application of a scoring rubric for creative drama lesson planning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 114-125.Doi:10.1080/13569783.2017.1396211
- Korkut, P. (2020). Drama ders planı rubriği’nin öğrencilerin görüşleri ve yaşantıları doğrultusunda güncelleştirilmesi ve eğitsel değerinin araştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 35-62.
- McCaslin, N. (2016). *Sınıf içinde ve dışında yaratıcı drama* (P. Özdemir Şimşek, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McNaughton, M.J. (2010) Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action, *Pedagogy, Culture & Society*, 18:3, 289-308, DOI: 10.1080/14681366.2010.505460
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/13504620242000198140>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEB (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2551, 438-448.
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönergede değişiklik yapılmasına dair yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2575, 603-604.
- MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6.-8. sınıflar öğretim programı. Ankara.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 2019-242. Doi: 10.21612/yader.2019.013.
- Oliva, Peter F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education Inc
- Ozsoy, N. (2010) Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler yaratıcı drama uygulamaları. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- O’Toole, J. ve O’Mara, J. (2007). Proteus, the giant at the door: Drama and theater in the curriculum. L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (ss. 203–218). The Netherlands: Dordrecht.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri, *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A.(2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, P. (2003). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London and Newyork: RoutledgeFalmer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, E. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: Matematik öğretiminde öğretmen görüşleri, *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, C.2(2), 109-135
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerin Eğitiminde Eğitimde Drama Kullanımı

Theodora Papaioannou<sup>1</sup>

Alkistis Kondoyianni<sup>2</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.004

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 12.09.2021

Düzeltilme 29.12.2021

Kabul 07.01.2021

### Anahtar Sözcükler

Eğitimde Drama

Eğitimde drama programı

Özel eğitim ihtiyaçları

Dil yeterliliği

Sosyo-duygusal yetkinlik

### Öz

*Bu çalışma, eğitimde dramanın özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler tarafından dil ve sosyo-duygusal yeterliliklerin kazanılmasına etkisinin araştırılması üzerinedir. Özellikle, Yunanistan'daki genel bir ilkokulda yürütülen bir eğitimde drama programına katılan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin vaka çalışmalarından oluşmaktadır. Özel program, katılımcı eylem araştırması ilkelerini takip eden bir araştırma çerçevesinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Kullanılan veri toplama araçları; anket, öğrencilerin yazılı metinleri ve katılımcı gözlem notlarıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çalışmada yer alan öğrencilerin eğitimde drama yöntemi ile kültürlerarası becerilerini ve kültürlerarası empatilerini geliştirdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, dil becerilerinin yanı sıra ekip çalışması ve sosyal beceriler geliştirmişlerdir bu da diğer katılımcı öğrencilerle aralarındaki olumlu etkileşime ve karşılıklı kabule katkıda bulunmuştur.*

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

1 Dr., İlköğretim Bölümü, Teselya Üniversitesi, Yunanistan.. Email: dpannou@yahoo.gr. Orcid ID: 0000-0003-0683-1262

2 Prof. Dr., Tiyatro Çalışmaları Emekli Öğretim Elemanı, Peloponnese Üniversitesi, Yunanistan. Email: alkistiseros@gmail.com. Orcid ID: 0000-0003-4342-7592.

## Giriş

Yunanistan’da özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı ve engeli olan öğrencilerin kişiliklerinin kapsamlı ve uyumlu bir şekilde geliştirilmesini ve mümkün olduğunda genel bir okula entegre olmalarını veya geri dönmelerindeki uyum sürecini sağlamak için gerekli yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine ve kullanılmasına odaklanmaktadır. Buna ek olarak özel eğitim, belirli öğrencilerin karşılıklı kabul görmelerine ve toplumla uyumlu bir şekilde bir arada yaşamalarına ve eşit toplumsal gelişimlerine katkıda bulunacak eğitim programlarına erişimlerini mümkün kılmayı amaçlamaktadır [3699/2008 sayılı Kanun Madde 2(5)]. Aynı zamanda hem uluslararası düzeyde hem de Yunanistan’da özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, eğitim sürecine ve genel okullarda gerçekleşen eğitim etkinliklerine dahil edilmesi ve eğitim programlarının özel öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına uyarlanması gerekli görülmektedir (Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Bu özel çerçeve içerisinde, literatürün gözden geçirilmesi ve küresel düzeyde yürütülen çalışmaların gerekli teorik ve araştırma temelini sağladığı göz önüne alındığında, Eğitimde drama (ED) tekniklerini kullanan eğitim programları dahil edilebilir. Buna ek olarak, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin Yunanistan’da genel ilköğretim okullarının sınıflarında kayıtlı oldukları göz önüne alındığında, eğitimde drama programları olumlu yönde eşit katılımı ve belirli öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayabilir ve bunun bir uzantısı olarak onların okulun eğitimsel faaliyetlerine katılmalarını da iyi yönde etkiler. Kempe’ye göre, (2005, s.240-241) genel bir okulun öğrencileri ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler arasında, bir eğitimde drama programı çerçevesinde gerçekleşen işbirliği, sadece özel ihtiyaçları olmayan öğrencilerde değil, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerde de sosyal becerilerin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

Mevcut çalışma, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin katıldığı genel bir ilkokulda yürütülen bir eğitim programında ED tekniklerinin kullanımı ile ilgilidir. Çalışmanın amacı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kültürlerarası, dil ve sosyo-duygusal becerilerinin gelişiminde ED tekniklerinin etkisini belirlemektir. İncelenen araştırma soruları şunlardır:

- i. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir mi?
- ii. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin dil yeterliliğinin gelişmesine katkıda bulunabilir mi?
- iii. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyo- duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir mi?

## Teorik Arka Plan

Eğitimde drama, aktif katılım ve deneyim yoluyla duyularını uyarma potansiyeli sunduğundan özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir. Yani, ED teknikleri yaratıcı ve doğaçlama tiyatro anlatımında ve dolayısıyla yaratıcılığın, öz farkındalığın ve öz saygının geliştirilmesinde ve öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir rol oynayabilir (Alkistis, 2000 ve 2008; Burgoyne ve ark., 2008; Cattanaach, 1996; Crimmens, 2006; Hatton, 2009; Kempe, 2005 ve 2011; Schnapp ve Olsen, 2003).

ED teknikleri zihinsel engelli, otizmli, işitme engelli, görme engelli, fiziksel engelli, davranışsal sorunları olan ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi öğrenme güçlükleri olan öğrencilerin bilişsel ve sosyo duygusal yetkinlikleri ile ilgili çalışmalarda kullanılmış ve olumlu sonuçlar vermiştir. (Alkistis, 2000; Avdi ve Hatzi Georgiou, 2018; Berrington ve ark., 2013; Blythe ve ark., 2011; Corcoran ve Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Ewa ve diğ., 2015; Griffiths, 2010; Kempe & Tissot, 2012; Lenakakis ve Koltzida, 2017; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008). ED teknikleri aynı zamanda bilişsel engelli öğrencilerde (Alkistis, 2000; Chatterton ve Uşak, 1994; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016) ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır (De la Cruz ve ark., 1998). Özellikle ED'nin deneyimsel ve takım çalışması faaliyetleri, öğrencilere farklı roller üstlenerek farklı iletişim bağlamlarında konuşma dilini ifade etme olanağı sunmaktadır (Chatterton ve Butler, 1994; De la Cruz ve ark. 1998; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016). Alkistis'in (2000, s.253) belirttiği gibi, *ED tekniklerini benimseyen bir eğitim programı, "uygulanması sırasında dil ve duygusal anlatım alıştırmaları yapılabildiği için dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir"*. Ayrıca, böyle bir program, bilişsel algı becerilerinin geliştirilmesine (Alkistis, 2000) ve daha genel olarak öz farkındalık gibi zihinsel işlevlerin geliştirilmesine ve çocuğun hem bir birey olarak hem de bir sosyal grubun üyesi olarak kapsamlı ve dengeli gelişimine katkıda bulunabilir (Tsiaras, 2012). Belirli teknikler, drama deneyimi ile bu öğrencilerin hiperaktivitelerini ve dikkatlerinin odağını yönetebilecekleri bir öğrenme ortamının yaratılması anlamında (Anderson ve Berry, 2014) dikkat bozukluğu yaşayan öğrencilerde sadece bireysel değil iletişimsel düzeyde de etkili olabilir (Lenakakis, 2008, s.462). Ek olarak ED teknikleri, davranış sorunları olan öğrencilerin sosyal beceriler kazanmalarına, olumlu tutumlar benimsemelerine ve genel olarak daha olumlu davranışlar oluşturmalarına katkıda bulunduğu için bu eğitimde kullanılabilir (Freeman ve ark., 2003; Dullar, 1996).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden katılımcı eylem araştırması yaklaşımı izlenmiştir (Iosifidis, 2008, s.146; Robson, 2007, s.256). Eylem araştırması, sosyal konularla ilgili olarak daha olumlu tutum benimsemek ve değerleri değiştirmek amaçlandığında eğitim bağlamında kullanılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.385). Daha ayrıntılı olmak gerekirse, şu üç döngüden oluşan bir süreç olan sarmal bir prosedür takip edilmiştir: öğretmenin projeyi açıklamasına ve belgelemesine ve bu araştırmanın eleştirel görüşüne imkan sağlayan planlama, eylem, yansıma ve yeniden tasarlama (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.390-391; Sarafidou, 2011, s.83).

### Katılımcılar

2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilen ve beş ay süren çalışmaya Yunanistan'da iki okuldan ilköğretim 4. sınıfa kayıtlı 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar arasında öğrenme güçlüğü çeken 4 öğrenci, seçici dilsizliği olan 1 öğrenci, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 2 öğrenci ve davranış sorunları olan bir öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların seçimi, araştırmacının nitel bir araştırma türü yürütürken belirli bir yaş grubu veya aynı okula devam eden bir grupla ilgili olabilecek bir veya daha fazla özellik açısından katılımcıların homojenliğine dayalı örneği seçebilmesine dayandırılmıştır (Cohen ve Manion, 2008, s.156).

### **Veri toplama araçları**

Veri toplamak için anket, yazılı denemelerin derlenmesi ve katılımcı gözlemlerinden yararlanılmıştır.

#### ***Anket***

Eğitimde drama programından önce ve sonra öğrenciler tarafından bireysel ve isimsiz olarak doldurulan anket, öğrencilerin “ötekilik” konusundaki görüş ve tutumlarını araştırmaya yönelik on bir (11) açık uçlu sorudan oluşmuştur (Cohen, Manion ve Morrison, 2008; Iosifidis, 2008). Açık uçlu soruların seçimi, derinlemesine araştırılabilecek, özgün ve doğru ve aynı zamanda kaliteli veriler sağlayan bilgiler sağlamalarına dayandırılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.430-431). Anketin öğrencilere eğitimde drama programından önce ve sonra “Öğretmenin role girmesi” tekniği ile sanki postacı veriyormuş gibi verildiğini belirtmek gerekir (Avdı ve Chatzigeorgiou, 2018).

#### ***Yazılı Denemelerin Derlenmesi***

Yazılı denemelerin derlenmesi, ED'nin ortak çalışmaya dayalı tekniklerinin tamamlanmasından sonra öğrenciler tarafından bireysel olarak yapılmıştır. Daha detaylı olarak açıklamak gerekirse, öğrenciler mülteci, göçmen, farklı ten rengine sahip kişi, özel ihtiyaçları olan kişi ve farklı dini inançları olan kişilerle ilgili ED faaliyetlerindeki etkileşimleri sırasında ortaya çıkan duygularını “rol içinde yazma” tekniği ile yazmışlardır (Alkistis, 2008, s.380-388; Avdı ve Chatzigeorgiou, 2007, s.96; Papadopulos, 2010, s.257).

#### ***Katılımcı Gözlem***

Katılımcı gözlemlerde araştırmacının hem araştırılan sosyal gruba hem de gerçekleşen sürece katılım derecesi önemli rol oynamaktadır (Iosifidis, 2008, s.126-127; Sarafidou, 2011, s.53). Katılımcı gözlemin kullanımı, öğretmenin eğitimde drama programı sırasında, ED tekniklerinde animatör olarak yer almasına dayandırılmıştır. Ayrıca, hem ED faaliyetleri hem de grup üyelerinin performansları sırasındaki davranışlarıyla ilgili her müdahalenin yanı sıra, bu müdahaleler sırasında katılımcı öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimler ve öğrenciler arasında var olan iletişim türü hakkında notlar (araştırma günlüğü) tutulmuştur.

#### ***Çalışmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği***

“Üçgenleme”, bir araştırma tekniği olarak sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Üçgenleme, araştırma yöntemindeki yaklaşımla, yani birden fazla kaliteli veri toplama kaynağı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.486; Iosifidis, 2008, s.137; Sarafidou, 2011, s.98).

#### ***Veri Analizi***

Anket, öğrencilerin yazılı metinleri ve katılımcı gözlem sonucu elde edilen verilerin analizi; sunum, anlamların kontrolü ve yorumlanması ile detaylı analizine, verilerin araştırılmasına ve aralarında bulunan ilişkiyi vurgulamak amacıyla kategorilere ve konulara göre yapılandırılmasına olanak sağladığından dolayı tematik içerik analizi ile yapılmıştır (Robson, 2007, s.358).

### **Eğitimde Drama Programı**

Bu araştırma çerçevesinde yürütülen *farklı “Öteki’yi”* tanıma adlı eğitimde drama programı sırasında kırk (40) didaktik etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler haftada iki kez, Esnek Bölge içinde gerçekleşti ve her biri bir ders saati (35 dakika) sürdü. Esnek Bölge, kültürlerarası iletişimi geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası kursların (Kaga, 2002, s.94-95) yanı sıra Yunanistan’daki okulların sınıflarında da var olan “çok kültürlülük” çerçevesini harekete geçirmek için sosyal durumların temsilini amaçlayan ED faaliyetleri için de uygundur(Matsagouras, 2002, s.17-21).

Bu çalışmanın ilk döngüsünde öğrencilerde dilsel ve kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum ve görüşler oluşturmak ve çeşitliliğe yönelik olumsuz klişelerin ve önyargıların ortadan kaldırılmasına yönelik ED teknikleri (Beyin fırtınası, röportajlar, telefon konuşmaları, zaman makinesi, öğretmenin role bürünmesi, dondurulmuş resim, televizyon istasyonu, rol içinde yazma) kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci döngüsünde, öğrencilerden ten rengi ve fiziksel engelli kişiler açısından farklı “ötekiler” ile ilgili olumlu tutum ve görüşler oluşturmak için ED teknikleri (Beyin fırtınası, duvardaki rol, radyo istasyonu, uzman mantosu, rol yapma, rolde içinde yazma) kullanılmıştır (Ek). Çalışmanın üçüncü döngüsünde, dini ve etnik çeşitliliğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek için ED tekniklerinden (Fikir alışverişi-tartışma, sıcak koltuk, vicdan sokağı, grup tartışması, rolde yazma) kullanılmıştır.(Alkistis, 2008; Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007, 2018; Fleming, 2004; Heathcote, 1985; Heathcote ve Bolton, 1995; Papadopoulos, 2009; Papadopoulos, 2010).

## **Bulgular**

### **Anket Sonuçları**

Anketten elde edilen verilerin analizi, belirtildiği gibi, tematik içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinden, çalışmada yer alan öğrencilerin olumsuz klişelerle ilgili görüşlerini değiştirdikleri ve ulusal, kültürel, dilsel ve dini ötekiliğe karşı olduğu kadar beyaz olmayan insanlar ve özel ihtiyaçları olan insanlar açısından da farklı “Ötekilere” karşı olumlu bir tutum benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Daha spesifik olarak açıklamak gerekirse beş tematik analiz ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki etnik ve kültürel çeşitliliğin kabulü ikincisi dilsel çeşitliliğin kabulü üçüncüsü dini çeşitliliğin kabulü dördüncüsü teni farklı renk olan insanlar açısından farklı “öteki”nin kabulü ve beşincisi fiziksel engelli insanların kabulü ile ilgilidir.

Çalışmanın sonuçlarının özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin kısmı aşağıda sunulmuştur. Özellikle, belirli öğrencilerin kültürlerarası empati ve yetkinliklerinin gelişimini gösteren kısa gösterge niteliğindeki sözel ifadeler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili sonuçların toplu olarak sunulduğu belirtilmelidir.

“Mahallenizin parkında bisikletinizle oynuyorsunuz ve lastik patlıyor. İki çocuk sana onların bisikletine binebileceğini söylüyor. Biri Rusya’dan gelen bir göçmen, diğeri ise Yunan. Hangi bisiklete binersin ve neden?” sorusu için, Öğrenci 1 (Ö1): ”*Onu memnun etmek için göçmenin bisikletini kabul ederdim*”.

“Ücretsiz ikinci dil kursu kazanıyorsunuz. Almanca veya Arapça dersi almayı seçebilirsiniz. Hangi dili öğrenmek istiyorsunuz ve neden?” sorusuna,, Ö2: “*Arapça dersleri almak istiyorum*”.

*çünkü dili duymuştum ve hoşuma gidiyor*". "İki aile yan dairenizi kiralamak istiyor. Sizin yaşınızda bir çocuğu olan Müslüman bir aile ve sizin yaşınızda da bir çocuğu olan İngiliz bir aile. Hangi ailenin kiralamasını tercih edersiniz ve neden?" sorusuna Ö3: "*Müslüman bir ailenin kiralamasını tercih ederim çünkü benimle aynı dine sahip olmamalarını umursamıyorum*".

"Kampa bir gün geç kaldınız ve aralarından seçim yapabileceğiniz sadece iki yatak kaldı. Engelli bir çocuğun yanında bir yatak var. Hangi yatağı seçersiniz ve neden?" sorusuna, Ö4: "*Fiziksel engelli çocuğun yanındaki yatağı seçerim ki ona yardım edebileyim*".

Seçici dilsizliği olan öğrencinin gösterge niteliğindeki sözlü ifadeleri "Afrika'dan bir çocuk sınıfınıza geliyor. Masada birlikte oturmak ister misiniz? (Evet neden / Hayır neden) ve" Siz resim yapmayı seviyor ve sanat derslerine katılıyorsunuz. Ciddi işitme problemleri olan bir çocuk çok iyi resim yapıyor. Birlikte resim yapmak ister misiniz?(Evet neden / Hayır neden" soruları için şu yanıtlar verilmiştir: Ö5: "*Arkadaş olabileceğimiz için Afrika'dan gelen çocuğun yanına otururum*", "*O çocuk kadar iyi resim yapmak isterim, kulağının duymaması takulamayacağımız anlamına gelmez*".

Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin gösterge niteliğinde cevapları sunulmuştur. "Sınıfınıza iki yeni öğrenci geliyor. Biri ailesiyle Fransa'da yaşarken diğeri Suriyeli bir mülteci. Kiminle arkadaş olmak istersin ve neden?" sorusuna, Ö6: "*Suriye'den gelen çocukla arkadaş olmak isterim çünkü o bir mülteci*". "Evinizden aynı mesafede iki büfe var. Birinde mal sahibi Pakistan'dan bir göçmen, diğesinde ise bir Yunan. Hangi büfeden alışveriş yaparsınız ve neden?" sorusuna, Ö7: "*Pakistanlı'nın büfesinden satın alırdım çünkü ona yardım etmek istiyorum*". Davranış problemleri olan öğrencinin yukarıdaki sorular için gösterge niteliğindeki sözlü ifadeleri şu şekilde gösterilebilir:

Ö8: "*Müslüman ailenin kiralamasını isterim çünkü farklı bir din hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim*", "*Pakistan'dan gelen göçmenin büfesinden alırdım çünkü parası olmayabilir*".

Verilerin tamamında hareketle, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin, ED teknikleriyle ele aldıkları ötekilik biçimlerine karşı ilk baştaki olumsuz tutumlarını değiştirmelerinin bu tekniklerin çeşitliliğinin kabulüne ilişkin olumlu etkisini gösteren bir delil olduğu tespit edilmiştir.

### **Yazılı Deneme Sonuçları**

Öğrencilerin "Rol içinde yazma" tekniği ile yazdıkları yazılı denemelerin sonuçlarına bakılarak (Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007; Papadopoulos, 2010) yazılı dil becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Aşağıda, öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin eğitimde drama programı sırasında ele aldıkları her ötekilik biçimi için kullandıkları birkaç gösterge niteliğindeki ifadeleri yer almaktadır. Defterlerine özellikle mülteci çocuklarla ilgili şunları yazdılar: Ö1 "*Suriyeli Margarita çok üzgündü çünkü ülkesinde bir savaş vardı ve eşyalarını, arkadaşlarını, evini kaybetmişti*", farklı bir "Öteki" ile ilgili olarak Ö2 "*Bugün Kari'nin hapisten çıktığı için çok mutluyum. Haksız yere suçlandı çünkü o yaşlı ve yabancıydı*" ve göçmen çocuklarla ilgili olarak Ö3 "*Ben bir göçmendim. Sarı otobüse bindim ve birçok göçmen çocuğu gördüm. Birlikte seyahat ettik ve onları tanıma şansım oldu ve büyük bir arkadaş grubu olduk*", Ö4 "*Sarı otobüsle yolculuk süperdi çünkü diğer göçmen çocuklarla seyahat ettim ve ülkelerini tanıma şansım oldu*". Ayrıca, beyaz tenli olmayan çocuklarla ilgili yazdıkları mektuplarda: Ö1 "*Derinin rengi umurumda değil ve arkadaşın olmak istiyorum*" Özel ihtiyaçlı çocuklara yazılan mektuplarda, Ö2 "*Ben her zaman senin arkadaşın olacağım ve yürüyemediğin için endişelenmene gerek yok.*", farklı dini inançlara mensup çocuklara yazdıkları mektuplarda: Ö3 "*Sana*



*bu mektubu farklı bir tanrıya inanmanın önemli olmadığını söylemek için gönderiyorum. Seninle tanıştığımız ve arkadaş olduğumuz için gurur duyuyorum” ve refakatsiz mülteci çocuklara yazılan mektuplarda, Ö4 “Sevgili arkadaşım Melak, kız kardeşinizle birlikte yaşadığımız her şeyi biliyorum. Sana okuluma gelmeni istediğimi ve kesinlikle en iyi arkadaşlarımdan biri olacağını söylemek istiyorum.”*

Seçici dilsizliği olan öğrenciyle “rol içinde yazma” tekniği kullanılmış ve özellikle kendi oynamadığı rolleri üstlenip bu rolleri sınıf arkadaşlarının oynamasını izlediği ve onlar tarafından kullanılan ifadeleri kullandığı gözlemlenen yedi yazılı metin üretmiştir. Aşağıda, öğrencinin yazdığı metinlerde kullandığı gösterge niteliğindeki ifadeler sıralanmıştır. Defterine yazdığı ilk üç metinde, mülteci çocuklarla ilgili: “*Çocuklarla farklı şeyler hakkında, hatta duygular hakkında konuştuk ve bu durumda oldukları için çok üzülüm*”, göçmen çocuklarla ilgili olarak “*Gezimizde tüm ülkeleri gördük ve otobüste beş arkadaşla tanıştım, Nora, Zalia, Lorax, Larsen ve Johanna*” ve diğer “*Öteki*” ile ilgili olarak “*Mahkeme salonunda Kari’yi iyi savundum ve çok memnunum çünkü gitmesine izin verdiler*”. Mektup şeklinde yazdığı sonraki dört metinde şu ifadeleri kullandı, cildi beyaz olmayan çocuklarla ilgili olarak “*Siyah ve beyaz olduğun için üzülmene gerek yok – Arkadaşım olmanı istiyorum*”, özel ihtiyaçları olan çocuklarla ilgili olarak, “*Sorunların olduğu için endişelenme – Seni arkadaşlarımla tanıştıracam ve hep birlikte oynayacağız*”, farklı dinlerden çocuklarla ilgili olarak, “*Seni yanımda kiliseye götürdüğüm için mutluyum. Seni yanımda götürmek istedim çünkü sen benim arkadaşısın ve seni seviyorum*” ve refakatsiz mülteci çocuklarla ilgili olarak “*Merhaba, Nour. Okuluma gelmeni bekliyorum. Sana yardım etmek istiyorum, ailen gelene kadar seni evimde ağırlayacağım*”

Yazılı metinlerin sonuçları, dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin aşağıda sunulan katılımcı gözlemin sonuçları ile uyumludur.

### **Katılımcı Gözlem Sonuçları**

Eğitimde drama programı sırasında katılımcı gözlem, a) öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları ve sınıf arkadaşları ile etkileşimlerini, b) ED etkinliklerine katılımlarını ve c) genel olarak, uyguladıkları tekniklerle geliştirdikleri becerileri kaydetmeyi amaçlayan bir dergi aracılığıyla kullanılmıştır. (Mason, 2003, s.137; Sarafidou, 2011, s.54).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde dil becerilerinin gelişimi ile ilgili katılımcı gözlem sonuçları aşağıda kısaca sunulmuştur. Okulun dil konusuyla ilgili iyileştirici öğretim programına kayıtlı olan belirli öğrenciler, programın başında ED etkinliklerinin hazırlanması sırasında çok az konuşmuşlardır. Programa katılımlarının üçüncü ayından sonra, dört öğrenci de tartışmalar ile sorular oluşturarak ve etkinlikler sırasında cevaplar vererek kendilerini sözlü dilde daha eksiksiz ifade etme becerisine sahip oldular. Eğitimcinin – iyileştirici öğretim programı başkanı – görüşlerinin, eğitimde drama programının belirli öğrencilerde sözlü dil becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkisi konusunda bu bulgularla aynı doğrultuda olduğunu belirtmek gerekir.

Seçici dilsizliği olan öğrencinin program sırasındaki ilgisinin arttığı görülmektedir. Öğrencinin ED tekniklerini tüm sınıfa sunarken, etkinliklerin hazırlanmasında hem diğer ekipleri hem de kendi ekibini büyük bir ilgiyle izlediği gözlemlenmiştir. “Donmuş resim” tekniğine hevesle katılmıştır, çünkü bu teknik sözlü dil ifadelerini gerektirmemektedir. Aynı şekilde, “Öteki” nin ve sosyal çevresinin düşüncelerini kaydettiği “Duvardaki rol” tekniğine katılmıştır. Buna ek olarak, programın başında tek başına oturmaya çalışırken, programın ilk ayından sonra sınıf arkadaşlarıyla

ilişkiler geliştirdiğini ve diğer ekipler tarafından ED faaliyetleri sunulduğunda sınıf arkadaşlarıyla oturduğunu belirtmek gerekir.

Eğitimde drama programına katılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerde sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi ile ilgili katılımcı gözlem sonuçları aşağıda kısaca sıralanmıştır. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan iki öğrencinin ED tekniklerine hevesle katıldıkları ve ekibin diğer üyeleriyle işbirliği yaptıkları tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen faaliyetler sırasında serbestçe hareket etme fırsatı buldukça hiperaktiviteleri giderek azalmıştır. Sadece oturmak ve yazmak zorunda kaldıkları “rol içinde yazma” tekniği sırasında, programın üçüncü ayından sonra daha az hiperaktivite göstermişlerdir. Benzer şekilde, eğitimde drama programının tamamlanmasının ilk ayından sonra, diğer ekiplerin üstlendikleri rolleri daha uzun süreler boyunca sunmalarını izlerken dikkat eksiklikleri azalmıştır. Ayrıca bu öğrenciler tiyatro etkinliklerinin hazırlanması sırasında gruplarının diğer üyeleriyle tartışarak daha fazla zaman harcadılar.

Davranış sorunları olan öğrencilerin davranışının sadece sınıf ortamında değil okul bahçesinde de geliştiği tespit edilmiştir. Başlangıçta bu öğrenci ED'nin grup faaliyetleri çerçevesinde işbirliği yapmakta zorlandı ve genellikle ekibinin diğer üyeleri ve genel olarak diğer sınıf arkadaşlarıyla zıtlıydı. Programın ikinci ayından sonra takım çalışması becerilerini geliştirerek takıma uyum sağlamaya ve takım üyeleriyle daha etkin etkileşime girmeye başladı. Bu, diğer üyeler tarafından kabul edilmesine, gerilimlerin azaltılmasına ve aralarındaki zıtlıkların sınırlandırılmasına katkıda bulundu. Bu süreç öğrencinin programın dördüncü ayından sonra sınıf arkadaşlarıyla sorunsuz bir şekilde işbirliği yapabilmesiyle sonuçlandı. Eğitiminin izleniminin de – bölüm başkanının - bu yönde olduğu, yani bu öğrencinin sadece eğitimde drama programı sırasında değil, tamamlandıktan sonra da daha olumlu davranışlar sergilediğini belirtmek gerekir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Eğitimde drama programından elde edilen sonuçlar, ED tekniklerinin genel okula kayıtlı özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin dil, sosyo-duygusal ve kültürlerarası becerilerin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Alkistis, 2008; Aitzdi ve Hazigeorgiou, 2018; Adattana Nonthaith, 1996; De La Asczkruz, 1998; Fleming, 2004; Lenakakis, 2015 ve 2018; Papadopulos, 2009; Tsiaras, 2007). Özellikle, ED tekniklerinin belirli öğrencilere, kişisel gelişimleri ve özel eğitim ihtiyaçları olmayan sınıf arkadaşlarıyla etkileşimleri konusunda çok sayıda olanak yarattığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, öz saygı ve öz farkındalığın geliştirilmesinde, davranışların ve hiperaktivitenin yönetilmesinde, kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesinde, dil ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde ED tekniklerinin kullanıldığı ilgili araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Alkistis, 2000; Burgoyne ve ark., 2008; Berrington ve ark., 2013; Blythe ve ark., 2011; Chatterton ve Butler, 1994; Corcoran ve Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Griffiths, 2010; Guli ve ark. 2013; McLenna ve Smith, 2007; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008; Snape ve Vettraino, 2007; Tsiaras, 2012; Dullar, 1996).

Bu çalışmadan, ED tekniklerinin eğitimde ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte yer alacağı ve işbirliği yapacağı genel okullar için tasarlanacak benzer eğitimde drama programlarında kullanılabilirliği ve uygulanabilirliği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, benzer eğitim programlarının ED teknikleri kullanılarak tasarlanması ve yürütülmesi, bu programlarda yer alan tüm öğrencilerin keyifli ve güvenli bir öğrenme ortamında sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda grup düzeyinde de beceri kazanmaları için de uygulanabilir.

ED tekniklerinin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere olumlu katkı sağladığı tespit edildiğinden, burada varılan sonuçların daha fazla araştırılması önerilmektedir. Özellikle, farklı illerde ve farklı ilkokul sınıflarına kayıtlı öğrenciler arasında benzer eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Genel okullarda eğitimde drama programlarının uygulanması, katılan tüm öğrencilerin edinebilecekleri yetkinliklerin yanı sıra (Kempe, 2005), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okul ortamına daha sorunsuz uyum sağlamalarını, uyumlu şekilde okula devam etmelerini ve diğer katılımcı öğrencilerle aralarındaki iletişim ve etkileşimin sağlanmasını kolaylaştırır.

## Kaynakça

### English

- Anderson, A. & Berry K. (2014). The Influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20 (3), 143-157.
- Berrington, B., Cronin T. & Green J. (2013). The Effective use of drama as a pedagogy for engaging students with disabilities with the Australian curriculum learning areas. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (4), 1341-1347.
- Blythe, C. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505-511.
- Burgoyne, S., Placier, P., Taulbee, M. & Welch, S. (2008). Investigating interactive theatre as faculty development for diversity. *Theatre Topics*, 18 (2), 107-129.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chatterton, S & Butler, S. (1994) The Development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 83-84.
- Corcoran, C. A. & Davis, A. (2005). A Study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42, 105-111.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- De la Cruz, R. E. (1995). *The Effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. dissertation. Illinois State University.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J. & Morreau, L. E. (1998). The Effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Ewa, J. A., Olayi, J. E., Ashi, M. M. & Agba, J. U. (2015). Drama: a strategy facilitating equal access and enablement for students with hearing impairment in an inclusive school environment. *British Journal of Education*, 3 (10), 35-43.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *German as a Foreign Language, Gfl- journal*, 1, 110-123.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.

- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D. & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (scip): a pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37-44.
- Hatton, N. (2009). The Labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education*, 14(1), 91 – 95.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama of Learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Jindal-Snape, D. & Vettrano, E. (2007). 'Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 165-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The Use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Lenakakis, A. & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269.
- McLennan, D. P. & Smith, K. (2007). Promoting positive behaviours using sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4 (2), 45-47.
- Papadopoulos, S. (2009). Theatre for young people as a means of intercultural education: the case of petalou-sauros. in proceedings of the international association of intercultural education: *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Athens. Retrieved May 8, 2020, from [http://utopia.duth.gr/~sypapado/index\\_html\\_files/Theatre](http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_html_files/Theatre).
- Raphael, J. (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia Journal)* 28(1), 73-86.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: a strategy for improving academic and social skills among public middle school students school of education*. San Rafael: Dominican University of California.
- Schnapp, L. & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.
- Snape, J. D. & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of socialemotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3 (1), 47-67.
- Widdows, J. (1996). Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1, 65-78.

## Greek

- Αλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* [Alkistis, Drama in Education]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* [Alkistis, Black Cow – White Cow. Drama in Education and Interculturalism]. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση* [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., The Art of Drama in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., When the Teacher Enters a Role]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. [Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., Research Methods in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες [Iosifidis, Th., Qualitative Research Methods in the Social Sciences]. Αθήνα: Κριτική.
- Κάγκα, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. [Kaga, E., Intercultural communication and interdisciplinarity: Aspects and perspectives in the Flexible Zone]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 91-96.
- Kempe, A. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. [Kempe, A., Educational Drama and Special Needs]. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά. Σύγχρονες Αντιλήψεις Αγωγής και Εκπαίδευσης των Παιδιών με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση*. [Kyriotakis, A., A Pedagogy: A School for All Children. Modern Perceptions of Education and Training of Children with Disabilities in Life and Learning]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στην Ζωή και στη Μάθηση. [Theatre Pedagogy as a New Model of Intervention in the Education of People with Disabilities in Life and Learning]. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* [In I. Kourkoutas & J. P. Chaertier (Eds.), Children and Adolescents with Psychosocial and Learning Disorders, 455-470]. Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Multiculturalism]. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδύμου* [In K. Bikos & E. Taratoris (Eds), Studies and Questions of Educational Science. Gratitude Volume to Professor Emeritus Dimitris Chr. Chatzidimou, 347-364]. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και Ετερότητα κάτω από την Ίδια Στέγη [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Otherness Under the Same Roof]. Οδηγός Διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής Ετερότητας στο Σχολείο [In St. Tsiplakou (Ed), Guide for Managing Socio-cultural Difference in School, 157-173]. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture, Cyprus Pedagogical Institute. Retrieved January 30, 2019, from <http://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας [Mason, J., The Conducting of Qualitative Research]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. [Matsagouras, H., Flexible Interdisciplinary Approach Zone: An educational innovation that changes the school]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-33.
- Μπάκα, Ε. (2011). Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες [Baka, E., The Theatre Education (The Theatre Game) as a Mean of Enhancing the Self-perception and Self-esteem of People of Typical Development and People with Special Needs. Unpublished PhD thesis]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Τ.Α΄ 2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. [Law 3699/2008, Government Gazette 199 T.AI 2.10.2008. Special Education and Training of People with Disabilities or Special Educational Needs].
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου [Papadopoulos, S., Pedagogy of the Theatre]. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων Εφήβων με Νοητική Καθυστέρηση. [Paraskevoπούλου-Stavropoulou, M., The contribution of Drama in Education to the Development of Language Skills of Adolescents with Mental Disabilities. Postgraduate thesis]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. [Robson, C., Real World Research]. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση Ποσοτικών και Ποιοτικών μεθόδων. Η Εμπειρική Έρευνα. [Sarafidou, G. O., Aggregation of Quantitative and Qualitative Methods. Empirical research]. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. [Stasinou, D., Special Education 2020 Plus: For an Inclusive or Total Education in the New-Digital School with Digital champions]. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2007). Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μία Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση [Tsiaras, A., Theatrical Education in Primary School. A Psycho-Sociological Approach]. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Ek 1

### 22. Etkinlik

İlk etkinlik “Beyin Fırtınası” idi. Öğrenciler, bilgilerini sınamak için sınıflarındaki “özel ihtiyacı olan kişi” ile ilgili ilişkisel kelimeler ve cümleler yazmışlardır, çünkü bu etkinlik bir konunun çoklu boyutlarını vurgulamaya yardımcı olur ve değerlendirmeye uygundur (Alkistis, 2008: 260).

Daha sonra öğrencilerin fiziksel engelli bireyler ve sosyal çevrenin kendilerine karşı benimsemeleri gereken tutum hakkında bir radyo programı yaptıkları “Radyo İstasyonu” tekniği kullanılmıştır (Alkistis, 2008: 263). Grup üyeleri, radyo istasyonunun adını, programın adını ve atıfta buldukları kişilerin sahip olacağı engellilik türünü seçtiler. Etkinliğin tamamlanmasından sonra bir tartışma ve düşünüm gerçekleşti. Özellikle, bir daire içindeki öğrenciler, özel ihtiyaçları olan kişilere yapılabilecek kabul edilebilir davranışlar ve etkinlik boyunca sahip oldukları deneyim hakkında fikir alışverişinde bulundular.

### 23. Etkinlik

Yirmi üçüncü etkinlik “Duvarda yuvarlanma” tekniği (Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 90) öğrenciler tarafından bireysel olarak kullanılmıştır. Özellikle, öğrenciler, büyük bir kağıda çizilen ve sınıf duvarına yerleştirilen ve özel ihtiyaçları, düşünceleri ve duyguları olan bir çocuğun rolünü temsil eden bir insan figürünün ana hatlarına yazı yazdılar. Sonra ne yazdıklarını sınıf arkadaşlarına söylediler. Etkinliğin tamamlanmasından sonra öğrenciler bireysel olarak ve “Rolde yazma” takma adını kullanarak rol yaptılar. Günlüklerine, özel ihtiyaçları olan bir çocuk rolünde, düşüncelerini ve duygularını yazdılar.

### 24. Etkinlik

Yirmi dördüncü etkinlik, öğrenciler insan figürünün ana hatları dışına özel ihtiyaçları olan bir çocuk için kendi düşüncelerini ve duygularını yazdılar ve sınıf arkadaşlarında duyduklarından yukarıdaki etkinlik farklı bir bağlamda devam etti. Çoğu öğrenciden figürün dışına ikinci kez yazmaları, fakat bu kez rolün temsil ettiği fiziksel engelli çocuk hakkında ek düşünce ve hisleri yansıtmaları istendiğine dikkat edilmelidir.

Etkinlik tamamlandıktan sonra, belirli bir rolün “uzaktan” incelenmesi ve derin şekilde anlamlandırılması ile ilgili bir tartışma ve düşünüm yapıldı (Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007: 90). Bu etkinlik sayesinde öğrenciler, özel ihtiyaçları olan çocuğun yerinde olma ve düşüncelerini kendi tarafından yazılı olarak ifade etme ve aynı zamanda özel ihtiyaçları olan çocuğa karşı kişisel bakış açılarını sosyal bir ortam ile yazılı olarak ifade etme fırsatı buldular.

### 25. Etkinlik

Yirmi beşinci etkinlik, öğrenciler bireysel olarak ve “Rolde yazma” tekniğini kullanarak rol yaptılar. Spesifik olarak, öğrenciler fiziksel engelli bir çocuk olan bir arkadaşlarına mektup yazdılar. Öğrenciler, mektuplarında kendilerine hitap edecek arkadaşlarının adını ve sahip oldukları engellilik türünü seçtiler. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin kişisel düzeyde, yazılı konuşma yoluyla, özel ihtiyaçları olan bir çocukla (erkek veya kız) iletişim kurmaları ve hem psikolojisini hem de ihtiyaçlarını anladıkları dereceyi ve ona karşı tutumlarını yazılı olarak kaydetmeleriydi. Mektuplarını tamamladıktan sonra onları boyadıklarını, zarflar yaptıklarını ve arkadaşlarına gönderilebilmek için posta pulu çizdiklerini belirtmekte fayda var.





## The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs

Theodora Papaioannou<sup>1</sup>

Alkistis Kondoyianni<sup>2</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.004

### Article History

Received 05.02.2021

Revised 30.04.2021

Accepted 10.06.2021

### Keywords

Drama in Education

Educational drama program

Special educational needs

Language competence

Socio-emotional competence

### Abstract

*The present study concerns the exploration of the effect of Drama in Education on the acquisition of language and socio-emotional competencies by students with special educational needs. Specifically, it consists of case studies of students with special educational needs who participated in an educational drama program carried out in a general primary school in Greece. The specific program was designed and carried out in a research framework following the principles of participatory action research. The research tools which were used were: the questionnaire, the students' written texts and participatory observation. According to the results of the study, it was found that through the techniques of Drama in Education, the participating students developed their intercultural skills and their intercultural empathy. Simultaneously, the students with special educational needs developed language skills as well as teamwork and social skills which contributed to the positive interaction and mutual acceptance amongst them and the other participating students.*

### Article Type

Research paper

1 Ph.D., Department of Primary Education, University of Thessaly. Post-doctoral researcher, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Greece. Email: dpannou@yahoo.gr. Orcid ID: 0000-0003-0683-1262

2 Professor, Emeritus Department of Theatre Studies, University of Peloponnese, Greece. Email: alkistiseros@gmail.com. Orcid ID: 0000-0003-4342-7592.

## **Introduction**

In Greece, Special Education focuses on the comprehensive and harmonious development of the personalities of the students with special educational needs and disabilities, as well as on the improvement and utilization of their abilities and skills so as to enable their integration or reintegration to a general school when possible. In addition, Special Education aims at making possible access of the specific students to educational programs which will contribute to the mutual acceptance and their harmonious coexistence with society at large and in their equal social development [Law 3699/2008 Art. 2(5)]. At the same time, both on an international level as well as in Greece, the inclusion of students with special educational needs in the educational process and in the educational events which occur in the general school as well as the adaptation of educational programs to the special needs of the specific students are considered necessary (Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Within this specific framework, educational programs using the techniques of Drama in Education (DiE) may be incorporated given that a review of the literature and studies conducted on a global level provide the necessary theoretical and research foundation. In addition, given the fact that students with special educational needs are enrolled in classrooms of general primary schools in Greece, educational drama programs may intervene positively in the equal participation and the offering of equal opportunities to the specific students and by extension, their inclusion in the schools' educational activities. According to Kempe, (2005: 240-241) the collaboration between students of a general school and students with special educational needs in the frame of an educational drama program may contribute positively to the development of social skills not only in the students without special needs but also in those with special educational needs.

The present study concerns the use of techniques of DiE in an educational program carried out in a general primary school in which both students of regular development and students with special educational needs participated. The aim of the study was to determine the impact of DiE techniques on the development of intercultural, language and socio-emotional skills of students with special educational needs. The research questions examined are the following:

- i. Can the techniques of DiE contribute to the development of intercultural competence of students with special educational needs?
- ii. Can the techniques of DiE contribute to the development of language competence of students with special educational needs?
- iii. Can the techniques of DiE contribute to the development of socio-emotional competence of students with special educational needs?

## **Theoretical Background**

Drama in Education may contribute to the physical, emotional, intellectual and social development of students with special educational needs since it offers the potential to stimulate their senses through active engagement and experientiality. Namely, the techniques of DiE may play a positive role in creative and improvised theatre expression and, by extension, in the development of creativity, self-awareness and self-esteem as well as in improving the students' communication skills (Alkistis, 2000 & 2008; Burgoyne, et al., 2008; Cattanach, 1996; Crimmens, 2006; Hatton, 2009; Kempe, 2005 & 2011; Schnapp & Olsen, 2003).

The DiE techniques have been used with positive results in studies concerning the development of cognitive and socio-emotional competence in students with cognitive disabilities, autism, hearing disabilities, vision impairments, physical disabilities, behavioral problems, attention deficit and hyperactivity disorders as well as with learning disabilities (Alkistis, 2000; Avdi & Hatzigeorgiou, 2018; Berrington, et al., 2013; Blythe, et al., 2011; Corcoran & Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Ewa, et al., 2015; Griffiths, 2010; Kempe & Tissot, 2012; Lenakakis & Koltsida, 2017; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008). Simultaneously, the techniques of DiE have been used in developing language skills in students with cognitive disabilities (Alkistis, 2000; Chatterton & Butler, 1994; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016) and in students with learning disabilities (De la Cruz, et al., 1998). The experiential and teamwork activities of DiE, especially, offer students the ability to express spoken language in different communication situations by undertaking different roles (Chatterton & Butler, 1994; De la Cruz, et al., 1998; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016). As stated by Alkistis (2000: 253), an educational program that adopts DiE techniques “*may contribute to the development of language skills as language and emotional expression exercises may be carried out during its implementation*”. Furthermore, such a program may contribute to the development of cognitive perception skills (Alkistis, 2000) and more generally in the development of mental functions such as self-awareness and in the comprehensive and balanced development of the child as a person and as a member of a social group (Tsiaras, 2012). The specific techniques may be effective not only on a personal but also on a communicative level in students facing attention deficit disorders (Lenakakis, 2008: 462) in the sense that through the experience of drama, a learning environment is created in which these students can manage their hyperactivity and the focus of their attention (Anderson & Berry, 2014). In addition, the techniques of DiE can be used in the acquisition of social skills by students with behavioral problems since they contribute to the adoption of positive attitudes and more generally in forming positive behaviors (Freeman, et al., 2003; Widdows, 1996).

## **Methodology**

### **Research model**

The research methodology of the present study followed the approach of participatory action research using qualitative research data collection methods (Iosifidis, 2008: 146; Robson, 2007: 256). Action research is a popular research method in educational settings (Robson, 2007: 256) which can be used in an educational context if it aims to adopt more positive attitudes and change values in relation to social issues (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 385). Specifically, a spiral procedure was followed, a process consisting of the three cycles: planning, action, reflection and redesign, which allowed the teacher to explain and document the project, as well as the critical view of this research (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 390-391; Sarafidou, 2011: 83).

### **Participants**

In the study which was carried out during the school year 2018-2019 and lasted five months, 30 students enrolled in two primary school 4<sup>th</sup> grade classes in Greece participated. It must be noted that during the study, the anonymity of the participating students was secured (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Amongst the participants were 4 students with learning disabilities, 1 student with selective mutism, 2 students with attention deficit and hyperactivity disorder and one student

with behavioral problems. The selection of participants was based on the fact that in conducting a qualitative type of research the researcher can select the sample based on the homogeneity of the participants in terms of one or more characteristics that may relate to a specific age or a group attending the same school (Cohen & Manion, 2008: 156).

### **Data collection tools**

In order to gather data, the following tools were utilized: the questionnaire, the composition of written essays and the participatory observation (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 486; Iosifidis, 2008: 137; Sarafidou, 2011: 98).

#### ***The questionnaire***

The questionnaire, which was completed individually and anonymously by the students both before and after the educational drama program, consisted of eleven (11) open-ended questions aimed at exploring the opinions and positions of the students regarding “otherness” (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Iosifidis, 2008). The choice of open-ended questions was based on the fact that they provide information that can be explored in depth, are characterized by authenticity and honesty and at the same time provide quality data (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 430-431). It is worth mentioning that the questionnaire was given to the students through the technique “Teacher in Role” of a postman, both before and after the educational drama program (Avdi & Chatzigeorgiou, 2018).

#### ***Composition of written essays***

The composition of written essays was carried out individually by the students after the completion of the collaborative techniques of DiE. Specifically, the students wrote through the technique “Writing in a role” (diary, letter) their feelings that arose during their interaction in the activities of DiE regarding: the refugee, the immigrant, the person with different skin color, the person with special needs and the person with different religious beliefs (Alkistis, 2008: 380 & 388; Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 96; Papadopoulos, 2010: 257).

#### ***Participatory observation***

In the participatory observation essential role plays the degree of participation of the researcher in relation to both the social group under investigation and the process that takes place (Iosifidis, 2008: 126-127; Sarafidou, 2011: 53). The use of participatory observation was based on the fact that the teacher was fully involved during the educational drama program, as animator during the techniques of DiE. Also, she kept notes (research diary) on each intervention that concerned both the activities of DiE and the behaviors of the group members during their performance, as well as the interactions that took place between the participating students throughout each intervention and the type of communication that existed between the students (Sarafidou, 2011: 54).

#### ***Reliability & validity of the study***

As a research technique was used “triangulation”, in order to enhance the validity and reliability of the results. Specifically, the triangulation was carried out with the approach within the research method, through multiple sources of quality data collection (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 486; Iosifidis, 2008: 137; Sarafidou, 2011: 98).

### **Data Analysis**

The analysis of the data obtained from the questionnaire, the written texts of the students and the participatory observation, was carried out through thematic content analysis, as it provides the possibility of presentation, control and rendering of meanings and extensive analysis, investigation and systematic structuring of data into categories and topics, in order to highlight the relationships that exist between them (Robson, 2007: 358).

### **Educational Drama Program**

During the educational drama program *Getting to know the different "Other"* which was conducted in the frame of this research, forty (40) didactic interventions occurred. The interventions took place twice a week, within the Flexible Zone and each of them lasted one teaching hour (35 minutes). The Flexible Zone is suitable for interdisciplinary courses aimed at cultivating intercultural communication (Kaga, 2002: 94-95), as well as for the activities of DiE that aimed at the representation of social situations in order to activate the framework of the "multiculturalism" that exists in the school classrooms in Greece (Matsagouras, 2002:17 & 21).

In the first cycle of the present study DiE techniques ("Brainstorming", "Interviews", "Telephone Conversations", "Time Machine", "Courtroom", "Teacher in Role", "Frozen Picture", "Television Station", "Writing in Role") were used to form positive attitudes and views by students regarding linguistic and cultural diversity and the removal of negative stereotypes and prejudices towards diversity. In the second cycle of the study DiE techniques ("Brainstorming", "Role on the Wall", "Radio Station", "Mantle of expert", "Role play", "Writing in Role") were used to form positive attitudes and views from students regarding the different "other" in terms of skin color and people with physical disabilities (Appendix). In the third cycle of the study DiE techniques ("Exchange of Opinions-Debate", "Hot Seat", "Conscience Alley", "Group Discussion", "Writing in Role") were used to developing a positive attitude towards religious and ethnic diversity (Alkistis, 2008; Avdi & Hatzigeorgiou, 2007, 2018; Fleming, 2004; Heathcote, 1985; Heathcote & Bolton, 1995; Papadopoulos, 2009; Papadopoulos, 2010).

## **Results**

### **Questionnaire results**

The analysis of the data from the questionnaire, as mentioned, was conducted through thematic content analysis (Robson, 2007: 416-418; Sarafidou, 2011: 117). From the analysis of the data, it was found that the participating students altered their negative stereotypes and adopted a positive attitude toward national, cultural, linguistic and religious otherness as well as toward the different "Other" as far as people of color and people with special needs were concerned.

Specifically, five categories of thematic analysis emerged, the first of which concerns the acceptance of ethnic and cultural diversity, the second concerns the acceptance of linguistic diversity, the third concerns the acceptance of religious diversity, and the fourth concerns the acceptance of the different "other" in concerns the color of the skin and the fifth concerns the acceptance of people with physical disabilities.

Below the part of the results of the study concerning students with special educational needs are presented. Specifically, brief indicative verbal expressions of the specific students are presented indicating the development of their intercultural empathy and competence. It must be stated that the results concerning students with learning disabilities are presented collectively. Regarding the question «You play with your bike in the park of your neighborhood and the tire bursts. Two children tell you that you can ride on theirs. One is an immigrant from Russia and the other is a Greek. Which bike will you take for a ride and why?», Student 1 (S1): *“I would accept the bicycle from the immigrant in order to please him”*. Regarding the question «You win free second language courses. You can choose whether to take German or Arabic lessons. Which language would you like to learn and why?», S2: *“I would like to take Arabic lessons because I have heard the language and I like it”*. Regarding the question «Two families want to rent the apartment next to yours. A Muslim family that has a child your age and an English family that also has a child your age. Which family would you prefer to rent and why?», S3: *“I would prefer a Muslim family to rent it because I don't care that they do not have the same religion as me”*. Regarding the question «You were one day late to go to camp and there are only two beds left to choose from. Next to a bed is a child with physical disabilities. Which bed will you choose and why?», S4: *“I will choose the bed next to the child with physical disabilities so I can help him”*.

Indicative verbal expressions of the student with selective mutism are presented for the following questions: «A child from Africa comes to your class. Would you like to sit at the desk together? (Yes why/No why)» & «You like painting and you attend art classes. A child who has severe hearing problems paints very well. Would you like to paint together?(Yes why/No why)», S5: *“I would sit next to the kid from Africa since we could become friends”*, *“I would like to draw as well as that kid, just because he doesn't hear doesn't mean that we can't hang out”*.

Also, indicative answers of the students with attention deficit and hyperactivity disorders are presented. Regarding the question «Two new students are coming to your class. One lived with his family in France and the other is a refugee from Syria. Who would you like to be friends with and why?», S6: *“I would like to be friends with him from Syria because he is a refugee”*. Regarding the question «At the same distance from your house there are two kiosks. In one the owner is an immigrant from Pakistan and in the other a Greek. From which kiosk will you buy something you will need and why?», S7: *“I would buy from the kiosk of the Pakistan because I want to help him”*. Indicative verbal expressions of the student with behavioral problems are presented

for the above questions, S8: *“I would like the Muslim family to rent it because I want to learn more about a different religion”*, *“I will buy from the immigrant kiosk from Pakistan because he may not have money”*.

It should be noted that from the entirety of the data, it was found that students with special educational needs changed their initial, negative attitude toward the forms of otherness that they addressed through the techniques of DiE, a fact which indicates the positive influence of these techniques regarding the acceptance of diversity.

### Written essay results

Based on the results of the written essays of the students through the “Writing in role” technique (Avdi & Hatzigeorgiou, 2007; Papadopoulos, 2010), it seems that they developed written language skills. Below, a few indicative word expressions which the students with learning disabilities used for each form of otherness they addressed during the educational drama program. Specifically, they wrote in their journals regarding refugee children: S1 “*Margarita from Syria was very sad because there was a war in her country and she lost her things, her friends, her house*”, regarding the different “Other”: S2 “*Today I am very happy that Kari got out of jail. She was unfairly accused because she was a hag and a foreigner*” and regarding immigrant children: S3 “*I was an immigrant. I got onto the yellow bus and saw many immigrant children. We traveled together and I got to know them and we became a big group of friends*”, S4 “*The trip with the yellow bus was super because I traveled with other immigrant children and I got to know their countries*”. Also, in their letters, they wrote regarding children of color: S1 “*You should know that I don’t care at all about the color of your skin and I want to be your friend*”, regarding children with special needs: S2 “*I will always be your friend and you don’t need to worry that you can’t walk*”, regarding children with different religious beliefs: S3 “*I am sending you this letter to tell you that it doesn’t matter that you believe in a different god. I am very proud to have met you and that we’re friends*” and regarding unaccompanied refugee children: S4 “*My dear friend Melak, I know about everything you went through, together with your sister. I want to tell you that I want you to come to my school and you will surely become one of my best friends*”.

Regarding to the student with selective mutism, the technique “Writing in role” was used and she specifically produced seven written texts in which it was observed that she undertook roles that she had not played but rather had watched her classmates playing and used word expressions that had been used by them. Below are listed indicative word expressions which the specific student used in the texts she wrote. Namely, in the first three texts which she wrote in her journal concerning refugee children: “*We spoke to the kids about different things, even about emotions, and I was very sad that they were in this position*”, concerning immigrant children: “*On our trip we saw all the countries and on the bus I met five friends, Nora, Zalia, Lorax, Lasan and Johana*” and concerning the different “Other”, the foreigner: “*In the courtroom I defended Kari well and I am very pleased because they let her go*”. In the next four texts which she wrote in the form of a letter, she used the following word expressions regarding children of color: “*You don’t need to be sad because you’re black and white – I want you to be my friend*”, regarding children with special needs “*Don’t worry that you have problems – I will introduce you to my friends and we will all play together*”, regarding children of different religions “*I like that I took you with me to church. I wanted to take you because you are my friend and I love you*” and regarding unaccompanied refugee children: “*Hello, Nour. I am waiting for you to come to my school. I want to help you, I will host you at my house until your parents come*”.

It should be noted that the results of the written texts are in agreement with the results of the participatory observation which are presented below regarding the development of language skills.

### Results of participatory observation

During the educational drama program, participatory observation was utilized through use of a journal aiming at recording a) the interactions of the students with special educational needs and

their classmates, b) their participation in DiE activities and c) in general, the skills they developed through the techniques which they carried out (Mason, 2003: 137; Sarafidou, 2011: 54).

Below are briefly presented the results of participatory observation connected with the development of language skills in students with learning disabilities. The specific students, who had been enrolled in remedial teaching program of the school regarding the subject of Language, in the beginning of the program spoke very little during the preparation of the DiE activities. After their third month of participation in the program, all four students had the ability to express themselves more completely in spoken language as they formulated arguments and questions and provided answers during the activities. It is worth noting that the opinions of the educator – remedial teaching program head – were in conjunction as far as the positive impact of the educational drama program on the development of oral language skills in the specific students is concerned.

With regard to the student with selective mutism, it seems that her interest during the program was piqued. It was observed that she watched her team with great interest during the preparation of the activities as well as the other teams when they presented the techniques of DiE to the entire class. She participated with enthusiasm in the technique “Frozen picture” as this technique does not require the expression of oral language. Likewise, she participated in the technique “Role on the wall” in which she recorded the thoughts of the “Other” and those of his social environment. In addition, it is worth noting that while at the beginning of the program she tried to sit alone, after the first month of the program, she developed relationships with her classmates and sat with them during the presentation of the activities of DiE by the other teams.

Below are listed briefly the results of participatory observation that are associated with the development of social competencies in students with special educational needs that participated in the educational drama program. Specifically, regarding the two students with attention deficit and hyperactivity disorders, it was found that they participated with enthusiasm in the techniques of DiE and collaborated with the other members of the team. Their hyperactivity gradually decreased as they had the opportunity during the aforementioned activities to move about freely. Only during the “Writing in role” technique in which they had to sit and write did they display hyperactivity which was limited after the third month of the program. Likewise, their attention deficit was limited after the first month of completion of the educational drama program as they watched the other teams present the roles they had undertaken for longer periods of time. They also spent more time in discussion with the other members of their group during the preparation of the theatrical activities.

As far as the student with behavioral issues is concerned, it was found that his behavior improved not only in the classroom setting but also in the school yard. Initially, he faced problems collaborating in the framework of group activities of DiE and often came into conflict with the other members of his team and his other classmates in general. After the second month of the program, he began to integrate into the team and to interact more effectively with its members by developing teamwork skills. This contributed to his acceptance by the other members, to the reduction of tensions and the limitation of conflicts between them. This resulted in the student being able to collaborate smoothly with his classmates after the fourth month of the program. It is worth noting that the impression of the educator – head of department - coincided, i.e. that the specific student displayed more positive behavior not only during the educational drama program but also after its completion.



## Conclusions

The results which arose from the educational drama program indicate that the techniques of DiE may positively impact the development of language, socio-emotional and intercultural skills in students with special educational needs enrolled in general school (Alkistis, 2008; Avdi & Hatzigeorgiou, 2018; Cattanach, 1996; De la Cruz, 1998; Fleming, 2004; Lenakakis, 2015 & 2018; Papadopoulos, 2009; Tsiaras, 2007). Specifically, the multitude of possibilities offered by the techniques of DiE to the specific students regarding their personal growth as well as regarding to their interaction with their classmates who did not have special educational needs were observed.

The results of the present study are in agreement with the results of related research in which DiE techniques were utilized in the development of self-esteem and self-awareness, in managing behavior and hyperactivity, in developing intercultural competency and in developing language and social skills (Alkistis, 2000; Burgoyne, et al., 2008; Berrington, et al., 2013; Blythe, et al., 2011; Chatterton & Butler, 1994; Corcoran & Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Griffiths, 2010; Guli, et al., 2013; McLenna & Smith, 2007; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008; Snape & Vettrano, 2007; Tsiaras, 2012; Widdows, 1996).

In conclusion, from the present study it arises that the techniques of DiE may be utilized and implemented in teaching and for analogous educational drama programs to be designed for the general school in which students with special educational needs will partake and collaborate with students of typical development. Consequently, the design and execution of analogous educational programs using DiE techniques may be implemented in educational practice so that all participating students acquire skills not only on a personal level but also on a group level in a pleasant and safe learning environment.

Based on the fact that it was found that the techniques of DiE contribute positively to students with special educational needs, it is recommended that the conclusions reached here be further investigated. Specifically, the implementation of analogous educational programs in different prefectures and among students enrolled in different classes of primary school is recommended. The implementation of educational drama programs in general schools may give rise to multiple benefits in the sense that aside from the competencies that may be acquired by all the participating students (Kempe, 2005), it is possible to achieve the smoother integration and harmonious coexistence of students with special educational needs into the school environment as well as the communication and interaction between them and the other participating students.

## References

### English

- Anderson, A. & Berry K. (2014). The Influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20 (3), 143-157.
- Berrington, B., Cronin T. & Green J. (2013). The Effective use of drama as a pedagogy for engaging students with disabilities with the Australian curriculum learning areas. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (4), 1341-1347.
- Blythe, C. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505-511.

- Burgoyne, S., Placier, P., Taulbee, M. & Welch, S. (2008). Investigating interactive theatre as faculty development for diversity. *Theatre Topics*, 18 (2), 107-129.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chatterton, S & Butler, S. (1994) The Development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 83-84.
- Corcoran, C. A. & Davis, A. (2005). A Study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42, 105-111.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- De la Cruz, R. E. (1995). *The Effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. dissertation. Illinois State University.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J. & Morreau, L. E. (1998). The Effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Ewa, J. A., Olayi, J. E., Ashi, M. M. & Agba, J. U. (2015). Drama: a strategy facilitating equal access and enablement for students with hearing impairment in an inclusive school environment. *British Journal of Education*, 3 (10), 35-43.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *German as a Foreign Language, Gfl- journal*, 1, 110-123.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D. & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (scip): a pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37-44.
- Hatton, N. (2009). The Labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education*, 14(1), 91 – 95.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama of Learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Jindal-Snape, D. & Vettriano, E. (2007). 'Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 165-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The Use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Lenakakis, A. & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269.
- McLennan, D. P. & Smith, K. (2007). Promoting positive behaviours using sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4 (2), 45-47.
- Papadopoulos, S. (2009). Theatre for young people as a means of intercultural education: the case of petalou-sauros. in proceedings of the international association of intercultural education: *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Athens. Retrieved May 8, 2020, from [http://utopia.duth.gr/~sypapado/index\\_html\\_files/Theatre](http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_html_files/Theatre).

- Raphael, J. (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia Journal)* 28(1), 73-86.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: a strategy for improving academic and social skills among public middle school students school of education*. San Rafael: Dominican University of California.
- Schnapp, L. & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.
- Snape, J. D. & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of socialemotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3 (1), 47-67.
- Widdows, J. (1996). Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1, 65-78.

## Greek

- Άλκηστις (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση [Alkistis, Drama in Education]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα [Alkistis, Black Cow – White Cow. Drama in Education and Interculturalism]. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., The Art of Drama in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., When the Teacher Enters a Role]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. [Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., Research Methods in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες [Iosifidis, Th., Qualitative Research Methods in the Social Sciences]. Αθήνα: Κριτική.
- Κάγκα, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. [Kaga, E., Intercultural communication and interdisciplinarity: Aspects and perspectives in the Flexible Zone]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 91-96.
- Kempe, A. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. [Kempe, A., Educational Drama and Special Needs]. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά. Σύγχρονες Αντιλήψεις Αγωγής και Εκπαίδευσης των Παιδιών με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση*. [Kypriotakis, A., A Pedagogy: A School for All Children. Modern Perceptions of Education and Training of Children with Disabilities in Life and Learning]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στην Ζωή και στη Μάθηση. [Theatre Pedagogy as a New Model of Intervention in the Education of People with Disabilities in Life and Learning]. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* [In I. Kourkoutas & J. P. Chaertier (Eds.), *Children and Adolescents with Psychosocial and Learning Disorders*, 455-470]. Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Multiculturalism]. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* [In K. Bikos & E. Taratori (Eds), *Studies and Questions of Educational Science. Gratitude Volume to Professor Emeritus Dimitris Chr. Chatzidimou*, 347-364]. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και Ετερότητα κάτω από την Ίδια Στέγη [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Otherness Under the Same Roof]. Οδηγός Διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής Ετερότητας στο Σχολείο [In St. Tsiplakou (Ed), Guide for Managing Socio-cultural Difference in School, 157-173]. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture, Cyprus Pedagogical Institute. Retrieved January 30, 2019, from <http://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας [Mason, J., The Conducting of Qualitative Research]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. [Matsagouras, H., Flexible Interdisciplinary Approach Zone: An educational innovation that changes the school]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-33.
- Μπάκα, Ε. (2011). Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες [Baka, E., The Theatre Education (The Theatre Game) as a Mean of Enhancing the Self-perception and Self-esteem of People of Typical Development and People with Special Needs. Unpublished PhD thesis]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Τ.Α΄ 2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. [Law 3699/2008, Government Gazette 199 T.AI 2.10.2008. Special Education and Training of People with Disabilities or Special Educational Needs].
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου [Papadopoulos, S., Pedagogy of the Theatre]. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων Εφήβων με Νοητική Καθυστέρηση. [Paraskevoudoulou-Stavropoulou, M., The contribution of Drama in Education to the Development of Language Skills of Adolescents with Mental Disabilities. Postgraduate thesis]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. [Robson, C., Real World Research]. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση Ποσοτικών και Ποιοτικών μεθόδων. Η Εμπειρική Έρευνα. [Sarafidou, G. O., Aggregation of Quantitative and Qualitative Methods. Empirical research]. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. [Stasinou, D., Special Education 2020 Plus: For an Inclusive or Total Education in the New-Digital School with Digital champions]. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2007). Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μία Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση [Tsiaras, A., Theatrical Education in Primary School. A Psycho-Sociological Approach]. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Appendix 1

### 22<sup>th</sup> Intervention

The initial activity was the “Brainstorming”. The students wrote associative words and sentences in their classroom about “the person with special needs “ in order to explore their knowledge, as this activity helps to highlight the multiple dimensions of a topic and is suitable for evaluation (Alkistis, 2008: 260).

Then the technique “Radio Station” was used (Alkistis, 2008: 263) in which the students made a radio show about the people with physical disabilities and the attitude that the social environment should adopt towards them. The members of the groups had the opportunity to choose the name of the radio station, the name of the show, as well as the type of disability that the people, they were referring to, would have. After the completion of the activity, a discussion and reflection took place. Specifically, the students in a circle exchanged views on acceptable behaviors to the people with special needs and the experience they had through the activity.

### 23<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-third intervention, the technique “Roll on the wall” (Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 90) was used individually by the students. Specifically, the students wrote, in an outline of a human figure, which was drawn on a large piece of paper and placed on the classroom wall and represented the role of a child with special needs, his thoughts and feelings. Then announced what they had written in their classmates. After the completion of the activity the students performed individually and using the pseudonym “Writing in role”. They wrote at their diary, in role of children with special needs, their thoughts and feelings.

### 24<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-fourth intervention, the above activity continued in a different context, as the students wrote outside the outline of the human figure their own thoughts and feelings for a child with special needs and announced it in their classmates. It should be noted that most students were asked to write outside the figure a second time, that is, to capture additional thoughts and feelings about the child with physical disabilities that the role represented.

After the completion of the activity, a discussion and reflection took place regarding the investigation of the specific role “from a distance” and its deep understanding (Avdi & Hatzigeorgiou, 2007: 90) in the sense that students through this activity had the opportunity to take the place of the child with special needs and to express in writing from his own side his thoughts and at the same time to express in writing their personal point of view, as a social environment, for the child with special needs.

### 25<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-fifth intervention, the students performed individually and using the pseudonym “Writing in role”. Specifically, the students wrote a letter to a friend who was a child with physical disabilities. Students had the opportunity to choose the name of the friend who would address them with their letter, as well as the type of disability they had. The purpose of this activity was for the students to communicate on a personal level, through written speech, with a child (boy or girl) with special needs and to record in writing both the degree to which they feel his psychology and his needs and their attitude towards him. It is worth mentioning that after completing their letters they painted them and made envelopes and painted stamps so that they could be sent to their friends.



## Hans Wolfgang Nickel'e Göre Oyun ve Tiyatro Pedagojisi: Bir Anlatı Araştırması<sup>1</sup>

Tuğba Tüzün<sup>2</sup>

Ömer Adıgüzel<sup>3</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.005

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 26.05.2021

Düzeltilme 26.07.2021

Kabul 06.12.2021

### Anahtar Sözcükler

Oyun pedagojisi

Tiyatro pedagojisi

Okul oyunu

Yaratıcı drama

### Öz

*Bu çalışmada Almanya'daki oyun ve tiyatro pedagojisi anlayışının öncüsü olan Hans-Wolfgang Nickel'in çalışmaları ve yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması ile desenlenmiştir. Anlatı çalışması türlerinden ise biyografi çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada oyun ve tiyatro pedagojisi alanında öncü olan Hans-Wolfgang Nickel ile ilgili yapılmış olan kaynak taramasının (bibliyografya çalışmasının) ardından, güncel bilgilere birincil ağızdan ulaşabilmek için farklı veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler, anlatı analizi türlerinden, tematik analizle incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Hans-Wolfgang Nickel'in oyun ve tiyatro pedagojisi yaklaşımının, Almanya'da 60'lı yıllardan bu yana çalışılan; amacı öğretmenler ile öğrencileri etkin kılmak olan, pek çok farklı alandan beslenen bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. 80'li yıllardan itibaren kurulan iletişim ile de Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişmesinde önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

### Makale Türü

Derleme Makale

1 Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

2 Blm. Uzm. Almanca Öğretmeni. E- Posta: t-tuzun@hotmail.com Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-6525-2952>

3 Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi E- Posta: omeradiguzel@gmail.com Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

## Giriş

Hans-Wolfgang Nickel çocukluğundan itibaren oyun ve tiyatro ile iç içe olan, öğretmen olduktan sonra da bu alanların en doğru biçimde, eğitim için kullanılması gerektiğini düşünen bir eğitimcidir. Geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak insanların eylem, etkileşim halinde olduğu bu yaklaşım daha sağlıklı, daha sanatsal öğrenme süreçleri ve daha insani iletişim biçimleri geliştirmeye katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımın bir yanında da Nickel, toplumsal olanla daima ilgilenerek, insanları gözlemleyerek çalışmaktadır. Bir eğitimci olarak onu diğerlerinden ayıran en önemli özelliği; oyun ve tiyatro alanını, eğitim çatısı altına aldırması; bu alanın bir bilim dalı olarak ele alınmasını sağlayan kişi olmasıdır. Oyun ve tiyatro pedagojisi alanı, Nickel'in çalışmalarıyla, önce yüksekokul olan, sonra üniversiteye dönüşen bir kurumun bünyesinde, ayrı bir alan olarak var olmuştur. Oyunu ve tiyatroyu tüm bileşenleri ile eğitimde bir araç olarak görmüş ve bilimsel çalışmalarla bunu kabul ettirmiştir.

Aynı yıllarda İngiltere'de Nickel'in çağdaşı Peter Slade (1954); 'çocuklarla yapılan drama' kavramını ortaya koymuştur. Buna göre lider çocuğun yaptığı dramayı hiçbir biçimde yönlendirip eleştirmemelidir. Slade'in öğrencisi olan Brian Way (1967); yaratıcı dramanın sınıfta kullanımı üzerine öğretmenler için el kitabı niteliğinde 'Drama Yoluyla Gelişim' kitabını yayımlamıştır. Dorothy Heathcote, 1970'lerde dramayı yeniden tanımlamıştır. Eğitimde dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğunu söylemiştir. Slade'in aksine süreçlerin, deneyimleri sorgulatacak biçimde yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Gavin Bolton da Heathcote ile aynı yaklaşım içinde; dramanın öğrenme için bir araç olduğu düşüncesini savunmuştur (Adıgüzel, 2018; Taylor, 2020). İngiltere'de bu çalışmalar ve tartışmalar sürerken, Nickel Almanya'da farklı bir adlandırmayla da olsa benzer çalışmaları yapmış, süreci önemsemiş, oyun ve tiyatro pedagojisini önemli bir araç ve sanat eğitimi alanı olarak görmüştür.

Türkiye'de drama çalışmalarının yapılmaya başlandığı ilk yıllarda, Türkiye'de yaratıcı drama konusunda öncü çalışmaları yapan Tamer Levent, Uluslararası Amatör Tiyatro Derneği AITA/IATA Eğitim Komitesi'nin düzenlediği kongreye katılmıştır. Wolfgang Nickel de 1975 yılında AITA Eğitimde Drama Komitesi'nin üyesi olmuştur. Levent ile Nickel arasında ilk temas bu kongrede gerçekleşmiştir. Bundan sonra Nickel, Levent'i Berlin Sanat Yüksekokulu'nun (HdK) düzenlediği yaz kurslarından birine atölye yürütmek üzere davet etmiştir. Bu süreçte Nickel, Ankara'da 1985'te yapılan ilk uluslararası kongre için Levent'e fikir vermiş ve böylece birlikte yapılacak pek çok çalışmanın da önü açılmıştır. 1. Eğitimde Dramatizasyon (Drama in Education/Spiel- und Theaterpädagogik) semineri adıyla anılan daha ilk seminerden itibaren Nickel'in Türkiye'de alanın gelişiminde önemli katkıları olmuştur.

Bu çalışma, Almanya'da oyun ve tiyatro pedagojisinin öncüsü olan, Berlin Sanat Yüksekokulu, daha sonraki adıyla Berlin Sanat Üniversitesi çatısı altında tiyatro, müzik, devinim, sessiz-sözsüz oyun, anlatı gibi pek çok farklı çalışma alanını ve uzmanı bir araya getiren Hans-Wolfgang Nickel'in, 1960'lı yıllardan itibaren yaptığı çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Nickel, Tamer Levent ile karşılaşmasından sonra, ilk seminerin hazırlanmasında ve gerçekleşmesinde verdiği destek ve sonraki yıllarda da birlikte yürütülen çalışmalarla alanın Türkiye'de yerleşmesini sağlamıştır. Ancak Türkiye'de eğitimde drama ile ilgilenen pek çok kişi Almanya'nın bu önemli temsilcisini ve anlayışını tanımamaktadır. Nickel'in çalışmalarına yönelik yeterli çalışmalar da Türkçe kaynaklarda bulunmamaktadır. Onun yaklaşımının, savunduğu görüşlerin yaratıcı drama eğitimi uygulayan



eğitimciler tarafından bilinmesi Türkiye'de yaşanan terminoloji sorununun çözümüne de katkı sağlayabilir. Hans-Wolfgang Nickel'in yaşamı Türkiye'deki alana ilişkin yeri ve katkıları, oyun ve tiyatro pedagojisi kavramlarına ilişkin anlayışı ve bu anlayışın Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişimine ilişkin katkıları bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma, bir nitel araştırma çalışmasıdır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması ile desenlenmiştir. Anlatılar, insanların bireysel deneyimlerini içsel süzgeçlerden geçirerek başkalarına aktarma yolu olarak tanımlanmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017, s.253). Anlatı çalışması türlerinden ise; biyografi çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Anlatı araştırmaları, insanların bir konuya veya duruma ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikayeler ile inceler. Araştırmacı veri toplarken, anlatıcının deneyimlerini yazılı veya sözel olarak hikaye ederek, deneyimlerini ve bunlara yüklediği anlamları inceleme konusu yapar (Gay, Mills ve Airasian, 2011). Araştırmacı, insan deneyimlerini amaçlı ve sistematik bir biçimde inceleyerek, anlamlı ve kronolojik bir biçimde sunar (Saban ve Ersoy, 2017, s.243). Biyografik çalışma; araştırmacıya anlatılmış veya arşiv materyalleri ve dökümanlar içerisinde yer alan, tek bir birey ve bu bireyin deneyimleri hakkında bir çalışmadır. Araştırmacı başka birisinin yaşamındaki deneyimleri kaydeder ve yazar (Creswell, 2018, s.282). Araştırmada oyun pedagojisi ve tiyatro pedagojisi alanında öncü olan Hans-Wolfgang Nickel ile ilgili yapılmış olan kaynak taramasının ardından, güncel bilgilere birincil ağızdan ulaşabilmek için farklı veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen veriler, anlatı analizi türlerinden, tematik analizle incelenmiştir. Tematik analizde anlatım biçiminden çok anlatılana, kaynağın paylaştıklarına odaklanılır. Tematik analiz yaklaşımı bir dizi olayı kuramsallaştırırken kullanışlıdır. Araştırma sürecinde verilerin elde edildiği bağlamdan ziyade elde edilen verinin içeriği önemlidir (Saban ve Ersoy, 2017, s.244 ).

### Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Anlatı hikayeleri çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmektedir. Bunların başta geleni mülakatlar olmakla birlikte gözlem, dökümanlar ve diğer nitel veriler de kullanılmaktadır. Nitel görüşme; görüşülen kişiye, bir konu hakkında, nitelikle ilgili sorular sorarak ayrıntılı bilgi almaktır. Araştırmada tam yapılandırılmış görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonda sorularla görüşme ayrıntılandırılmıştır. Sonda soruları, konuşma anında sorulan ve gelişigüzel ortaya çıkan sorulardır. Görüşmenin akışı bu sorularla ayarlanabilir. Sonda ayrıntılar hakkında daha çok soru sormak şeklinde olabilir veya açıklama, örnek almak olarak düzenlenebilir (Merriam, 2018, s.8).

2009, 2011 ve 2012 yıllarında elektronik posta yoluyla tam yapılandırılmış görüşmeler yapılırken 2012 yılında yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yapılan görüşmelerde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşme başlıkları bir alan uzmanının yönlendirmesi ile belirlenmiş, sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler kamera ile kayda alınmış ve bireysel görüşme biçiminde uygulanmıştır.

2010 ve 2013 yıllarında, uzmanın Türkiye’de yürüttüğü iki farklı atölyesi de gözlemlenmiş ve atölye notları olarak içeriğe eklenmiştir.

### ***Doküman İnceleme***

Araştırmaya Hans-Wolfgang Nickel’in kendisi tarafından yazılan kitaplar ve makalelerin incelenmesiyle başlanmıştır. Farklı araştırmacıların kendisi ile yaptığı söyleşiler incelenmiştir. Daha sonra kendisi ve öncülüğünü ettiği alan hakkında yurt dışında kaleme alınmış çalışmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan görüşmeler 14 Ocak 2012 ve 18 Şubat 2012’de gerçekleştirilmiştir. İlk temas 16 Haziran 2009 tarihinde gerçekleştirilirken, 4 Aralık 2011-8 Mart 2012 arasında elektronik posta yolu ile yapılan tam yapılandırılmış görüşmeler kaydedilmiştir.

Hans-Wolfgang Nickel’in kendi yazdığı kitaplar ve makaleler ile kendisi ve oyun ve tiyatro pedagojisi alanı hakkında yazılmış kaynakların önemli bir bölümüne Berlin Sanat Üniversitesi Volkswagen Kütüphanesi’nden ulaşılmıştır.

### ***Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması***

Araştırmacı tarafından yapılan tam yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler Almancadan Türkçeye çevrilerek analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde alınan video kayıtları öncelikle deşifre edilmiş, daha sonra Almancadan Türkçeye çevrilmiştir. Atölye gözlem notları da veri olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, genellikle diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir yöntemdir. Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacı bu sözcük ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlere ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Görüşme kayıtları aktarılırken, yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları ve sempozyum notları kaynağın ağızından birebir aktarılmıştır. E-posta aracılığıyla kayıt altına alınmış tam yapılandırılmış görüşme kayıtlarının aktarımında ise kaynağın sorulara yanıt verme biçimine bağlı olarak, kendi görüşlerini ifade etti ise kaynağın ağızından birebir; başka bir doküman kullanarak yanıt verdi ise araştırmacının ağızından yorumlanarak aktarılmıştır.

## **Bulgular**

### **Hans Wolfgang Nickel’in Kısa Yaşam Öyküsü**

Hans-Wolfgang Nickel, 1933 yılında Dortmund’da doğmuştur. Tiyatroyla tanışması okulöncesi eğitim yaşlarında, kilise tiyatrosu aracılığıyla olmuştur. 1949 yılından itibaren, okul tiyatrosu ve amatör tiyatro ile ilgilenmiştir. Saarbücken, Paris ve Viyana’da eğitim yaşamını sürdürmüştür. Saarbücken ve Berlin’de konservatuar ve tiyatro eğitimleri almıştır. Paris’te National d’Art Dramatique Konservatuarı’nda konuk öğrenci olarak bulunmuştur. Burada aldığı eğitimler sırasında, çağdaş tiyatro ve avangart tiyatro ile ilgilenmiş ve tiyatrolarda oynamış; yeni, bilinmeyen, unutulmuş, eski, ya da belirli güncel temalarla, toplumsal tiyatro metinleriyle çalışmış, tiyatro yapmıştır. Bu aynı zamanda kendisinin öğretim elemanı olduğu yıllardaki yaklaşımını da etkilemiştir. Üniversitede de öğrenciler ile avangart, tematik tiyatro üzerine çalışmıştır. Viyana’da tiyatro bilimi, Alman filolojisi, eğitim bilimleri ve kültür tarihi eğitimleri görmüştür. Doktora sınavını Viyana’da

Tiyatro Bilimi bölümünde vermiştir. Doktora tezinin başlığı 'Paris'te Alman Tiyatrosu'dur. 1955'ten sonra, yükseköğrenim öğrencileriyle tiyatro çalışmaları yapmış; oyun ve rejî konularında çalışmıştır. Berlin'de öğretmenlik sınavını vermiştir. Anadolı Almanca Öğretmenliğidir. İlkokul ve ortaokul öğretmenliği yapmıştır (2-10. sınıflar arası). 1958'den sonra Pommersfelden Sarayı, Recklingshausen, Korbach, Scheersberg, daha sonra da Belçika, Hollanda, Avusturya ve İsviçre'de oyun ve tiyatro pedagojisi atölyeleri yürütmüştür. 1959-1966 yılları arasında Berliner Lehrerbühne yani Berlin Öğretmen Sahnesi'nin kuruluşu ve yönetiminde görev yapmıştır. 1961'den 1964'e kadar Sınıf Öğretmeni ve Müzik Öğretmeni olarak çalışmıştır.

1964'de Berlin Pedagoji Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olmuş ve okul oyunu alanının kuruluşunda görev almıştır. Almanya'da bulunan bu yüksekokullar, Türkiye'deki fakülteler denklğinde akademik çalışmalara olanak tanımaktadır. Nickel, Pedagoji Yüksekokulu'nda Stüdyo Grubu da kurmuş ve bu grupla deneysel tiyatro çalışmaları yapmıştır. 1972'de ilk kitabı 'Rollenspielbuch - Theorie und Praxis des Rollenspiels' yani Rol Oyunları Kitabı - Rol Oyunlarının Teori ve Pratiği'ni hazırlamıştır. 1973'ten sonra da Oyun ve Tiyatro Yaz Okulu'nun planlanmasında çalışmıştır. 1974 yılında Oyun ve Tiyatro Pedagojisi bölümünde çalışırken profesör olmuştur. 1987-1988 yıllarında Zürih'te Kjtz Tiyatrosu, çocuk ve gençlik tiyatrosunda 'Krakepuku' adlı oyunun rejî çalışmasını, Ursula Lehner ve Urs Häussermann ile birlikte yürütmüştür. 1980-1981'de İsviçre, Hollanda, Fransa ve İngiltere'ye öğretim ve araştırma gezileri yapmıştır.

1981'den itibaren Berlin Sanat Yüksekokulu, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde çalışmıştır. Çalışmalarının ağırlık noktası çocuk tiyatrosu, mini-monodrama gruplarının yapılandırılması ve yönetimi, animasyon tiyatrosunun biçimleri ve oyunları olmuştur. 1983-1992 yılları arasında Eyalet Oyun ve Tiyatro Çalışmaları Topluluğu (Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater-LAG Spiel und Theater)'nda başkanlık yapmıştır. 1987-1993 yılları arasında aynı zamanda Almanya Oyun ve Tiyatro Çalışmaları Üst Çatısı (Bundesarbeitsgemeinschaft-BAG Spiel und Theater)'nda Yönetim Kurulu'nda görev almıştır. 1985-1989 yılları arasında Berlin Sanat Yüksekokulu (HdK Berlin)'nin başkan yardımcılığını yürütmüştür. Yurt içi ve yurt dışında geniş gruplarla oyun ve tiyatro atölyeleri yürütmüştür. 1998'de emekli olmuştur. Rejî, Kibutz Tiyatrosu, oyun ve tiyatro pedagojisi teorisiyle ilgili kitap projeleriyle uğraşmıştır. Aynı zamanda doktora tez danışmanlıkları da yapmıştır. 1998 yılında emekli olana dek Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün yöneticisi olarak kalmıştır.

### ***'Okul Oyunu'ndan 'Oyun ve Tiyatro Pedagoji'sine***

Tiyatro Pedagojisi'nin Arkeolojisi başlıklı kitap için Hentschel'in Nickel ile yaptığı söyleşide, kendisine, okul oyunu ve tiyatro pedagojisi kavramlarının nereden çıktığını, ilk kez zaman ne zaman kullanıldığını ve kim tarafından ortaya sürüldüğünü sorduğunda şu yanıtı vermiştir (Hentschel, Poppe, Ruping ve Streisand, 2005, s. 60).

Aslında bu gerçekten araştırılmalı. Berlin'de Pedagoji Yüksekokulu'na başlarken biz 'okul oyunu' kavramı ile başlamıştık. Bu kavram benim için çok önemliydi. Çünkü bu kavramla birlikte yaşamın iyi olacağını kabul etmiştim. Ve bu şeyi nasıl isimlendirdiğimiz sorusu bence çok geç zamanlarda ortaya çıktı, tüm her şey hazırlandığında, Hans Martin Ritter de oradaydı. İlk kez bir öğretim yılı içerisinde, bizim için müzik alıştırmasından daha fazlası demek olan bir çalışma esnasında bunun üzerine çok düşündük. Kavramlar üzerine denemeler yaptık ve oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisini birleştirdik. Biz bu üç şeyi

birbirine bağladık. Etkileşim bizim için bütün süreçte çok önemliydi. Bu yüzden bunu da eklemiştik. Ve etkileşim pedagojisi, Berlin Sanat Yüksekokulu, enstitü olduktan sonra tekrar ortadan kaldırıldı. Oyun tiyatro ve etkileşim pedagojisi kavramlarının karışması çok kolaydı, başlık olmak için de çok uzundu. Bu yüzden bu öğelerden birini feda etmemiz gerekiyordu. Biz ‘canlandırma oyunu’nu bazı Almanlar gibi ‘okulda oyun ve tiyatro’ alanının yerine geçebilecek bir işaret olarak göstermedik. Kavramın gelişimine tarihsel olarak bir kez daha bakılmalıdır. Kavramın o öğretim yılında doçent olan ve yarı misafir olarak bizimle çalışan, Stankewitz ve Möbius’tan *çıktığını düşünüyorum*. Möbius tiyatrodan geldi. Belki kavramı öne süren o olmuştur ama bundan emin değilim. Oyunu biz her zaman okul oyunu aracılığıyla kullandık. Okul tiyatrosu daha eski, tarihi bir kavramdır.

Oyun ve tiyatro pedagojisi adlandırması bana ait değil. Oyun ve tiyatro kavramlarını çok söyledik, çok kullandık. Başlarda gerçekten pedagoğlarla çalışıyorduk. Okullarda çalışacak olan öğretmenlerle çalışıyorduk. Ve böylece ‘Oyun ve Tiyatro Pedagojisi’ demiş olduk. Bu çok normaldi. Etkileşim daha yeni bir kavramdı. O zamanlarda bu kavram sosyal öğrenme ile ilgiliydi. Okullarda çocuğun ilgisi, keyfi olmadığında işler yolunda gitmez, önce sosyal öğrenme gerekir, birlikte bir şeyler yapması gerekir. Bu bizim için işin merkezidi. Bir grupta birileri ile birlikte öğrenmek, arkadaşlık etmek önemlidir. Yani sosyal öğrenme için, bir bilimsel kavram olarak, iletişim ya da etkileşim kavramını kullanacaktık. Etkileşim biraz daha yeni bir kavramdı. İletişim deyince de normalde konuşma ya da işaretler akla gelir. Ama etkileşim deyince daha gerçek bir temas, bedensel bir hareket akla gelir. Ama durum da vardır içinde (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Alan oluşturulurken, okul oyunu alanı içinde Almanya’nın yanı sıra, farklı ülkelerin, farklı kültürlerin çocuk oyunlarından büyük ölçüde yararlanılmıştır. Aynı şekilde farklı ülkelerle de etkileşime geçilerek bilgi aktarımı ve paylaşımı yapılmıştır. Wolfgang Nickel, bu temasları şu biçimde betimler:

*İngiltere’den*, Britanya’dan ve Hollanda’dan çok fazla öğrendik. Kısmen İsviçre’den aldık, öğrendik. Avusturya’ya, İsrail’e, İsviçre’ye ve Türkiye’ye de pek çok şey aktardık, verdik. Fransa’yla çok az bağlantımız oldu. Çocuk oyunlarına baktık, inceledik. Onları biraz değiştirmeye çalıştık. Bazı çocuk oyunları kazanma üzerine fazlaca odaklanmış durumda. Bizim için iş birliği daha önemli. Bu yüzden oyunu kendi yönümüze göre değiştirdik. İngiliz bir grup vardı. Çocuk oyunlarını kullandılar. Oyun kataloglarımız vardı o dönem. Bunlar oldukça erken zamanlarda oluşmuştu. Sonra yine profesyonel tiyatro vardı Almanya Federal Cumhuriyeti’nde. Yeni başladığımız dönemlerde, yani yalnızken, iş birliğine gönüllü olabilecek insanlar arayışındaydık. Nerede ne var diye bakınıyorduk. Oyuncuların eğitimi ile temas halindeydik. Oyuncu eğitiminin içinde de modern yaklaşımlar vardı. Bunun içinde de önce oyunların, sonra rol oyunlarının olduğu biçimler vardı. Moreno da örneğin; önce çocuk oyunlarını gözlemledi. Sonra psikodrama yaptı. Levine de mesela önce gözlem yaptı. İyi öğretmenler, önce çocukların ne yaptığını gözlemler ve çocuklardan öğrenir. Gözlemlediği şeyleri saçma olarak nitelendirmez. Mantıklı taraflarını görmeye çalışır. Çocuklar bu oyunları kendileri icat ediyorlar. Devam edebilmeleri için yardım etmek gerekiyor. Eğitimde tiyatroyu da aslında çocuklar icat etti. Çocukların “Ben bunu göstermek istiyorum” demeleri ile çıktı ortaya. Oyun bizim anne sütümüz, kaynağımız gibi (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Oyun kavramının uzaklaşmasıyla, rol oyunları da gelişim sürecinde alandan uzaklaşmıştır. Nickel rol oyunlarının terapide, terapistler tarafından ve koçluk (antrenörlük) eğitimlerinde kullanılmış

olduğunu, ancak aslında tiyatro pedagojisinden kaybolduğunu ifade eder. Rol oyunlarının oyun ve tiyatro pedagojisindeki yerini de şöyle açıklar:

Rol oyunlarına ilişkin iki kavram var. Tiyatro yapıyorsanız, oyuncu bir rol oynar. Ve buna da rol oyunu denebilir. Tiyatro oyuncusu bir role çalışırken, hazır olana kadar rol çalışmaları yapar. Bu anlamdaki rol oyunu elbette ki tiyatro pedagojisine aittir. Ama sadece kendisi için bir şeyler oynayan, bunları gösterme, sergileme amacı olmayan bir grupta da rol oyunu vardır. Örneğin 8 yaşındaki bir çocuk posta oyunu oynar. Amaç bir şeyi göstermek değil, sadece bir postacının nasıl posta dağıttığını, mektubu, posta kutusunu öğrenmekse bir posta oyunu oynanır. Bu da rol oyunu kavramının başka bir yönüdür. Bir şey göstermek için, hayatı tanımak için, kendini tanımak için kullanılan bir biçimdir. Canlandırmacı oyun gibi. Ama canlandırmacı oyun da iki türdür. Okulda canlandırmacı oyun yaparken, canlandırmacı oyunu kısmen kendiniz için yaparsınız. İlk baharı oynuyoruz örneğin, hepimiz çiçeklersiniz, şimdi büyüyebilirsiniz, çiçek açabilirsiniz, diyerek oynayabilirsiniz. Ama bazen de göstererek canlandırmacı oyun oynarsınız. Bazen de bu canlandırmacı oyun, yine tiyatro olur. Yani birbirleri ile akrabalar. Ama rol oyunu tiyatroya dönmek zorunda değil. Ama tiyatro rol oyununa ihtiyaç duyar. Başka türlü olmaz. İlk yıllarda, rol oyunu, oyun ve tiyatro pedagojisi içinde, kendi başına bir biçimdi. Bu enstitü, artık 'Oyun ve Tiyatro Pedagojisi' değil, 'Tiyatro Pedagojisi' adıyla anılıyor. Bu da rol oyununun kenara itildiğinin bir işareti olarak görülebilir (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel (2010); okul oyunu alanının kuruluşunu 1964 olarak açıklar. Çalışmalarına Berlin Sanat Yüksekokulu'nda başlamıştır. Okullarda oturarak, düşünerek, yazarak, dinleyerek değil, bedensel devinim, oyunsal, teatral tepkilerle, durumların denenmesiyle sahnelerin ve oyunların gerilimiyle çekici kılındığı düşüncesini savunur. Nickel, okul oyununun, oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisinin pratiği ve teorisini yapılandırmak için çalışmıştır. Bunun için ilk olarak oyunlar ve rol oyunları üzerine çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır. Nickel için, oyun kurallarını ve oyun biçimlerini araştırmak ve denemek, alan için öncelikli önem taşımaktadır. Rol oyunlarının türleri ve çalışma grupları araştırılmış, denenmiş ve sistematikleştirilmiştir. Alanın içerik yapısı Nickel'in yanı sıra; dil ve müzik konusunda çalışan Hans Martin Ritter, etkileşim konusunda çalışan danışman göreviyle Barbara Rüster tarafından geliştirilmiştir. Rüster, pantomim ve figür oyunları daha sonra da maske oyunları üzerine çalışmıştır. Ritter daha sonra Brecht'in öğretici oyunları üzerine, Rüster ise psikodrama üzerine de çalışmalar yapmıştır. Beden oyunları, devinim oluşturma konularında da daha en başlarda Köln Spor Yüksekokulu'ndan Wolfgang Tiedt gelmiştir. Bu gelişmelerle birlikte tüm alanlara hakim olunamayacağı ortaya çıkmıştır. Fakat bunlar, doğaçlama oyun olarak, eğitim programı içindeki yerini hep korumuştur. Benzer deneyimler, bir kez de eşli akrobasi alanında yaşanmıştır. Akrobatik devinimler etkileşim açısından çok değerli bulunduğu için, Akademi Utrecht örneğinden sonra birlikte yoğun bir çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışma da eğitim süresinin, akrobasi idmanları için yeterli olmadığını göstermiştir. Psikodrama denemesi de hızlı bir biçimde bitirilmiştir. Oyun ve tiyatroyun sağaltım olanakları gözlenmiştir. Az da olsa eğitim programına eklenmiş ve yarar sağlamıştır. Daha sonra yoğun bir maske çalışması gelmiştir. Uwe Krieger yıllar boyu bu çalışmalarını yürütmüştür. Krieger, Bread ve Puppet Tiyatrosu'ndan gelmektedir. Aynı zamanda Klaus Hoffman'la iş birliği yapılmıştır ve daha sonra da Berlin Sanat Yüksekokulu'nun Oyun ve Sahne Atölyesi ile yani Hertha Schönewolf'la maddi olanakların kolaylaştırılması adına iş birliği yapılmıştır. Bunca uzun süren çabaya rağmen maske eğitiminin oluşturulması sağlanamamıştır. Fakat öğrencilerin ilgi duydukları alanda uzmanlaşması hep mümkün olmuştur. Örneğin çocuk tiyatrosu alanındaki okul

oyunundan gelişerek hala varlığını koruyan çocuk ve gençlik oyun atölyesi kurulmuş, daha sonra da Mutabor, Theater Logo gibi kimi tiyatro grupları oluşmuştur. Yetişkin tiyatrosunda 'Transit' aldı bir tiyatro kurulmuştur. Burası aynı zamanda palyaçolar için bir eğitim merkezidir. Anlatı tiyatrosu alanında da 'Ensemble Fabula Drama' adlı bir oluşum bulunmaktaydı. Anlatı başta bir doğaçlama türü olarak görülmüştür. Fakat sonra Kristin Wardetzky yoğun biçimde çalışmış ve bir kaç öğrenci bu konuda profesyonelleşmiştir. Berlin Sanat Üniversitesi'nde anlatı konusunda ileri eğitim veren bir program bulunmaktadır. Tüm bu ilerlemelerin yanında okul oyunu alanının temelinde var olan oyun formu 'tiyatro' unutulmamalıdır. Deneysel öğrenci tiyatrosundan çok daha fazlası doğaçlama biçimleriyle ve çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, okul tiyatrosu gibi özel hedef gruplar için devam etmiştir. Hans Martin Ritter bu tiyatro çalışmalarına yoğunlaşmış ve geliştirmiştir (Nickel, Bischoff ve Brandi, 2010, s. 225 - 226). Nickel, etkileşimde bulunulan bu diğer çalışma alanlarını şöyle açıklar:

Tüm disiplinler işin içindeydi denebilir. Oyun, grup dinamiği, psikoloji, rol oyunu, sosyoloji, tiyatro, medya, tarih, beden, biyoloji... Ama bütünsel bir yaklaşım vardı. Tüm bilim dallarına ihtiyaç duyarsınız. Tabi ki her şeyi bilemezsiniz. Ama her şeyi entegre edebilirsiniz. Bedeni çokça kullanıyoruz. Bu yüzden bir oyun pedagogu, beden hakkında bilgi sahibi olmalı. Dili çok kullanıyoruz. Dil hakkında bilgi sahibi olmalı. Müziği kullanıyoruz örneğin. Müzikten biraz anlamalı. Nesnelere ve optikten yararlanıyoruz. Biraz görsel sanatlardan anlamalı. Bir oyun pedagogu öğrencilere oyunun, tiyatronun içinde dünyayı açıklamaya çalışır. Bu yüzden dünyayı da biraz anlamalı. Her şeyden önce insanın rolle nasıl bir şeyleri anlayabileceğini anlamalı. Nasıl deneyim toplayabileceğini bilmeli. Başkalarına da yardım etmeli ama önce kendi deneyimini toplamayı bilmeli. Başka türlü olmaz. Berlin Sanat Üniversitesi'ndeki eğitim elbette ki bunlar için yeterli değil. Beş yaşam üç yüz sömestre ihtiyaç var tüm bunları verebilmek için. Ama buradaki öğrenciler, oyuncularla birlikte tiyatro tarihi çalışıyorlar. Çocuk psikoloji hakkında meslektaşlarımızla çalışıyorlar. Önceden de vardı, hala var: Büyük branşlar için teorik dersler ya da alıştırma ile, alan uzmanlarından destek alıyoruz. Ama her şeyi yapamayız. En azından her şey için açık olmamız gerektiğini görmeliyiz. Belirleyici olan daha çok, çocuklar nasıl oynar, gençler nasıl oynar, konularını görmek oluyor. Ne oynamak istiyorlar, oyunlarından ortaya ne çıkar, oyunlarının içinde neler var, oyunların daha da derinlerine inme olanakları ve tekrar oyunlardan çıkma olanakları üzerine yoğunlaşmak gerekir. Bunlar bu 'yapma' işinin merkezidir. Eylemin ne olduğuyla ilgileniyoruz. Biz oturmayız. Hareket ederiz. Bağırırız, çağırırız, güleriz. Teorik olarak her şeyden biraz anlamamız gerektiği ileri sürülebilir. Bu tabi ki bir aşırı taleptir. Ama temelde olması gerekir. Çocuklarla nasıl bir proje yaptığını göre de değişir, çocuklarla birlikte yaparken de gelişir, keşfedersin. Üniversitedeki öğrencilerimiz ev ödevi gibi, evde neyi nasıl yapabileceklerini düşünürlerdi. Küçük bir araştırma yaparlardı. Bir araya geldiğimizde pek çok deneyim edinirdik, farklı şeyler denerdik, birlikte anlardık, bazen nesnelere devreye sokardık, dünyayla ilgili bir şeyleri öğrenirdik. Belki yeni sorular devreye sokar ve tekrar denerdik. İşte biz de alanı geliştirirken böyle birlikte gelişip keşfettik (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bu denemeler yapılırken, okul oyunu alanı, ikinci seçmeli alanken, esas alan haline gelmiştir. Okul oyununda üç önemli nokta için çalışılmıştır: uygulama keşfi, sistematığın geliştirilmesi ve alanın reklamı, tanıtımı, dışarıya propagandası. Bunlar için, tatil kursları, misafir öğretim üyeleri, araştırma seminerleri, sempozyumlar, tiyatro oyunları ve gösterimler gibi uygulamalardan yararlanılmıştır. Tatil kurslarında çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, mini-mono drama, beden ve devinim, ses ve nefes, rol,

kadın çalışmaları, masal, maske, oyun, mekân gibi pek çok konu üzerine yoğunlaşmıştır. Nickel, bu tatil kursları geleneğinin başlamasının ardındaki sebebi ve sonuçlarını şu biçimde özetlemiştir:

Bu tatil okulları geleneği biraz farklılaşmakla birlikte hala sürmektedir. Geleneğin başlamasındaki temel düşünce sömestr sürecinin bazı yoğunlaşmalar için yeterli olmamasıydı. Bu kurslar sadece bölümdeki öğrenciler için değildi, dışarıya açık bir kurs olması da istenmişti. Böyle olunca da tiyatro insanlarının, oyuncuların katıldığı kurslar haline geldi. Böylece de çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, tiyatro ve üniversite, yüksekokul, okul birlikteliği sağlanmış oldu. TUSCH (Theater und Schule/Tiyatro ve Okul) projesi de bu karşılaşmaların bir sonucudur. Düşünce yaz kurslarından gelişmiştir. Bu tatil okulları ilk zamanlarda senede iki kez yapılırken, artık maddi sebeplerden ötürü bir kez ve kış sömestrinden önce düzenlenmektedir (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Sanat Akademisi ile iş birliği içinde hazırlanan birkaç haftalık bir Çocuk Tiyatrosu Akademisi ve hatta çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu ve oyun ve tiyatro pedagojisi eğitimleri de verilmekteydi. Aynı zamanda bunun öncesinde yeni kurulan ve okul oyunu ile bir şekilde paralel bir gelişim sağlayan Berlin çocuk tiyatrolarıyla da yoğun işbirlikleri kurulmuştu.

Yüksekokulun, Berlin Sanat Üniversitesi'ne dönüşmesinden sonra bölüm iki yıllık eğitim veren üniversitede okuyan öğrencilerle sadece oyun ve tiyatro yapılan bir biçime yöneldi. Bundan sonra her kış sömestrinde yeniden büyük, gerçek bir tiyatro gösterimi hazırladık. Bu tiyatro oyunları 16. yy. eski okul tiyatrosunun özel metinlerinden hazırlanmaktaydı. Böylece eş zamanlı olarak okul tiyatrosunun tarihi de keşfedildi ve yeniden çalışıldı (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır). Bununla birlikte bölümde okuyan öğrenciler uygulamalarını yapmak için çok farklı gruplarla çalıştılar. Tutuklularla, sokak çocuklarıyla, yaşlılarla vb. çalışıldı. Sokak çocuklarının içinde, evlerinden kaçan da vardı. Hep birlikte toplanmışlardı. Örneğin bir öğrenci sokaklarda yaşayan bu insanlarla çalıştı, bir diğeri yaşlılarla. Sonra bu grupları bir araya getirip birlikte çalıştılar. Güzel olan, bu çocuklar evlerine geri döndüklerinde anne babalarıyla çoğunlukla yine kavga ediyorlardı. Ama büyükanne, büyükbabalarıyla, yani yaşlılarla artık pek de kavga etmiyorlardı. Ve büyük anne ve babalar da çocuklara karşı daha anlayışlılardı. Artık iyi anlaşıyorlardı. Berlin'den uzak bir kalede, bu yaşlılar ve sokak çocukları birlikte bir gösteri yaptılar. Daha zor olan bir şey ise; beş gün bu kalede kaldılar. Bunu kabul etmeleri pek kolay olmadı. Öğrenciler bu grupları kendileri aradılar ve buldular (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bölüm yetmişli yılların yarısında gözde bir hale gelmiştir. O zaman için, üç yüzün üzerinde öğrencisi vardır. Berlin üzerinde, oyun ve tiyatro pedagojisi düşüncesi ve uğraşı, bölgesel olmaktan çıkan çerçeve ile uluslararası bir çerçeve arasında döner bir levha haline gelmiştir. 2018-2019 kış dönemi ile birlikte bölüm, Sahne Sanatları Fakültesi bünyesinde Tiyatro Pedagojisi/Tiyatro Öğretmenliği adı altında varlığını sürdürmektedir. Bölümün amacı şu cümleleriyle açıklanır:

“Çocukları, gençleri ve genç yetişkinleri tiyatroya ısındırmak, kendi sanatsal gelişimlerini korumak ve geliştirmek önemli bir toplumsal görevdir. Bu da her şeyden önce öğretmenlerle okullarda gerçekleşir. Bölümün amacı tiyatro öğretmenliği için birleştirilmiş ortaokullar ve liselerde, sanatsal, pedagojik ve bilimsel bilgi ve becerileri eğitip yetiştirmektir.”

Burada öğrenim görenler, birleştirilmiş ortaokullar, yani liselerde ders vermek isteyen öğretmenler, tiyatroyla ilgili bir bölümden mezun olan kişilerdir. Buradaki eğitim sanatsal-bilimsel bir eğitimidir. Uygulamalı alan (oyunculüğün temelleri, dil eğitimi, beden ve devinim, projelerde

sahnesel çalışmalar vb.), bilimsel alan (tiyatro teorisi ve tiyatro tarihi, dramaturji vb.) ve öğretim alanı (grup çalışması ve proje çalışmasının temelleri, tiyatro grubu oluşturma, sahnesele tasarım süreçlerinin yönetimi vb.) ana başlıklarıyla eğitim verilir. Kademeli bir lisans ve yüksek lisans eğitimi mevcuttur. 6 dönemlik bir lisans eğitimi buna ek olarak 4 dönemlik bir yüksek lisans eğitimi ile yükseköğrenim amacına ulaşır. Yüksek lisans bir dönemlik bir uygulama dönemi de içerir. Bu uygulama benzer eğitim veren, öğretmen yetiştiren Berlin üniversiteleri iş birliği ile yapılır. 2021-2022 kış döneminden itibaren de yüksek lisans programına öğrenci alacaktır (<https://www.udk-berlin.de/index.php?id=10821>).

### ***Yaratıcı Drama ve Almanya-Türkiye Bağlantıları***

1985 yılındaki 1. Eğitimde Dramatizasyon semineriyle başlayan iş birliği sürecinde Nickel'in beraberinde getirdiği Dans ve Performans eğitimcisi Ulrike Sprenger, Spor Akademisi'nden Wolfgang Tiedt'in yanı sıra Marlies Krause, Dagmar Dörger ve Karl A.S. Meyer'de Türkiye'de çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlantılar sayesinde Marlies Krause, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nde; Karl Meyer İstanbul Şehir Tiyatroları'nda çalışmıştır (Meyer, 2014, s. 54).

16-27 Kasım 1987 tarihlerinde yapılan ikinci seminer 'Eğitimde Drama II' başlığında gerçekleşmişti. Seminerin konusu 'Yaratıcı Drama ve Yaşamsal Önemi'dir. Seminerde Londra'dan John Hodgson, Scott Richards ile Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger ve Marlies Krause atölye çalışmaları yürütmüştü. Konferans, seminer ve açık oturumlarda 'Yaratıcı Oyunculuk' ve 'Dramatik Durumların İnsan Yaşamındaki Önemi' üzerine durulmuştur (Adıgüzel, 1993, s. 198). Seminer; dramatizasyon ve o dönem yeni kullanılmaya başlanan eğitsel drama kavramlarının yaşamsal önemini vurgulamaya yönelikti. 17-23 Nisan 1989'da yapılan üçüncü seminerde 'Çocuklarla Oyun, Çocuklara Oyun' yöntemleri, yeni oyun (drama) biçimlerini, anıları, özellikle çocuk oyunlarını, bunlardan yola çıkarak nasıl yeni deneyimlere geçilebileceğini, hem eğitsel hem de teatral anlamda nasıl özgün ve yeni oyunlar kurabileceği incelenmiştir. Bu seminere müzik, dans, devinim gibi yeni boyutlar da eklenmiştir (San, 2003). 23-26 Nisan 1991 tarihlerindeki dördüncü seminerde Berlin'den Hans-Wolfgang Nickel'in yanı sıra Dagmar Dörger, Marlies Kraus, İngiltere'den Pamela Bowell, Hugh Lovegroove da atölye yürütmüşlerdir. Atölyeler ve tartışmalarda 'Oyun yönetmeni için neler önemlidir, drama sürecinde kullandığımız malzemeler, öğretmen eğitiminde drama, sınıfta çocuklarla drama çalışması, yaratıcı drama bir güzel sanatlar eğitimi mi bir eğitim yöntemi mi, kültürlerarası etkileşimde drama' gibi konular üzerine tartışmalı çalışmalar yapılmıştır (Adıgüzel, 1993, s. 201). Bu seminerden iki yıl sonra Wolfgang Nickel, 5-10 Mart 1993 tarihlerinde İstanbul'da Tiyatro Araştırmaları Laboratuvarı (TAL)'nda Alman Kültür Merkezi ve Devlet Tiyatrosu Opera ve Balesi Çalışanları Yardımlaşma Vakfı (TOBAV) iş birliğiyle 'Animasyon Tiyatrosu' konusunda Dagmar Dörger ile birlikte bir atölye yürütmüştür. 15-20 Mart 1993'te yapılan 5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri'nde yine Hans-Wolfgang Nickel, Ulrike Sprenger, Dagmar Dörger, Pamela Bowell ve Naci Aslan; oyun kurma, öğretim bilgisi çalışmaları, hareket ve devinim, drama ve toplumsal konular ile temel drama, kolektif oyun yazma, özel eğitim ve drama çalışmaları üzerinde durdukları atölyeler yürütmüşlerdir (Adıgüzel, 2018). Bu seminer Hans-Wolfgang Nickel'in önerisiyle 'Drama ve Öğretim Bilgisi' başlığıyla düzenlenmiştir. Bu seminer için Türkiye'ye gelen Hans-Wolfgang Nickel'e Çağdaş Drama Derneği fahri üyeliği belgesi verilmiştir. Seminer kapsamında Nickel'in Dörger ile birlikte yürüttüğü 12 saatlik atölye, drama uygulamalarının kuramsal bağlamdaki tartışmalarını ve sistematizasyonu irdelemekteydi. Atölye kapsamında daha çok



yazma çalışmaları yapılmıştır. Bir oyunun yani drama çalışmasının, oyun kuralları, oyun yöneticisi ve oyuncu grubundan oluşan didaktik bir üçgen oluşturduğu; bu üçgenin nitelik ve içerik yönünden farklı oluşları dolayısıyla ne kadar değişebileceği, öznelikten nesnelığe, demokratiklikten anti demokratikliğe vb. geçişler üzerinde durulmuştur. Oyun eylemi üzerine durulmuş, katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunları anımsamaları istenmiştir. Nickel kolektif bir tiyatrosal oyun metni yazılmasını, kahraman-engeller-eylem üçlüsü içinde ve 'oyun başlığı, oyun fablı, prolog, gelişim ve son' bağlamında ele almıştır. Sonuçta altı-yedi kişiden oluşan beş grubun her birinden birer oyun kısmen bütünü planlanmış, kısmen sonu belirsiz olarak ortaya çıkmıştır. Seminerin sonunda Nickel'in ortaklaşmacı oyun yazma atölyesinde ortaya çıkan oyunlar; taslak olarak, fabl olarak ve bir diğeri de küçük bir eser biçiminde sunulmuştur. Seminer kapsamında bir panelde Nickel, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde "Reji-Yönetmen hangi sınırlar içinde oyuncularını hazırlar, doğaçlamadan nasıl yararlanır?" konusunda bir Türk gencinin doktorası ile 'Oyun ve Tiyatroda Dilin Rolü-Metinle Oyunun İlişkisi' konusunda diğeri bir Türk gencinin çalışmasının sürdüğünü de ifade eder. Enstitüde üzerinde durulan en önemi konulardan biri de dramının, kültürlerarası ilişkiler açısından (özellikle Türk-Alman ilişkileri) katkısının ne olabileceği konusu olduğudur.

26 Şubat-3 Mart 2001 tarihinde yapılan 8. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri 'Geriye Bakış ve Yeni Perspektifler' başlığıyla gerçekleştirilmiş Hans-Wolfgang Nickel, Renate Breitig, Ulrika Sprenger, Dagmar Dörger ve David Davis süreçsel drama, zaman, devinim konularında atölyeler yönetmişlerdir. Nickel'in yönettiği atölyenin başlığı 'Doğaçlama ve Doğaçlama Tiyatrosu'dur. Bundan sonra Hans-Wolfgang Nickel bir süre kongre ve seminerlere katılmasa da Alman liderler ile temaslar devam etmiştir. Karl Meyer, Günter Mieruch, Barbara Rüter, Nadja Raszewski, Ines Honsel gibi Almanya'dan gelen uzmanlar, alana destek vermeyi sürdürmüştür.

01-05 Eylül 2011 yılında İstanbul'da düzenlenen 17. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri ve Kongresi'nde 'Yaratıcı Drama Yoluyla Sosyal Bilinçlenme ve Haklar Eğitimi' başlıklı kongrede Hans-Wolfgang Nickel ile Dagmar Dörger, Gerd Koch, John Sommers, Oxford Üniversitesi'nde görev yapan Jamie McLaren, Bergen Üniversitesi Drama Bölümü'nde görev yapan Mette Boe Lyngstad, aynı üniversitede görev yapan Janecke Thesen ve Tinnti Karpinnen atölyeler yürütmüşlerdir. Bu kongre için Türkiye'ye davet edilen Nickel'e alana sağladığı katkılar için, Çağdaş Drama Derneği tarafından Yaşamboyu Başarı Ödülü verilmiştir. Kongre kapsamında Nickel, 'Sözcükler, Cümleler, Öyküler, Sahneler: Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' başlıklı bir konuşma yapmış, bununla birlikte 'Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' konulu bir atölye çalışması yürütmüştür.

Wolfgang Nickel Türkiye'ye son olarak 2013 yılının Mayıs ayında gelmiştir. 17-19 Mayıs 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilen, Oyun ve Tiyatro Akademisi Derneği (OYTAD)'nin düzenlediği 1. Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Sempozyumu'nda 'Oyun Liderinin Oyun Yönetimindeki Rolü ve İşlevi' başlıklı bir atölye yürütmüş ve açılışta sempozyuma katılan diğeri liderler ile birlikte bir panelde 'Almanya'da Oyun ve Tiyatro Pedagojisinin Gelişimi, Gelenek ve Kırılmalar' isimli bir konuşma yapmıştır. İki gün süren atölye çalışmasında tiyatrocular ve öğretmenlerden oluşan bir grupla atölyesini gerçekleştirmiştir. Rol oyunları, etkileşim oyunları, anlatı ve doğaçlama üzerine çalışmalar yapmıştır.

Türkiye-Berlin bağlantılarından bir tanesi de 1980'li yılların başında Schaubühne am Halleschen Ufer'da bulunan Peter Stein öncülüğündeki Türk tiyatro topluluğudur. İstanbul Şehir Tiyatroları'ndan Beklan Algan ve Ayla Algan da bu topluluğun üyelerindendi. Bu insanlar sonrasında

İstanbul'da Tiyatro Araştırma Laboratuvarı (TAL)'nı kurmuşlardır. Karl Meyer burada bursiyer öğrenci olarak Türk tiyatro öğrencileri ile çalışmıştır. 'İstanbul'u dinliyorum-İch höre Istanbul' adlı müzikal performansı sergilemişlerdir. Dagmar Dörger ve Hans-Wolfgang Nickel de bu laboratuvarında mini-monodramalar sahnelemiş, yani animasyon tiyatrosu oynamışlardır. Bu aynı zamanda oyun pedagojisinden çıkıp Türk çocuk tiyatrosuna bir sıçrayış olmuştur. O dönemde Türk çocuk tiyatrosu kostüm, müzik ve dekor açısından folklorik bir oyundur. Çocuklar sadece sahnenin karşısında oturup hayretle etrafa bakarlar. Nickel ve Dörger'in çalışmaları sonucu sahneye taşınan eserlerde ise, bir anlatı ile başlayıp sonrasında oyuna geçen, izleyicileri de hızlı bir şekilde oyuna dahil eden, basit ve sade oyun biçimleriydi. Bu biçimleri anlatmak için Tiyatro Araştırma Laboratuvarı'nda iki atölye düzenlemişlerdir. Bu çalışma kendileri için de yeni bir gelişmeydi. Çünkü tanıttıkları oyun formu Berlin Sanat Yüksekokulu'ndaki orijinal oyun ve tiyatro pedagojisi biçimi değil Berlin Sanat Üniversitesi tarafından geliştirilen bir oyun ve tiyatro pedagojisi biçimiydi (Meyer, 2014, s. 55).

Başka bir Türkiye-Berlin bağlantı noktası da üniversite üzerinden gelişti. Üniversitede hemen her sene Türk öğrenciler bulunmaktaydı. İki tür Türk öğrenci tipi vardı. Bunlardan biri Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşlarda Almanya'ya gelmiş olan eğitimini Almanya'da alıp sonra Berlin Sanat Üniversitesi (UdK)'ne başvuran Türk öğrencilerdi. Bu öğrenciler eğitim sonrası genellikle Türkiye'ye dönmüyorlardı. Diğer tip ise; Türkiye'de eğitim görüp yurt dışı tecrübesi için ya da lisansüstü eğitim için Berlin Sanat Üniversitesi'ne gidenlerdi. Bunlar da genellikle Türkiye'ye dönüyorlardı. Bunların içinde Nickel'in doktora öğrencisi olan Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Kadir Çevik de bulunmaktadır (Meyer, 2014, s. 56). Ayrıca 1996-1998 yılları arasında Berlin Sanat Yüksekokulu'nda Kültür Pedagojisi bölümünde araştırma ve incelemelerde bulunan ve 1998 yılında aynı fakültenin (HdK) Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün programını tamamlayan Prof. Dr. Ömer Adıgüzel de Berlin Sanat Üniversitesi'nde eğitim alan Türk öğrencilerdendi.

Nickel'e bu Türkiye bağlantıları sorulduğunda İnci San'ın öğrencilerinden olan Ömer Adıgüzel'in de yoğun ve uzun süreler Berlin'de bulunarak gözlemlerini ve deneyimlerini taşıdığını aktarır. Bu bağlantılarla Prof. Dr. İnci San'ın kuruculuğunu ve uzun süre başkanlığını yaptığı Çağdaş Drama Derneği'nin daha sonra Prof. Dr. Ömer Adıgüzel başkanlığında pek çok organizasyon yürüttüğünü ifade eder. Derneğin öncülüğünde okullara ders programı, eğitim programı, lisansüstü eğitim programı gibi pek çok girişimde bulunulmuştur (Meyer, 2014, s. 56).

### ***Oyun ve Tiyatro Pedagojisi***

Almanya'da okul oyunu, okul tiyatrosu ya da canlandırmacı oyun olarak farklı adlandırmalarla anılan alan, Birinci Dünya Savaşı öncesine kadar dayanan bir geçmişe sahiptir. Okul tiyatrosu, 1. Dünya Savaşı sonrasında gençlik hareketleriyle de ilişki içerisinde gelişme kaydetmiştir. 2. Dünya Savaşı sonrasında daha da güçlenmiştir (Meyer, 2008). Akademik kimliğe kavuşma ise Hans-Wolfgang Nickel ile Berlin Yüksekokulu'nda başlamıştır. Nickel, drama kavramı yerine okul oyunu, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi kavramların kullanımının nedenini şu yaklaşımıyla açıklar:

Drama kavramının kökeni Yunanca dran sözcüğünden gelir, bu sözcük etmek, eylemek anlamlarına gelir. Fakat bu güçlü, düşünülen bir eylemdir. Kökeni tam da eğitimde drama olarak anılabilen disiplindeki eylemi, etkinliği karşılar. İngilizcedeki drama sözcüğündeki anlamı ise yine düşünülen, oyunsal bir eyleme, hatta bir –miş gibi yapma etkinliğine işaret eder. Tiyatro ile drama arasındaki fark da; tiyatro halk için ve halkın önünde oynanan oyunsal

bir harektir, drama ise bir grup içinde yapılan seyircinin olmadığı yine oyunsal bir harektir. Fakat grubun çoğunlukla bir kısmı yaparken diğer kısmı izler. Bu da bir şekilde tiyatroya geçiş olarak görülebilir. Dramayla tiyatro arasındaki farklar; drama çoğunlukla doğaçlamalarla ya da kısa anlaşmalar, konuşmalarla ilerler, tiyatro ise pek çok kez provaya ihtiyaç duyar. Bununla birlikte doğaçlama tiyatro (improvizasyon tiyatrosu) da vardır. Fakat Almandada drama sözcüğü sadece tiyatro metinlerini işaret etmek için Schiller dramaları, Fırtına ve Coşku (Sturm und Drang) dramatiği gibi yapılar içerisinde kullanılmaktadır. Tiyatro sözcüğü ise; seyircinin, halkın önünde yapılan doğaçlamalardan, doğaçlama oyunlarından söz ederken, beden oyunlarından, beden alıştırmalardan, rol oyunlarından, etkileşim oyunlarından söz ederken kullanılır (27 Temmuz 2009 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bununla birlikte Nickel, yaratıcı drama ya da informal dramanın pedagojiden geldiğini söyler. Çocukların sahneleri ya da çevrelerindeki yaşantıları ya da kendilerine verilen öyküler ile oynadıkları bir doğaçlama yöntemi olarak tanımlanır, çocuklar kendileri oynar ya da kukla oynatırlar. Hazır bir metnin oynanmasıyla değil; sanat durumu içinde grup süreci ve bireysel olarak fiziksel deneyimlerle ilgilidir. Doğaçlamanın amacı, çocukların yaratıcılığını artırmak ve canlandırmaktır. Sadece estetik yönden değil sosyal yönden gelişimi de hedefler. Sorunların çözümünden keyif almalı ve ilişkilerin değişimini zevkli bulmalıdır. Nickel'e göre, yaratıcı drama; yaratıcılık (sanat ve aynı zamanda sosyal hayal gücü alanında), duyarlılaştırma (günlük hayatla ilgili dokunma, görme, işitme duyularının eğitimi), doğaçlama dönüşüm becerisinin eğitimi, esneklik (hızlı değişen olaylara sürekli uyum), orijinallik (bireyin kendisini keşfetmesi ve gruba karışması), terapötik etki (duygusal denge), iş birliği (grup çalışması), bedensel etki (beden çalışması, bedenin olanaklarının geliştirilmesi) üzerine çalışır. Nickel'e göre; Winifred Ward, yaratıcı dramının en anlamlı öncülerinden biridir. Ward'in çalışmalarında, yaratıcı drama, çocuklarla kullanmak için bir çeşit tiyatronun okulöncesi eğilimi idi (Nickel, 1984b, s. 346 - 347).

Wolfgang Nickel, 'Uygulamalı Tiyatro Araştırmaları' isimli çalışma grubundan Volker List'le yaptığı söyleşide kendisinin ilkokulda öğrenciyken, öğretmenlerinin kürsüde oturup öğrencilere yönergeler verdiği bir eğitim sisteminden geldiğini aktarır. Ona göre bu eğitim sisteminde içerik iyi yapılandırılmıştır. Kolaydan zora ilerlemektedir. Ama iletişim kolay iletişimden zora doğru ilerlememektedir. Yüzeysel bir iletişimden yoğun bir iletişime ilerlememektedir. Sınıf içinde hem öğrenci hem öğretmen açısından devinim yoktur. Kendi eğitim yaşamında da içinde bulunduğu bu eğitim sistemi Nickel'in oyun ve tiyatro pedagojisi yaklaşımını geliştirmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Çalışmalarında etkileşimi, iletişimi, devinimi hep ön planda tutmuştur.

Wolfgang Nickel, oyun ve tiyatro pedagojisi ile ilgili en temel amacını ve uygulamalarındaki yaklaşımını şu şekilde aktarır:

Oyun ve tiyatro pedagojisinde pek çok şeyi yapmaya çalışıyoruz. İnsanlar düşünebilmeliler, yazabilmeliler, metin oluşturabilmeliler. Ama hepsi doğaçlama ile olmalı, canlı kalmalı yapılan şey. Hazır bir şey kullanılmıyor. Katılımcılar çocuklar birlikte hareket edebilmeli. Jestlere, mimiklere dayalı oyun oynuyoruz. Çok az makyaj kostüm, maske vs. kullanıyoruz. Çocukların hemen sürece girmesi için bu zorunlu. Çocukların muhteşem oyuncular olmasını değil; düşünmeyi ve hissetmeyi öğrenmelerini istiyoruz. Kişisel olanı objektif olandan daha çok önemsiyoruz. İş açık olmalı ki herkes kendini katabilsin (18 Mayıs 2013 tarihli atölye notlarından alınmıştır).

Nickel oyun, tiyatro ve etkileşimin toplumsal işlevini ve iletişimle bağlantısını ise şöyle ifade eder:

Tiyatro ve oyunları düşünmek için kullanırız. Düşünmek için araç sadece. Kişiler arasında olduğu gibi sosyal roller arasında da etkileşim vardır. İçinde olduğumuz bir toplum var ve biz birbirimizi karşılıklı olarak baskı altına alırız. Özgür bir toplum, ütopya... Oyun, terapi açısından çok önemli bir araçtır. Dans, yine oyun ve tiyatro pedagojisinin içinde vardır. Dil kullanımı ve kabare kullanımını da vardır. Tiyatro politikanın çok yakınında, savaşmak zorundayız. Yalnız başına olmuyor, birlikte olunca güçleniyor insan. Tamamiyle rol oyununa bakarsak dil, konuşma, hareket, duruş, tutumlar, aksesuar, kostümler var. Her ayrıntıdan bütüne doğru gidebiliriz. Aksesuarla örneğin bir şapkayla başlayabiliriz. Ya da başka başlıklar kullanabiliriz. Her başlıkla başka bir rol söz konusu olacaktır. Bir Alman tiyatro insanı olan Paul Gardner üç kere üç adında bir doğaçlama tiyatro biçimi geliştirdi. Bir gardiropta dokuz başlık bulunur. Üç oyuncu gelir şapkaları takarlar ve başka başka kombinasyonlarla oynarlar. Birçok rol söz konusu. Başlık daha somut bir şey, ama biz tamamen soyut başlayabiliriz. İktidar-güçsüzlük, güçlü-zayıf karşıtlığından başlayabiliriz. Oynayarak oyuna dökerek bunu somutlaştırabiliriz. Binlerce rol var böyle. Sizin için oyun lideri olarak önemli olan şey; siz yapının, iskeletin resmine sahip olmalısınız. Böylece birçok yolu deneyebilirsiniz ve bunların birçoğu tesadüfi olmaz. Paul Wattzlawick iletişim ve etkileşim üzerine çalışmıştır. “İletişime geçmemek mümkün değildir (sadece sözcüklerle olması gerekmez), çünkü her iletişim bir davranıştır. Nasıl ki insanın davranışı olmazsa olmaz, iletişim de olmazsa olmaz” demiştir. Bir mekandaki insanlarla konuşmasan bile bir iletişim vardır. O ötekileştirildiğinde bunu hissedecek, ben de hissedeceğim. ‘İstemiyorum istemiyorum’ deyip bakmasan bile bir itki vardır. İletişim ve etkileşim sürekli vardır. Bunların iyisi de kötüsü de vardır. Bazıları insanı hasta eder. Bazıları ise iyi hissettirir. Bu anlamda tiyatro ve oyun bir dildir (18 Mayıs 2013 tarihli atölye notlarından alınmıştır).

Nickel’in Oyun ve Tiyatro Pedagojisi yaklaşımıyla ilgili olarak sıklıkla kullandığı temel kavramlar şu şekilde açıklanabilir.

### ***Okul Oyunu***

1964’de Nickel, Berlin Pedagoji Yüksekokulu’nda öğretmen adayları için seçmeli ders olarak ‘Oyun’ dersinin yanı sıra ikinci seçmeli ders olarak ‘Okul Oyunu’ derslerini oluşturmuştur. Bunun için ayrı bir kürsü kurmuştur. Dersin kabulü 1981’de Hans Martin Ritter ile birlikte Berlin Sanat Yüksekokulu çatısında Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü’nün kurulmasının ilk sinyali olmuştur (Meyer, 2014, s. 51). Nickel, Volker List ile yaptığı söyleşide, okul oyunu kavramının, eski amatör oyun (Laienspiel) hareketinden geldiğini aktarır.

Nickel okul oyununun, branş öğretmenleri tarafından da, sınıf öğretmenleri tarafından da kullanılabileceğini söyler. Bunun için bir örnek olarak şöyle bir çalışmayı aktarır. Öğretmen, öğrencileriyle bir temel sessiz-sözsüz oyun (pantomim) çalışması yapar. Sınıfta maskeler ya da figürler oluşturur. Bunlardan oyunlarda yararlanır. Ve sonunda velilere yapılacak gösteride kullanılır. Sınıf birlikte yaşama sorunu üzerine canlandırmalar yapar. Bunun üzerine anne babalarıyla bu konu üzerine konuşurlar. Sınıfta iletişim yapıları üzerine araştırmalar ve çalışmalar yapılır. Oyunlar yardımıyla iletişim yapılarının iyileştirilmesi üzerine çalışılır. Örnekten de görülebileceği bu çalışmaların yapılabilmesi için farklı alanlarda bilgi sahibi olunması gerektiğini belirtir. Metin, içerik, müzik, sahne, sahne resmi, mekân oluşturma, rejji gibi konular bu alanlardandır. Her oyuncunun ve grubun

oyunsal ifade becerilerini geliştirmek, grubu oluşturmak ve bulmak yoğun çalışma gerektirir. Bu alanda grup oluşturma, ifadelerin ve algıların gelişimi, iletişim ve etkileşim becerileri çalışmalarının vurgusunda yatar. Oyun liderinin oyun, alıştırma bilgisinin fazla olması ve bunların etkilerinin grup dinamiği ve psikolojik açılardan bilinmesi gerekmektedir (Nickel, 1979, s. 1 - 2).

Kendisine okul oyunu kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda açıklaması şu şekilde olmuştur:

Ben aslında bir tiyatroseverdim. Hep tiyatro yaptım. Sonra Pedagoji Yüksekokulu'nda bitirme sınavını verdikten sonra öğrenciler için öğretmen tiyatrosu yaptım. Okuldaki insanlar da bunun iyi olduğunu gördüler ve yapmak istediler. Fransa'dan Beckett ve Ionesco gibi isimlerin modern oyunları ile başladık. Bir sene sonra bunun çok saçma olduğunu düşünmeye başladım. Burada okuyan öğretmenler çocuklarla uğraşacaklardı. Beckett'la ne ilgileri olabilirdi. Öğrenciler için neyin gerekli olduğunu düşünmeye başladık ve bulduğumuz şeyi 'Okul Oyunu' diye isimlendirdik. Sadece tiyatroyla değil, tiyatroya hizmet eden beden kullanımı, rol oyunları gibi diğer etkinlikleri de kullandık. Bu bugüne kadar benim öncelikli başlangıç noktamdı. Öyle de kaldı. Sadece tiyatro yapmak değil, insanların büyümesini ve gelişmesini sağlamak. Oyun, yapmak, eylemek... Sanat için değil, insanlar için olmalı. Sanat yine olabilir ama sadece grupta yapılanlar, çemberde olanlar önemlidir. Biz bunu o zamanlar okul oyunu diye adlandırdık. Öğretmenler ya da öğretmen olmak isteyenler, öğrenimleri boyunca gelip 2-3 saat ya da belki biraz daha fazla alıştırmaya katılıyorlardı. Sonra bir öğrenim reformu yaşadık ve okul oyunu bir alan haline geldi. Tek başına değildi ama Almanca ve okul oyunu, İngilizce ve okul oyunu ya da tarih ve okul oyunu gibi yan alan biçimindeydi. Dolayısıyla eğitimde bir yöntem olarak kullanıyorduk da denebilir. Bütünsel olarak bakıldığında okul oyununu pedagojik bir deneyim olarak değerlendiriyor, bir metot, yöntem olarak görmüyorum. Çünkü metot, dolaysız, doğrudan bir yoldur. Deneyim ise; iletişimsel, denenen, keşfedilen, bilinmeyene gidilen, maceraperest bir yoldur. Okul oyununa, pedagojik bir sanat biçimi de denebilir (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

### ***Oyun***

Nickel, yaklaşımının önemli bir bölümünü oluşturan oyunla ilgili düşüncelerini ise şu şekilde açıklar:

Oyun bir insan davranışı biçimi olarak tanımlanır. Ancak hayvanlarda da en azından memelilerde de oyun davranışının var olduğu bilinmektedir. Oyun ve pek çok sanat formu arasındaki akrabalık da açıktır. Kostas Axelos'a göre oyun temel güçlere aittir. Doğa filozofları Manfred Eigen ve Ruthild Winkler oyunu evrensel bir model olarak kullanır. Kültür tarihçisi Johan Huizinga, kısa ve öz bir saptama yapmaya cesaret ederek "Her şey oyundur" demiştir. Herakleitos "aionu" yani sonsuz yaşam süresini; çocuğun dama taşlarını oynattığı, sonsuzluk olarak adlandırmıştır (Nickel, 1998, s.6). Benim temel inancıma göre; oyun biçimlerinin temellendirmesi, maymunlarda ve memeli hayvanlarda bulunur. Tüm çocuklar bunu beraberlerinde getirirler. Kendiliğinden gelişir. Antropolojik olarak oradadır. Bu geliştirilebilir. Muhteşem bir tiyatroya kadar, güzel sanatlara kadar gelişebilir. Ama her çocuk resim çizer, bir şeyler karalar. Bu da güzel sanatlardır. Bu da canlandırmadır (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel'e göre, oyunun genel özellikleri şöyle sıralanabilir. Oyunun belirlenmiş kuralları vardır ve bu kurallar içerisinde kalmak kaydıyla özgürlükler sunar. Oyun sadece ve sadece kendi

amacına yöneliktir, kendi amacı dışında başka hiçbir şeyi hedeflemez. Kendi sınırları içerisinde sonsuzdur. Yani oyun tekrar edilebilen bir olgudur, bu yüzden dairesel bir yapı gösterir. Ancak kısır döngü yoktur. Her defasındaki oyundaki gerilim ve zevk birbirinden farklıdır. İçsel anlamda sonsuzdur. Oyun yapıttır. Oyun ve gerçeklik arasındaki ilişki sonsuzdur. Gerilimin, heyecanın, merak unsurunun olmadığı oyun ölüdür (Çevik, 2013, s. 54 - 55).

Scheuerl, oyunu devinimin ilk görüngüsü olarak, altı temel belirtinin bütünlüğüyle tanımlar. Bu belirtiler kısmen Roger Caillois'un listesiyle de aynıdır.

1. Özgürlük belirtisi
2. İçsel sonsuzluk belirtisi
3. Hayali olma belirtisi
4. Değişkenlik belirtisi
5. Birlik belirtisi
6. Şimdiki zaman belirtisi (Nickel, 1976a, s. 45).

Nickel; pedagojik oyunun geçmişi üzerine uzun süreli bir araştırma yaptığını ifade etmiştir. Özellikle Avrupa'da 16. ve 17. yüzyıllardaki biçimlerini ortaya çıkarmaya, eğitim ile oyun biçimlerinin iç içe olduğu yüzyıllardan sonra, bu denli eskiye dayalı bir geleneğin sönmüş bulunmasına karşın, çağcıl olarak neler yapılabileceğinin incelenmesine yönelmiştir (San, 2003, s.9).

Wolfgang Nickel, oyunla ilgili ilk çalışmaları yaparken beslendiği kanallardan biri olan Ed Bermann'ın alana etkisini şu şekilde aktarır:

Oyun kavramını çok önemseydiğim için çocuk oyunlarından ve Büyük Britanya'dan Ed Bermann'ın etkileşim oyunlarından, özellikle oyun denemelerinden çok etkilendim. Ed Berman tiyatro üzerine değil temel etkileşim oyunları üzerinde çalışmaktaydı. Oyuncu değildi. Küçük bir topluluk içine, etkileşim oyunlarının yardımıyla sosyal davranışları düzeltmek için çalıştı. Oyun yöntemleri hakkında çalıştı. Berman'dan pek çok etkileşim oyunu aldık. Bu etkileşim oyunları rol oyunları değildi. Örneğin, eşinin gözü kapalıyken elinden tutarak mekanda gezdirmek bir etkileşim oyunudur. Ya da mekanda topu fırlatıp birinin ismini söylemek de bir tür etkileşim oyunudur. Bu gelişmelerden sonra, başlangıçta da bizim için önemli olan çocuk oyunlarına tekrar baktık Çocuk oyunlarından yarışma öğelerini çıkarmaya ve oyunları daha iletişimsel hale getirmeye çalıştık. Bu şekilde çocuk oyunları etkileşim oyunlarına mükemmel bir uyum sağladı. Ed Berman çok erken dönemlerde bizimle ve öğrencilerimizle birlikte kurs da yürüttü (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Wolfgang Nickel, bir oyun kurmak istenildiğinde oyun kuralları, grup liderleri ve oyun grupları faktörlerinden oluşan didaktik üçgenin oluşması gerektiğini söyler. Bu etkenler birbiriyle uyumlu olmazsa, oyun iyi olmaz. Oyun grupları; grup lideri tarafından belirlenebileceği gibi kurallarla, rastlantısal olarak, serbest seçimle, kısa süre için ya da kısa süre içinde belirlenebilir. Önemli olan grubun şeklinin gruba ve bir sonraki oyuna uygunluğudur. Bir grup lideri ortamı, atmosferi görmek için hem oynamalı hem de dışardan görmek için gözlem yapmalıdır. Nickel'e göre;

- Oyunlar her zaman bir bütündür.
- Her oyun gerçektir.
- Her oyunda değerler vardır.

- Her oyunda kendini ifade etme ve ileti verme söz konusudur.
- Her oyunda algılama süreçleri vardır; insanlar görür, duyar, hisseder.
- Oyunlarda genellikle birden çok içerik bulunabilir (San, 2003, s.49).

Oyun, eğlenceli, oyuncuyla bağlantılı bir araçtır. Bundan dolayı cazip, motive edici, canlandırıcıdır. Oyun çocuksu, olağan bir araçtır. Her oyun beceri gerektirir, çünkü başka türlü oyun olmaz. Aynı zamanda karmaşık bir araçtır. Oyuncunun dikkatini sıklıkla dar bir biçimde sınırlandırılmış bir alana yönlendirir. Etkinliği, onu bütün bedeniyle katılıma iter. Bunun yanında Caillous'a göre; oyunun işlevi bir yeteneği geliştirmek değildir, oyunun amacı oyunun kendisidir (Nickel H. , 1976a, s. 56 - 57). Oyun; insanla bağlantılı olduğunda biraz daha karışık hale gelir. Ancak şöyle özetlenebilir: Oyun rastlantılar ve kurallarla belirlenir. İnsan oyunları, oyuncunun katılımı ve zaman ile mekânın berraklığıyla ortaya çıkar. Oyun, keyiften yani oyuncunun kendi bedensel etkinliğinin keyfinden beslenir. Sonuçtan değil süreçten motive olur. Oynayanın uygulamaları, oyunun soyut kurallarını, oyuncu aracılığıyla somutlaştırır ve güncelleştirir (Nickel, 1976a, s. 46). Oyun; hayal ve düşünce oyunlarını dikkate almadığımızda, somut bir araçtır, nesnelere ya da içeriklere bağlıdır. Bu yüzden nesnelere ve içeriklere aracılığıyla öğrenme olanağı sağlar. Oyun gerçekliğin tamamını resmetmez, azaltır ve soyutlaştırır. Sıklıkla resimler ve işaretlerle oynar. Gerçekte zor ya da tehlikeli olan konularla ilgilenmeyi mümkün kılar (Nickel, 1976a, s. 57).

### ***Rol Oyunu***

Rol kavramı 1920'li yıllardan beri toplumun işlevini anlaşılır kılmak için sosyal bilim yapısı olarak kullanılır. Rol oyunu kavramı da, somut bir gerçeklik; insani davranış biçiminin oyunsal bir taklidi olarak tanımlanır (Nickel, 1976a, s. 72). Rol oyunu çocukların bedensel bir etkinliğidir. İki üç yaşlarındayken doğaçlama biçimde ortaya çıkar. Günümüz pedagojisinin bir icadı, modern çocuğun keşfi değildir. Örneğin, küçük Friedrich Schiller de, mutfak sandalyesinin üzerine çıkarak bir papazı oynamıştır. Harun Reşit, çocukları mahkeme oyunu oynarken gözlemlemiş ve bir yargıya varmak için onlardan ilham almıştır. Klasik Yunan vazolarından çocuk oyunlarını tanırız, Eski Mısır'dan kalan oyuncaklar hala korunmaktadır, çocuk rol oyunları 'şimdiye kadar hep' vardı. Çocuk oyunlarının eğitimciler tarafından kullanılması da eski zamanlara dayanır. Didaktik yönetilen rol oyunları, uzun bir geleneğe sahiptir. Ayrıca modern sosyolojide rol kavramıyla toplumdaki insani rol davranışı, sosyolojik rol teorisi ile açıklanmaya çalışılır. Bu teori Jacob Levy Moreno ve Ralph Linton'un erken dönem çalışmaları ile George Herbert Mead'in sembolik etkileşim anlayışına dayanır. Bu yaklaşımlar Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf'tan Jürgen Habermas ve Lothar Krapmann'a kadar uzanan yaklaşımlardır. Moreno, sosyodama ile farklı gruplarla dramatik-oyunsu tartışmalarını, yüz yüze görüşmeyi ve oyun içinde açıklamaya çalışmayı kastetmiştir. Bu nedenle sosyodrama rol oyunlarının bir biçimidir. Her rol oyununda üyelerin farklı sosyal grupların iş birliği yapması, rol oyunlarının bileşenidir. Rol oyunları ve rol alıştırıcıları, Moreno'ya göre, bir rol araştırması ve rol değişimi deneyimidir. Bu oyunların içinde bir oyuncu grubu seçilmiş koşullar altında seçilmiş rolleri dener. Oyuncular, oynadıkları rollerin, oyun alanı dışında gerçeklikte hoş ve yararlı olan etkilerini inceler ve gözden geçirirler (Nickel ve Stöhr, 1974, s. 1 - 2); (Nickel, 1976a, s. 74); (Nickel, 1983, s. 446).

Nickel (1974), rol oyununu bir süreç olarak adlandırır. Rol oyunu, oyun mekânında prova yapmaktır. Rol oyunu, aktörlerin aynı anda içinde buldukları rollerin arasında (kurgusal rolleriyle

oyuncu olarak ve gerçek hayatlarındaki kişiler olarak) nadiren buluşmanın olduğu, birbirine bağlı olan oyunsal doğaçlamalardır. Bu rol oyunları, çocuk oyunlarında da spontan biçimde ortaya çıkar. Çocuğun yaşı büyüdükçe, önce yalnız başına sonra başka oyuncularla birlikte, daha farklı rollerin üstesinden gelebilir. Doğaçlama olarak oynanan çocuksu rol oyunu korkuları rahatlatır ve problemleri arıtır. En önemli çocuksu öğrenme aracı ve besinidir. Fakat bazen de çocuklar rol oyunlarında çevrelerinde gördüklerinde ve deneyimlediklerinden, oyuncakların sunduğundan, oyun arkadaşlarının taleplerinden yola çıkarlar. Doğaçlama rol oyunu değişken bir dünyada oynamak için pek uygun değildir, bilinmeyen çözümler aramaya götürmez. Oyun lideri tam olarak burada devreye girer. Oyun önerileri didaktik amaçlı olabilir. Hem sahnede, seyircilerin önünde sahnelenecek teatral bir role hazırlık için, hem de yarının değişken dünyasında toplumsal bir rol için olabilir. Gördüğünü basitçe taklit etmekle yetinmemeli, gerçeklik önünde sorumluluğu üstlenmelidirler. Bedensel ve ruhsal aydınlanma getirmelidirler. Bugünkü ve gelecekteki dünya için, kullanılabilir olan yetenekleri paylaşmalıdırlar (Nickel, 1972, s. 11). Etkileşim pedagojisi ve tiyatro pedagojisi yöntemi olarak rol oyunu, tiyatro ve rol oyununu ilk olarak bir el aleti olarak görür. Bu el aletinin yardımıyla gerçekliğin önemli hamlelerini anlamak ister. Bunları gerçeklikle açıklamak ister. Nickel için rol oyununun, vatandaş olarak mevcut toplumu iyileştirmek gibi bir amacı da vardır. Çalışmanın insancıllaşması, silahlanma zorunluluğunun giderilmesi, başarı fetişizminin giderilmesi, serbest dolaşımın çoğalması, öz yönetimin güçlendirilmesi gibi sosyopolitik konularda iyileştirme sağlayabileceğini ummaktadır (Nickel ve Stöhr, 1974, s. 17).

#### ***Canlandırma Oyun (Darstellendes Spiel) <sup>4</sup>***

Koch ve Streisand (2003), canlandırma oyunu; 1970'li yıllara dayandırırken Wolfgang Nickel çok daha eskilere gider:

1933'ten önce de kullanılan bir kavramdı. Okul oyunu kavramı gibi okullarda kullanılıyordu. Bu ikisi de eski ve uzun süredir kullanılan kavramlardır. 1920-30'larda tek tek insanların yaptıklarını söyledikleri canlandırma oyun uygulamaları da oldukça farklıydı. Konuyla ilgili eğitimleri yoktu. 20. yy.ın başlarında bir özgürleşme hareketi başladı. 1960'da ilk gezici grup Berlin Steglitz'e geldi. Büyük şehirlerden uzaklaşmak istiyorlardı. Protest bir hareketti. Bu sebeple Alman Gençlik Hareketi haline geldi. 1933'e kadar sürdü. Tiyatro da yaptılar bu gençler. Kendi aralarında tiyatro oynadılar. Rol oyunları da oynadılar. Halk için değildi. Kendileri için yaptılar. Ama küçük amatör oyunlar sergiledikleri de oldu. O zamanlarda onların arasında da canlandırma oyun kavramı vardı. Canlandırma oyun kavramı altında pek çok farklı yöntem gizlidir. Bir tanesi sahneleme yöntemidir, bir diğeri oyun yöntemidir. Canlandırma oyununun içinde önceden öyküler okuduk ve bunları oynadık. Bu noktada da doğaçlama oyundan söz ettik. 1920'li 30'lu yıllarda doğaçlama oyun (Stegreifspiel) kavramı, rol oyunu için pek sık kullanılan bir kavram değildi. Doğaçlama (Improvisation) da kullanılmazdı. Emprovizasyon daha yeni bir kavram. Bugün sözcük olarak, daha çok emprovizasyon kullanılıyor. 20'lerde 30'larda Stegreifspiel sözcüğü kullanılırdı. Hala bu sözcüğü kullananlar da var. Hala özdeş anlamı taşıyor. Ama bu kavramlar karışık. Birbirinin içine girmiş durumda. Neyin ne kastedilerek kullanılacağı bilinmiyor. Örneğin, Stegreifspiel dendiğinde, tam olarak ne yapıldığı anlaşılamayabiliyor. Ama bakıldığında, incelendiğinde, evet bunu yapıyor, denebiliyor. Biri uygulamasını tam olarak açıkladığında, biraz daha anlaşılabilir. Ancak sözcük olarak bakıldığında, canlandırma oyun yapıyorum,

4 Darstellendes Spiel kavramının Türkçe karşılığı olarak Canlandırma Oyun kavramının kullanımı tercih edilmiştir.



dendiğinde, pek bir anlama gelmiyor. Tiyatro yapıyorum, demek biraz daha belirgin. Ama bazı insanlar tiyatro yapıyorum, diyorlar ve bunu sergilemiyorlar, kendileri için yaptıklarını söylüyorlar. Bu durumda ben bunun doğaçlama oyun ya da rol oyunu olduğunu söyledim. Bu yüzden insanlar net bir şekilde, bu kavramın altında bunu anlıyorum, diye söylemek zorundalar (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Günümüzde canlandırmacı oyun, okul tiyatrosunun önemli bir parçasıdır ve Almanya'nın bazı eyaletlerinde gönüllü tiyatro çalışmaları topluluklarında geleneksel tiyatronun yerine geçmiştir. Tiyatro topluluklarındaki serbest biçimle seçmeli ders olarak canlandırmacı oyunun farkı, belli bir öğretim planı veya çerçeve plan içinde okulun normal ders planlarında öğretiliyor olması ve sınıflandırmayla ve performans değerlendirme sınavıyla, okul hayatıyla birleştirilmiş olmasıdır. İlkokul için, birinci kademe I (5-10. Sınıflar) ve ikinci kademe II (10-11-12-13 Sınıflar) için geçerli olan öğretim planı veya çerçeve plan, estetik yetenek (alan öğretim programı) ve sosyal ve kişisel yetenekler noktalarında farklılaşır. Alan olarak canlandırmacı oyunun eğitilimi, bu yeteneklerin bir tiyatro projesinde bütünsel bir çalışmayla kazanılabilmesi üzerinedir (Koch ve Streisand, 2003, s. 67 - 69); (Nickel, 1984b, s. 346).

Sanat biçimi olarak tiyatro ile ilgili bir tartışma sürer, ama canlandırmacı oyun hep eş zamanlı olarak, sosyal davranış biçimlerinin uygulaması ve kendine has kişiliğin gelişimi için gerekli bir eylem ve deneyim alanıdır. Canlandırmacı oyunda; tiyatro projesi, bir yönetmen veya tiyatro öğretmeni tarafından yönetilen, gösteriyi amaç edinmiş bir grubun merkezindedir. Canlandırmacı oyun kendini ifade etme, algı becerisinin ve öz bilincin gelişimi, grup süreci ve iş birliği yapabilme gibi kazanımları barındırır. Ama bunları terapötik süreçlerle değil, meraklı bir seyirciye yapılan başarılı bir sahne temsilinin estetik-sanatsal düzeniyle kazandırır.

Canlandırmacı oyun; proje odaklı, uygulama odaklı, ürün odaklı, beden odaklı, devinim odaklı ve öğrenci odaklı olması nedeniyle, pek çok farklı yöntemle dersin ve okulun değişimine katkı sağlar. Canlandırmacı oyunda sınıf birlikteliğini ve grup dinamiğini iyileştirmek gibi ve şiddetin önlenmesi gibi önleyici hedefli olarak, sosyal kapsayıcı amaçlar için oyunların ve alıştırma kullanımı son yıllarda güncel bir eğilimdir. Dil gelişimi ve okuma gelişimi de bütünsel odaklı tiyatro çalışmalarının ayrılmaz ve merkezi konularıdır. Canlandırmacı oyun sanatsal talebini, pedagojik oyun, psikodrama, okul oyunu ya da jeux dramatiques gibi birbiriyle ilişkili disiplinlerden çıkarır. Canlandırmacı oyunu Büyük Britanya ve Hollanda gibi ülkelerden eğitimde tiyatro, eğitimde drama gibi kavramlar da beslemiştir. 1980'lerin başında canlandırmacı oyunu ilk yerleştiren eyaletler Hamburg, Bayern, Berlin ve Bremen olmuştur. Bremen'de ve Hamburg'da uzun yıllardır bitirme sınavı canlandırmacı oyun alanıyla da verilebilmektedir. Son 20 yıldaki bu gelişmeler öğretmen eğitiminde de canlandırmacı oyunu beraberinde getirmiştir. 1900'lü yıllardan beri hemen hemen tüm eyaletlerde pek çok farklı alanda sunulan ileri öğretmen eğitimleri bulunmaktadır. Pek çok tiyatro öğretmeni de bu eğitimleri katılmaktadır (Koch ve Streisand, 2003, s. 67 - 69).

### ***Oyun Pedagojisi***

Oyunlar, kurallar ve özgürlükler tarafından yönetilen süreçlerin etkileşimi, iş birliğidir. Sadece kurallardan oluştuğunda, her sonuç öngörülebilir, tanımlanmış ve belirlenmiş olduğunda oyunlar ölüdür. Sadece özgür süreçlerden oluştuğunda ve akış bütünüyle özgür olduğu için akış hakkındaki her bir tahmin, her bir varsayımın gerçekleşmemesi gerektiğinde de oyun ölüdür. Oyun pedagojisi bu durumu avantaja dönüştürebilir, özgürlük ve kuraldan oluşan bir karışıma yönelebilir,

kurallar oyunu çok fazla baskı altına aldıysa özgürlüğün yolunu açabilir ya da çok fazla özgürlük oyuncuları endişeli hale getirdiyse, oyunu kurallarla koruma altına alabilir. Oyun hesaplanabilir ve sıkıcı hale geldiğinde yeni kurallar konabilir, oyun fazla zorlayıcı olduğunda da kurallar kaldırılabilir (Nickel ve Salje, 1986, s. 32).

Oyun pedagojisinin geçmişinde Weimar Cumhuriyeti, barok okul tiyatrosu ve antik retorik geleneği de bulunmaktadır. Oyunların tarihselliğinde biyolojik-tarihi, toplumsal-tarihi ve bireysel-tarihi yönleri ayırt edilir. Oyun tiyatro etkileşim pedagojisinin oyunları, çocuk oyunlarından, tiyatro oyuncusu eğitiminden, oyun gruplarının oyunsu buluşlarından, günlük durumların bilinçli indirgenmelerinden, edebi (dramatik) metinlerden, oyun pedagojisi geleneğinden geliştirilmiştir (Nickel, 1976a, s. 60 - 61).

Hans-Wolfgang Nickel için oyun pedagojisi, yönetilen ve eşlik edilen oyundur. Oyun taşı, oyuncu ve kural koyucu olarak, yaşayabildiğimiz ve deneyebildiğimiz, dünyayı formüle eden ve değiştiren oyunlardır (Dörger ve Nickel, 2005, s. 35). İletişimi öğrenmektir, insanlığın bilinçli bir deneyimidir (Nickel ve Salje, 1986, s. 30). Lider, mekân, zaman gibi birbirine bağlı etkenler örgüsü oluştururlar (Nickel, 1976b). Nickel, 1985 yılında Türkiye’de düzenlenen ilk kongrede yaptığı konuşmada oyun pedagojisine ilişkin görüşlerini aktarmıştır. Ona göre, oyun pedagojisi, iletişim ve insanlık aracılığıyla öğrenmektir. Kuralların esnekliğine dayanır. İnsanlar olarak, eylemlerimizin etkisi için, sorumluluğu üstlenmemizin ifadesidir. Oyun pedagojisi, oyunda kuralların serbest olması olanağını kullanır. Oyun lideri, bundan sonra oyun grubu için aracılık eder, daha sonra özerk ve kendi sorumluluğunu kazanmış oyun gruplarına aktarır. Bu değişen kurallar içinde deneyimler mümkün kılınır. Belirli değildir, her zaman kuralın önünde, kuralın reddini ya da değişimini getirecek özgürlük yer alır. Çocuğun kendini keşfettiği ve sonra boşa çıkardığı bir bilinçsiz süreç yer alır. Süreç oynayanların gelişimini bilinçli hale getirir. Ve daha sonra bilinçli bir süreç olarak devam eder. İlk olarak oyun lideri, sonra grup, kuralların oturması için sorumluluğu üstlenir. Önerilen kuralların içinde yıkımın da olup olmadığını bilmeleri gerekmektedir. Oyun pedagojisi iki kez tekrarlanan zorlamadan, iki kez tekrarlanan boyun eğmeden: oyunun zorlamasına ve kural içinde zorlamadan kaçınmalıdır. Oyun sadece bu şekilde gelişebilir. Sadece o zaman, yani kurala iç özgürlük tanındığında, eylemler oyun olabilir. Gelişim yolu oyun grubuna, kuralların içinde, dünyadaki kendi oyunlarındaki gibi kural koyma özgürlüğü de getirir. Sonunda oyun alanından yaşamın gerçekliğine; kendimizle ve dünyayla gerçek oyuna aktarımını da getirir (Nickel ve Krause, 1986).

### ***Tiyatro Pedagojisi***

Tiyatro pedagojisi, oyun, tiyatro ve pedagoji alanlarının bir arada bulunduğu bir disiplindir. Oyun, daha çok sahneye veya role dönüktür. Okul tiyatrosu ve amatör tiyatro, tiyatro pedagojisinin ilk ivmelerini oluşturur (Adıgüzel, 2018, s. 274).

Ayrıca tiyatro pedagojisi, tiyatro sanatı ile içe içeliği dolayısıyla profesyonel tiyatro insanının, yönetmenin, sahne ve kostüm tasarımcısının ve özellikle oyuncu-sanatçı yetişmesini de sağlayabilmektedir (San, 2006, s. 8).

Nickel (1971); tiyatro pedagojisinin bilimsel temellendirmesini yaparken, ilişkili olduğu bilim dallarını şu şekilde sıralar: felsefe, matematik, antropoloji, insan biyolojisi, psikoloji, sosyoloji, iletişim bilimi, kibernetik, eğitim bilimleri, basın-yayın bilimleri, edebiyat, dil, sanat bilimleri, tarih, politoloji ve futuroloji. Bir tiyatro pedagoğunun bu alanların hepsine hâkim olmasını beklemenin

doğru bir yaklaşım olamayacağını, Berlin Sanat Üniversitesi (UdK)'nde de bu hâkimiyeti sağlayacak bir eğitim verilemediğini de belirtmekle birlikte en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmanın oyun ve tiyatro pedagoğunun işini kolaylaştıracağını da eklemektedir. Pedagoğun çalışma alanının insan olmasından kaynaklı olarak böyle ayrıntılı bir altyapıya ihtiyaç duyulmakta, farklı alt alanlarda uzmanlaşan kişilerin de bu uzmanlaşmaya bağlı olarak bu sayılan bilimlerin bazılarında daha fazla bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Özellikle tiyatro ve seyircisi arasında önemli sayılabilecek bir kopukluğun, iletişimsizliğin yaşanması, eğitimcileri ve tiyatrocuları bir araya getirmiş ve tiyatro pedagoğu gibi bir meslek dalının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tiyatro pedagoğu; tiyatroya karşı merakı uyandıran sanatsal bilgilere sahip, oynanacak oyunun seçiminde söz hakkı olan, tiyatroya yeni seyircilerin gelmesi için projeler üreten ve uygulayan, tiyatro yönetimi, oyuncular, yönetmenlerle ilişki içinde, seyirci ile bunlar arasında bağ kuran, belli bir tiyatro oyununu konu alan atölye çalışmaları düzenleyen, aynı zamanda tiyatronun dışında da etkin ve etkili olan, oyuncu çalıştırma yöntem ve yaklaşımlarını bilen, uygulayan, okullarda, sosyal merkezlerde ve tiyatronun yöntemleri ile hemen her alanda kişilik gelişimini sağlamak amacıyla çalışmalar yürüten kişidir. Tiyatro pedagoğu mesleği Almanya'da 1990'da kurulan Tiyatro Pedagojisi Birliği (Bundesverband Theaterpädagogik/BuT) ve Berlin Sanat Üniversitesi Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün çalışmaları ile önemli bir yere gelmiştir (Adıgüzel, 2018, s. 275). Tiyatro pedagoğları planlayıp uyguladıkları oyun öncesi ve oyun sonrası atölyelerle seyirciler tarafından oyunun daha iyi anlaşılmasını, oyuna daha farklı gözlerle bakılabilmesini sağlamaya çalışırlar. Bu sayede seyirciler sahneleme süreci ve oyunculuğa ilişkin de fikir sahibi olabilirler. Bu atölyeleri tiyatro binası içinde yapabildikleri gibi tiyatro oyununu izleyen öğrencilerin okullarında da yapabilmektedirler. Atölyeler çocuklar ve gençler için düzenlenebildiği gibi yetişkinler için de düzenlenebilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de yaratıcı dramının uygulanması gibi, tiyatro pedagoğları okullarda ders olarak da tiyatro pedagojisini uygulamaktadır. Süreç sonunda bir gösteri sunulabileceği gibi grubun ihtiyacı olan gösteri yapmak değil sadece grup içinde oynamaksa gösteriye dönüştürmek gibi bir zorunluluk da yoktur.

Nickel (2002); tiyatro pedagojisi disiplininin, diğer disiplinlerin altında indirgenerek oluşturulan ve özel becerilerle sınırlandırılan bir biçimde yapılandırıldığını ifade eder. Birbirini etkileyen üç faktör olan, oyun kuralı, oyun lideri ve oyun grubunun, oyun ve tiyatro pedagojisini yapılandırdığını belirtir.

Tiyatro pedagojisinin temel amacı; kültürel ve kültürler arası eğitim sürecinde çocuğun, gencin ve yetişkinin eğitimini, tiyatronun temel yöntem ve bileşenlerinden yararlanarak; yaratıcı, iletişim ve estetik değişimi sağlamaya dönük olarak geliştirmektir (Adıgüzel, 2018, s. 275). Gerd Koch, tiyatro okulundan Mario Portmann'ın, tiyatro pedagojisinin tiyatro aracılığıyla eğitmediğini, aksine içimize, buluşlarımıza ve yaratıcılığımıza giren engelleri ve zorlamaları ortadan kaldırmak istediğini söyler (Koch, 2008, s. 82).

### ***Etkileşim Pedagojisi***

Etkileşim insanca birlikte yaşamının zorunlu bir parçasıdır. Etkileşim kavramı, insanca birlikte yaşama kavramındaki 'birlikte' sözcüğü için bir ifadedir. Karşılıklı duran iki insan bir etkileşim içinde olmaz, A kişisi B kişisini, B kişisi A kişisini etkiler. Etkileşim bir insanın bir diğerine göre kendini uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarda birinin etkinliğini diğerininin

izlemesi, ama ikincisinin etkinliğinin aynı zamanda yine onun etkinliğinden devinim kazanmasıdır. Bu uyarın-tepki şeması, bu karşılıklı birbirine uyma, bu birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini takip ettiği karşılıklı şartlı davranış etkileşim olarak anılır. Örneğin, top oynayan iki kişiden birinin ‘Haydi tut’ diye bağırması bir sözel uyarandır. Topu tutmak için kollarını kaldıran, ellerini kullanan ve yüzündeki anlatım ile de bu eyleme katılan karşıdaki kişi, dikkatini de yoğunlaştırarak sözsel olmayan uyarınları da işe koşacaktır. Demek ki bir etkileşimde böylesi sözel ya da bedensel işaretler bulunmaktadır. Bunlar karşılıklı kullanılır, algılanıp yorumlanır. Bu oldukça karmaşık bir düzenektir, ama kuşkusuz öğrenilen bir süreçler bütünüdür (San, 2006; Nickel, 1976a).

Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasının başlıca etmeni olmuştur (San, 2006).

Nickel (1972) etkileşim pedagojisini; rol teorisi ve tiyatro pratiği merkezli oyun grubu pedagojisi olarak yorumlar. Grup dinamiği ile ilgili hem sözsüz hem sözlü etkileşim alıştırmaları ve temel etkileşim pedagojisi deneyimi, rol oyunundan ayrılır.

Etkileşim pedagojisi insani davranışların, insanların aksine, öğretilebilir ve **öğrenilebilirliğini** amaç edinir. Öğrenene, kendi araçlarıyla yardım sunmaya çalışır. Ancak bu alanda kitaplarla ve okumalarla çok az şeyin düzenlenebileceğinin farkında olunmalıdır. Davranış biçimleriyle ilgili bir rehberin paylaşılması da bu noktada yarar sağlamaz. Yeni durumlardaki davranışların ortak saptamaları öğrenilmelidir, etkileşimler sınanmalıdır. Bu denenen, açık, ortak bir biçimde doğrulanan davranışlar, başkalarıyla birlikte öğrenirken, sadece otomatik denemeye izin verir. Böyle deneme olanaklarına da ihtiyaç vardır. Bu ilişki içinde oyun sosyal öğrenenin temel öğrenme materyalinden hep daha fazlası olarak görünür. Kendi eylemine, gerçek hayatta etkileşim halinde olunan kişiye, “Sadece olağan dışı davrandığımda ne olacağımı görmek istedim” dendiğinde kırılabileceği hatta kızabileceği için yapılamayan hatalara ve dolambaçlı yollara izin verir.

Beden alıştırmaları ve beden oyunları, etkileşim pedagojisine dâhildir. Çünkü beden yapmaya hazır olmazsa etkileşim içinde olunamaz. Sinyal gönderilip sinyal alınmaz. Dilsel sinyaller olmadan da bir beden alıştırmaları yapılabilir. Ama konuşma sanatını öğrenmek ve geliştirmek gerekir. Retorik alıştırmaları ve oyunları da etkileşim için önemlidir. Zaman ve mekân da yine etkileşimin içeriklerindedir. Etkileşimin olması için kişilerin zamanının olması ve uygun bir ortamlarının da olması gerekir. Çevrelerini iyi tanırlar, oyun materyalini iyi bilirler (Nickel, 1979, s. 15).

### ***Mini-Monodrama***

Mini-monodrama, az çabayla, profesyonel tiyatro oyuncularını ya da tiyatro pedagoğları tarafından, sınıflarda ya da küçük gruplar için oynanabilecek olan küçük tiyatro oyunlarıdır. Seyircileri herhangi bir biçim içinde etkin hale getirip oyuna dâhil ederler. Okulla profesyonel tiyatro arasında duran bir ara form sergiler (Dörger, 1985, s. 7).

Monodrama: bir canlandırıcının (oyuncunun), tüm bir oyunu ayrıntılı bir monolog biçiminde aktarmasında önemli bir rol oynar. Tiyatroda bu haliyle sıklıkla yer almaz. Ancak sürekli denenir. Tiyatro tarihinde de bir dönem, lirik drama olarak ve enstrümantal müzik eşliğinde uygulanmıştır. Kahramanca ve içli ya da lirik monologlar biçiminde yer almıştır. Rousseau bu biçimi 1792’de Pygmalion’da uygulamıştır. Bilinen diğer örnekler de 1778’de Brandes tarafından yazılan Ariadne Naxos’da (Ariadne auf Naxos) ve 1778’de Goethe tarafından yazılan Proserpina’dır. Sonrasında

monodrama okul oyunuyla bağlantı içinde kullanılır. Bir oyunun bir anlatıcı tarafından, bir sınıf ortamı içinde, bir sınıf için oynanması anlamına gelir. Monodrama aynı zamanda, bir tiyatronun oynanma biçimidir. Bununla beraber sıklıkla öğrencilerin birlikte oynadığı, öğrenciler arasındaki konuşma ve tartışmayı da içine alan çok yönlü grup çalışmasına bağlı bir biçimdir. Monodrama bunların yanında bir öğretmenin her gün yaptığı iştir (Öğretmenin kendi kendine konuşarak yaptığı iş kastedilmez). Sadece ayakta durarak değişen konuları doğaçlamayla anlatan bir öğretmen kastedilir. Mono dramada doğru planlama ve doğru deneme önemlidir. Teatral olanakların kullanımında çok daha zengindir. Ders ve tiyatronun oynanması arasında karışık bir biçimdir. Tiyatronun bir sınır durumu, dersin farklı bir biçimidir. Bir anlatıcı sıkıcı olmaz. Kendisini farklı rollere sokabilir. Ses bandını, araçları, duruşları içine alabilir. Farklı harcamalar olmadan sınıf ortamında her şeyi olanaklı kılabilir (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Minidrama birkaç canlandırıcının (oyuncunun) olduğu geliştirilmiş bir biçimdir. Ama yine bir izleyen gruba (bir sınıf ya da genç bir grup) dayanır. Olanaklar geliştirilmiştir. Daha fazla kişiyle oluşturulmuş bir sahne teknik yardım araçları olmadan gerçekçi bir hale getirilebilir. Özellikle aktif aşama daha da yoğun hale getirilebilir. Sınıf farklı gruplara ayrılabilir ve her grup bir anlatıcıyla çalışabilir (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Bununla birlikte, minidrama, monodramayı oluşturur. Mekansal, dekor düzenlemesiyle ilgili, teknik gerekler, her sınıf ortamında bulunabilecek olanlar gibi yoksuldur. Bunun yanı sıra dramatik açıdan güçlüdür ve öğretmenin tiyatro yönünde açılmasına olanak sağlar (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Mini-mono drama, okul oyunu alanı içinde Berlin Pedagoji Yüksekokulu'nda Hans-Wolfgang Nickel'in temel düşüncelerini oluşturmasıyla ortaya çıkmıştır. 1977 yılının yaz döneminde Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde teatral edim süreci içinde seyircinin katılımı için denemeler başlamıştır. Hans-Wolfgang Nickel'in liderliğindeki bir öğrenci grubuyla pek çok sömestr içinde deneysel olarak geliştirilmiş, tasarlanmış, denenmiş, yazılmış ve gerçekleştirilmiştir. İlk dört sömestr içinde çok farklı biçimler ve programlar üzerine çalışılmıştır. Süreç içinde Recklinghausen'da, Korbach'da Bad Segeberg'de Bremerhaven'da sunulmuş ve Berlin'de de geniş bir halk kitlesinin görmesi sağlanmıştır. 1980 yılı Ocak ayında Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger ve Günter Jannkowiak'ın birlikteliğinde 'Berlin Oyun Atölyesi' adında bir araştırmacı çocuk ve gençlik tiyatrosu kurulmuştur. Almanya'nın yanı sıra Avusturya ve İsviçre'de de sık sık oyunlar oynanmış ve bu tiyatro biçiminin kullanışlılığı denenmiştir (Nickel, 1979, s. 7 - 8); Akt. (Meyer, 2013, s. 207); (Dörger, 1985, s. 7). Wolfgang Nickel, mini-monodramaya ilişkin ilk çalışmaları ve amacını şu sözlerle betimler.

Mini-monodrama; bir biçimde animasyon tiyatrosunun ilk biçimi gibidir. Dagmar Dörger, Pedagoji Yüksekokulu'nda öğrenci iken grup içerisinde çocuklar için oyun öncesi kullanılabilecek küçük biçimleri denedik. Bu çalışmalar çocuk tiyatrosu ve gençlik tiyatrosunun bir biçimiydi. Ama aynı zamanda doğaçlama tiyatronun da bir biçimiydi ve her zaman seyircinin paylaşımına açıktı. Adı: mini-monodrama idi. Öğrenciler sözel olarak katılabilecekleri gibi birlikte de oynayabiliyorlardı. Amaç onları özendirmektir (animieren), canlı hale getirmektir. Bunun için animasyon tiyatrosu kavramı ile deneyler yapılmaya başlandı (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Mini-monodramanın temel düşüncesi, doğaçlama grubunun az sayıda oyuncusuyla, izleyicilerin fikirlerine ve yönergelerine göre oynanmasıdır. Nickel'e göre seyircinin katılımı

kaçınılmaz bir biçimde oyuncunun doğaçlamasını gerektirir (Nickel, 1993, Meyer, 2013, s. 207). Dörger (1993)'e göre; spontanlık, gerçek bir seyirciyle birlikte oynama deneyimine ulaşmak için kesinlikle ve mutlaka korunan bir esastır. Bu esasın üzerine birlikte oynamanın daha ileri düzey işlevleri geliştirilebilir.

### *Animasyon Tiyatrosu*

Pedagoji Yüksekokulu'nda Nickel'in Dörger ile birlikte denediği, oyun öncesi bir form olan mini-monodrama denenmiştir. Çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu aynı zamanda doğaçlama tiyatrosunun da bir biçimi olan form seyircinin katılımına açıktı. Almanca özendirme, canlandırma anlamlarına gelen animieren fiilinden türemiş olan 'animation sözcüğü işte bu biçimin, izleyicinin katılımını daha da özendirmek için geliştirilmiş bir biçimdir, denebilir.

Dörger, animasyon tiyatrosuna ilişkin yaklaşımını şu şekilde açıklar. Onun için, seyirci tiyatrosunun içindedir ve tiyatroyu yapılandırıcı bir etmendir. Seyircinin bu etkin çalışması duygusal olduğu gibi bilişsel alanda da yer alır. Animasyon tiyatrosu, fiziksel katılımın olmasını da ister, seyircinin içsel etkinleştirmesinin dışarıyla paylaşılmasını ister. Animasyon tiyatrosunda iletişim yapıları tiyatrodan daha karmaşıktır. Animasyon tiyatrosu, seyircinin eylemlerini görülebilir ve duyulabilir kılmaya ve onları pragmatik olarak içine almaya çalışır. Animasyon tiyatrosu kavramı seyretmekten öte seyircinin katılımı demektir (Dörger, 1993, s. 34).

Hans-Wolfgang Nickel 1993 yılında İstanbul'da Tiyatro Araştırmaları Laboratuvarı'nda Dagmar Dörger ile birlikte Animasyon Tiyatrosu atölyesi yürütmüştür. Bu çalışmadan bir kaç gün sonra Ankara'da düzenlenen 5. Eğitimde Drama Semineri'nde düzenlenen panelde Animasyon Tiyatrosu konusunun bir başka ilgi çeken ve analizinin yapılmasına çalışılan alan olduğu üzerinde durmuştur. O tarihlerde Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde Dagmar Dörger'in 'Animasyon Tiyatrosu, İletişimsel Yapısı ve Eğitimde Kullanılabilirliği' başlıklı doktora tezinin tamamlanmış olduğu bilgisini aktarmıştır (San, 2003, s.9).

Dagmar Dörger seyircilerin sadece izlemediği, aynı zamanda katıldığı, eyleme geçtiği teatral sonuçların araştırılması gerektiğini söyler. Bu eyleme geçme öncelikle çocuk ve gençlik tiyatrosunda yer almıştır. Nadiren de olsa Boal ve Pörtner örneklerinde de olduğu gibi yetişkin tiyatrosunda da yer alır. Bu süreç 'oyuna katılma' olarak adlandırılır. Oyuna katılma ya da oyuna katılma tiyatrosu kavramı olarak tanımlanmamıştır. Bu yüzden belirsizdir ve yanlış anlaşılmaya uygundur. Bu yüzden farklı yardımcı yapılandırmalar kullanılmakta, birlikte yapma tiyatrosu, birlikte düşünme tiyatrosu, birlikte şarkı söyleme tiyatrosu, birlikte karar verme tiyatrosu gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu yüzden Dagmar Dörger, Animasyon tiyatrosu kavramını benimsemiştir. Nickel animasyon sözcüğünün Fransız, Avusturya ve İtalyan dil kullanımlarında, oyuncuların seyirciler önünde yalın bir sunum yaptıkları, halkı eyleme geçiren bir tiyatro pedagojisine ilişkin bir amaç için yerleştiğini söylemektedir. Bu kavram gerekli tiyatro biçimlerini içine almaya izin verir. Bunlar seyircilerin bir gösteri üzerinden etkin hale geldikleri ve çok çeşitli eylem biçimlerini kullandıkları ve uyardıkları, tiyatro üzerinde sıkı anlamlar çıkaran tiyatro formlarıdır. Örnek olarak İngiltere'de eğitimde drama biçimleri vardır. Bunlar birlikte tiyatro oynama kavramını nadiren kapsar. Buna rağmen teatral ve pedagojik kalitesi bu ilişkiyi örnek olarak ortaya koyar. Özetle animasyon tiyatrosu kavramı alanı geliştirmiştir. Aynı zamanda bir üst kavramdır. İncelenen teatral sonuçlara, en küçük ortak paydayı

gösterir. Bu sayede daha kesin olunmasını ve daha az yanlış anlaşılmanın olmasını sağlar. Gerekli tanımlamaların yerine geçer (Nickel, 1988a, s. 3 - 4).

Animasyon tiyatrosunun uygulama aşamasında, kurallarla özgül bir yapı belirlenir. Kural paylaşımının hazırlığı aşamasında seyirciler yokken tiyatro insanları tarafından çerçeve koyma çalışması yapılır. Niyetleri ve dilekleri ile belirlenir. Seyirci grubuna karar verilir. Fiziksel olanaklar ve iletişimsel olanakları çerçeve koyma süreci belirler. Kural paylaşımı her temsilde halkla yapılan iletişim kabulüyle sonlanır. İletişimin yoğunlaştırılmasına ihtiyaç duyulur. Özel bir iklim gelişimi, iletişim biçimleri ve yoğunluklarının belirlenmesi, izleyenlerden beklenen paylaşım gösterisi için önemlidir. Yani birinci aşama çerçeve koyma seyirci yokken, ikinci aşama özgül kuralların paylaşımı seyirci varken yapılır ve üçüncü aşama paylaşılan kurallar içinde iletişim, yani oyun/tiyatrodur (Dörger, 1993, s. 315 - 316).

Nickel 2010 yılında 17. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi kapsamında 'Sözcükler, Cümleler, Öyküler, Sahneler – Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' başlıklı bir atölye yürütmüştür. Bu atölyede sözcükler, anlatımlar üzerinde durmuştur. Sözcüklerin yaptığı çağrışımlarla bir öykü oluşturma ve canlandırma çalışması yapmıştır. Epik anlatım ile dramatik anlatım arasında farka değinmiştir. Öyküyü oluşturan kişi önce anlatırken kendi oynar, daha sonraki aşamada öyküyü oluşturan kişi anlatırken grup içerisinde başka bir kişi ya da kişiler de doğaçlama olarak ya da planlanmış, rol dağılımı yapılmış olarak oynar, sözlü canlandırma yapar. Öykü ve canlandırma arasında geçişler olur. Anlatı tiyatrosuna ilişkin farklı uygulama örneklerini atölye içerisinde aktarır. Öyküye ilişkin ayrıntıların öğrencilerden alınabileceğini ifade eder. Öyküye başladıktan sonra öğrencilerin canlandırmanın içine çekilebileceğini de söyler. Anlatıcının olmadığı, rol içinde bir kişinin canlandırma ile öğrencileri/izleyicileri oyunun/öykünün içine çektiği biçimi daha çok animasyon tiyatrosu olarak tanımlar (Kırkar ve Yılmaz, 2015).

### ***Anlatı Tiyatrosu***

Tiyatro pedagojisinin Berlin'de gelişmeye başladığı ilk yıllarda anlatı tiyatrosu doğaçlama türü olarak görülmekteydi. 'Ensemble Fabula Drama' adlı bir oluşum mevcuttu. Fakat zaman içerisinde Kristin Wardetzky yoğun biçimde bu alan üzerine çalışmıştır. Günümüzde Berlin Sanat Üniversitesi'nde anlatı üzerine ileri eğitim verilmektedir (Nickel, Bischoff ve Brandi, 2010, s. 225 - 226). Wolfgang Nickel, anlatıya bakış açısını ve ilk çalışmaları şu biçimde anlatır:

Gelişim sürecinde biz de anlatıyı kullandık, öğretmenlerin anlatıyı bilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen küçük bir öykü uydurabilmeli, öykü ile oynayabilmelidir. Wardetzky'den *eğitim almış olan* Maren Schmidt, Susan Weisse gibi kişilerin de çalışmalarıyla anlatı yeni bir uzmanlık, yeni bir meslek kolu oldu. Halka açık anlatımlar, organizasyonlar da düzenlenmektedir. Tiyatrolarda ya da dezavantajlı sınıflarda anlatı üzerine çalışmakta ve örneğin çocukları sakinleştirmek için anlatıyı kullanabilmektedirler (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Wolfgang Nickel, forum tiyatrosu ve playback tiyatrosunun da anlatı biçimleri olduğunu ifade eder ve bu türlerle ilgili görüşlerini ve temaslarını şöyle aktarır:

Playback tiyatroyu aslında kullanmadık. Biraz daha sonradan geldi Playback. Aslında çok basit bir uygulama. Ben küçük bir öykü anlatıyorum, örneğin sınıfa gelip diyebilirim ki; "Bir cüceyle karşılaştım. Ayakkabılarını unutmuş. Etraftaki insanlara ona bir ayakkabı bulabilirler mi ya da hediye edebilirler mi diye soruyordum". "Sen cücesin, sen kimi oynamak istiyorsun, tamam hadi oynayalım,"

diyerek oynanabilir. Burada anlatı da var, playback de var, bu, öyküyü oynamak. Ama Jonathan Fox çok daha geniş bir çerçevede çalıştı. *Öyküyü halkın önünde oynayacak grup*, birlikte alıştırma yapıtı, küçük gruplarla sahneleme çalışmaları yaptı. Bu da küçük bir doğaçlama oyun biçimiydi, üzerine uzmanlaşıldı ve böylece gelişti. Biz playback tiyatroyu biçim olarak kullanmadık ama temel biçim olarak kullanmış olduk. Forum tiyatroyu da yine benzer. Yine bir uzmanlaşma alanı, bir genişleme biçimi. Sen bir rolü oynuyorsun, başkası gelip aynı durum içinde başka bir rol oynuyor. Başka bir oyuncu, başka bir strateji ile oynuyor. Augusto Boal' i çok çok erken zamanlarda bir tatil kursu için davet etmiştik. Çok erken zamanlarda iletişimimiz olmuştu. Ama biraz pahalı ve gösterişliydi (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel, anlatının sunuluş tekniğinden öte, anlatı ile ilgilenir. Ona göre; anlatılar yalnızca anlatılanla ilgili değildir. Anlatıcı ve anlatılan bir bütündür. Her öykü için iki soru sorulmalıdır. “Anlatı, anlatıcı hakkında ne söylüyor?” ve “Anlatı, anlatılan hakkında ne söylüyor?” sorularının yanıtları düşünülmelidir (Nickel ve Salje, 1986, s. 12).

## Sonuç

Hans-Wolfgang Nickel, öğretmenin tepeden baktığı, didaktik eğitim sistemini değiştirmek, dünyayı güzelleştirmek gibi kaygılarla eğitim ve tiyatro altyapılarını birleştirerek Oyun ve Tiyatro Pedagojisi alanının oluşmasını sağlamış, alanla ilgili ilk çalışmaları yapmış olan Alman bilim insanıdır. 1960'lı yıllarda Nickel'in Berlin Sanat Yüksekokulu ve sonrasında Berlin Sanat Üniversitesi'nde öğretmen eğitimi için kullanarak yapılandığı alan öğretmenlerin öğrencileri ile kullanmasıyla yaygınlaşmıştır

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tarihsel sıralamaya bakıldığında Türkiye'de yaratıcı drama atölyelerinde kullanılan pek çok oyun ve rol çalışmasının Nickel'le 1985'te kurulan ilk bağlantıdan sonra alan uzmanları tarafından aktarılarak katılımcılara ulaştığı ortaya çıkmıştır. Kendi anlatımlarında da Türkiye'yle pek çok kez bağlantı kurulduğu ve 1960'lı yıllardan itibaren Almanya'da oluşturulan birikimin yaratıcı drama alanında çalışmakta olan insanlara aktarıldığı somutlaşmıştır.

Nickel için, oyun ve tiyatro kavramlarının her ikisi de kuralları olan ancak bu kurallar içinde özgürlük sunan yapılardır, Bu sebeple geliştirdiği yaklaşım içinde bu kavramları bir araya getirmiştir. Nickel, geliştirdiği alanın, tiyatro, müzik, dans gibi öğeler aracılığıyla sanatla yakın ilişkisini kurar ve toplumsal bir işlevi olduğunu da ifade eder. Oyunları çocukların icadı olarak görür ve oyunları sürdürebilmeleri için yardım etmek gerektiğini düşünür. Oyunun çocuğun içinde zaten var olduğunu, oyun ve tiyatro pedagojisi süreçleriyle sanat biçimlerini ekleyerek kaybolanı yeniden oluşturduğunu söyler. Öğrencilerin oyun yoluyla var olan gerçekliğe yeniden ulaşması önemlidir. Oyun, bir tür yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenmedir. Tiyatro ve oyun bir iletişim dilidir. Bu iki kavramı, çocuk ruhunun derinliğinden gelen yaşamsal bir güç olarak betimler. Oyun ve tiyatroyun ortak özelliği, kurallar içinde özgürlük sunan yapılar olmalarıdır. Nickel bu sebeple bu iki alanı bir araya getirir. Bununla birlikte farklılaştıkları nokta ise; öğretmenin, yönetmen gibi her şeyi düzenleyen, yönlendiren değil öğrencilerin kendi uğraşlarına olanak tanıyan, özgürlüklerin paylaşılmasını sağlayan bir yaklaşımda olmasıdır. Süreçlerinde atölyenin çerçevesini belirler, baştan sona bir atölye planı tasarlamaz. Öğrencilerin süreci nereye taşıyacağıyla ilgilenir. Gerektiğinde kendisi de role girerek öğrencilere yardımcı olur. Ona göre, oyun ve tiyatro pedagojisi oyuncuya özgürlük tanıyarak, baskı



yapmadan kendisini geliştirmesi için yardım etmelidir. Çocukların kusursuz oyuncular olmaları değil, düşünmeyi ve hissetmeyi öğrenmelerini bekler. Oyun ve tiyatro pedagojisi bir tür yaşam okulu, yaşam sanatıdır.

Oyun ve tiyatro pedagojisi, Nickel'in öğretmenleri sınıf içerisinde etkinleştirme isteğiyle geliştirdiği bir alandır. Etkin öğretmenin öğrencileri de etkinleştireceğini düşünür. Öğretmenlerin iyi gözlemci olmaları gerektiğini, öğretmenlerin de öğrencilerden öğrenebileceğini belirtir. Çocukların eylemlerine ilişkin gözlemlediklerini anlamsız olarak nitelendirmek yerine mantıklı yönlerini görmeye çalışmalarını, çocukların zaten kendi yaratımı olan oyunlarında, çocukların tıkanıklıkları noktalarda eylemlerini sürdürebilmeleri için onlara yardım etmeleri gerektiğini ifade eder. Wolfgang Nickel için oyun ve tiyatro pedagoğu öğrencilere özgürlük sunan ve bu özgürlüğün herkes tarafından paylaşılmasını sağlayan bir kişidir.

Nickel, yöntem sözcüğünü kullanmaktan kaçınsa da, onun için bu yaklaşımın hem amaç hem de araç olduğu söylenebilir. Kendisi uygulamalar ve tanımlamalar noktasında çok keskin yargılar kullanmaz. Kullandığı temel kavramları da keskin çizgilerle birbirinden ayırmaz. Birlikte çalıştığı grubun duyuşsal, bilişsel ve devinişsel ihtiyaçlarına öncelik verir. Bunun için çalıştığı grubu dinler ve gözlem yapar. Kazanma-kaybetme duygusundan çok iletişim ve etkileşime yoğunlaştığı oyunları kullandığı süreçlerde rol oyunlarına ve etkileşim oyunlarına ağırlık verir. Oyunların oyun ve tiyatro pedagojisi içinde çok önemli bir yer tuttuğunu ve süreçten çıkarılmaması gerektiğini savunur.

Alanla ilgili ilk çalışmaları yaparken Nickel, okul oyunu ismini kullanır. Çalışmalar daha kapsamlı hale geldiğinde, çalışma arkadaşlarıyla süreç devam ederken isim oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisine evrilir. Bir süre sonra alanın ismi bu haliyle çok uzun olduğu ve etkileşim kavramı biraz karmaşık olduğu için etkileşim kavramının kullanımından vazgeçilir. Uzun yıllar oyun ve tiyatro pedagojisi olarak anılmış, alanyazında bu isim kullanılmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde oyun kavramı da başlıktan silinir ve alan daha çok tiyatro pedagojisi olarak anılmaya başlar. Canlandırmacı oyun ise, süreçlerde tiyatro yapılan bir alan olarak varlığını sürdürmektedir.

Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel'in Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişmesinde çok etkili izleri ve katkıları olmuştur. Alanla ilgili ilk çalışmaların yapıldığı 80'li yıllardan bu yana kopmayan iletişim, özellikle İnci San ve: Ömer Adıgüzel'in bağlantıları ve birikimi aktarma çalışmaları ile Alman ekolü, Türkiye'de gelişen yaklaşımı önemli ölçüde beslemiştir.

Berlin'deki uygulamalar oldukça benzer olsa da günümüzde Almanya'da Nickel'in ilk çıkış noktasından uzaklaşmış durumdadır. Nickel'in çıkış noktası Türkiye'de yaratıcı dramının geçmişten bu yana kullanılma biçimiyle daha çok benzerlik göstermektedir. Nickel'in tiyatrosever bir öğretmen olarak, alanın kurulmasındaki amacı; öğretmenlerin yaratıcılık, etkileşim becerilerini geliştirerek derslerde oyunu ve rol oynamayı kullanmalarını sağlamaktır. Günümüzde gelinen nokta, tiyatro pedagoglarının tiyatro çatısı altında görev alarak öğrencileri oyunlar ve rol oyunları ile tiyatro yapmaya hazırlama noktasına daha yakındır. Daha çok tiyatroya hizmet etmektedir, denebilir. Öyle ki Berlin Sanat Üniversitesi'nde bölümün adı da 'Tiyatro Pedagojisi/Tiyatro Öğretmenliği' olarak güncellenmiştir. Nickel'in ağırlık merkezi olmaması ile birlikte bu haliyle de alan özündeki insanların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirme ve iletişim, etkileşim, empati becerilerini geliştirme, bireysel ve toplumsal farkındalık, edebiyat, müzik gibi farklı sanat dallarını kullanma gibi temel amaçları barındırmaktadır. Türkiye'de yaratıcı drama okullarda disiplin olarak ve yöntem olarak oldukça yaygınlaşmış durumdadır. Bununla birlikte alanda yaratıcı dans, yaratıcı okuma, yaratıcı

yazma, okulöncesinde drama, anlatı gibi farklı alanlarda uzmanlaşmış kişiler bağımsız atölyeler düzenlemektedir. Ancak Türkiye’de henüz Almanya’da olduğu gibi tiyatrolar bünyesinde görev alan tiyatro pedagogları ya da yaratıcı drama eğitimcileri bulunmamaktadır.

Wolfgang Nickel oyun ve tiyatro pedagoglarının beden, dil, müzik, kukla, sessiz-sözsüz oyun (pantomim), sosyoloji, tarih, tiyatro, psikoloji, görsel sanatlar gibi pek çok alanda kendisini yetiştirmesi gerektiğini düşünür. Profesyonel anlamda olmasa bile doğaçlama çalışmalar yapacak ve öğrenciler için gerekli itkiyi sağlayacak kadar bu alanlar hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade eder. Yaratıcı drama ile oyun ve tiyatro pedagogjisi disiplinler arası çalışmalara bakış biçimleri açısından da benzerlik göstermektedir.

Hans-Wolfgang Nickel, ilkokul yıllarında aldığı geleneksel eğitimin ve gençlik yıllarında dünyanın içinde bulunduğu iletişimsizlik ortamının etkisiyle geliştirdiği oyun ve tiyatro pedagogjisi anlayışını, yaşamı iyileştirecek ve güzelleştirecek bir alan olarak görür. “*Önünüzde bir öğrenci varsa o bütün dünyadır. Siz o çocukla birlikte ilerlerken de dünya yine etrafınızdadır. Siz onunla, dünyanın içinde dolaşıyor olmalısınız. İçsel dünya ve dışsal dünyadan söz ediyoruz burada... Bunun için tüm bilim dallarına ihtiyaç duyarsınız. Başka türlü olmaz. Çocuklarla çalışmaya başlarsanız ve onların kendilerini ifade etmeleri için özgürlük tanırırsanız, dünyanın tümüne sahipsiniz demektir*” sözleriyle oyun ve tiyatronun kendisi için işlevini özetlemektedir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri : beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve tiyatro pedagogu: alanı, işlevi. (35), 53 - 66. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*.
- Dörger, D. (1985). *Mini-mono dramen. Eine anleitung zu theatralen kleinformen*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Dörger, D. (1993). *Animationstheater. Kommonikationsstrukturen und pädagogische implikationen*. Frankfurt: Brandes Apsel Verlag.
- Dörger, D., Nickel, H. W. (2005). *Spiel- und theaterpädagogik studieren*. Milow: Schibri Verlag.
- Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2011). *Educational research: competencies for analysis and application*. Tenth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hentschel, U., Poppe, A., Ruping, B., Streisand, M. (2005). *Generationen im gespräch*. Archäologie der theaterpädagogik I. Berlin Milow Strasburg: Schibri Verlag.
- Kırkar, A., ve Yılmaz, N. (2015). 17. Uluslararası eğitimde yaratıcı drama kongresi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koch, G. (2008). Tiyatro oyunları yaratıcılığı teşvik eder ve yaratıcı davranışa gereksinim duyar. Bu husus Bertolt Brecht’in kötü ve asosyal Baal örneğinde gösterilmiştir. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5).
- Koch, G., Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

- Meyer, K. (2008). *Improvisation als flüchtige kunst: und die folgen der theaterpädagogik*. Berlin Milow Strassburg: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2013). *Das Nickelsche improvisieren und seine bedeutung für die weiterentwicklung der spiel- und theaterpädagogik*. U. Hentschel ve H.M. Ritter (Editörler), *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. 205 - 218. Milow: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2014). Bir "kamu hizmeti!": Türkiye'de oyun ve tiyatro pedagojisi üzerine. Ö.Adıgüzel, U. Handweg, G. Koch. (Editörler). *Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek! (Theater und Community – Kreativ Gestalten!)*, 41 - 60. Münih: Kopaed.
- Nickel, H. (1976a). *Spiel- theater- interaktionspädagogik*. Recklingshausen. LAG Materialien 16.
- Nickel, H. (1976b). *Spiel in der schule*. H. Frommberger, U. Freyhoff, W. Spies (Editörler). *Lernendes Spiel Spielendes Lernen*. Hannover: Schroedel.
- Nickel, H. (1979). *Spiel und theater. Das darstellende spiel in der schule*. Berlin: LAG Materialien.
- Nickel, H. (1983). *Lehrer, eltern, schüler spielen*. Kreuzer, K.J. (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 2*. 443-457. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. (1984a). *Spiel und theater. Beobachtungen zur dramaturgie des amateurtheaters*. Beispiele vom schülertreffen Berlin 1984 und der theaterwoche Korbach 1984. Berlin: LAG Materialien 12.
- Nickel, H. (1984b). *Theater mit kinder – theater für kinder*. K.J. Kreuzer (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 3*. 333-359. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. W. (1988a). *Spiel und theater. Animationstheater*. Berlin: LAG Materialien 20.
- Nickel, H. W. (1972). *Rollenspielbuch – theorie und praxis des rollenspiels*. Recklingshausen: LAG Spiel und Amateurtheater in NRW. (9. Heft).
- Nickel, H. W., Brandes, E. (1971). *Beiträge zu einer interaktions- und theaterpädagogik*. Berlin: Pädagogik Zentrum.
- Nickel, H. W., Krause, M. (1986). *Spiel und theater in der Türkei*. Berlin: LAG Materialien 15.
- Nickel, H. W., Lenakakis, A. (2002). *Theorie und empirie des spiel und theater pädagogik. Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel und Theaterpädagogik (zur Sympson Februar 2001)*, (s. 1-3).
- Nickel, H. W., Salje, D. (1986). *Spiel und Theater. Der spielleiter zwischen pädagogik*. Berlin: Wissenschaft und Kunst : LAG Materialien 14.
- Nickel, H. W., Stöhr, U. (1974). *Curriculum – kindertheater. Erfahrungen und möglichkeiten langfristiger theaterarbeit*. (Spiel für kinder – spiel mit kinder). Berlin: BAG-LAG-PH. LAG Materialien 3.
- Nickel, H. W., Bischoff, J., Brandi, B. (2010). *Ben Akibaba oder "alles schon dagewesen"*. über (miss) erfolge und erfahrungen beim bemühen um eine schulkultur. Räume im dazwischen. Lernen mit kunst und kultur. Merseburg: Shaker Verlag.
- Saban, E., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- San, İ. (2003). *Drama ve öğretim bilgisi*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). *Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1)*, 5-11.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı. Eylem, yansıtma, dönüştürme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Play and Theater Pedagogy According to Hans Wolfgang Nickel: A Narrative Study<sup>1</sup>

Tuğba Tüzün<sup>2</sup>

Ömer Adıgüzel<sup>3</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.005

### Article History

Received 26.05.2021

Revised 26.07.2021

Accepted 06.12.2021

### Keywords

Play pedagogy

Theater pedagogy

School play

Creative drama

### Abstract

*In this study, the studies and approaches of Hans-Wolfgang Nickel, the pioneer of play and theater pedagogy in Germany, were examined. The study was designed with narrative research, which is one of the qualitative research methods. The biography study approach was used among the types of narrative work. In the research, after the literature review (bibliography study) about Hans-Wolfgang Nickel in the field of play and theater pedagogy, different data collection methods and techniques were used to reach up-to-date information in the primary resource. The data obtained from the interviews were analyzed by thematic analysis, which is one of the types of narrative analysis. The findings obtained from this research have shown that Hans-Wolfgang Nickel's approach to play and theater pedagogy, which has been studied in Germany since the '60s, is an approach that feeds on many different fields, and aim of which is to make teachers and students active. It has been also concluded that it made significant contributions in the development of creative drama in Turkey with communication established since the '80s.*

### Article Type

Review Paper

1 This article was developed from the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

2 German Language Teacher, Turkey, email: t-tuzun@hotmail.com Orcid Id: 0000-0001-6525-2952

3 Prof. Dr., University of Ankara Faculty of Education, Turkey, email: omeradiguzel@gmail.com Orcid Id: 0000-0001-9492-6231

## Introduction

Hans-Wolfgang Nickel is an educator who has been intertwined with play and theater since his childhood and thinks that these areas should be used for education in the most correct way after he became a teacher. Nickel saw the play and the theater as a tool in education with all its components and made this acknowledged with scientific studies. In all his works, he was always interested in social things and made his productions by observing the people. The most important feature that distinguishes him from others as an educator is to bring the field of play and theater under the umbrella of education, and being a person who enables this field to be handled as a science. The field of play and theater pedagogy has existed as a separate field within the body of an institution that was first turned into a college and then turned into a university, thanks to Nickel's work. With the understanding of play and theater pedagogy that he pioneered, Nickel moved away from the traditional understanding of education and adopted an approach where people are in action and interaction, and aimed to develop healthier, more artistic learning processes and more humane communication styles.

In the same years, Peter Slade (1954), a contemporary of Nickel in England revealed the understanding of 'drama with children'. According to this understanding, an educator should not direct or criticize the drama of the child in any way. Brian Way (1967); published the book "Development Through Drama" for teachers on the use of creative drama in the classroom. On the other hand, Dorothy Heathcote brought a new approach to the understanding of drama in education in the 1970s and, a kind of, redefined drama in education. She said that drama in education is an effective tool for learning. Contrary to Slade, she argued that processes should be structured in such a way as to question experiences. Gavin Bolton also takes the same approach as Heathcote, and he argued that drama is a tool for learning (Adıgüzel, 2018; Taylor, 2020). While these studies and discussions were continuing in England, Nickel carried out similar studies in Germany, albeit under a different name, paid attention to the process, and saw play and theater pedagogy as an important tool and field of art education.

In the first years of studies in the field of drama or creative drama in Turkey, author and director Tamer Levent who made the pioneering work on this subject, joined the Congress organized by the International Amateur Theater Association AIT / IATA Training Committee. Wolfgang Nickel also became a member of the AITA Education Drama Committee in 1975. The first contact between Levent and Nickel took place in this congress. Then, inviting Levent to one of the organized summer courses at Berlin Academy of the Arts (HdK) to conduct workshops, and then giving an idea to Levent for the first international congress in this area to be held in Turkey in 1985 has opened the way. Since the 1st Dramatization in Education (Drama in Education / Spiel- und Theaterpädagogik) Seminar in Turkey, Hans-Wolfgang's work has had a positive effect on the development of the area.

This study was carried out to examine the work of Hans-Wolfgang Nickel since the 1960s which brings together many experts from different fields of study such as theater, music, movement, silent-nonverbal play, narrative, under the umbrella of the Berlin Academy of the Arts, later known as the Berlin University of the Arts., which is the pioneer of play and theater pedagogy in Germany. Nickel has contributed significantly to the field to spread in Turkey. But many educators interested in drama in education in Turkey do not recognize sufficiently this representative of Germany and his understanding. There are not enough studies on the works of Nickel in Turkish sources either. The fact that knowing his approach and the views he defended by educators who practice creative drama

education may make some terminological problems less experienced. Hans-Wolfgang Nickel's life and his place and contributions in this field in Turkey, his understanding of the concepts regarding play and theater pedagogy and his contribution for the development of creative drama in Turkey, is the problem of this research.

## **Method**

This study is a qualitative research study. Qualitative research can be defined as a study in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment (Yıldırım & Şimsek, 2006).

The research was designed with narrative research, which is one of the qualitative research designs. Narratives are defined as a way of transferring people's individual experiences to others through internal filters (Saban & Ersoy, 2017). The biography study approach was used among narrative study types. Narrative research examines people's experiences about a topic or situation with the stories they go through. While the researcher collects data, he narrates the experiences of the narrator in written or verbal form and examines his experiences and the meanings he attributes to them (Gay, Mills, & Airasian, 2011). The researcher examines human experiences purposefully and systematically and presents them in a meaningful and chronological manner (Saban & Ersoy, 2017). Biographical work is a study about a single individual and the experiences of this individual, which is told to the researcher or contained in archive materials and documents. Researcher records and writes experiences in someone else's life (Creswell, 2018). In this study, following the literature review on Hans-Wolfgang Nickel, a pioneer in the field of play and theater pedagogy in Germany, different data collection methods and techniques were used to access up-to-date information from the first person.

The data obtained from the interviews were analyzed by thematic analysis, which is one of the types of narrative analysis. In thematic analysis, it is focused on the narrative rather than the narrative style, and on what the source shares. The thematic analysis approach is useful when theorizing a series of events. In the research process, the content of the obtained data is important rather than the context from which the data is obtained (Saban & Ersoy, 2017).

### **Data Collection Tools and Techniques**

A qualitative interview obtains detailed information by asking questions to the interviewee about a subject and qualification. Fully structured interviews and semi-structured interviews were conducted in this research. The interview was detailed with the probe questions. Probe questions are questions asked at the moment of speaking and arise randomly. The flow of the conversation can be arranged with these questions. Probe questions can be in the form of asking more questions about the details or the explanation can be arranged as taking an example (Merriam, 2018).

While fully structured interviews were conducted via electronic mail in 2009, 2011, and 2012, open-ended questions were asked in the interviews held in 2012 as semi-structured interviews. Interview titles were determined by the guidance of a field expert, and the questions were prepared by the researcher. The interviews were recorded with a camera and applied as an individual interview.

In 2010 and 2013, two different workshops of Hans-Wolfgang Nickel conducted in Turkey were observed and added to the contents of the workshop notes.

### **Document Review**

The research started by examining the books and articles written by Hans-Wolfgang Nickel himself. The interviews made by different researchers with him were examined. Later, the studies written abroad about him and the field which he pioneered were examined. Interviews with semi-structured questions were held on January 14, 2012, and February 18, 2012. While the first contact was made on June 16, 2009, fully structured interviews via electronic mail between December 4, 2011, and March 8, 2012, were recorded.

The books and articles written by Hans-Wolfgang Nickel and a significant part of the resources written about him and the field of play and theater pedagogy have been accessed from the Volkswagen Library of the Berlin University of the Arts.

### **Data Analysis and Interpretation**

The data obtained in the fully structured interviews conducted by the researcher were translated from German to Turkish and analyzed. The video recordings taken during the semi-structured interviews were first deciphered and then translated from German to Turkish. Workshop observation notes were also used as data. Content analysis was used to analyze the data. Content analysis is often used in combination with other methods. It is a method especially used in the analysis of data obtained from observations and interviews. It is done to determine the existence of certain words or concepts within a text or a set of texts. The researcher determines the existence, meanings, and relations of these words and concepts, and makes inferences about the texts by analyzing them (Büyüköztürk et al. 2012).

While the interview records were transferred, the semi-structured interview records and symposium notes were conveyed directly from the first person. In the transfer of fully structured interview records recorded via e-mail, depending on the way the source responds to the questions, it was transferred from the first person exactly, if he expressed his own views; and it was transferred with the interpretation from the researcher's words if he answered using another document.

## **Results**

### **The Short Life Story of Hans-Wolfgang Nickel**

Hans-Wolfgang Nickel was born in 1933 in Dortmund. His first encounter with the theater was at the preschool age, through the church theater. Since 1949, he has been interested in school theater and amateur theater. He continued his education life in Saarbücken, Paris, and Vienna. He studied conservatory, theater in Saarbücken and Berlin. He was a guest student at the National d'Art Dramatique Conservatory in Paris. During his education here, he was interested in contemporary theater and avant-garde theater and played in theaters, and he worked with new, unknown, forgotten, old or specific, contemporary themes, social theater texts, and made theater. This also affected his approach during the years he was a lecturer. He also worked on avant-garde, thematic theater with students at the university. He studied theater science, German philology, educational sciences, and cultural history in Vienna. He got his Ph.D. exam in the Department of Theater Science in Vienna. The title of his doctoral dissertation is "German Theater in Paris". After 1955, he made theater studies with higher education students, and he worked on play and direction subjects. He passed



the teaching exam in Berlin. His main branch is German Teaching. He worked as a primary and secondary school teacher (from grades 2-10). After 1958, he conducted plays and theater pedagogy workshops in Pommersfelden Palace, Recklinghausen, Korbach, Scheersberg, and later in Belgium, the Netherlands, Austria, and Switzerland. Between 1959-1966, he worked in the establishment and management of the Berlin Teacher Stage (Berliner Lehrerbühne). He worked as a Classroom Teacher and Music Teacher from 1961 until 1964.

In 1964, he became a lecturer at the Berlin Academy of Pedagogy and took part in the establishment of the school play department. These schools located in Germany give opportunities for the studies with the equivalence to academic studies in faculties in Turkey. Nickel also established a Studio Group at the Academy of Pedagogy and conducted experimental theater studies with this group. In 1972 he prepared the Book of Role Plays - The Theory and Practice of Role Plays (Rollenspielbuch - Theorie und Praxis des Rollenspiels). After 1973, he worked in the planning of the Play and Theater Summer School. He became a professor while working in the Department of Play and Theater Pedagogy in 1974. Between 1987-1988, he directed the play "Krakepuku" at the Kjtz Theater, children's and youth theater in Zurich, together with Ursula Lehner and Urs Häussermann. He made teaching and research trips to Switzerland, the Netherlands, France, and England in 1980-1981.

Since 1981, he has worked at the Berlin Academy of the Arts, Institute of Play and Theater Pedagogy. The focus of his work has been children's theater, structuring, and management of mini-monodrama groups, forms, and plays of animation theater. Between 1983-1992, he chaired the State Play and Theater Studies Society (Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater-LAG Spiel und Theater e.V.). Between 1987-1993, he also served on the Board of Directors of the German Play and Theater Studies Upper Roof (Bundesarbeitsgemeinschaft-BAG Spiel und Theater e.V.). Between 1985-1989, he was the vice president of the Berlin Academy of the Arts. He conducted play and theater pedagogy workshops with large groups in Turkey and abroad. He retired in 1998. He has worked on book projects under the concepts of Reji, Kibbutz Theater, play and theater pedagogy. He also provided doctoral thesis advisory services. Until his retirement in 1998, he worked as the director of the Play and Theater Pedagogy Institute.

### **From "School Play" to "Play and Theater Pedagogy"**

In an interview with Nickel for the book titled *The Archeology of Theater Pedagogy*, Hentschel asked where the concepts of the school play and theater pedagogy came from, and when it was first used and by whom, he gave the following answer (Hentschel, 2005, p.60).

Actually, this really needs to be investigated. When we started the Academy of Pedagogy in Berlin, we started with the concept of "school play". This concept was very important to me. Because I accepted that life would be good with this concept. And the question of how we name this thing arose very late, I think, Hans Martin Ritter was there when everything was prepared. For the first time in a school year, we thought a lot about this during a study which meant more than just music practice for us. We experimented with concepts and combined play, theater, and interactive pedagogy. We have linked these three words together. Interaction pedagogy was eliminated again after the Berlin Academy of the Arts became the Institute. The concepts of play, theater, and interaction pedagogy were easy to mix up and were too long to be a title. So we had to sacrifice one of these items. The interaction was very

important to us in the whole process. That's why we added this one too. We did not show the "animation play" as a sign that could replace the "Play and Theater at School" field like some Germans. The evolution of the concept must once again be looked at historically. I think the concept originated from Stankewitz and Möbius, who were associate professors in that academic year and worked with us as semi-guests. Möbius came from the theater. Maybe he was the one who put forward the concept, but I'm not sure about that. We have always used the play throughout school play. School theater is an older, historical concept.

It is not mine to call play and theater pedagogy. We said and used the concepts of play and theater a lot. In the beginning, we were working with pedagogues. We were working with teachers who would work in schools. For this reason, we have called "Play and Theater Pedagogy". This was very normal. The interaction was a new concept. At that time, this concept was about social learning. In schools, things do not go well when the child's interest and enjoyment are not right, they must first learn socially, they have to do something together. This was central to the work for us. It is important to learn and be friends with someone in a group. So, we would use the concept of communication or interaction as a scientific concept for social learning. The interaction was a slightly new concept. When talking about communication, speech or signs normally come to mind. But when it comes to effective interaction, a more real contact, a bodily movement comes to mind. But there is also the case in it. (taken from the interview held on January 14, 2012).

While creating the field, in addition to Germany, children's plays of different countries and different cultures were greatly benefited in the school play field. Likewise, by interacting with different countries, information was transferred and shared. Wolfgang Nickel describes these contacts as follows:

We learned a lot from England. From Britain and the Netherlands. We partially took, and learn it from Sweden. We also transferred, gave so many things to Austria, Israel, Switzerland, and Turkey. We have had little contact with France. We looked at and examined children's plays. We tried to change them a little. Some plays have focused a lot on winning plays. Cooperation is more important for us. That's why we changed the play in our own direction. There was a British group. They used children's plays. We had play catalogs at that time. They were formed quite early. Then there was professional theater again in the Federal Republic of Germany. When we were just starting, I mean when we were alone, we were looking for people who could volunteer to cooperate. We were looking for what is in where. We were in touch with the education of the players. There were also modern approaches to acting training. In this, there were forms in which first plays, then role-plays in it. For example, in Moreno; he first observed children's plays. Then he did psychodrama. Levine, for example, made observations first. Good teachers first observe what children are doing and learn from children. He does not describe what he observed as absurd. He tries to see its logical sides. Children invent these plays by themselves. It is necessary to help them to continue. Children actually invented the theater in education. It came out with the children saying "I want to show this". The play is our breast milk, like our source (taken from the interview on January 14, 2012).

With the divergence of the concept of play, role plays have also moved away from the field in the development process. Nickel states that role plays have been used in therapy, by therapists, and in coaching (coaching) training, but disappeared from theater pedagogy. He explains the role of role plays in the pedagogy of play and theater as follows:

There are two concepts regarding role plays. If I'm doing theater, the actor plays a role. And this can be called role play. While the actor works for a role, he does role work until he is ready. The role-play in this sense, of course, belongs to theater pedagogy. But there is also a role play in a group that only plays for himself, and does not have the purpose of showing or exhibiting themselves. For example, an 8-year-old boy plays the postal service game. A postal service game is played if the goal is not to show something, but only to learn how a postman delivers mail, the letter, the mailbox. This is another aspect of the role-playing concept. It is a form used to show something, to know life, to know oneself. It's like an animative play. But the animation play is of two kinds. While you are doing an animated play at school, you do the animating play partly for yourself. We are playing spring, for example, you can all play as being flowers, now you can grow, you can bloom. But sometimes you play an animation play by showing. Sometimes this animation play becomes theater again. So, they are relatives to each other. But the role-play doesn't have to return to the theater. But theater needs role play. There is no other way. In the early years, role play was a form of its own in the pedagogy of play and theater. This institute is no longer called "Play and Theater Pedagogy" but called "Theater Pedagogy". This can be seen as a sign that the role-play was being pushed aside (taken from the interview on 18 February 2012).

Nickel (2010); explains the beginning of the school play as 1964. He started his studies at the Berlin Academy of the Arts. He argues the idea that learning in schools is made attractive not by sitting, thinking, writing, listening, but by bodily movement, playful, theatrical reactions, and the tension of scenes and plays, and by trying out situations. Nickel did not do theater in these works. He worked to structure the practice and theory of school play, play, theater, and interactive pedagogy. For this, he first made studies and research on plays and role-plays. For Nickel, researching and testing play rules and play styles is of primary importance for the field. The types of role play and working groups have been researched, tested, and systematized. In addition to Nickel, the important content structure of the field was developed by Hans Martin Ritter, who studies language and music, and Barbara Ruster as an interaction consultant. Ruster studied pantomime and figure plays and later on mask games. Later on, Ritter studied on Brecht's didactic plays and Ruster studied on psychodrama. Wolfgang Tiedt, from Cologne Sports College, had the subjects of body plays and creating motion, at the very beginning. With these developments, it has been revealed that all areas cannot be dominated. But these, as improvised plays, have always maintained their place in the curriculum. Similar experiences have been experienced once in the field of paired acrobatics. Since acrobatic movements are found very valuable in terms of interaction, intensive work has been done together after the example of Academy Utrecht. However, this study also showed that the education time is not sufficient for acrobatic training. The psychodrama trial was also completed quickly. Treatment possibilities of play and theater were observed. It was added to the education program, albeit a little, and benefited. Then an intense mask work came. Uwe Krieger has conducted these studies over the years. Krieger comes from Bread and Puppet Theater. At the same time, cooperation was made with Klaus Hoffman, and then with the Play and Stage Workshop of the Berlin Academy of the Arts, Hertha Schönewolf, to facilitate the financial possibilities. Despite all these long efforts, mask training could not be established. However, it has always been possible for students to specialize in the field of their interest. For example, a children's and youth play workshop, which has developed from the school play in the field of children's theater, still exists, was established, and then some theater groups such as Mutabor and Theater Logo were formed. A theater that is called "Transit" was

established in the adult theater. This is also a training center for clowns. There was also a formation called “Ensemble Fabula Drama” in the field of narrative theater. The narration was initially seen as a type of improvisation. But then Kristin Wardetzky worked hard and a few students became professional on it. There is an advanced education program in the subject of narration at the Berlin University of the Arts. In addition to all these advances, the play form “theater” that exists based on the school play field should not be forgotten. Much more than experimental student theater has continued with its improvised forms and for specific target groups such as children’s theater, youth theater, school theater. Hans Martin Ritter concentrated and developed these theater studies (Nickel, 2010, p. 225-226). Nickel explains these other fields of interaction that were interacted as follows:

It can be said that all disciplines were involved. Play, group dynamics, psychology, role play, sociology, theater, media, history, body, biology ... But a holistic approach. If there is a student in front of you, he is the whole world. While you are standing with that child, the world is still around you. You must be wandering around the world with the child. We are talking about the inner world and the outer world. You need all branches of science. It wouldn’t be any other way. Of course, you cannot know everything. But you can integrate everything. We use the body a lot, yes. That’s why a play pedagogue must know the body. We use the language a lot. You must know about the language. We use music for example. You should understand a little of the music. We make use of objects. The student should understand a few visual arts. A play pedagogue tries to explain the world to students within the play, the theater. So, he should understand the world a little too. First of all, he should understand what kind of things people can understand with the role. He should know how to gather experience. He should help others, but he should know to collect his own experience first. There is no other way. Of course, education at the Berlin University of the Arts is not enough for these. But the students here are studying with the actors and different colleagues on the history of theater and child psychology. It was there before, it still exists: we get support from field experts with theoretical lessons or exercises for major branches. But we can’t do everything. At least we should see that we have to be open about everything. What is more important is to see the subjects of how children play, how young people play. It is necessary to focus on what they want to play, what emerges from their plays, what is included in their plays, the possibilities to go deeper into the plays, and the possibilities to exit the games again. These are the center of this “do” work. We are concerned with what the action is. We don’t sit down. We move. We shout we noise, we laugh. It can be argued that theoretically, we should understand a little of everything. This is of course an extreme demand. But basically, it has to be. It also depends on what kind of project you do with the children, and you develop and discover while doing it with the children. Our students at the university used to think about what and how they could do it at home, like homework. They would do a little research. When we got together, we would have many experiences, we would try different things, we would understand together, sometimes we would activate objects, we would learn about the world. Maybe we would introduce new questions and try again. This is how we developed and discovered while we improving the field (taken from the interview on January 14, 2012).

While these trials are being made, the school play subject has become the main subject from the second elective subject. Three important points have been studied in the school play: implementation discovery, development of systematics, and promotion of the field. For these, practices such as holiday courses, guest lecturers, research seminars, theater plays, and displays were used. The holiday courses focus on many topics such as children’s theater, youth theater, mini-mono

drama, body and movement, sound and breath, role, women's studies, fairy tales, masks, plays, space. Nickel summarized the reason and consequences behind the start of this tradition of holiday courses in the following sentences:

Although this tradition of holiday schools differs slightly, it continues. The main idea behind the tradition was that the semester process was not sufficient for some concentrations. These courses were not only for students in the department, they were also intended to be open to the outside. As such, it became courses attended by theater people and actors. Thus, coordination of children's theater, youth theater, theater and university, college, and school was achieved. The TUSCH (Theater and School) project is also a result of these meetings. The thinking has evolved from summer courses. While these holiday schools were held twice a year in the early days, they are now held once and before the winter season for financial reasons (taken from the interview on 18 February 2012).

A few weeks of Children's Theater Academy and even children's theater, youth theater, and play and theater pedagogy education were provided in collaboration with the Academy of the Arts. At the same time, intensive collaborations were established with the Berlin children's theaters, which were established before this and developed in parallel with the school play.

After the college was transformed into the Berlin University of the Arts, the department turned to a form where only plays and theater were performed with the students studying at the university, which provided two-year education. After that, we prepared a large, real theater performance every winter season. These theater plays were prepared from the special texts of the old school theater from the 16th century. Thus, the history of the school theater was discovered and reworked simultaneously (taken from the interview held on January 14, 2012). However, students studying in the department worked with many different groups to make their practices. They worked with prisoners, street children, elders, etc. Among the street children, some ran away from their homes. They all gathered together. For example, one student worked with these people living on the streets, another with the elderly. Then they brought these groups together and worked together. The good thing is that these children often quarreled with their parents when they got back to their homes. But they were not fighting much anymore with their grandmother and grandfather, in other words with the old one. And grandparents were also more understanding towards children. They got along well now. In a castle far from Berlin, these old people and street children demonstrated together. The more difficult thing is that they stayed in this castle for five days. It was not easy for them to accept this. The students searched and found these groups by themselves (taken from the interview held on February 18, 2012).

The department became popular in the half of the seventies. At that time, it has over three hundred students. The thought and pursuit of play and theater pedagogy on Berlin has come to a state that extends to an international framework from the regional framework. With the 2018-2019 winter term, the department continues its existence under the name of Theater Pedagogy / Theater Teaching within the Faculty of Performing Arts. The purpose of the department *"It is an important social duty to make children, young people and young adults familiar to the theater, and to protect and develop their artistic development. This happens above all in schools with teachers. The aim of the department is to educate and train artistic, pedagogical and scientific knowledge and skills in secondary schools and high schools combined for theater teaching"*. Those who are educated here are those who have graduated from a department related to theater, and the teachers who want to teach

in unified secondary schools, that is, in high schools. The education here is artistic-scientific. The education is given under the titles of the applied field (fundamentals of acting, language education, body and movement, stage studies in projects, etc.), scientific field (theater theory and theater history, dramaturgy, etc.), and teaching field (fundamentals of group work and project work, theater group formation, stage design process management, etc.). There is a gradual undergraduate and graduate education. A 6-semester undergraduate education, in addition to a 4-semester master's education, achieves the goal of higher education. The master's degree also includes a one-semester application period. This application is made in cooperation with Berlin universities that provide similar education and train teachers. Starting from the winter term of 2021-2022, students will also be admitted to the graduate program (<https://www.udk-berlin.de/index.php?id=10821>)

### **Creative Drama and Germany-Turkey Connections**

In 1985, during the cooperation process that started with the 1st Dramatization in Education seminar, Dance and Performance educator Ulrike Sprenger, Wolfgang Tiedt from the Sports Academy, as well as Marlies Krause, Dagmar Dörger, and Karl A.S. Meyer, who came with Nickel, have carried out studies for the theater pedagogy in Turkey. Thanks to these connections, Marlies Krause carried out different studies at Izmir Dokuz Eylül University, and Karl Meyer also carried out different studies in Istanbul City Theaters for a while (Meyer, 2014, p.54).

The second seminar was held on 16-27 November 1987 under the title of "Drama in Education II". The subject of the seminar is "Creative Drama and Its Vital Importance". At the seminar, John Hodgson from London, Scott Richards and Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, and Marlies Krause conducted the workshops. In conferences, seminars, and open sessions, "Creative Acting" and "The Importance of Dramatic Situations in Human Life" were emphasized (Adıgüzel, 1993, p.198). It aimed to emphasize the vital importance of the concepts of dramatization and educational drama, which were newly used at that time. In the third seminar held on 17-23 April 1989, 'Play with Children, Play for Children' methods and the new forms of play (drama), memories, especially children's plays, how to start new experiences based on these, how to start with new experiences in both educational and theatrical terms can be set up has been examined. New dimensions such as music, dance, and movement were added to this seminar (San, 2003). Hans-Wolfgang Nickel from Berlin, Dagmar Dörger, Marlies Kraus, Pamela Bowell, and Hugh Lovegroove from England also conducted workshops in the fourth seminar on 23-26 April 1991. In workshops and discussions, controversial studies were conducted on subjects such as "What is important for the play director, the materials we use in the drama process, drama in teacher education, drama work with children in the classroom, is creative drama a fine arts education or an education method, drama in intercultural interaction" (Adıgüzel, 1993, p.201). Two years after this seminar, Wolfgang Nickel conducted a workshop together with Dagmar Dörger on "Animation Theater" at the Theater Research Laboratory (TAL) in Istanbul on March 5-10, 1993, in collaboration with the German Cultural Center and the State Theater Opera and Ballet Employees' Charity Foundation (TOBAV). Hans-Wolfgang Nickel, Ulrike Sprenger, Dagmar Dörger, Pamela Bowell, and Naci Aslan conducted workshops where they focused on play-making, instructional studies, movements, drama and social issues, basic drama, collective playwriting, special education, and drama (Adıgüzel, 2010) in the 5th International Education Creative Drama Seminar held on 15-20 March 1993. This seminar was organized under the title of "Drama and Instructional Knowledge" with the suggestion of Hans-Wolfgang Nickel.

Contemporary Drama Association has given an honorary membership certificate to Hans-Wolfgang Nickel, who came to Turkey for this seminar. Within the scope of the seminar, the 12-hour workshop conducted by Nickel together with Dörger was examining the theoretical discussions and systematics of drama practices. More writing activities were carried out within the scope of the workshop. A play, drama work, that is a play, forms a didactic triangle consisting of the play rules, the play director and the actor group, and how much this triangle can change due to its different nature and content, from subjectivity to objectivity, from democracy to anti-democracy and so on, are emphasized. The act of the play was emphasized, and the participants were asked to remember the plays they played in their childhood. Nickel discussed the writing of a collective theatrical script within the hero-obstacles-action trio and in the context of “play title, play fable, prologue, development, and end”. As a result, one play from each of the five groups consisting of six to seven people was partly planned as a whole and emerged as partly the end was uncertain. The plays that emerged in Nickel’s collaborative playwriting workshop at the end of the seminar are presented as a draft, as a fable, and as a small work. In a panel within the scope of the seminar, Nickel expresses that, a young Turk’s doctorate at the Institute of Play and Theater Pedagogy named “What boundaries does the director prepare his actors and how does he benefit from improvisation?”, and another Turk’s study named “The Role of Language in Play and Theater - The Relationship of Play with Text” continue. One of the most important issues emphasized in the institute is what the contribution of drama in terms of intercultural relations (especially Turkish-German relations) (San, 2003).

Hans-Wolfgang Nickel, Renate Breitig, Ulrika Sprenger, Dagmar Dörger, and David Davis conducted workshops on the subjects of process drama, time, and motion at the 8th. Creative Drama Seminar in International Education held on February 26-March 3, 2001 with the title of “Retrospective and New Perspectives. The title of the workshop directed by Nickel is “Improvisation and Theater Improvisation”. After that, although Hans-Wolfgang Nickel did not attend congresses and seminars for a while, contacts with German trainers continued. Experts from Germany such as Karl Meyer, Günter Mieruch, Barbara Rüter, Nadja Raszewski, Ines Honsel continued to support the field.

Hans-Wolfgang Nickel and Dagmar Dörger, Gerd Koch, John Sommers, Jamie McLaren, who worked at the University of Oxford, Mette Boe Lyngstad, who worked at the University of Bergen, and Janecke Thesen and Tinni Karpinnen from the same university conducted workshops with the title of “Social Awareness and Rights Education through Creative Drama” at the 17th International Creative Drama Seminar and Congress held in Istanbul on 01-05 September 2011. Nickel was invited to this congress in Turkey, and Lifetime Achievement Award is given by Contemporary Drama Association to him for his contribution to the fields. Within the scope of the congress, Nickel gave a speech titled “Words, Sentences, Stories, Stages: Narrative and Animation Theater”, and also conducted a workshop on “Narrative and Animation Theater”.

Wolfgang Nickel has finally come to Turkey in May 2013. During the 1st Play and Theater Pedagogy Symposium organized by the Play and Theater Academy Association (OYTAD) between 17-19 May 2013, he conducted a workshop titled “The Role and Function of the Play Leader in Play Management” in the panel, he gave a speech titled “Development of Play and Theater Pedagogy, Traditions and Breakdowns in Germany”. During the two-day workshop, he conducted his workshop with a group of theater actors and teachers. He has worked on role-plays, interaction plays, narrative and improvisation.

One of the links of Turkey- Berlin is also the Turkish theater community, led by Peter Stein in the Schaubühne am Halleschen Ufer at the beginning of the 1980s. Beklan Algan and Ayla Algan from the Istanbul City Theaters are included in this group. These people later established the Theater Research Laboratory (TAL) in Istanbul. Karl Meyer studied here with Turkish theater students as a scholarship student. They performed the musical performance “I am listening to Istanbul-Ich höre Istanbul”. Dagmar Dörger and Hans-Wolfgang Nickel also staged mini-monodrama works in this laboratory, that is, they played an animation theater. This also contributed to a leap from play pedagogy to Turkish children’s theater.

Another link of Turkey-Berlin was developed over the university. There were Turkish students at the university almost every year. There were two types of Turkish students. One of them was Turkish students who were born in Germany or came to Germany at an early age, receiving their education in Germany and then applying to Berlin University of the Arts (UdK). These students often do not return to Turkey after education. The other type is the one who came to Berlin University of the Arts to get educational experience abroad or postgraduate education after their education in Turkey. They generally came back to Turkey. Among them, there is also Kadir Çevik, who is Nickel’s doctoral student and a lecturer at Ankara University Faculty of Language, History, and Geography, Department of Theater (Meyer, 2014, p.56). In addition, Ömer Adıgüzel, who conducted research and examinations in the Department of Culture Pedagogy at the Berlin Academy of the Arts between 1996-1998 and completed the program of the Play and Theater Pedagogy Institute of the same faculty (HDK) in 1998, was one of the Turkish students studying at Berlin University of the Arts.

When asked to Nickel about these connections to Turkey, he states that Ömer Adıgüzel, who is one of the students of İnci San, transferred his observations and experiences with his intense and prolonged stay in Berlin. With these connections, he states that the Contemporary Drama Association, which is founded and chaired by İnci San for a long time, later conducted many organizations under the chairmanship of Ömer Adıgüzel. It has been stated that under the leadership of the association, many initiatives such as curriculum, education program, and graduate education program were made to schools (Meyer, 2014, p.56).

### **Play and Theater Pedagogy**

The field, which is referred to as school play, school theater, or animator play in Germany, has a history dating back to the First World War. The school theater has also developed concerning the youth movements after the First World War. It got stronger after World War II (Meyer, 2008). Achieving an academic identity started with Hans-Wolfgang Nickel at the Berlin College. Nickel explains the reason for using concepts such as school play, play, and theater pedagogy instead of drama with the following approach:

The origin of the concept of drama comes from the Greek word drama, which means to act. But this is a powerful contemplative action. It meets action and activity in the discipline whose origin can be called drama in education. The meaning of the word drama in English, on the other hand, refers to thoughtful, playful action, even an act of pretending. The difference between theater and drama is that; theater is a playful activity for the public and in front of the public, while drama is a playful movement performed in a group without an audience. But mostly one part of the group watches, while the other part acts. This can be seen as a transition to the theater in a way. The difference between drama and theater



is that; drama often proceeds with improvisations or short agreements and talks, while theater needs rehearsals many times. However, there is also improvisation theater. However, in German, the word drama is used only in structures such as Schiller dramas and Sturm und Drang dramatics to indicate theater texts. The word theater is used when talking about improvisations, improvisation plays, the body plays, body exercises, role plays, interaction plays (taken from the interview held on 27 July 2009).

However, Nickel states that creative drama or informal drama comes from pedagogy. It is defined as an improvisation method in which children play scenes or their experiences around them or the stories given to them, children play themselves or play puppets. It is not about playing a ready-made text, it is about the group process and individual physical experiences within the state of art. The purpose of improvisation is to increase and stimulate the creativity of children. It targets not only aesthetic but also social development. The solution to the problems should be enjoyed and the change of relations should be enjoyed. Creative drama works on creativity (in the field of art as well as social imagination), sensitization (training of the senses of touch, vision, hearing in daily life), improvisation, training of transformation skills, flexibility (continuous adaptation to rapidly changing events), originality (self-discovery and intervention in the group) works on therapeutic effect (emotional balance), cooperation (group work), bodily impact (bodywork, enhancement of the possibilities of the body). According to Nickel, Winifred Ward is one of the most meaningful pioneers of creative drama. In Ward's works, creative drama constitutes a kind of preschool tendency of theater to be used with children (Nickel, 1984b, pp. 346-347).

Wolfgang Nickel, in an interview with Volker List from the "Applied Theater Studies" working group, states that when he was a student in primary school, he came from an education system where his teachers sat on the rostrum and gave instructions to the students. According to him, the content is well structured. It progresses from easy to difficult. But communication does not progress from easy to difficult. It does not progress from superficial communication to intense communication. There is no movement in the classroom for both students and teachers. This education system, which is also included in his own education life, has had a significant impact on Nickel's development of his play and theater pedagogy approach. He always prioritized interaction, communication, and movement in his works.

Wolfgang Nickel conveys his main purpose and approach in practice regarding play and theater pedagogy as follows:

We try to do many things in play and theater pedagogy. People should be able to think, write, compose texts. But all of them must be improvised, what is done must stay alive. Nothing ready is used. Participants should be able to act together with children. We play games based on gestures and mimics. We use very little makeup, costumes, masks, etc. This is mandatory for children to get into the process immediately. We want kids not to be great actors but we want them to learn to think and feel. We care more about the personal one than the objective one. The job should be clear so that everyone can participate (taken from the workshop notes dated May 18, 2013).

Nickel conveys the social function of play, theater, and interaction as follows:

We use theater and plays to think. It's just a tool for thinking. There is an interaction between people as well as between social roles. We have a society we are in and we oppress each other mutually. A free society, utopia ... Play is a very important tool for therapy. Dance is also

included in the pedagogy of play and theater. There is also the use of language and cabaret. The theater is very close to politics, we have to fight. It does not happen alone, people become stronger when they are together. If we look at the role play, there are language, speech, movement, posture, attitudes, accessories, costumes. We can go from every detail to the whole. We can start with an accessory, for example with a hat. Or we can use other hats. Each hat will have a different role. Paul Gardner, a German theater person, developed an improvised theater form called three times three. There are nine hats in a wardrobe. Three players come and wear hats and play with other combinations. There are many ways. The hat is something more concrete, but we can start completely abstract. We can start from the opposition of power-weakness, strong-weak. We can make it concrete by playing it and putting it into play. There are thousands of ways like this. What matters to you as the play leader, you must have a picture of the structure, the skeleton. So, you can try many ways, and most of them will not be accidental. Paul Watzlawick worked on communication and interaction. He says “It is impossible not to communicate (not just in words), because every communication is an act. Just as human behavior is indispensable, communication is indispensable as well”. Even if you are not talking to people in a place, there is communication. When he is marginalized, he will feel it, and I will feel it too. Even if you say “I don’t want, I don’t want” and don’t look, there is an impulse. Communication and interaction are constant. There are both good and bad of them. Some make people sick. Others feel good. In this sense, theater and play are a language (taken from the workshop notes dated May 18, 2013).

The basic concepts Nickel frequently uses regarding the Play and Theater Pedagogy approach are stated respectively.

### **School Play**

In 1964, Nickel created the “Play” course as an elective course for prospective teachers at the Berlin Academy of Pedagogy, as well as the “School Play” course as a second elective course. He has set up a separate platform for this. The acceptance of the course was the first signal of the establishment of the Institute for Play and Theater Pedagogy under the roof of the Berlin Academy of the Arts together with Hans Martin Ritter in 1981 (Meyer, 2014, p.51). In an interview with Volker List, Nickel states that the concept of school play comes from the old amateur play (Laienspiel) movement.

Nickel argued that school play can be used by both branch teachers and classroom teachers. As an example of this, he cites the following study. The teacher does a basic silent-nonverbal game (pantomime) study with his students. He creates masks or figures in the classroom. Plays are used in these studies. And at the end, it is used in a show that will be made for parents. The class acts on the problem of living together. Then they talk to their parents about this issue. Researches and studies on communication structures are carried out in the classroom. Efforts are made to improve communication structures with the help of plays. It can be seen from the example that it is necessary to have knowledge in different fields to carry out these studies. Subjects such as text, content, music, stage, stage painting, creating the space, directing are among these areas. It takes hard work to develop the playful expressive skills of every actor and group, and to form and find the group. In this field, group building, development of expressions and perceptions, communication, and interaction skills lie in the emphasis of his work. The play leader should have more knowledge of plays and

exercises and their effects should be known in terms of group dynamics and psychological aspects (Nickel, 1979, p. 1-2).

When he was asked about his views on the concept of the school play, his explanation was as follows:

I was a theater lover. I've always done theater. Then I made a teacher theater for students after I passed the final exam at the School of Pedagogy. The people at the school also saw that it was good and wanted to do it. We started with modern plays of the names such as Beckett and Ionesco from France. After a year, I started to think that was ridiculous. The teachers who studied here would deal with the children. What could they have to do with Beckett? We started thinking about what was necessary for the students and we named what we found as "School Play". We used not only theater but also other activities that serve the theater, such as body use and role-plays. This has been my primary starting point to date. It remained that way. It is not just about theater, but to make people grow and develop. Playing, doing, acting ... should be for people, not for art. Art may still exist, but only what is done in the group matters in the circle. We called it the school play at the time. Teachers, or those who wanted to be teachers, would come during their studies and participate in the practice for 2-3 hours, or maybe a little more. Then we went through a learning reform and school play became a field. It was not alone, but it was in the form of such as German and school play, English and a school play or history and school play. Therefore, it can be said that we were using it as a method in education. When it is viewed as a whole, I consider school play as a pedagogical experience, I do not see it as a method. Because the method is a direct way. Experience is a way that is communicative, tried, discovered, adventurous to unknown. The school play can be called a pedagogical art form (taken from the interview held on 14 January 2012).

## **Play**

Nickel explains his thoughts about the play as follows:

Play is defined as a form of human behavior. However, it is known that play behavior also exists in animals, at least in mammals. The kinship between play and many art forms is also clear. According to Kostas Axelos, the play belongs to the fundamental powers. Nature philosophers Manfred Eigen and Ruthild Winkler use the play as a universal model. The cultural historian Johan Huizinga defended the view that "Everything is a play", daring to make a concise statement. Heraclitus is named the "aion", which is the eternal life span, as the child moves the checkers called infinity (Nickel, 1998, p.6). According to my basic belief, the groundwork for play styles is found in monkeys and mammals. All children bring this together with them. It develops spontaneously. It is there anthropologically. This could be improved. It can evolve up to a magnificent theater, to fine arts. But every child draws a picture, draws something. This is also fine arts. This is also animation (taken from the interview held on 18 February 2012).

According to Nickel, the play has established rules and offers freedoms with the condition of staying within these rules. The play is for its own purpose only, it does not aim at anything other than its own purpose. It is endless within its own borders. So, the play is a repeatable phenomenon, so it shows a circular structure. However, there is no vicious circle. Each time the tension and pleasure in the play are different. It is inherently infinite. The game is an artifact. The relationship between play and reality is endless. The play without tension, excitement, and curiosity is dead (Çevik, 2013, p.54-55).

Scheuerl defines play as the first phenomenon of motion, with the integrity of six basic signs. These symptoms are partially the same as Roger Caillous' list.

1. Sign of freedom
2. Sign of inner infinity
3. Sign of being imaginary
4. Sign of variability
5. Sign of unity
6. Sign of present (Act. Nickel, 1976a, p. 45)

Nickel stated that he conducted long-term research on the history of the pedagogical play. Especially in Europe, he has turned to reveal its forms in the 16th and 17th centuries, and after the centuries when education and play styles were intertwined, despite the fact that such an old tradition has been extinguished, he has turned to examine what can be done modernly (San, 2003).

Wolfgang Nickel conveys the influence of Ed Bermann, one of the channels he had been fed on while doing the first studies on the play, on the field as follows:

As I care about the concept of play, I was very impressed by children's plays and the interaction plays of Ed Bermann from Great Britain, especially the play experiments. Ed Berman was not working on theater but he was working on basic plays of interaction. He was not an actor. He worked in a small community to correct social behavior with the help of interaction plays. He worked on play methods. We took many interactive plays from Berman. These interaction plays were not role plays. For example, it is a play of interaction to hold your partner's hand around the place with his eyes closed. Or throwing the ball in the venue and saying someone's name is a kind of interaction play. After these developments, we looked again at the children's plays that were important to us in the beginning, we tried to remove the competition elements from the children's plays and to make the plays more communicative. In this way, children's plays perfectly fit interaction plays. Ed Berman also conducted a course with us and our students at a very early stage (taken from the interview held on 18 February 2012).

Wolfgang Nickel says that when you want to set up a play, a didactic triangle consisting of play rules, group leaders and play group factors must be formed. If these factors are not compatible, the play will not be good. Play groups can be determined by the group leader or by rules, random, free choice, and for a short time or in a short time. The important thing is that the shape of the group suits the group and the next play. A group leader must both play to see the atmosphere and observe to see from the outside. According to Nickel;

- Plays are always a whole.
- Every play is real.
- Every play has values.
- Expressing yourself and giving messages is a matter in every play.
- There are perception processes in every play; people see, hear, feel.
- Plays may usually contain more than one content (cited in San, 2003).

The play is a fun, player-related tool. Therefore, it is attractive, motivating, uplifting. The play is a childish, ordinary tool. Every play requires skill because there would be no other play. It is also a complex tool. It often directs the player's attention to a narrowly confined space. Its effectiveness pushes him into participation with his whole body. Besides, according to Caillous; the function of the play is not to develop a skill, the aim of the play is the play itself (Nickel, 1976a, p. 56-57). Play gets a little more complicated when it's connected with humans. However, it can be summarized as follows: The play is determined by coincidences and rules. Human plays emerge with the participation of the actor and the clarity of time and space. The play is nourished by joy, that is, the enjoyment of the player's own physical activity. It is motivated by the process, not the result. The practices of the player concretize and update the abstract rules of the game through the player (Nickel, 1976a, p.46). Play is a concrete tool dependent on objects or contents when we ignore imagination and thought plays. Therefore, it provides the opportunity to learn through objects and contents. The play does not paint the whole of reality, it reduces and abstracts it. It often plays with pictures and signs. It makes it possible to deal with issues that are actually difficult or dangerous (Nickel, 1976a, p.57).

### **Role Play**

The concept of role has been used in social science since the 1920s to make the function of society understandable. The concept of role-playing is also defined as a concrete reality a playful imitation of human behavior (Nickel, 1976a, p.72). Role play is a physical activity of children. It comes out with improvisation when they are two or three years old. It is not an invention of today's pedagogy and the discovery of the modern child. For example, little Friedrich Schiller also stood on the kitchen chair and played a pastor. Harun Reşit observed children, who are playing court games, and was inspired by them to make a judgment. We recognize children's plays from classical Greek vases, toys from Ancient Egypt are still preserved, children's role plays have always existed until now. The use of children's plays by educators also dates back to ancient times. Didactic-directed role plays have a long tradition. In addition, with the concept of role in modern sociology, human role behavior in society is tried to be explained with sociological role theory. This theory is based on the early works of Jacob Levy Moreno and Ralph Linton and George Herbert Mead's understanding of symbolic interaction. These approaches range from Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf to Jürgen Habermas and Lothar Krapmann. By socio-drama, Moreno meant dramatic-playful discussions with different groups, meeting face to face and trying to explain them in play. Therefore, socio-drama is a form of role plays. The collaboration of different social groups of members in each role-play is a component of role plays. Role-play and role exercises are a role study and role change experience according to Moreno. Within these plays, a group of players tries again selected roles under selected conditions. Actors examine and review the pleasant and beneficial effects of their roles outside the play field (Nickel & Stöhr, 1974.p.1-2; Nickel, 1976a. P. 74; Nickel, 1983. p. 446).

Nickel (1974) calls role play a process. Role play is rehearsing in the play space. Role play is interdependent play-like improvisations in which actors rarely meet between the roles they are in at the same time (as actors with their fictional roles and as people in their real lives). This role play also occurs spontaneously in children's plays. As the child grows older, he can tackle different roles, first alone and then with other players. Childish role play, which is played as an improvisation relieves fears, and purifies problems. It is the most important childish learning tool and nutrition. But

sometimes children start from what they see and experience in their environment in role plays, what the toys offer, and from the demands of their playmates. The improvised role play is not well suited to play in a volatile world, it does not lead to the search for unknown solutions. This is where the play leader comes into play. Play suggestions may be for didactic purposes. It can be both in preparation for a theatrical role to be performed on stage, in front of the audience, and for a social role in the changing world of tomorrow. They should not be content with simply imitating what they see, they should take responsibility in front of reality. They must bring bodily and spiritual enlightenment. They must share the capabilities that are available for the present and future world (Nickel, 1972, p.11). As a method of interaction pedagogy and theater pedagogy, it first sees role play, theater, and role play as a hand tool. It wants to understand the important moves of reality with the help of this hand tool and explain them with reality. For Nickel, the role play also has the purpose of improving the society which exists as a citizen. It hopes that the work can bring improvements in sociopolitical issues such as humanization, elimination of armament requirement, elimination of success fetishism, the proliferation of free movement, and strengthening of self-management (Nickel & Stöhr, 1974, p.17).

### **The Performing Play (Darstellendes Spiel)**

While Koch and Streisand are dating back (2003) the performing play to the 1970s, Wolfgang Nickel goes way back:

It was a concept that was used before 1933. It was used in schools like the concept of the school play. These are both old and long-used concepts. In the 1920s and 30s, the performing play practices that individual people said they did were also quite different. They had no education on the subject. A liberation movement started at the beginning of the 20th century. In 1960, the first traveling group arrived in Berlin Steglitz. They wanted to get away from the big cities. It was a protest action. For this reason, it became the German Youth Movement. It lasted until 1933. These young people also did theater. They played theater among themselves. They also played role games. It was not for the public. They did it for themselves. But they also performed small amateur plays. At that time, there was also the concept of animating play among them. Many different methods are hidden under the concept of animating play. One is the staging method, the other is the play method. We have already read and played stories in the performing play. At this point, we talked about the improvisation play. The concept of improvisational play (Stegreifspiel) was not a commonly used concept for role play in the 1920s and 30s. Improvisation was also not used. Improvement is a newer concept. Today improvisation is used more as a word. In the 20s and 30s, the word Stegreifspiel was used. Some still use this word. It still has the same meaning. But these concepts are mixed. They are intertwined with each other. What is meant to be used for what is not known. For example, when one says Stegreifspiel, it is not clear what exactly is done. But when we look at it, when it is examined, it can be said that yes it does, it can be tried. When one fully explains its implementation, it is a little more understandable. But when you look at it, when you say, I am doing a performing play, it doesn't mean much. It is more specific to say, I am doing theater. But some people say I do theater, and they don't exhibit it, they say that they do it for themselves. In that case, I'd say it was an improvisation play or a role play. So, people have to say clearly that, under this concept, I understand this (taken from the interview held on February 18, 2012).

Today, the performing play is an important part of the school theater and has replaced traditional theater in voluntary theater work societies in some states of Germany. The difference between the free form and the performing play as an elective course in the theater groups is that it is taught in the normal lesson plans of the school within a certain curriculum or framework plan, and it is combined with classification and performance evaluation exams with school life. For primary school, the curriculum or framework plan, which is valid for first grade I (grades 5-10) and second grade II (grades 10-11-12-13), differs in points of aesthetic ability (field curriculum) and social and personal abilities. The pedagogy of the performing play as a field is about the acquisition of these talents through a holistic study in a theater project (Koch & Streisand, 2003. p. 67-69; Nickel, 1984, p. 346).

There is a debate about theater as a form of art, but performing play is always simultaneously a field of action and experience necessary for the application of social behaviors and the development of a unique personality. In the performing play, the theater project is at the center of a group that is directed by a director or theater teacher, with the aim of the show. The performing play includes gains such as self-expression, development of perception skills and self-consciousness, group process and collaboration. However, it brings them not through therapeutic processes, but through the aesthetic-artistic order of a successful stage representation made to an inquisitive audience.

The performing play contributes to the change of the course and the school with many different methods as it is project-oriented, application-oriented, product-oriented, body-oriented, movement-oriented, and student-oriented. The use of plays and exercises for socially inclusive purposes, such as improving class cohesion and group dynamics in a performing play, and with preventive goals such as preventing violence, has been a current trend in recent years. Language development and reading development are also integral and central issues of holistic-oriented theater work. The performing play draws its artistic demand from interrelated disciplines such as pedagogical play, psychodrama, school play or jeux dramatiques. The performing play has also nurtured concepts such as theater in education and drama in education from countries such as Great Britain and the Netherlands. Hamburg, Bayern, Berlin, and Bremen were the first states to adopt the performing play in the early 1980s. In Bremen and Hamburg, for many years, the final exam can also be given with a performing playground. These developments in the last 20 years have brought along performing play in teacher education. In almost all states since the 1900s, there are advanced teacher education courses offered in many different fields. Many theater teachers also participate in these educations (Koch & Streisand, 2003, p. 67-69).

### **Play Pedagogy**

Plays are based on the interaction and collaboration of processes governed by rules and freedoms. Plays are dead when they are just rules, when every outcome is predictable, defined, and determined. Every guess about flow is dead when not every assumption should come true, as it is made up of only free processes and the flow is completely free. Play pedagogy can turn this into an advantage, move towards a mixture of freedom and rule, open the way to freedom if rules put too much pressure on the play, or protect the play with rules if too much freedom has made players anxious. When the play becomes predictable and boring, new rules can be set, and when the game is too challenging, the rules can be removed (Nickel & Salje, 1986, p.32).

The history of play pedagogy includes the Weimar Republic, the baroque school theater, and the ancient rhetorical tradition. In the historicity of the plays, biological-historical, social-historical, and individual-historical aspects are distinguished. The play has been developed from theater interaction pedagogy's plays, children's plays, theater actor education, playful inventions of playgroups, conscious reduction of daily situations, literary (dramatic) texts, play pedagogy tradition (Nickel, 1976a, p.60-61).

For Hans-Wolfgang Nickel, play pedagogy is a moderated and accompanying play. The play stone is the plays that we can live and try as a player and rule-maker, which formulate and change the world (Dörger & Nickel, 2005, p. 35). It is a learning of communication, it is a conscious experience of humanity (Nickel & Salje, 1986, p.30). They form a web of interconnected factors such as leader, space, and time (Nickel, 1976c). Nickel, has conveyed his views on the play pedagogy in his speech at the first congress held in Turkey in 1985. For him, play pedagogy is learning through communication and humanity. It is based on the flexibility of the rules. It is an expression of our taking responsibility as humans for the effect of our actions. Play pedagogy uses the possibility of free rules in the play. The play leader then acts as a proxy for the play group, then transfers it to the autonomous and self-responsible play groups. Experiences are made possible within these changing rules. It is not specific, there is always freedom in front of the rule that will bring about the denial or change of the rule. There is an unconscious process in which the child discovers himself and then breaks it down. The process makes the development of those who play consciously. And then it continues as a conscious process. First the play leader, then the group takes the responsibility for the rules to be settled. They need to know whether the proposed rules include destruction or not. The pedagogy of play should avoid twice repetitive forcing, twice repetitive submission; the forcing of the play, and forcing within the rule. The play can only develop in this way. Only then, when the rule is given inner freedom, actions can be plays. The path of development also brings the freedom to make rules within the rules, as in their own plays in the world. Finally, from the playground to the reality of life, it also brings transfer to the real play with ourselves and with the world (Nickel & Krause, 1986).

### **Theater Pedagogy**

Theater pedagogy is a discipline in which the fields of play, theater, and pedagogy coexist. The play is more oriented towards the stage or role. School theater and amateur theater constitute the first accelerations of theater pedagogy (Adıgüzel, 2018, p.274).

In addition, theater pedagogy can provide training of professional theater people, directors, stage and costume designers, and especially actors-artists, due to the close connection between theater art (cited in San, 2006, p. 8).

Nickel (1971); while making the scientific justification of theater pedagogy, he lists the branches of science with which it is related as follows: philosophy, mathematics, anthropology, human biology, psychology, sociology, communication science, cybernetics, educational sciences, media science, literature, language, art sciences, history, politology, and futurology. He also states that it is not a right approach to expect a theater pedagogue to master all of these areas and that Berlin University of the Arts (UdK) cannot provide an education that will provide this dominance, but he adds that having at least a basic level of knowledge of them will make the work of the theater pedagogue easier. Due to the fact that the field of study of the pedagogue is human, such a



detailed infrastructure is needed, and people who specialize in different sub-fields should have more knowledge in some of these sciences depending on their specialization.

Especially the disconnection and lack of communication between the theater and its audience, which can be considered as important, brought educators and theater actors together and led to the emergence of a profession such as theater pedagogue. Theater pedagogue is a profession, who has artistic knowledge that arouses curiosity towards the theater, has a voice in the selection of the play to be played, produces and implements projects for the arrival of new audiences to the theater, establishes a connection with the theater management, actors and directors, establishes a connection between the audience and them, organizes workshops on a particular theater play, who is also effective outside of the theater, knows and applies actor employment methods and approaches conduct studies in schools, social centers and in almost every field with the methods of the theater to ensure personality development. The profession of theater pedagogy has come to an important place with the work of the Theater Pedagogy Association (BuT) established in Germany in 1990 and the Berlin University of the Arts Theater Pedagogy Institute (Adıgüzel, 2018, p.275). Theater pedagogues try to ensure that the play is better understood by the audience and that the play can be viewed with different eyes through pre-play and post-play workshops that they plan and implement. In this way, the audience can have an idea about the staging process and act. They can do these workshops in the theater building or in the schools of the students who watch the theater play. Workshops can be organized for children and young people, as well as for adults. However, in Turkey, such as the implementation of creative drama, theater pedagogues implement theater pedagogy as a subject in schools. At the end of the process, performance can be presented, but if the group needs not to perform but only to play in the group, there is no obligation to turn it into a performance.

Nickel (2002); expresses that the discipline of theater pedagogy is structured in a way that is reduced to other disciplines and limited by special skills. He states that the three factors which affect each other, the play rule, the play leader and the play group, structure the play and theater pedagogy.

The main purpose of theater pedagogy is to develop the education of children, young people, and adults in the cultural and intercultural education process by making use of the basic methods and components of theater in a creative, communication, and aesthetic way (Adıgüzel, 2018, p.275). Gerd Koch says that Mario Portmann from the theater school does not educate theater pedagogy through theater, but on the contrary, he wants to remove the obstacles and constraints that enter our inventions and creativity (cited in Koch, 2008, p. 82).

### **Interaction Pedagogy**

Interaction is an essential part of human coexistence. The concept of interaction is an expression of the word “together” in the concept of human coexistence. Two people facing each other do not interact, but person A affects person B, and person B affects person A. Interaction is the adaptation of one person to another, following the activity of one of the other in mutually conditioned behavior, but the activity of the latter also gains momentum from its activity. This stimulus-response scheme, this reciprocal cohesion, is referred to as mutual conditioned behavioral interaction in which the activity of one follows the activity of the other. For example, one of the two ballplayers yelling “Come on, catch it” is a verbal stimulus. The other person, who raises his arms to hold the ball, uses his hands and participates in this action with his expression on his face, will also concentrate

his attention and use non-verbal stimuli. So, there are such verbal or bodily signs in an interaction. These are mutually used, perceived, and interpreted. This is a very complex mechanism, but it is undoubtedly a learned process (cited in San, 2006; Nickel, 1976a).

The main factors of using the play in education have been the resemblance of the basic structures in life and plays, the similarity of the basic structures of the interaction in the play, and the social reality (San, 2006).

Nickel (1972), interaction pedagogy interprets as playgroup pedagogy based on role theory and theater practice. Both non-verbal and verbal interaction exercises related to group dynamics and the basic interaction pedagogy experience depart from role play.

Interaction pedagogy aims at the ability to teach and learn human behavior, unlike humans. It tries to offer help to the learner with their own means. However, one should be aware that very little can be organized with books and readings in this area. Sharing a guide on behavioral patterns is also not helpful at this point. Common determinations of behaviors in new situations should be learned, interactions should be tested. These attempted, open, commonly validated behaviors allow only automatic testing while learning with others. Such trial possibilities are also needed. In this relationship, play always appears as more than the basic learning material of the social learner. It allows the person, who interacts in real life with, his own action, the mistakes, and detour that cannot be made because it can be offended or even get angry when you say "I just wanted to see what happens when I behave out of the ordinary."

Body exercises and body plays are included in interaction pedagogy. Because if the body is not ready to make it, you cannot interact. No signal can be transmitted and received. Body exercises can also be done without linguistic signals. But it is necessary to learn and develop the art of speaking. Rhetoric exercises and plays are also important for interaction. Time and space are also among the contents of the interaction. For the interaction to take place, people must have time and a suitable environment. They know their surroundings well and know the play material well (Nickel, 1979, p. 15).

### **Mini-Monodrama**

Mini-monodrama is small theater plays that can be played by professional theater actors or theater pedagogues, in classrooms or for small groups, with little effort. They activate the audience in any form and involve them in the play. It exhibits an intermediate form standing between school and professional theater (Dörger, 1985, p. 7).

Monodrama plays an important role in how an animator (actor) conveys an entire play in the form of a detailed monologue. It is not often featured in the theater in this state. However, it is tried constantly. It was used as lyrical drama accompanied by instrumental music for a period in the history of the theater. It took place in the form of heroic and emotional or lyrical monologues. Rousseau applied this format in *Pygmalion* in 1792. Other known examples are *Ariadne Naxos* (*Ariadne auf Naxos*) written by Brandes in 1778 and *Proserpina* were written by Goethe in 1778. Afterward, monodrama is used in connection with the school play. It means that a play is played by a narrator, in a classroom setting, for a class. Monodrama is also the way a theater is played. However, it is a form that depends on multi-faceted group work, which includes conversation and discussion among students, often played together by students. Monodrama is also what a teacher does every day

(It is not meant that the work that the teacher does by talking to herself/himself). It is meant only a standing teacher who improvises the changing issues. Correct planning and correct experimentation are important in monodrama. It is much richer in the use of theatrical facilities. It is a mixed form between the performance of the lecture and the theater. It is a frontier situation of theater and a different form of a lecture. A narrator doesn't get boring. S/he can put himself in different roles. S/he can include the soundtrack, tools, postures. S/he can make everything possible in the classroom environment without different expenses (Nickel, 1979, p.7-8).

Minidrama is an improved form with several animators (actors). But again, it is based on an audience group (a class or a young group). The possibilities have been enhanced. A stage created with more people can be made realistic without technical assistance tools. Especially the active phase can be made more intense. The class can be divided into different groups, and each group can work with a narrator (Nickel, 1979, p. 7-8).

However, minidrama makes up monodrama. The spatial, décor setting, technical requirements are poor, as can be found in any classroom setting. Besides, it is dramatically powerful and allows the teacher to open up in the theater direction (Nickel, 1979, p. 7-8).

The mini-mono drama emerged in the field of the school play, as Hans-Wolfgang Nickel formed the basic ideas of the Berlin Academy of Pedagogy. In the summer of 1977, trials for the participation of the audience started during the theatrical performance process at the Institute of Play and Theater Pedagogy. It has been experimentally developed, designed, tested, written, and implemented over many semesters with a student group led by Hans-Wolfgang Nickel. A wide variety of formats and programs were studied in the first four semesters. During the process, it was presented in Recklinghausen, Korbach, Bad Segeberg, Bremerhaven, and it was made to be seen by a wide public in Berlin. In January 1980, researcher children and youth theater named "Berlin Play Workshop" was founded by Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, and Günter Jannkowiak. In addition to Germany, plays have been played frequently in Austria and Switzerland and the usefulness of this theater-style has been tested (Nickel, 1979, p. 7-8; cited in Meyer, 2003, p. 207; Dörger, 1985, p. 7). Wolfgang Nickel describes his early work and purpose on mini-monodrama as follows:

Mini-monodrama is somewhat like the first form of animation theater. When Dagmar Dörger was a student at the Academy of Pedagogy, we tried small forms that can be used in pre-play for children in the group. These works were a form of children's theater and youth theater. But it was also a form of improvised theater and was always open to the audience. It was called: mini-monodrama. Students could either participate verbally or play together. The aim was to encourage (animieren) them, to make them alive. For this, experiments were started with the concept of animation theater (taken from the interview held on 18 February 2012).

The basic idea of the mini-monodrama is that the improvised group is played with a small number of actors, according to the ideas and directions of the audience. According to Nickel, the participation of the audience inevitably requires the actor to improvise (Nickel, 1993, cited in Meyer, 2003, p. 207). According to Dörger (1993), because spontaneity is an absolutely preserved basis for achieving the experience of playing with a real audience. More advanced functions of playing together can be developed on this basis.

### **Animation Theater**

A form called mini-monodrama, which is a pre-play form that Nickel and Dörger tried, was tried in the Academy of Pedagogy. Children's theater, youth theater, and the form, which is also a form of improvised theater, were open to the audience. It can be said that the word animation, which is derived from the verb animieren, which means encouragement and animation in German, is a form of this form developed to further encourage the participation of the audience.

Dörger explains his approach to animation theater as follows. According to him, the audience is in the theater and it is a constructive factor for the theater. This effective work of the audience takes place in the cognitive field as well as in the emotional field. The animation theater also wants physical participation, it wants the internal activation of the audience to be shared with the outside. Communication structures in animation theater are more complex than in the theater. Animation theater seeks to make the actions of the audience visible and audible and to contain them pragmatically. The concept of animation theater means the participation of the audience rather than watching (Dörger, 1993, p.34).

Hans-Wolfgang Nickel conducted an Animation Theater workshop with Dagmar Dörger in the Theater Research Laboratory in Istanbul in 1993. A few days after this workshop, he emphasized that the subject of Animation Theater is another area that attracts attention and is tried to be analyzed in the panel held at the 5th International Creative Drama in Education Seminar in Ankara. He informed that Dagmar Dörger's doctoral thesis titled "Animation Theater, Its Communicative Structure and Its Usability in Education" was completed at the Institute of Play and Theater Pedagogy at that time (San, 2003).

Dagmar Dörger says that the theatrical results that the audience does not only watch but also participate and act should be investigated. This action took place primarily in the children's and youth theater. It rarely takes place in adult theater, as in the examples of Boal and Pörtner. This process is called "joining the play". The theater of participating in the play or participating in the play has not been defined as a concept. So, it is ambiguous and apt to be misunderstood. Therefore, different auxiliary configurations are used, concepts such as cooperative theater, thinking together theater, singing together, theater, and decision making together theater are used. That's why Dagmar Dörger has adopted the concept of animation theater. Nickel says that the use of the word animation in French, Austrian and Italian languages are settled for the purpose of a theater pedagogy where the actors make a simple presentation in front of the audience. This concept allows the inclusion of the necessary theatrical forms. These are theatrical forms in which the audience becomes active through a show and use and stimulate a wide variety of forms of action, giving a firm meaning to the theater. For example, there are forms of drama in education in England. These rarely include the concept of playing theater together. However, its theatrical and pedagogical quality sets out this relationship as an example. In summary, the concept of animation theater has developed the field. It is also a supreme concept. It shows the smallest common denominator of the theatrical results examined. In this way, it ensures more certainty and less misunderstanding. It replaces the necessary definitions (Nickel, 1988, p. 3, 4).

A specific structure is determined with the rules in the application phase of the animation theater. During the preparation of the rule sharing, frame-setting work is done by the theater people when the audience is absent. It is determined by their intentions and wishes. The audience group is

decided. Physical possibilities and communicative possibilities determine the framing process. Rule sharing ends with the acceptance of public communication in each representation. There is a need for intensification of communication. A particular climate development, determination of communication styles, and intensities are important for the expected show of sharing from the audience. In other words, the first stage is framing, while there is no audience, the second stage is the sharing of specific rules when the audience is present, and the third stage is communication within shared rules, that is, play/theater (Dörger, 1993, p.315-316).

In 2010, Nickel conducted a workshop titled “Words, Sentences, Stories, Stages - Narrative and Animation Theater” within the scope of the 17th International Congress of Creative Drama in Education. In this workshop, words and expressions were emphasized. He made a workshop on creating and animating a story with the associations made by words. He mentioned the difference between epic narration and dramatic narration. The person who creates the story plays herself/himself when telling the story, and at the next stage, while the person who creates the story is telling, another person or people from the group also plays it improvised or in a planned, role distribution, and verbally animates. There are transitions between story and animation. Transfers different application examples related to the narrative theater in the workshop. Expresses that the details of the story can be obtained from the students. He also says that after the story begins, the students can be drawn into the animation. It defines the form in which there is no narrator and a person in the role draws students/viewers into the play/story as an animation theater (Kırkar & Yılmaz, 2015).

### **Narrative Theater**

In the early years when theater pedagogy started to develop in Berlin, the narrative theater is seen as a genre of improvisation. There was a formation called “Ensemble Fabula Drama”. But over time, Kristin Wardetzky has worked extensively in this field. Today, advanced education on narrative is given at the Berlin University of the Arts (Nickel; 2010, p. 225). Wolfgang Nickel describes his perspective on narrative and early works as follows:

We also used the narrative during the development process, I think teachers should know the narrative. The teacher should be able to make up a small story and play with it. With the work of people such as Maren Schmidt and Susan Weisse, who were educated by Wardetzky, the narrative became a new specialty, a new profession. Public lectures and events are also organized. They study narrative in theaters or disadvantaged classrooms and can use narration to calm children, for example (taken from the interview held on 18 February 2012).

Wolfgang Nickel states that forum theater and playback theater are also narrative forms, and conveys his views and contacts about these genres as follows:

We didn't use the playback theater. Playback came a little later. It is actually a very simple application. I'm telling a little story, for example, come to class and say; “I met a dwarf. He forgot his shoes. He asked the people around if they could find a shoe for him or give him as a gift”. It can be played by saying “You are a dwarf, whom do you want to play, okay let's play. There is a narrative here, there's playback, that's a playing of the story. But Jonathan Fox worked on a much broader framework. The group, who will play the story in front of the public, did exercises together, did stage work in small groups. This was also a small form of improvised play, it was mastered and thus evolved. According to my basic belief; The groundwork for play styles is found in monkeys and mammals. All children bring

this with themselves. It develops spontaneously. It is there anthropologically. This could be improved by itself. It can develop up to a magnificent theater, to fine arts. But every child draws a picture, draws something. This is also fine arts. This is also animation. So, we did not use playback theater as a format but used it as the basic format. Forum theater is also similar. Again, it is a specialization area, it is a form of expansion. You play a role, someone else comes along and plays another role in the same situation. Another player is playing with another strategy. We invited Augusto Boal for a vacation course very, very early times. We had contact in very early times. But it was a bit expensive and flashy (taken from the interview on 18 February 2012).

Nickel deals with narrative rather than the presentation technique of the narrative. According to him; narratives are not just about what is narrated. The narrator and narration are a whole. Two questions should be asked for each story. The answers to the questions of “What does the narration say about the narrator?” and “What does the narrator say about the narrated?” should be considered (Nickel, 1986, p.12).

## Result

Hans-Wolfgang Nickel is a German pedagogue who has created the field of Play and Theater Pedagogy by combining the educational and theater infrastructures with concerns such as changing the didactic education system and beautifying the world, which the teacher looks down on. In the 1960s, the area that Nickel used for teacher education at Berlin Academy of the Arts and later at Berlin University of the Arts became widespread with the use of teachers with their students.

According to the findings obtained in the research, it was revealed that many plays and role works used in creative drama workshops in Turkey were transferred by field experts after the first contact with Nickel in 1985 and reached the participants. In his own expressions, it became evident that he had been contacted many times with Turkey and that the accumulation created in Germany since the 1960s was transferred to people working in the field of creative drama.

For Nickel, both the concepts of play and theater are structures that have rules but offer freedom within these rules. For this reason, he brought these concepts together in the approach he developed. Nickel establishes a close relationship with art through elements such as theater, music, and dance, and expresses that it has a social function. He sees plays as an invention of children and thinks that they need to help them to continue their plays. He argues that the play already exists in the child, and it creates the lost one by adding art forms through the processes of play and theater pedagogy. It is important for students to re-reach the existing reality throughout the play. Play is a kind of learning by experience, a kind of social learning. Theater and play are a language of communication. It describes these two concepts as a vital force that comes from the depth of the child's psyche. The common feature of play and theater is that they are structures that offer freedom within the rules. Nickel, therefore brings these two areas together. However, the point where they differ is that the teacher has an approach that regulates not directing everything like a director but allowing the students to pursue their efforts and ensuring the sharing of freedoms. He determines the framework of the workshop in its processes and does not design a workshop plan from start to finish. He is concerned with where the students take the process. He helps students by taking a role when necessary. According to him, the pedagogy of play and theater should give freedom to the player and

help him to develop without pressure. It expects children to learn to think and feel, not to be perfect actors. Play and theater pedagogy is a kind of school of life, the art of living.

Play and theater pedagogy is a field that Nickel developed with the desire to activate teachers in the classroom. He thinks that an effective teacher will also activate the students. He states that teachers should be good observers and teachers can learn from students. He states that teachers should try to see the rational aspects of children's actions instead of describing them as meaningless and that children should help them to continue their actions in the points where they are blocked, in the plays of their own creation. For Wolfgang Nickel, the play and theater pedagogue is someone who offers freedom to students and ensures that this freedom is shared by all.

Although Nickel avoids using the word "method", it can be said that this approach is both a goal and a means for him. He does not use very sharp judgments in terms of applications and definitions. He does not separate the basic concepts he uses with sharp lines. He prioritizes the affective, cognitive, and psychomotor needs of the group he works with. For this, he listens and observes the group he works for. He focuses on role plays and interaction plays in the processes where he focuses on communication and interaction rather than the feeling of winning and losing. He argues that plays have a very important place in play and theater pedagogy and should not be excluded from the process.

Nickel uses the name of the school play when making the first studies on the field. As the work becomes more comprehensive, the name evolves into the play, theater and interaction pedagogy as the process continues with colleagues. After a while, the use of the concept of interaction is abandoned because the name of the field is too long and the concept of interaction is a bit complex. It has been referred to as play and theater pedagogy for many years, and this name has been used in the literature. In the 2000s, the concept of play is also disappeared from the title and the field begins to be referred to as theater pedagogy. The performing play, on the other hand, continues its existence as a field where theater is performed in the processes.

Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel has been very impressive in the development of creative drama in Turkey. Since the 80s when the first studies on the field were carried out, communication that has not broken off, especially İnci San and. With Ömer Adıgüzel's connections and efforts to transfer knowledge, the German school has significantly fed the developing approach in Turkey.

Although the practices in Berlin are quite similar, today in Germany, it has been moved away from the first starting point of Nickel. Nickel's starting point show more similarity with the use of creative drama in Turkey since the past. The purpose of Nickel in the establishment of the field as a theater-loving teacher enables teachers to use play and role-playing in lessons by improving their creativity and interaction skills. Today, the point, that is reached in Berlin, is closer to the point where theater pedagogues work under the roof of the theater and prepare students to perform theater with plays and role-plays. It can be said that it serves more theater. So much so that the name of the department in Berlin University of the Arts has been updated as "Theater Pedagogy / Theater Teaching". Along with the fact that Nickel is not a center of the subject, it has the main purposes such as improving the self-expression skills of the people in the field and using different arts such as communication, interaction, empathy skills, individual and social awareness, literature, and music. Creative drama is fairly common condition schools in Turkey as a discipline and as a method. In addition, individuals who specialize in different fields such as creative dance, creative reading,

creative writing, preschool drama, and narrative organize independent workshops. However, there is no on-site theater pedagogue involved in theater or creative drama instructor in Turkey as in Germany.

Wolfgang Nickel thinks that play and theater pedagogues should educate themselves in many fields such as body, language, music, puppet, silent-non-verbal play (pantomime), sociology, history, theater, psychology, visual arts. It states that even if not professionally, it is necessary to have enough knowledge about these areas to do improvised work and to provide the necessary impulse for students. Creative drama and play and theater pedagogy are similar in terms of their perspectives on interdisciplinary studies.

Hans-Wolfgang Nickel sees his understanding of play and theater pedagogy, which he developed under the influence of the traditional education he received in primary school and the lack of communication in the world in his youth, as a field that will improve and beautify life. He summarizes the function of play and theater for himself with these sentences:

If there is a student in front of you, he is the whole world. While you are standing with that child, the world is still around you. You must be wandering around the world with the child. We are talking about the inner world and the outer world ... You need all branches of science for this. It wouldn't be any other way. If you start working with children and give them the freedom to express themselves, it means you have the whole world.

## References

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri : beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve tiyatro pedagogu: alanı, işlevi. (35), 53 - 66. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*.
- Dörger, D. (1985). *Mini-mono dramen. Eine anleitung zu theatralen kleinformen*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Dörger, D. (1993). *Animationstheater. Kommonikationsstrukturen und pädagogische implikationen*. Frankfurt: Brandes Apsel Verlag.
- Dörger, D., Nickel, H. W. (2005). *Spiel- und theaterpädagogik studieren*. Milow: Schibri Verlag.
- Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2011). *Educational research: competencies for analysis and application*. Tenth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hentschel, U., Poppe, A., Ruping, B., Streisand, M. (2005). *Generationen im gespräch*. Archäologie der theaterpädagogik I. Berlin Milow Strasburg: Schibri Verlag.
- Kırkar, A., ve Yılmaz, N. (2015). 17. Uluslararası eğitimde yaratıcı drama kongresi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koch, G. (2008). Tiyatro oyunları yaratıcılığı teşvik eder ve yaratıcı davranışa gereksinim duyar. Bu husus Bertolt Brecht'in kötü ve asosyal Baal örneğinde gösterilmiştir. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5).
- Koch, G., Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.



- Meyer, K. (2008). *Improvisation als flüchtige kunst: und die folgen der theaterpädagogik*. Berlin Milow Strassburg: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2013). *Das Nickelsche improvisieren und seine bedeutung für die weiterentwicklung der spiel- und theaterpädagogik*. U. Hentschel ve H.M. Ritter (Editörler), *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. 205 - 218. Milow: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2014). Bir "kamu hizmeti!": Türkiye'de oyun ve tiyatro pedagojisi üzerine. Ö.Adıgüzel, U. Handweg, G. Koch. (Editörler). *Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek! (Theater und Community – Kreativ Gestalten!)*, 41 - 60. Münih: Kopaed.
- Nickel, H. (1976a). *Spiel- theater- interaktionspädagogik*. Recklingshausen. LAG Materialien 16.
- Nickel, H. (1976b). *Spiel in der schule*. H. Frommberger, U. Freyhoff, W. Spies (Editörler). *Lernendes Spiel Spielendes Lernen*. Hannover: Schroedel.
- Nickel, H. (1979). *Spiel und theater. Das darstellende spiel in der schule*. Berlin: LAG Materialien.
- Nickel, H. (1983). *Lehrer, eltern, schüler spielen*. Kreuzer, K.J. (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 2*. 443-457. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. (1984a). *Spiel und theater. Beobachtungen zur dramaturgie des amateurtheaters*. Beispiele vom schülertreffen Berlin 1984 und der theaterwoche Korbach 1984. Berlin: LAG Materialien 12.
- Nickel, H. (1984b). *Theater mit kinder – theater für kinder*. K.J. Kreuzer (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 3*. 333-359. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. W. (1988a). *Spiel und theater. Animationstheater*. Berlin: LAG Materialien 20.
- Nickel, H. W. (1972). *Rollenspielbuch – theorie und praxis des rollenspiels*. Recklingshausen: LAG Spiel und Amateurtheater in NRW. (9. Heft).
- Nickel, H. W., Brandes, E. (1971). *Beiträge zu einer interaktions- und theaterpädagogik*. Berlin: Pädagogik Zentrum.
- Nickel, H. W., Krause, M. (1986). *Spiel und theater in der Türkei*. Berlin: LAG Materialien 15.
- Nickel, H. W., Lenakakis, A. (2002). *Theorie und empirie des spiel und theater pädagogik. Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel und Theaterpädagogik (zur Sympson Februar 2001)*, (s. 1-3).
- Nickel, H. W., Salje, D. (1986). *Spiel und Theater. Der spielleiter zwischen pädagogik*. Berlin: Wissenschaft und Kunst : LAG Materialien 14.
- Nickel, H. W., Stöhr, U. (1974). *Curriculum – kindertheater. Erfahrungen und möglichkeiten langfristiger theaterarbeit*. (Spiel für kinder – spiel mit kinder). Berlin: BAG-LAG-PH. LAG Materialien 3.
- Nickel, H. W., Bischoff, J., Brandi, B. (2010). *Ben Akibaba oder "alles schon dagewesen"*. über (miss) erfolge und erfahrungen beim bemühen um eine schulkultur. Räume im dazwischen. Lernen mit kunst und kultur. Merseburg: Shaker Verlag.
- Saban, E., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- San, İ. (2003). *Drama ve öğretim bilgisi*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). *Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1)*, 5-11.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı. Eylem, yansıtma, dönüştürme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Türkiye’de Hemşirelikte Yaratıcı Drama Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistemik Derleme

Günseli Uzunhasanoğlu<sup>1</sup>

Birgül Özkan<sup>2</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.006

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 03.06.2021

Düzeltilme 27.06.2021

Kabul 12.11.2021

### Anahtar Sözcükler

Hemşirelik

Lisansüstü eğitim

Yaratıcı drama

### Makale Türü

Derleme Makale

### Öz

*Bu sistemik derlemenin amacı Türkiye’de hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezlerde bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kullanıldığı çalışmaların incelenmesi ve ulaşılan sonuçların ortaya konulmasıdır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak “yaratıcı drama” ve “hemşirelik” anahtar kelimeleri ile lisansüstü tezler taranmış, tarama kriterlerine uyan tüm tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu sistemik derlemede yedi lisansüstü tez incelenmiştir. Tüm tezler deneysel desende olup, müdahale gruplarına yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış eğitim programları uygulanmış ve sonuçlar 5 tezde niceliksel, 2 tezde karma(yöntem) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bir çalışma dışında tüm çalışmalarda yaratıcı drama yoluyla yapılan uygulamalar, çalışma gruplarının ölçek puanlarında kontrol gruplarına göre anlamlı artma veya azalma sağlamıştır. Yaratıcı drama, hemşirelik eğitimi ve sağlık eğitimi uygulamalarında etkili bir yöntemdir. Yaratıcı drama, hemşirelik kuramlarına temellendirilebilir ve kuramların alanda aktif olarak kullanılmasını kolaylaştırabilir. Deneyimleyerek öğrenmeyi sağlayan yaratıcı drama yöntemi, hemşirelik alanında yeni kavramaların ve modellerin ortaya konmasına yardımcı olabilir.*

1 Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Yaşlı Bakım Programı, Ankara, Türkiye, e-posta:gunseli.unzhasanoğlu@sbu.edu.tr Orcid Id: 0000-0002-0585-0595

2 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Psikiyatri Hemşireliği Anabilimdalı, Türkiye, e-posta:ozkanbirgul7@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-1271-8007

## Giriş

Hemşirelik, genellikle beklenmedik durumlarla karşılaşılana, farklı özelliklere, farklı geçmişlere ve farklı sağlık koşullarına sahip hastalara bakım vermeyi içeren bir meslektir. Bu nedenle hemşirelerin bakım verirken iyi bir iletişim ve empati becerisine sahip olması, doğru kararlar verebilmek için rutin hemşireliğin ötesine geçmesi ve yaratıcı düşünceye sahip olması gerekmektedir (Chan, 2013).Günümüz hemşirelik eğitiminde tüm bu alanlarda etkili öğrenmeyi sağlamak için klasik eğitim yöntemleri yerine, öğrencilere gerçek ya da gerçeğe yakın deneyimler kazandıran web tabanlı eğitimler, simülasyon uygulamaları, hasta merkezli eğitimler, mobil uygulamalar, sanatsal çalışmalar gibi birçok eğitim ve öğretim modeli kullanılmaya başlanmıştır (Chisari ve ark., 2006; Sailaxmi, Mythili ve Thirumoorthy 2015; Dönmez ve Weller, 2019). Geleneksel sınıf ortamları ve eğitim yöntemleri, öğrencilerin yaratıcılığını engelleyebilirken öğrenci merkezli, oyunlaştırılmış ve daha az kurala dayalı etkinlikler yaratıcılığı serbest bırakabilmektedir (Klunklin ve ark 2011; Chan, 2013).

Yaratıcılık kavramı, orijinal bir fikir, perspektif veya yeni bir şeyi var etme sürecine aktif katılım ile karakterize edilir ve sanatsal yöntemler yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Vaartio-Rajalin ve ark., 2021). Aynı zaman da yaratıcılık, nesnelere arasında yeni ilişkiler görmek, diğer insanların farkına varmadığı şaşırtıcı, faydalı ilişkileri fark edebilmektir ki bu da ancak deneyimleyerek kazanılabilen bir beceridir (Vaartio-Rajalin ve ark., 2021). Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2019 yılında yapılan yeni bir kapsam belirleme incelemesinde, eğitimde sanatsal yöntemlerin kullanımının öğrencilerin klinik, profesyonel, yaratıcı, empatik ve iletişim becerilerini geliştirmede doğal bir role sahip olduğunu gösterilmiştir (WHO, 2019). Yaratıcılık her insanda var olmasına rağmen okulöncesinden üniversiteye kadar eğitim hayatının herhangi bir döneminden başlanarak geliştirilebilir ve bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabilir (Dümenci ve Keçeci, 2014). Eğitim bilimlerinde bu amaçla kullanılan en önemli yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

Sanatsal bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama, yaratıcılığı geliştirmek, empatiyi artırarak sağlıklı ve uyumlu bir kişilik geliştirmek, fark edilmeyenleri fark etmek, bilgiye erişim yollarını öğrenmek, sosyalleşmek gibi birçok yönde yarar sağlayabilmektedir (Sarıkaya, Kanbay ve Gökaslan, 2019). Eğitimde yaratıcı dramanın kullanımı için rol alacak grup üyeleri, deneyimli bir lider, uygun bir mekân ve oyunu kurmaya yarayacak bir fikir olmak üzere dört unsurun bir arada olması yeterlidir (Adıgüzel, 2007; Adıgüzel, 2015). Dolayısı ile yaratıcı drama her yaşta kişilerle ek maliyet, donanım, malzeme gerektirmeden uygulanabilen kolay ve ucuz bir öğretim yöntemidir (Adıgüzel, 2007). Yaratıcı drama sürecinde katılımcılar, belirledikleri bir olay örüntüsü veya fikir üzerinde bir senaryoya bağlı kalmaksızın doğaçlama olarak rol alırlar ve role uygun davranışları gerçekleştirirler (Adıgüzel, 2007; Adıgüzel, 2015). Bu durum konu ile ilgili gerçeğe en yakın deneyimleri yaşamalarına olanak verir. Yani yaratıcı drama yaşayarak öğretir.

Hemşirelik alanında yaratıcı dramanın kullanımı, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamada karşılaştıkları durumlara güvenli bir ortamda da nasıl tepki vereceklerini ve teorik bilgiyi günlük pratiklerine nasıl uygulamaları gerektiğini anlamalarına olanak verebilir (Mitchell, Dupris ve Jonas-Simpson, 2011; Arkelev ve ark., 2015). Hemşirelik öğrencileri okullarında aldıkları eğitimi tamamladıklarında, bireyin ve toplumun sağlığını korumak, geliştirmek ve hastalık halinde iyileştirmeye yönelik doğru sağlık davranışları kazandırmak adına eğitici bir rol de üstlenmiş olmaktadır (Aydemir, 2018). Günümüz modern hemşirelik anlayışına göre hemşireler, bireylerin

hastalık hallerinde fiziksel bakımı ile sınırlı kalmayıp, sağlıklı birey ve ailesine yönelik danışmanlık, rehberlik, eğitimcilik gibi roller ve sorumluluklar da yüklenmişlerdir (Edmonson ve ark., 2017; İsmailzadh ve Mahmoudifar, 2015). Dolayısı ile hemşireler, rehber ve eğitimci rolünün gereği olarak yaratıcı dramayı hasta ve aileleri ile yaptıkları uygulamalarda da aktif olarak kullanabilirler.

Hemşirelik literatürü incelendiğinde, yaratıcı dramanın hem hemşirelik eğitimde hem de hasta birey ve ailelerinin eğitiminde kullanıldığı görülmekte olup bu çalışmaların daha çok uluslararası düzeyde olduğu saptanmıştır. Ülkemizde eğitim bilimlerinde yaratıcı drama yöntemi uzun yıllardır başarılı bir şekilde kullanılmasına rağmen hemşirelik alanında lisansüstü tezler dışında kullanıldığı çalışma sayısı çok azdır. Bu sistematiik derlemenin amacı, Türkiye’de hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezlerde bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kullanıldığı çalışmaların incelenmesi ve sonuçlarının ortaya konulmasıdır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma bir sistematiik derleme çalışmasıdır. Sistematiik derleme çalışmaları, akademik alanda belirli bir konu ile ilgili yapılmış önceki çalışmaların kapsamlı incelemelerini sunarak alandaki kanıtlanmış bilgiyi, boşlukları, geliştirilebilecek yeni teorileri keşfetmemize olanak sağlayabilmektedir (Paré ve ark., 2015). Çalışma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak yıl aralığı gözletilmeksizin hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezler taranmış, tarama kriterlerine uyan en eski ve en yeni tüm tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Taramada Türkçe olarak “yaratıcı drama” ve “hemşirelik” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama 12 Mart 2021-20 Mart 2021 tarihleri arasında yapılmış olup yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsamıştır.

### Çalışmaya dâhil edilme kriterleri

- Tam metne ulaşılması,
- Hemşirelik alanında yapılmış olması,
- Yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılmasıdır.

### Çalışmanın sınırlılıkları ve etik boyutu

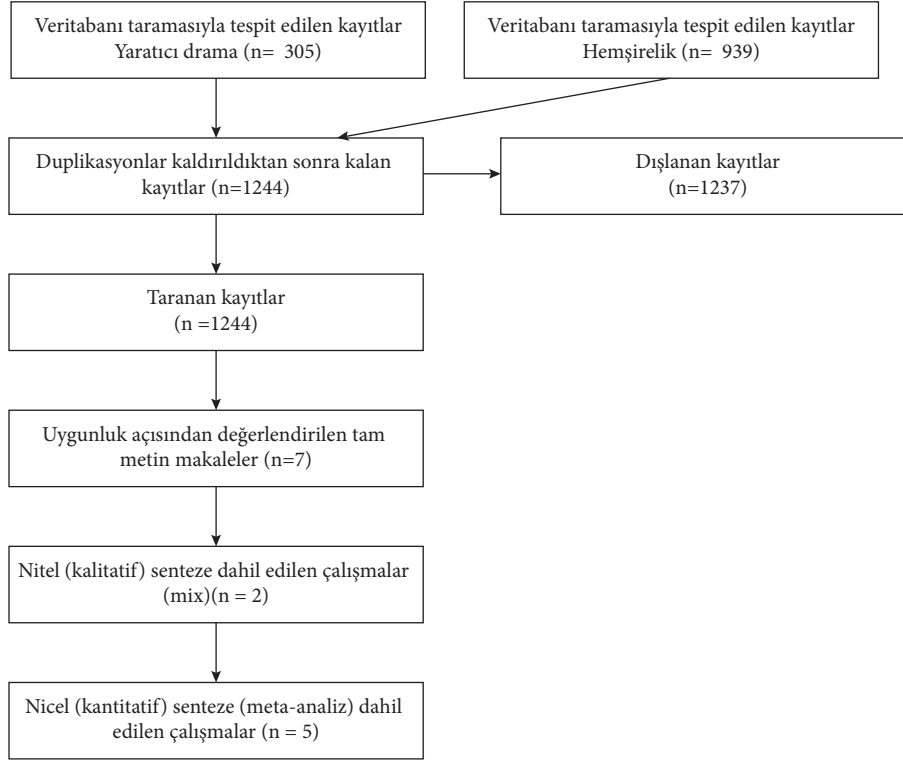
Anahtar kelimelerin sayı olarak az olması, sadece hemşirelik alanında yapılan çalışmaların dâhil edilmesi, tam metni yayınlanmayan tezlerin dâhil edilmemesi, yöntemde yaratıcı dramanın kullanılması gibi nedenlerle tez sayısının az olması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri örnekleme dâhil edildiği için etik kurul izni gerektirmemiştir.

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Türkiye’de hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezlerde yaratıcı drama hangi örneklem gruplarında kullanılmıştır.
2. Türkiye’de hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezlerde yaratıcı drama hangi araştırma yöntemleri ile kullanılmıştır.
3. Türkiye’de hemşirelik alanında yapılan lisansüstü tezlerde yaratıcı drama hangi alanlarda etkili olmuş gelişme sağlamıştır?

## Verilerin Analizi

Tarama verileri PRISMA akış şemasına (Şekil 1.) göre metodolojik olarak düzenlenmiştir (Moher, Liberati, Tetzlaff, ve Altman, 2009) .



Şekil 1. Prisma Akış Şeması

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanında hemşirelik anahtar kelimesi ile 305, yaratıcı drama anahtar kelimesi ile 939 olmak üzere toplam 1244 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasından dâhil edilme kriterlerini karşılayan yedi tam metin tez çalışması araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dâhil edilme kriterlerini karşılayan ancak tam metin ya da erişime açık olmayan tez çalışması yoktur. Araştırmanın kalitesini değerlendirmek amacıyla 10 soruluk bir kontrol listesinden oluşan Critical Appraisal Skill Programme for Systematic Review kullanılmıştır (CASP, 2018). Bu kontrol listesi puanlama içermemekte, evet hayır soruları ile araştırmanın kontrolünü sağlamakta ve cevap verilemeyen alanlarda açıklama istemektedir. Kontrol listesi her yazar tarafından ayrı olarak uygulanmıştır.

## Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemlerin hiçbiri meydana gelmemiştir. Çalışma, insan ya da hayvanlar üzerinde deneysel bir işlem içermemesi nedeniyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

## Bulgular

Bu sistemik derlemede Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranan ve dâhil edilme kriterlerini karşılayan yedi tam metin yayınlanan lisansüstü tez incelenmiştir.

**Tablo 1.** Tezlerin Yöntem ve Örneklem Özellikleri (n=7)

Araştırmanın adı	Yıl	Yazar ve alan	Tür	Yöntem ve desen	Örneklem
Yaratıcı Drama Temelli Destek Programının Astım Hastalığı Olan Adölesanların Psikososyal Uyumuna Etkisi	2014	Güney R. Çocuk sağlığı ve hast.	Doktora	Deneysel (öntest-sontest kontrol gruplu)	20 çalışma 20 kontrol grubu Tek grup 40 Adölesan
Hafif Şişman Ve Şişman Ergenlere Yaratıcı Drama İle Verilen Beslenme Ve Egzersiz Eğitiminin Bilgi, Tutum Ve Davranışlara Etkisi	2014	Acar M.D Çocuk sağlığı ve hast.	Doktora	Deneysel (randomize, kontrollü, zaman serili )	38 çalışma 38 kontrol grubu 12-13 kişilik 3 grup 76 Ergen
Davranışsal Sistem Modeline Temellendirilmiş Hemşirelik Girişiminin Ergen Zorbalığına Etkisi	2015	Evgin D. Çocuk sağlığı ve hast.	Doktora	Deneysel (randomize, kontrollü)	43 çalışma, 40 kontrol grubu Tek grup 83 Ergen
İnsan Bakım Modeli’ne Göre Yaratıcı Drama İle Verilen Problem Çözme Ve Stresle Baş Etme Eğitiminin Tip 1 Diabetes Mellitus’lu Adölesanların Güçlendirilmesine Etkisi	2016	Uslu N. Çocuk sağlığı ve hast.	Doktora	Deneysel (randomize kontrollü ; karma (mix) desende )	16 çalışma 18 kontrol grubu Tek grup 34 Adölesan
Yaratıcı Drama Eğitiminin Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ölmekte Olan Hastaya Bakım Vermeye İlişkin Tutumlarına Etkisi	2019	Tok H.H Hemşirelik Esasları	Yüksek lisans	Yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu	20 çalışma 20 kontrol grubu Tek grup 40 Öğrenci
Adölesanlarda Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaratıcı Drama Eğitiminin Sağlık Denetim Odağı Ve Sigara Algisına Etkisi	2019	Tedik S.E Halk sağl.	Doktora	Deneysel (randomize, kontrollü)	37 çalışma 36 kontrol grubu Tek grup 73 Adölesan
Yaratıcı Dramanın Hemşirelerin Örgütsel Sessizlik Düzeyi Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi	2019	Altun E.Ç Hemşirelik Esasları	Doktora	Deneysel (randomize kontrollü ; karma (mix) desende )	30 çalışma 30 kontrol 1 30 kontrol 2 90 hemşire

Tablo 1 incelendiğinde, tezlerden bir tanesi dışında tamamının doktora tezi olduğu ve tamamının deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Tezlerde müdahale gruplarına yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış eğitim programları uygulanmış ve sonuçlar 5 tezde niceliksel, 2 tezde karma (yöntem) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubu örnekleminde en fazla 43, en az 16 birey bulunmuştur. Çalışmalar toplamda en fazla 90, en az 34 birey ile yürütülmüştür. Yaratıcı drama eğitimleri en çok çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliğinde kullanılmış (n:4) ve en çok ergen ve adölesanların sağlık eğitimi ve sağlık davranışlarını geliştirme eğitimlerinde (n:5) kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Çalışma Sonuçlarının Değerlendirilmesi(n=7)

Yazar ve yıl	Oturum sayısı ve süresi	Ölçüm sonuçları	Elde edilen sonuçlar
Güney R. 2014	Her gün 5 oturum 120 dk.	YSR <sup>3</sup> ve CBCL <sup>4</sup> ölçüklerinin sosyallik, anksiyete-depresyon, sosyal içe dönüklük / depresyon, saldırganlık ve sosyal problem alt testlerinde anlamlı puan artışı	Yaratıcı drama ile verilen destek eğitiminin Psikososyal uyum üzerinde olumlu etkileri vardır.
Acar M.D. 2014	Haftada bir 5 oturum 80 dk.	Çalışma grubundaki ergenlerde beden kütle indeksi (BKİ), vücut ağırlığı ve bel/boy oranı çalışma sonrasında istatistiksel olarak önemli düzeyde azalma	Ergenlerde yaratıcı drama gibi interaktif öğretim yöntemleri kullanarak yapılan sağlık eğitimleri etkilidir.
Evgin D. 2015	Haftada bir 9 oturum 80 dk	Çalışma grubunda GAZÖ <sup>5</sup> puan ortalamalarında anlamlı azalma ÇPÇE <sup>6</sup> ve ÇEÖ <sup>7</sup> puan ortalamalarında anlamlı artış	Zorbalığın önlenmesinde Davranışsal Sistem Modeli doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitim etkilidir.
Uslu N. 2016	Haftada iki 8 oturum 90 dk	Müdahale ve kontrol grubunda algılanan stres, problem çözme, umutsuzluk puanları ve HbA1c değerleri arasında anlamlı fark yoktur. Her bir oturumun içerik analizi yapılmıştır.	Yaratıcı drama adölesanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, kendilerini iyi hissetmelerine ve bazı konularda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmuştur.
Tok H.H. 2019	Haftada bir 5 oturum 100 dk.	Çalışma grubunda FATCOD <sup>8</sup> puan ortalamalarında anlamlı derecede artış	Düz anlatım tekniği ile karşılaştırıldığında yaratıcı drama eğitimi, ölmekte olan bireye bakım vermeye ilişkin tutumlarının gelişmesinde etkili bir yöntemdir.
Tedik S.E. 2019	Haftada bir 6 oturum 80 dk.	Çalışma grubunda Çok Boyutlu Sağlık Denetim Odağı Ölçeği ve Karar Denge Ölçeği puanlarında anlamlı fark	Yaratıcı drama uygulamaları sağlık denetim odağı ve sigara algısına olumlu yönde bir değişikliğe neden olmuştur.
Altun E.Ç. 2019	Haftada iki 6 oturum 180 dk.	Müdahale grubundaki hemşirelerin örgütsel sessizlik/çalışan performansı alt boyut puanında anlamlı azalma. Her bir oturumun içerik analizi yapılmıştır.	Yaratıcı drama uygulamaları örgütsel sessizliğin bazı boyutlarını etkilemiş ancak hemşirelerin sessizlik düzeyini azaltmada tek başına yeterli olmamıştır.

3 Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (Youth Self-Report YSR/11-18)

4 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behaviour Check List - CBCL/6-18)

5 Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği (GAZÖ)

6 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

7 Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ)

8 Frommelt-Ölmekte Olan Bireye Bakım Vermeye İlişkin Tutum Ölçeği-FATCOD



Tablo 2 incelendiğinde, eğitim programlarının en az 5 en fazla 9 oturumda, en az 80 dk. en fazla 180 dk. süreyle uygulandığı görülmüştür. Bir çalışma dışında tüm çalışmalarda yaratıcı drama yoluyla yapılan uygulamalar, çalışma gruplarının ölçek puanlarında kontrol gruplarına göre anlamlı artma veya azalma sağlamıştır. Ölçek puanlarında anlamlı bir fark görülmeyen bir çalışmada ise yapılan nitel görüşmeler sonucunda katılımcıların “duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, kendilerini iyi hissetmelerine ve bazı konularda farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Tüm çalışmalarda yaratıcı drama ile hazırlanmış eğitim programlarının olumlu yönde etkilerinin olduğu söylenebilir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu sistemantik derleme, hemşirelik alanında yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Hemşirelik alanında yaratıcı drama kullanılarak yapılan tezlerin tamamına yakını doktora tezidir. Türkiye’de tüm alanlarda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalarda yöntemin daha çok yüksek lisans alanında ve ilkökul-ortaokul yaş gruplarında yapıldığı gösterilmiştir (Calp ve Seçgin 2019). Bu farklı durum hemşirelik alanında yapılan deneysel çalışmaların, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dışında daha çok yetişkinlere yönelik olması ve yaratıcı dramının yetişkinlerde kullanılmadığı düşüncesi ile açıklanabilir. Çalışmaların en fazla çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dalında yapıldığı görülmektedir. Genel olarak baktığımızda bir çalışmanın hemşirelik eğitiminde, bir çalışmanın hemşirelere mezuniyet sonrası beceri kazandırmada diğer beş çalışmanın ise sağlık eğitimi ve sağlıklı yaşam geliştirme eğitimlerinde daha çok ergen ve adölesanlara uygulandığı görülmektedir. Yaygın inanişaya göre yaratıcı drama genellikle çocuk ve ergenlere yönelik bir öğretim yöntemi olarak görülse de günümüzde her yaşatan ve düzeyden bireye uygulanabilmektedir. Akdemir ve Karakuş (2016) tarafından yapılan ve ülkemizde yaratıcı drama kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin bir meta analizini içeren çalışmada, incelenen çalışmaların etki büyüklükleri, uygulandıkları öğretim kademeleri ve ders türleri analiz edilmiştir. Öğretim kademelerinden elde edilen veriler sonucunda yaratıcı dramının ilkökul, ortaokul ve yükseköğretim olmak üzere tüm düzeylerde etki büyüklüğünün pozitif yönde ve geniş olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yönteminin akademik başarıyı arttırmada çok etkili olduğu söylenebilir (Ulubey ve Toraman, 2015; Akdemir ve Karakuş, 2016). Başka bir çalışmada drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etki sağladığı ortaya çıkmıştır (Gökçeaslan ve Altınova, 2017). Hemşirelik eğitiminde dramının eğitim yöntemi olarak kullanıldığı araştırmaları kapsayan bir literatür tarama çalışmasında 12 araştırma incelenmiş ve hemşirelik eğitim müdahalesi olarak dramının, empati, duygusal katılım ve güçlendirme yoluyla hasta deneyiminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabildiği; kendini keşfetme, öz farkındalık, öz yansıtma ve kimliği pekiştirme yoluyla kişinin profesyonel kimliğini daha iyi anlamasına neden olduğu; hemşirelerin gelişmiş iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği ve kişi merkezli bakımı teşvik eden özgüvenlerini ve kendini ifade etmelerini artırabileceği ve son olarak hemşirelik öğrencilerini, eleştirel düşüncenin gelişimini destekleyen yansıtıcı beceriler geliştirmeye teşvik edebileceği ortaya konmuştur (Jefferies ve ark., 2021). Her ne kadar bu çalışmada sadece bir çalışma hemşirelik lisans öğrencileri ile yapılmış olsa da uluslararası literatürde birçok örnek, hemşirelik lisans düzeyinde bir eğitim aracı olarak drama ve yaratıcı drama eğitim yönteminin etkinliğini kanıtlamaktadır (Arkelev ve ark., 2018; Kiah-ju, Ying-Chyi, Ding-Yah, Chi-Chau, 2020; Jefferies ve ark., 2021).

Literatürde yaratıcı drama ve drama uygulamaları için oluşturulan çalışma gruplarının katılımcı sayısına ilişkin kesin bir kural bulunmamakla birlikte, bir çalışma grubunun ortalama 16-20 kişi olması önerilmektedir (Önder, 2000; Dökmen, 2003; Adıgüzel, 2013). Çınar ve arkadaşları (2019) tarafından sosyal hizmet bölümü öğrencilerine yaratıcı drama ile verilen bir eğitim programında, deney grubu ile kontrol grubu arasında iletişim becerileri, empatik eğilimleri ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmacılar bu durumun çalışma gruplarının büyük olması ve çalışma süresinin kısa olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Molu ve arkadaşları (2019) tarafından hemşirelik fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini artırmaya yönelik yapılan bir çalışmada ilerleme kaydedilememiş, araştırmacılar daha küçük gruplarla daha uzun süren çalışmaların yapılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Yaratıcı drama uygulamalarında ideal ve etkili olan çalışma grubunun 20 ve daha altında olması ve çalışma süresinin en az 6 hafta ve üzeri olması tavsiye edilebilir. Bu yönüyle baktığımızda incelenen çalışmalar, çalışma grubu ve süre açısından literatüre uygundur.

İncelenen çalışmaların üçünde yaratıcı drama hemşirelik kuram ve modelleri ile birleştirilmiş, yapılacak olan eğitim programları kuramla temellendirilmiştir (insan bakım modeli, davranışsal sistem modeli, sağlık inanç modeli). Günümüzde hemşirelik alanında model kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısı artarken, klinik alanda model kullanımı sınırlı kalmaktadır. Hemşireler, sistematik ve kuramsal çerçevede bakım verdiklerinde bakımın kalitesi artmakta ve ortaya çıkan bilgi kanıt oluşturmaktadır (Zuhur ve Özpancar, 2017). Bu durumda yaratıcı drama yöntemi, hemşirelik model ve kuramlarının sahada uygulanması açısından bir kolaylaştırıcı olarak kullanılabilir. Çünkü hemşireler her yaş grubundan ve her eğitim düzeyinden bireye rol model olmak, rehberlik etmek ve sağlık eğitimi vermek durumundadırlar. Yaratıcı dramanın yaşayarak öğrenme modeli, hemşirelerin öğretme ve davranış kazandırma çalışmalarını olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmaların tamamı deneysel olup iki araştırmada karma (nicel ve nitel) yöntem, beş araştırmada ise nicel yöntem kullanılmıştır. Yaratıcı drama ile verilen eğitimlerde eğitimin özelliğine göre istenilen ölçek kullanılabilen ve eğitimin etkinliği ölçek puanlarına göre değerlendirilmektedir. Karma yöntem araştırmaları ise nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu olarak inceleyen araştırmalardır. Bu bağlamda kullanılan nitel araştırma yöntemleri bireylerin görüş ve deneyimlerinden faydalanarak İnsan davranışını bütüncül ve daha esnek bir şekilde ortaya koymaya çalışır (Durmuş, 2016). Hemşirelik alanında nitel çalışmaların kullanılması, nicel çalışmaların sorularının ortaya konması, tasarlanması, uygulanması ve geliştirilmesine olanak vererek deneyime dayalı teoriler oluşturulmasına neden olur (Bergdahl ve Berterö, 2015; Öztürk, Can, Çam ve Karasu, 2021). Temel düsturu deneyimleyerek öğretmek olan yaratıcı drama uygulamaları, hemşirelerin farklı deneyimler yaşayarak yeni kavramlar ve modeller oluşturmasına aracılık edebilir. Karma modelde yapılan araştırmalarda ölçeklerde anlamlı farklar görülmesi de nitel veriler yaratıcı dramanın katılımcıların hayatlarında olumlu değişiklikler yaşandığını göstermiştir.

Bu sistematik derleme verilerine göre hemşirelik alanında yaratıcı drama son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Yedi çalışmanın tamamında yaratıcı drama istenilen eğitimin verilmesinde etkin bir yöntem olarak çalışma ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farka neden olmuştur. Yaratıcı drama öğretim yöntemi kullanılarak yapılacak olan çalışmalarda katılımcı sayısının en fazla 16-20 kişiden oluşması ve eğitim süresinin en az 6 hafta olması tavsiye edilebilir. Hemşirelik

alanında yaratıcı drama, hemşirelik kuramlarına temellendirilebilir ve kuramların sahada aktif olarak kullanılmasını kolaylaştırabilir. Deneyimleyerek öğrenmeyi sağlayan yaratıcı drama çalışmalarında nicel yöntemler kadar nitel yöntemlerin de kullanılması hemşirelik alanında yeni kavramaların ve modellerin ortaya konmasına yardımcı olabilir. Hemşirelik eğitiminde iletişim becerileri ve empati becerisi olmazsa olmaz kavramlardır ve bu alanların geliştirilmesinde yaratıcı drama etkin rol oynamaktadır. Alanda yaratıcı drama, hemşirelik eğitimi ve sağlık eğitimi uygulamalarında etkili bir yöntemdir denilebilir. Hemşirelik alanında, yaratıcı dramanın uygulanabilir, alanlarını ve özelliklerini geliştirecek daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (4. Baskı.) Ankara: Pegem Akademi, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6. Baskı) Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Akdemir, H., ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 55-67.
- Arveklev, S.H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B., ve Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education - a holistic review of the literature. *Nurse Education. Today*, 35(7), 12-17. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.025
- Arveklev, S.H., Berg, L., Wigert, H., Morrison-Helme, M., ve Lepp, M. (2018). Nursing students experiences of learning about nursing through drama. *Nurse Education in Practice* 28(January), 60-65. doi:10.1016/j.nepr.2017.09.007
- Aydemir, G.E. (2018). Hemşirelik mesleğinin gelişen rolleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (2), 253-258. doi: 10.17681/hsp.358458
- Bergdahl, E., ve Berterö, C.M. (2015). The myth of induction in qualitative nursing research. *Nursing Philosophy*, 16(2), 110-120. doi:10.1111/nup.12073
- Calp, Ş., ve Seçkin, M.G . (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Turkish Journal of Social Research*, 23(2), 365-388
- CASP (Critical Appraisal Skills Programme). (2018). [https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Systematic-Review-checklist\\_2018.pdf](https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Systematic-Review-checklist_2018.pdf) (erişim 25.04.2021)
- Chan, Z.C.Y. (2013). A systematic review of creative thinking/creativity in nursing education. *Nurse Education Today*, 33 (11), 1382-1387. doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.005
- Chisari, G. Brown, C., Calkins, M., Echternacht, M., Knopp, B., Jackson, B., ve ark. (2006). Evidence-based nursing education for regulation (EBNER). *NCSBN Practice, Regulation and Education Committee*, January (18), 1-5 [https://www.ncsbn.org/Final\\_06\\_EBNER\\_Report.pdf](https://www.ncsbn.org/Final_06_EBNER_Report.pdf) (erişim 25.04.2021)
- Çınar, M.A., Dinler, E., Bayramlar, K., ve Yakut, Y. (2019). The effect of creative drama on empathic tendencies, communication skills and critical thinking of physiotherapy students, *International Conference on Innovations in Science and Education*, 20-22, March Prague, Czech Republic, <https://ojs.journals.cz/index.php/CBUIC/article/view/1443/1969>
- Dökmen, Ü. (2003). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, S. ve Weller, B.K. (2019). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 42-48. doi.org/10.31067/0.2019.105
- Durmuş, H.A. (2016). Türkiye’de hemşirelikte nitel araştırmaların durumu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 32(1), 90-96.
- Dümenci, S.B., ve Keçeci, N. (2014). Creative drama: Can it be used to nursing education. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1320-1326. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2763

- Edmonson, C., McCarthy, C., Trent-Adams, S., McCain, C., ve Marshall, J. (2017). Emerging global health issues: A nurse's role. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 22(1), 2-5. doi: 10.3912/OJIN.Vol22No01Man02
- Gökçearsan, E.Ç., ve Altınova, H.H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *Elementary Education Online* 16(4), 1384-1394. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342961
- Ismailzadh, S., ve Mahmoudifar, Y. (2015). Role of information technology in nursing. *Cumhuriyet University Faculty of Science Journal (CSJ)*, 36(3), 2863-2867
- Jefferies, D., Glew, P., Karhani, Z., McNally, S., ve Ramjan, L.M. (2021). The educational benefits of drama in nursing education: A critical literature review. *Nurse Education Today* 98(March), 104669. doi:10.1016/j.nedt.2020.104669
- Kiah-Ju, O., Ying-Chyi, C., Ding-Yah, Y., ve Chi-Chau, L. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *URASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 3-18. doi:10.29333/ejmste/115296
- Klunklin, A., Subpaiboongid, P., Keitlertnapha, P., Viseskul, N., ve Turale, S. (2011). Thai nursing students' adaption to problem-based learning: a qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 11(6), 370-374
- Mitchell, G.J., Dupris, S. ve Jonas-Simpson, C.(2011). Countering stigma with understanding: the role of theater in social change and transformation To be able to. *Canadian Theatre Review*, 146(Spring), 22-27. doi:10.1353 / ctr.2011.0029
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., ve Altman, D.G. (2009). The PRISMA group. Preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Molu, N.G., Ceylan, B., ve Özcan, F.Y. (2019). Drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri, öz yeterlik ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öztürk, E., Can, Z., Çam, H., ve Karasu, F. (2021). Hemşirelik araştırmalarında nitel çalışmaların önemi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(4), 396-401. doi: 10.37989/gumussagbil.753700
- Paré, G., Trudel, M.C., Jaana, M., ve Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews. *Information & Management*, 52,183-199.
- Sailaxmi, G., Mythili, D., ve Thirumoorthy A. (2015). Nursing students perceptions about traditional and innovative teaching strategies— A pilot study. *Journal of Krishna Institute of Medical Sciences University*, 4(1), 123-129.
- Sarıkaya, H.S., Kanbay, Y., ve Gökaslan, Z.Ç. (2019). Effects of a creative drama assisted psychology course on students' social anxiety, level of empathic tendency, communication and assertiveness skills. *European Journal of Education Studies*, 6(8), 50-63. doi:10.5281/zenodo.3533454
- Ulubey, Ö., ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta- analiz çalışması. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 12(32), 195-220
- Vaartio-Rajalin, A.H., Santamäki-Fischer, R., Jokisalo, P., & Fagerström L. (2021). Art making and expressive art therapy in adult health and nursing care: A scoping review. *International Journal of Nursing Sciences*, 8(1), 102-119 doi: 10.1016 / j.ijnss.2020.09.011
- WHO. (2019). Regional office for europe fact sheet - What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being in the who european region? [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/412535/WHO\\_2pp\\_Arts\\_F](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/412535/WHO_2pp_Arts_F) (erişim 25.04.2021)
- Zuhur, Ş., ve Özpancar, N. (2017). Türkiye'de kronik hastalık yönetiminde hemşirelik modellerinin kullanımı: Sistematik derleme. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(2), 57-74. [http:// hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2017/vol19sayi2\(5\).pdf](http://hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2017/vol19sayi2(5).pdf)

## Analysis of Postgraduate Theses Using Creative Drama Method in Nursing in Turkey: A Systematic Review

Günseli Uzunhasanoğlu<sup>1</sup>

Birgül Özkan<sup>2</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.006

### Article History

Received 05.02.2021

Revised 30.04.2021

Accepted 10.06.2021

### Keywords

Education

Nursing

Postgraduate

Creative drama

### Article Type

Review Paper

### Abstract

*The aim of this systematic review was conducted in a graduate thesis in nursing education in Turkey as a method of investigation of the use of creative drama and is to demonstrate the results. By using the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), postgraduate theses with the keywords "creative drama", "nursing" were scanned, and all theses meeting the screening criteria were included in the study. In this systematic review, seven postgraduate theses were examined. All theses were in experimental design, training programs prepared with creative drama method were applied to the intervention groups and the results were evaluated quantitatively in 5 theses and using mixed (method) in 2 theses. In all studies, except for one study, applications through creative drama provided a significant increase or decrease in the scale scores of the study groups compared to the control groups. Creative drama is an effective method in nursing education and health education practices. Creative drama can be based on nursing theories and facilitate the active use of theories in the field. Creative drama that enables learning by experience can help reveal new concepts and models in the field of nursing.*

1 University of Health Science, Ankara, Turkey, email:gunseli.uzunhasanoglu@sbu.edu.tr Orcid Id: 0000-0002-0585-0595

2 Associate Profesör Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health, Turkey, email:ozkanbirgul7@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-1271-8007

## Introduction

Nursing is a profession that involves caring for patients with different characteristics, different backgrounds, and different health conditions often encountered in unexpected situations. Nursing, on the other hand, is a very broad field that starts with the training of students as nurses and provides services for the patient, family and society to gain healthy life behaviors and often requires health education. When nurses begin to receive nursing education, they fulfill the role of both the educator and the student. While the students receive theoretical education in their schools, they also start to teach the information they have learned in their clinical practice to their patients and their families, and to make health education programs for them. For this reason, nurses should have good communication and empathy skills, be good educators, go beyond routine nursing to make the right decisions and have creative thinking when they are studying and starting their working life (Chan, 2013). Therefore, students and even nurses need to take responsibility in the teaching-learning process, question, make decisions, think critically, and reflect their learning experiences on their living and practice areas. (Kaya & Akçin 2002). By the nature of nursing, it is extremely important to ensure the active participation of students in the learning-teaching process in nursing education, and to take into account their relations with themselves and their environment, past life and experiences, feelings, thoughts and values (Işık & Şenyuva 2009). In today's nursing education, many education and training models such as web-based training, simulation applications, patient-centered training, mobile applications, artistic works that provide students with real or near-real experiences instead of classical education methods to ensure effective learning in all these areas and to apply the learned knowledge in the field started to be used (Chisari et al., 2006; Sailaxmi, Mythili and Thirumoorthy 2015; Dönmez and Weller, 2019). While traditional classroom environments and educational methods can hinder creativity, student-centered, gamified and less rule-based activities can liberate creativity and improve learners' ability to think critically, empathize, and take responsibility. (Klunklin et al 2011; Chan, 2013). A new scoping review conducted by the World Health Organization in 2019 showed that the use of artistic methods in education has a natural role in developing students' clinical, professional, creative, empathetic and communicational skills (WHO, 2019). For this purpose, one of the artistic methods used in education for many years is the creative drama method.

Creative drama, which is an artistic teaching method, can provide benefits in many ways such as revealing creativity, developing a healthy and harmonious personality by increasing empathy, noticing the unnoticed, learning the ways of accessing information, and socializing (Sarıkaya, Kanbay, & Gökaslan, 2019). For the use of creative drama in education, it is sufficient to have four elements together: group members, an experienced leader, a suitable place and an idea to set up the game (Adıgüzel, 2007; Adıgüzel, 2020). Therefore, creative drama is an easy and inexpensive teaching method that can be applied to people of all ages without requiring additional costs, equipment and materials (Adıgüzel, 2007). In the creative drama process, the participants improvise on an event pattern or idea they have determined, without being bound by a scenario, and perform behaviors appropriate for the role (Adıgüzel, 2007; Adıgüzel, 2020). This allows them to experience the closest to reality on the subject. In other words, creative drama teaches by living.

The use of creative drama in the field of nursing can be considered in two situations. First of all, it can be used in nursing education to develop students' skills such as theoretical knowledge, communication, empathy and creativity and to determine how nursing students will respond to

situations they encounter in clinical practice in a safe environment. In addition, it can enable them to understand how to apply theoretical knowledge to their daily practices (Mitchell, Dupris, & Jonas-Simpson, 2011; Arkelev et al., 2015). Secondly, it may be possible to use creative drama as a method in the health education of nurses to the patients they care for. When nurses complete the education they receive in their schools, they undertake an educational role to protect and improve the health of the individual and the society and to gain the right health behaviors for healing in case of illness (Aydemir, 2018). According to today's modern nursing understanding, nurses are not limited to the physical care of individuals in case of illness, but also have roles and responsibilities such as counseling, guidance and education for healthy individuals and their families (Edmonson et al., 2017; Ismailzadh & Mahmoudifar, 2015). Therefore, as a requirement of their role as a guide and educator, nurses can actively use creative drama in their practices with patients and their families, and they can take place as leaders in these training programs.

When the nursing literature is examined, it is seen that creative drama is used both in nursing education and in the education of patients and their families, and it has been determined that these studies are mostly at the international level. Although the creative drama method has been used successfully in educational sciences in our country for many years, there are very few studies in which it is used in the field of nursing apart from graduate theses. This systematic review aims to examine the studies in which creative drama is used as an educational method in postgraduate theses in the field of nursing in Turkey and to present the results.

## **Method**

### **Research Model**

This study is a systematic review study. Systematic review studies provide comprehensive reviews of previous studies on a particular subject in the academic field, allowing us to discover proven knowledge, gaps, and new theories that can be developed (Paré et al., 2015). Within the scope of the study, postgraduate theses in the field of nursing were scanned using the National Thesis Center database of the Council of Higher Education (YÖK), regardless of the year interval, and all the oldest and newest theses meeting the screening criteria were included in the study. The keywords "creative drama" and "nursing" in Turkish were used in the search. The screening was carried out between March 12, 2021 and March 20, 2021 and included masters and doctoral theses.

#### **Inclusion criteria in the study**

- Access to the full text,
- Being made in the field of nursing,
- It is the use of creative drama as a method.

### **Limitations and ethical dimension of the study**

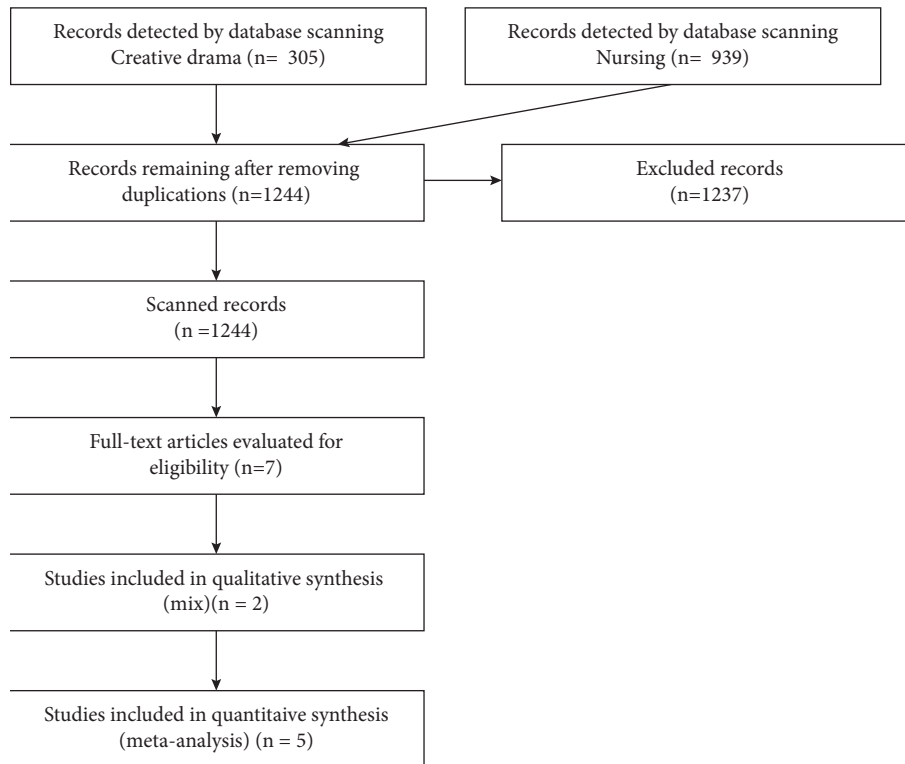
The limitations of the study are the low number of theses due to the low number of keywords and the use of creative drama in the method. In this study, since the master's and doctoral theses that are open to access were included in the sample, they did not require ethics committee approval.

The study sought answers to the following research questions:

1. In which sample groups creative drama was used in postgraduate theses in the field of nursing in Turkey.
2. With which research methods were creative drama used in postgraduate theses in the field of nursing in Turkey.
3. In which areas has creative drama been effective and improved in postgraduate theses in the field of nursing in Turkey?

### Analysis of Data

The survey data were methodologically organized according to the PRISMA flowchart (Fig. 1) (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).



**Figure 1.** *Prisma Flow Chart*

In the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), a total of 1244 postgraduate thesis studies, 305 with the keyword nursing and 939 with the keyword creative drama, were reached. Among these studies, seven full-text thesis studies that met the inclusion criteria constituted the sample of the research. There is no full-text or non-accessible thesis that meets the inclusion criteria. The Critical Appraisal Skill Program for Systematic Review, consisting of a checklist of 10 questions, was used to evaluate the quality of the research (CASP, 2018). This checklist does not include scoring, provides control of the research with yes or no questions, and asks for clarification in unanswered areas. The checklist was applied by each author separately.



### Research and Publication Ethics

This research was conducted in accordance with all the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”. The said directive “Scientific Research and Publication

None of the actions mentioned in the second part titled “Actions Against Ethical Ethics” took place. The study does not require ethical committee approval as it does not involve any experimental procedure on humans or animals.

### Results

In this systematic review, seven full-text published postgraduate theses that were scanned in the database of the National Thesis Center and met the inclusion criteria were examined.

**Table 1.** *Method and Sample Characteristics of Theses (n=7)*

Name of the study	Year	Author and field	Type	Method and pattern	Sample
The Effect of Creative Drama Based Support Program on Psychosocial Adjustment of Adolescents with Asthma	2014	Güney R. Child health and diseases.	PHD	Experimental (pretest-posttest with the control group)	20 studies, 20 control groups single group 40 Adolescents
The Effect of Nutrition and Exercise Education Given to Slightly Obese and Obese Adolescents with Creative Drama on Knowledge, Attitudes and Behaviors	2014	Acar M.D Child health and diseases.	PHD	Experimental (randomised, controlled, time series)	38 studies 38 control group 3 groups of 12-13 people 76 Adolescents
The Effect of Nursing Intervention Based on Behavioral System Model on Adolescent Bullying	2015	Evgin D. Child health and diseases.	PHD	Experimental (randomized, controlled)	43 studies, 40 control group single group 83 Adolescents
The Effect of Problem Solving and Stress Coping Training Given with Creative Drama According to the Human Care Model on the Empowerment of Adolescents with Type 1 Diabetes Mellitus	2016	Uslu N. Child health and diseases	PHD	Experimental (randomized controlled ;in mixed (mix) pattern)	16 studies 18 control group single group 34 Adolescents
The Effect of Creative Drama Education on Nursing First Year Students’ Attitudes towards Caring for Dying Patients	2019	Tok H.H Nursing Fundamentals	Master	Semi-experimental pretest-posttest with the control group	20 studies, 20 control groups single group 40 Students
The Effect of Health Belief Model-Based Creative Drama Education on Health Locus of Control and Smoking Perception in Adolescents	2019	Tedik S.E Public health.	PHD	Experimental (randomized, controlled)	37 studies 36 control group single group 73 Adolescents
Evaluation of the Effect of Creative Drama on the Level of Organizational Silence of Nurses	2019	Altun E.Ç Nursing Fundamentals	PHD	Experimental (randomized controlled ; in mixed (mix) pattern)	30 studies 30 controls 1 30 controls 2 90 nurses

When Table 1 is examined, it is seen that all but one of the theses are doctoral thesis and all of them are experimental studies. In the theses, the training programs prepared with the creative drama method were applied to the intervention groups and the results were evaluated using quantitative (method) in 5 theses and mixed (method) in 2 theses. In the sample of the study group, a maximum of 43 and at least 16 individuals were found. Studies were carried out with a maximum of 90 and at least 34 individuals in total. Creative drama training was mostly used in child health and diseases nursing (n:4) and mostly in health education and health behavior development training of adolescents and adolescents (n:5).

**Table 2.** *Evaluation of Study Results (n=7)*

Author and year	Number of sessions and duration	Results of the measurement	Obtained results
Güney R. 2014	Every day 5 sessions 120 min.	Significant increase in scores in the sociability, anxiety-depression, social introversion/depression, aggression and social problem subtests of the *YSR <sup>1</sup> and *CBCL <sup>2</sup> scales	Support training with creative drama has positive effects on psychosocial adjustment.
Acar M.D. 2014	Once a week 5 sessions 80 min.	A statistically significant decrease in body mass index (BMI), body weight and waist/height ratio after the study in adolescents in the study group	Health education for adolescents using interactive teaching methods such as creative drama is effective.
Evgin D. 2015	Once a week 9 sessions 80 min	Significant decrease in *GAZÖ <sup>3</sup> score averages in the study group  Significant increase in the mean scores of *CPÇE <sup>4</sup> and *CEÖ <sup>5</sup>	In the prevention of bullying, the training given with the creative drama method in line with the Behavioral System Model is effective.
Uslu N. 2016	twice a week 8 sessions 90 min	There was no significant difference between perceived stress, problem-solving, hopelessness scores and HbA1c values in the intervention and control groups.  Content analysis of each session was made.	Creative drama helped adolescents to express their feelings and thoughts, to feel good about themselves and to gain awareness on some issues.
Tok H.H. 2019	Once a week 5 sessions 100 min.	Significant increase in *FATCOD <sup>6</sup> mean scores in the study group.	Creative drama education is an effective method in the development of attitudes towards caring for the dying individual when compared with the direct expression technique.
Tedik S.E. 2019	Once a week 6 sessions 80 min.	A significant difference in Multidimensional Health Locus of Control Scale and Decision Balance Scale scores in the study group	Creative drama practices caused a positive change in health locus of control and smoking perception.
Altun E.Ç. 2019	twice a week 6 sessions 180 min.	A significant decrease in the organizational silence/employee performance sub-dimension score of nurses in the intervention group. Content analysis of each session was made.	Creative drama practices affected some dimensions of organizational silence, but they were not sufficient alone to reduce the silence level of nurses.

When Table 2. is examined, it is seen that the training programs have a minimum of 5 sessions, a maximum of 9 sessions, and a minimum of 80 minutes. max 180 min. period has been observed. In all studies, except one study, applications made through creative drama resulted in a significant increase or decrease in the scale scores of the study groups compared to the control groups. In a study in which no significant difference was observed in the scale scores, it was concluded that the qualitative interviews made “help the participants to express their feelings and thoughts, feel good about themselves and gain awareness on some issues”. It can be said that education programs prepared with creative drama have positive effects on all studies.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

This systematic review was made to examine the postgraduate theses made using the creative drama education method in the field of nursing. Almost all of the theses made using creative drama in the field of nursing are doctoral dissertations. In studies examining postgraduate theses using creative drama in all fields in Turkey, it has been shown that the method is mostly used in postgraduate studies and primary school-secondary school age groups (Calp and Seçgin 2019). This difference can be explained by the thought that experimental studies in the field of nursing are mostly aimed at adults other than pediatric nursing and creative drama is not used in adults. When Table 1 is examined, it is seen that most of the studies were conducted in the field of child health and diseases nursing. In general, it is seen that one study is applied to nursing education, one study is applied to nurses to gain skills after graduation, and the other five studies are mostly applied to adolescents and adolescents in health education and healthy life development training. According to popular belief, although the creative drama is generally seen as an educational method for children and adolescents, it can be applied to individuals from all levels and levels. In the study conducted by Akdemir and Karakuş, which includes a meta-analysis of the postgraduate theses using creative drama in our country, the effect sizes of the studies examined, the teaching levels and course types were analyzed. As a result of the data obtained from the education levels, it is seen that the effect size of creative drama is positive and wide at all levels, including Primary School, Secondary School and Higher Education (Akdemir & Karakuş, 2016). When the research results are evaluated in general, it can be said that the creative drama method is very effective in increasing academic success (Ulubey & Toraman, 2015; Akdemir & Karakuş, 2016). In another study, it was revealed in the results of the research that drama activities had a positive effect on the communication skills of university students (Gökçeaslan & Altınova, 2017). In a literature review study including studies in which drama types are used as educational methods in nursing education, 12 studies were examined and it was determined that drama as a nursing education intervention can provide a better understanding of patient experience through empathy, emotional involvement and empowerment; it leads to a better understanding of one’s professional identity through self-discovery, self-awareness, self-reflection and reinforcing identity; it can help nurses develop enhanced communication skills and increase their self-confidence and self-expression that promotes person-centered care; and finally, it has been demonstrated that it can encourage nursing students to develop reflective skills that support the development of critical thinking (Jefferies et al., 2021). Although only one study was conducted with undergraduate nursing students in this study, many examples in the international literature prove the effectiveness of drama and creative drama education method as an educational tool at the undergraduate level of nursing (Arkelev et al., 2018; Kiah-ju, Ying-Chyi). , Ding-Yah, Chi-Chau, 2020; Jefferies et al., 2021).

Although there is no definite rule regarding the number of participants in the study groups created for creative drama and drama applications in the literature, it is recommended that a study group should be 16-20 people on average (Önder, 2000; Dökmen, 2003; Adıgüzel, 2013). In a training program given by Çınar et al. (2019) to social work students with creative drama, no statistically significant difference was found between the experimental group and the control group in terms of communication skills, empathic tendencies and critical thinking levels. The researchers stated that this was due to the large study groups and the short duration of the study. In a study conducted by Molu et al. (2019) to increase the communication skills of nursing faculty students, researchers who did not make any progress emphasized the need for longer studies with smaller groups. It can be recommended that the ideal and effective working group in creative drama applications should be 20 or less and the working period should be at least 6 weeks or more. When we look at it from this aspect, the studies examined are suitable for the literature in terms of study group and duration.

In three of the studies examined, the educational programs that will be combined with creative drama nursing theories and models are based on theory (human care model, behavioral system model, health belief model). Today, while the number of studies on the use of models in the field of nursing is increasing, the use of models in the clinical field remains limited. When nurses provide care in a systematic and theoretical framework, the quality of care increases and the resulting knowledge creates evidence (Zuhur & Özpancar, 2017). In this case, creative drama can be used as a facilitator in terms of applying nursing models and theories in the field. Because nurses have to be role models, guide and give health education to individuals from all age groups and all levels of education. The learning-by-experience model of creative drama can positively affect nurses' teaching and healthy behavior training.

All of the studies were experimental and mixed (quantitative and qualitative) methods were used in two studies and quantitative methods were used in five studies. In trainings given with creative drama, the desired scale can be used according to the characteristics of the training and the effectiveness of the training is evaluated according to the scale scores. Mixed methods research, on the other hand, is research that uses quantitative and qualitative methods together and examines the research problem in a comprehensive and multidimensional way. Qualitative research methods used in this context try to reveal human behavior holistically and more flexibly by making use of the opinions and experiences of individuals (Durmuş, 2016). The use of qualitative studies in the field of nursing allows the questions of quantitative studies to be put forward, designed, applied and developed, resulting in the formation of theories based on experience (Bergdahl & Berterö, 2015; Öztürk, Can, Çam, & Karasu, 2021). Creative drama practices, the basic principle of which is to teach by experience, can mediate nurses to create new concepts and models by experiencing different experiences. Although there were no significant differences in the scales in the studies conducted in the mixed model, the qualitative data showed that creative drama had positive changes in the lives of the participants.

According to the data of this systematic review, although creative drama in the field of nursing is a profession intertwined with education, it has been used in a limited number of times. In all seven studies, creative drama caused a statistically significant difference between the study and control groups as an effective method both in nursing education and in the education of patients and their relatives. It can be recommended that the number of participants using the creative drama training method should consist of a maximum of 16-20 people as a group, and the training period should be at least 6 weeks.

Creative drama in the field of nursing can be based on nursing theories and facilitate the active use of theories in the field. The use of qualitative methods as well as quantitative methods in creative drama studies that provide learning by experience can help to reveal new concepts and models in the field of nursing. Communication skills and empathy skills are indispensable concepts in nursing education and creative drama plays an active role in the development of these areas. It can be said that creative drama is an effective method in nursing education and health education practices. More studies are needed to improve the effectiveness, applicable areas and features of creative drama in the field of nursing.

## References

- Adıgüzel, H.Ö. (2007). Creative drama (time evaluation scale for drama in preschool and drama lessons in primary education. *Creative Drama Journal*, 1(2), 5-12.
- Adıgüzel, Ö. (2013) *Eğitimde yaratıcı drama*. 4. Baskı. Ankara: Pagem Akademi, Ankara. 2013: 74-97
- Adıgüzel, Ö. (2020) *Eğitimde yaratıcı drama*. 6. Baskı .Yapı kredi yayınları s: 72-85.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016) The Effect of creative drama method on academic achievement: a meta-analysis study. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 55-67
- Arveklev, S.H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B., & Lepp, M. (2015) The use and application of drama in nursing education - a holistic review of the literature. *Nurse Educ. Today*, 35(7), 12-17. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.025
- Arveklev, S.H., Berg, L., Wigert, H., Morrison-Helme, M., & Lepp, M. (2018) Nursing students' experiences of learning about nursing through drama. *Nurse education in practice* 28(January), 60-65. doi:10.1016/j.nepr.2017.09.007
- Aydemir, G.E. (2018) Developing roles of the nursing profession. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (2), 253-258. doi: 10.17681/hsp.358458
- Bergdahl, E., & Berterö, C.M. (2015). The Myth of induction in qualitative nursing research. *Nursing Philosophy*, 16(2), 110-120. doi:10.1111/nup.12073
- Calp, Ş., & Seçkin, M.G . (2019) A Descriptive analysis of theses done about creative drama in Turkey. *Turkish Journal of Social Research*, 23(2), 365-388
- CASP (Critical Appraisal Skills Programme). (2018) [https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Systematic-Review-checklist\\_2018.pdf](https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Systematic-Review-checklist_2018.pdf) (access 25.04.2021)
- Chan, Z.C.Y. (2013) A systematic review of creative thinking/creativity in nursing education. *Nurse Educ. Today*, 33 (11), 1382-1387. doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.005
- Chisari, G. Brown, C., Calkins, M., Echternacht, M., Knopp, B., Jackson, B., et al. (2006) Evidence-based nursing education for regulation (EBNER). *NCSBN Practice, Regulation and Education Committee*, January(18), 1-5 [https://www.ncsbn.org/Final\\_06\\_EBNER\\_Report.pdf](https://www.ncsbn.org/Final_06_EBNER_Report.pdf) (access 25.04.2021)
- Çınar, M.A., Dinler, E., Bayramlar, K., & Yakut, Y. (2019) The effect of creative drama on empathic tendencies, communication skills and critical thinking of physiotherapy students, *International Conference On Innovations In Science and Education*, 20-22, March Prague, Czech Republic, <https://ojs.journals.cz/index.php/CBUIC/article/view/1443/1969>
- Dökmen, Ü. (2003) *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 280-281
- Dönmez, S. & Weller, B.K. (2019) Investigation of nursing senior students' views on the education they received. *ACU Sağlık Bil Derg*, 10 (1), 42-48. doi.org/10.31067/0.2019.105
- Durmuş, H.A. (2016) State of qualitative research in nursing in Turkey. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 32(1), 90-96.
- Edmonson, C., McCarthy, C., Trent-Adams, S., McCain, C., & Marshall, J. (2017) Emerging global health issues: a nurse's role. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 22(1), 2-5. doi: 10.3912/OJIN.Vol-22No01Man02

- Gökçearslan, E.Ç., & Altınova, H.H. (2017) Development of communication skills through creative drama at social work education: an example of an implementation of the course. *Elementary Education Online* 16(4), 1384-1394. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342961
- Ismailzadh, S., & Mahmoudifar, Y. (2015) Role of information technology in nursing. *Cumhuriyet University Faculty of Science Journal (CSJ)*, 36(3), 2863-2867
- Işık, B., & Şenyuva, E. (2009). Learning theories and reflection to the nursing education. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 144-150.
- Jefferies, D., Glew, P., Karhani, Z., McNally, S., & Ramjan, L.M. (2021) The Educational benefits of drama in nursing education: A critical literature review. *Nurse Educ. Today* 98(March), 104669. doi:10.1016/j.nedt.2020.104669
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Learning types / styles and nursing education. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2):31-35
- Kiah-Ju, O., Ying-Chyi, C., Ding-Yah, Y., & Chi-Chau, L. (2020) Creative drama in science education: the effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *URASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 3-18. doi:10.29333/ejmste/115296
- Klunklin, A., Subpaiboongid, P., Keitlertnapha, P., Viseskul, N., & Turale, S. (2011) Thai nursing students' adaption to problem-based learning: a qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 11(6), 370-374
- Mitchell, G.J., Dupris, S., & Jonas-Simpson, C.(2011) Countering stigma with understanding: the role of theater in social change and transformation To be able to. *Theatr. Rev.* 146(Spring), 22-27. doi:10,1353 / ctr.2011.0029
- Mitchell, G.J., Dupris, S., & Jonas-Simpson, C.(2011) Countering stigma with understanding: the role of theater in social change and transformation To be able to. *Theatr. Rev.* 146(Spring), 22-27. doi:10,1353 / ctr.2011.0029
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G. (2009) The PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: the prisma statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Molu, N.G., Ceylan, B., & Özcan, F.Y. (2019) The Effects of drama integrated communication skills training on nursing students communication skills, self-efficacy and empathic tendency levels. *Journal of General Health Sciences (JGEHES)*, 1(1), 13-26
- Önder, A. (2000) *Educational drama for learning by experiencing*. İstanbul: Epsilon Yayınları, 40-65.
- Öztürk, E., Can, Z., Çam, H., & Karasu, F. (2021) The Importance of qualitative studies in nursing research. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 9(4), 396-401. doi: 10.37989/gumussagbil.753700
- Paré, G., Trudel, M.C., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews. *Information & Management*, 52,183–199.
- Sailaxmi, G., Mythili, D., & Thirumoorthy A. (2015) Nursing students perceptions about traditional and innovative teaching strategies– a pilot study. *JKIMSU*, 4(1), 123-129.
- Sarıkaya, H.S., Kanbay, Y., & Gökaslan, Z.Ç. (2019) Effects of a creative drama assisted psychology course on students' social anxiety, level of empathic tendency, communication and assertiveness skills. *European Journal of Education Studies*, 6(8), 50-63. doi:10.5281/zenodo.3533454
- Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015) The Effect of creative drama on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 12(32), 195-220
- WHO. (2019) Regional office for europe fact sheet - what is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being in the who European Region? 2019 [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/412535/WHO\\_2pp\\_Arts\\_F](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/412535/WHO_2pp_Arts_F) (access 25.04.2021)
- Zuhur, Ş., & Özpancar, N. (2017) The use of nursing models in the management of chronic diseases in Turkey: A systematic review. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(2), 57-74. [http://hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2017/vol19sayi2/\(5\).pdf](http://hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2017/vol19sayi2/(5).pdf)

## Dünya Drama Günü Ulusal Bildirgesi

### Daha Mutlu Bir Dünya için Drama...

Fehime Nihal Kuyumcu

*“Büyükçe bir salon, duvara yansıtılmış bir tablo. Acı çeken, yaralı insanların, boğanın, atların inlemelerini, çığlıklarını duyduğunuz ‘Guernica’. Etkinlik başlıyor. İnci San’ın o yumuşak sesiyle yavaş yavaş Guernica Kasabasının Pazar yerinde geziyorsunuz. Herkes kaygılı! Kimi oğlu, kimi uzun zamandır haber alamadığı eşi, kimi de babası için. Diğer insanlarla kaygılarınızı paylaşıyorsunuz. Birden ‘Bomba atıldı!’ diyen bir sesle irkiliyor, çılgınlar gibi sağa sola koşturmaya başlıyorsunuz. Bir anne kendini oyuna kaptırmış çığlık çığlığa çocuğunu arıyor. Bir başkası yaralanmış, yerlerde yuvarlanıyor Bir süre devam eden bu kaos, verilen komutla herkesin duvardaki resmin içinde yerini almasıyla bitiyor. Kısa bir sessizlik ve paylaşım. “*

Bu katıldığım bir drama çalışmasıydı, hayatın bir provasıydı, oyundu, gerçek değildi, -miş gibi yapmıştık. Savaş sırasında bir kasabada Pazar yerine düşen bomba ve sonrasında olanları canlandırmıştık. Birazdan dışarı çıkıp hayatın içinde kaybolacaktık. Akşam eve döndüğümüzde televizyonda haberleri izlerken “Hay Allah yine patlamalar olmuş, insanlar ölmüş” diyecek bir sonraki habere geçecektik ama geçemedik. Çünkü drama -miş gibi de olsa, çok kısa bir süre için de olsa bu anları bize yaşattı. Artık hiçbirimiz o drama atölyesine girmeden önceki insanlar değildik. Daha önce elimizde çayımız “Filanca yerdeki patlamada 150 kişi yaşamını yitirdi” gibi bir haberi umarsızca dinlerken şimdi televizyona daha da yaklaşarak çayımızı bir kenara koyup olanı biteni anlamaya çalışıyoruz. Suruç’ta, Ankara Garı’nda, Diyarbakır’da, Dolmabahçe’de meydana gelen patlamaları, Guernica Kasabasında yaşadıklarımızı hatırlayarak, olanları anlamaya çalışıyor, oradakilerle empati kuruyor, tepki gösteriyor, acı duyuyoruz.

Oyun da olsa yaşadıklarımız bizi bu kadar kontrolden çıkarabiliyorsa, gerçek ve kurgu bu kadar birbirine karışabiliyorsa, burada olayın vahşetinin yanı sıra dramanın gücünü de görmeliyiz. Bir olayı yaşamışçasına hissettirebilen bu güç, gerçeği hakkında bizleri etkileyecek kadar kurgunun ötesine geçiriyor, bizleri sanki gerçekten o olayla karşı karşıya kalmışçasına duygularımızı yönetiyor. Acaba savaş ekonomisi üzerine kurulan dünyada o sektördeki insanlarla drama atölyeleri yapılırsa etkisi ne olur? Silah tüccarlarının bir araya getirildiği bir atölye çalışmasında çocuğunu kaybetmiş, panik içinde arayan, bulmaya çalışan silah tüccarı bir baba, bir anne böylesi bir atölye sonrası yeni silah anlaşmalarını nasıl bir duygu içinde imzalar. Yaşadıkları sırça köşklerinden dünyayı yöneten/yönetemeyen liderlerin katıldığı savaştan, yokluktan, yoksunluktan kaçan, göçe zorlanan insanların canlandırıldığı atölyeler acaba nasıl bir etki yapardı. Yine aynı rahatlıkla o insanları görmezden gelebilirler miydi?

Bugün insanlığın maruz kaldığı, insanlığa acı veren her şey drama atölyelerinde ele alınmalı. Savaşlar, açlık, şiddet, taciz, yoksulluk, ayrımcılık, ötekileştirme, göç, karaya vuran çocuklar, açık denizlerdeki ölüm yolculukları daha da saymadığımız nice nice acılar... Her yaştaki, her ırktaki, her

cinsteki, her meslekteki insanlarla, her kademedeki yöneticilerle, yönetilenlerle bu atölyeler yapılmalı. Dünya drama gününde iyi dileklerin, kutlamaların yerini, belki de bir drama seferberliği çağrısı almalı. İnsanlık bu kadar acı içinde gözyaşı dökerken drama günümüz kutlu olsun diyemiyorum.

Daha mutlu bir dünya için bunu yapmalıyız, bunu yapmamız gerek, başka türlü huzuru bulamayız.

**Prof. Dr. Fehime Nihal Kuyumcu**



## 2021 IDEA Day National Message

### Drama for a Happier World...

Fehime Nihal Kuyumcu

*“A large hall, a painting projected on the wall. ‘Guernica’ where you hear the groans and cries of suffering, injured people, bulls, horses. The event begins with the soft voice of İnci San, you are slowly walking around the market place of Guernica town. Everyone is worried! Some for their son, some for their wife/husband whom they have not heard from for a long time, some for their father. You share your concerns with other people. You suddenly startle with a voice that says, “Bomb dropped!” and you start running around like crazy. A mother is screaming and searching for her child, caught up in the play. Another is injured, rolling on the ground. This chaos that lasted for a while, everyone takes their place in the picture on the wall with the given command. A short silence and sharing. “*

It was a drama workshop that I participated in, a rehearsal for life, a play, not real, we pretended. During the war, we dramatised the bomb that fell on the market place in a town and what happened after. We would soon go out and get lost in life. When we got home in the evening, while watching the news on TV, we were going to say “Oh my God, there were explosions again, people died”, but we could not move on to the next news. Because it made us experience these moments, albeit as if it were a drama, even for a very short time. We were no longer the people we were before we entered that drama workshop. While we used to listen to a news like “150 people lost their lives in the explosion in such and such a place” with our tea in hand, now we are getting closer to the television and putting our tea aside and trying to understand what is going on. By remembering the explosions in Suruç, Ankara Train Station, Diyarbakır and Dolmabahçe, and our experiences in the town of Guernica, We try to understand what happened, empathize with those there, we react and we feel pain.

If what we experience can get us so out of control, even if it is a play, if reality and fiction can be mixed so much, we should see the power of drama as well as the brutality of the event. This power, which can make us feel as if we have experienced an event, takes us beyond fiction to affect its reality, and manages our emotions as if we were actually faced with that event. I wonder what would be the effect if drama workshops were held with people in that sector in the world built on the war economy? In a workshop where arms dealers came together, how would an arms dealer father and mother sign new arms deals after such a workshop, looking for their children in panic and trying to find them. I wonder what effect the workshops would have, in which the leaders who ruled/could not rule the world from the glass houses they lived in, participated in, and people fleeing war, poverty, deprivation and forced to migrate were brought to life. Could they still just as easily ignore those people?

Everything that humanity is exposed to and that hurts humanity today should be handled in drama workshops. Wars, hunger, violence, harassment, poverty, discrimination, marginalization,

migration, stranded children, death voyages in the open seas, many more pains that we cannot count... These workshops should be held with people of all ages, races, genders, professions, rulers and ruled ones at all levels. On World Drama Day, good wishes and celebrations should perhaps be replaced by a call for drama mobilization. I can't say happy drama day while humanity is shedding tears in so much pain.

We must do this for a happier world, we must do this, otherwise we cannot find peace.

**Prof. Dr. Fehime Nihal Kuyumcu**  
**İngilizceye Çevirenler: İhsan Metinnam- Zeki Özen**

## 27 Kasım 2021 IDEA Dünya Drama Günü Uluslararası Bildirgesi Sanja Krsmanović Tasic

Bu IDEA Günü Mesajımı,

Sanat eğitiminin bir insanın hayatını daha iyiye doğru değiştirebileceğine inanan tüm dünyadaki insanlara,

Sanatımızın canlı gerçekleştirilen performatif sanatlara ait olduğunu bilerek, bu zor pandemi günlerinde kendini yalnız hisseden herkese,

Çocuklarla, gençlerle, yetişkinlerle, yaşlılarla yüz yüze, gerçek çalışmanın tehlikede olduğunu hisseden drama öğretmenlerine,

Okullarda, sınıflarda, kültürel mekanlarda, tarlalarda ve avlularda drama ve tiyatro öğretme hakkı için günden güne mücadele eden herkese,

Dramanın diliyle ifade etmeyi, analiz etmeyi, sentezlemeyi, dramanın kendileri için ne kadar yararlı olduğunu küçük yaşlardan itibaren öğrenen çocuklara,

Başta çocuklar olmak üzere, bu ayrıcalığa ve şansa sahip olmayan ama umarım sahip olacak herkese,

Çocukları drama derslerine sabırla ve sevgiyle getiren, onların gelişimini destekleyen ve izleyen, soylu sanat formumuz aracılığıyla insanlığı öğrenen ebeveynlere ve velilere,

Kargaşa içindeki bu dünyada drama/tiyatro ve sanat eğitiminden daha önemli şeyler olduğunu düşünenlere de, yani umudu kalmamış olup yalnızca karanlığı görenlere iletmek istiyorum!

Gelecek yıl, IDEA kuruluşunun 30. yılını kutluyor. Bu önemli dönüm noktasını Temmuz ayında İzlanda'daki IDEA Kongresi'nde birlikte kutlayacağız.

Portekiz'in Evora kentindeki 25. Yıl kutlamalarının bir parçası olan, Young IDEA projesine Sırbistan'dan katılan, on dokuz yaşındaki Jovana Mihić, Maria Van Berkelen'in de kutlama vesilesiyle gerçekleştirdiği konuşmasında atıf yaptığı bir öykü yazıp canlandırmıştı.

Öykü, köyünde çok yüksek bir ağaca tırmanabilen tek kişi olan küçük bir çocukla ilgilidir. Bunu nasıl yaptığını merak ederek sorduklarında, "Yukarı bakmadım, aşağı bakmadım. Gözlerim dosdoğru bakıyordu." diye yanıtlar. Sizlerle Jovana'nın hikayesini paylaşıyorum.

Hepinize, bu dünyadaki görevimizin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olarak, her gün, her an, ağacınıza tırmanmaya, çalışmaya devam etmenizi diliyorum. Geçmişe takılıp kalmayalım ya da gelecek için fazla endişelenmeyelim. Her an için elimizden gelenin en iyisini vererek hayatta kalalım.

Drama ve tiyatro eğitimi ile dünyaya mutluluk getirip anlam katalım.

**2021 IDEA Günü'nü kutlayalım!**

**Sanja Krsmanović Tasic**

IDEA Başkanı

## **Buradan Gökyüzüne**

Dalları gökyüzüne degecek kadar büyümüş olan ağaç hakkında bir hikaye vardır.

Bu ağacın dalları bulutlara dokunuyorlardı ve bu bir mucizeydi.

Herkes ağacın tepesine çıkmak ve bulutların yumuşaklığını hissetmek istiyordu. Birçoğu bu macera nedeniyle yaralandı, ancak bir çocuk sonunda bunu başardı.

Bunun hayatındaki en mutlu an olduğunu söyledi. Belki de bu dileğini yalnız kendi çabalarıyla gerçekleştirebildiği içindir. Belki de daha önce kimsenin yapmadığı bir şeyi yaptığı içindir.

Kasabasından insanlar çok kıskançtı. “Küçük bir çocuğun nasıl bu kadar harika bir şey yapabildiğini anlayamadık” diyorlardı.

Bu çocuğa hayran olan kasabadaki bir kadın sesinde hiçbir kıskançlık belirtisi olmadan çocuğa sormuş: “Nasıl başardın?”

Çocuğun yanıtı basitmiş:

“Aşağı bakmadım, yukarı bakmadım, gözlerim dosdoğru bakıyordu. Bakışım varlığa, tam o ana odaklanmıştı. Ne yaşadığım, beni neyin beklediği umurumda değildi. Sadece o an elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyordum ve böylece geleceği değiştiriyor ve geçmişi yeniden şekillendiriyordum.”

Kadın ona, onun odaklanmış bakışına, gözlerine sahip olmayı dilediğini söyledi.

**Yazan:** Jovana Mihić

**Çevirenler:** İhsan Metinnam- Zeki Özen

## **2021 IDEA Day International Message**

**Sanja Krsmanović Tasić**

I want to address this IDEA Day Message to all those around the world believing that art education can change a person's life for the better.

To all those who feel alone in these hard pandemic times, knowing that our art belongs to live performative art.

To drama teachers who feel that real work, face to face with children, youth, adults, elderly is endangered.

To all those who fight from day to day for their right to teach drama and theatre in schools, in classrooms, in cultural spaces, on the fields and in courtyards.

To children who have learned from an early age to express, analyze, synthesize through the language of drama, understanding how beneficial it is for them.

To children and all who have not had that privilege and chance, but hopefully will.

To parents and guardians who patiently and with love bring children to drama classes, support and watch them develop and learn humanity through our noble form.

Also to all those thinking there are more important things than drama/theatre and art education in this world in turmoil. Who see no hope and only darkness.

Next year our IDEA association is celebrating 30 years since it was formed. We shall celebrate this important milestone together in July at the IDEA Congress in Iceland.

On the 25<sup>th</sup> Anniversary celebration in Evora, Portugal, Jovana Mihić from Serbia, a nineteen-year-old participant of the Young IDEA project that was part of the celebration, wrote and performed a story, that Maria van Bakelen also cited in her speech on that occasion.

The story is of a little boy who was the only one able to climb a very high tree in his village. When they asked him in wonder how did he do it, he answered: "I did not look up, I did not look down. My eyes were straight." I share with you Jovana's story.

I wish you all to keep climbing your tree, keep working, day by day, moment by moment, being aware of how important our mission is in this world. Let us not be stuck in the past, or too worried about the future. Let us be alive, giving our best to every moment.

Let us bring happiness and sense to the world through drama theatre education.

**Let us celebrate IDEA Day 2021!**

Sanja Krsmanović Tasić

IDEA president

## **From Here to the Sky**

By Jovana Mihić

There is a story about the tree with branches that had grown up to the sky.

They were touching the clouds and it was a miracle.

Everyone wanted to climb to the top of the tree and to feel the softness of the clouds. Many of them had injuries because of that adventure, but one boy made it.

He said it was the happiest moment in his life. Maybe it is because he made his wish come true only by his efforts. Maybe it is because he did something that nobody had done before.

People from his town were so jealous. They were saying: “We couldn’t understand how can a little boy do such a great thing.”

There was a woman who was fascinated by this boy, and she asked him, without any jealousy in her voice: “How did you make it?”

And the answer was simple:

“I didn’t look down, I didn’t look up, my eyes were straight. My look was focused on the presence, on that very moment. I didn’t care what have I been through nor what is waiting for me, I was just trying to be the best I can in presence. And like that, I was changing the future and remaking the past.”

The woman told him that she wished she had his focused look, his eyes.

## Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

### Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. Türkçe ve İngilizce tam metin olarak sisteme yüklenir.
2. Makalelerin sisteme yüklenmesinin ardından yazılar ilk olarak **iThenticate ya da Turnitin gibi intihal programları ile taranır ve alıntı oranı % 15 altında olan çalışmalar** alana uygunluk açısından öncelikle editör tarafından incelenerek yayın kuruluna iletilir.
3. Yayımlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
4. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
5. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
6. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almalıdır. Yazarın, hakemin görüşlerine katılmadığı durumlarda, yazarın katılmadığı görüşlere ilişkin olarak gerekli kanıtları göstermesi ve düşüncelerini belirten bir yazıyı editöre iletmesi gerekmektedir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
7. Yayım sırasında, ilk olarak yazının Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
8. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
9. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
10. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
11. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
12. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
13. Bir sayıda, aynı yazarın tek isim olduğu tek makale yayımlanabilir.
14. **Dergiye gönderilecek yazılar;**
  - a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
  - b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk

verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmalıdır.

- c) **Makale Başlığı;** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa \* şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.
  - d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
  - e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
  - f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
  - g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
  - h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
  - i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
  - j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
  - k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
15. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
16. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
  - b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
  - c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
  - d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
17. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
18. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
19. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin web adresine yüklenmelidir.



20. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur. 40 kelimenin altında doğrudan yapılan atıflar (“ ”) çift tırnak içinde aynı şekli ile kullanılır ve tırnak işareti kapatıldıktan sonra ilgili kaynağa gönderme yapılır. Alıntı yapılacak ifadeler 40 kelimedenden daha fazla ise, alıntı yapılacak metin tırnak kullanılmadan ayrı bir paragraf olarak 1,5 cm içerden başlamalı ve bir punto küçük yazılmalıdır. Doğrudan aktarılan metnin bir kısmı kullanılacaksa o kısmın yerine üç nokta (...) konulmalıdır.
21. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
22. Başka bir yerde yayımlanan yazılara (yayımlanmış seminer ve kongre bildirimleri, vb.), Yaratıcı Drama Dergisi’nde ancak Yayın Kurulu’nun onayıyla yer verilebilir.

### **Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri**

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA 6) tarafından yayımlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

#### **Kitap**

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

*Gönderme:* (Adıgüzel, 2013, s.234)

#### **İki Yazarlı Kitap**

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York:

Routledge Publication.

#### **Kitap İçinde Bölüm**

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

*Gönderme:* (Güven, 2008, s.207)

#### **Çeviri Kitap**

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

*Gönderme:* (Lewis, 2000, s. 12)

#### **Editörlü Kitap**

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

#### **Tek Yazarlı Makale**

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

*Gönderme:* (San, 1990, s. 574)

## İki yazarlı makale

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

## Elektronik Makale

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

## Tez

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

## Bildiri

Akfirat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yaparık yaşayarak öğrenme. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003* içinde (s. 91-93). İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfirat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

## Web Sayfaları

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

## Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

## Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

**Tablo 1.** *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

## Submission Guidelines For Creative Drama Journal

### Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. First, the article is scanned with plagiarism programs such as iThenticate or Turnitin, and studies with a quotation rate of less than 15% are first reviewed by the editor and submitted to the editorial board for convenience. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.
12. **Articles to be sent to the journal;**
  - a) **Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
  - b) **Tables, pictures, figures, graphics, etc.:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
  - c) **Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not

exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as \*. Footnote should be given by a space after title.

- d) **Name/s of the Author/s;** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
  - e) **Title of Abstract;** It should be written as 10 point size and in bold.
  - f) **Turkish / English Text Abstract;** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
  - g) **Title of the Keywords;** It should be written as 10 point size and in bold.
  - h) **Keywords;** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
  - i) **Main Titles;** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
  - j) **Subtitles;** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
  - k) **Paragraphs;** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- a) **Title page:** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
  - b) **Main Text:** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
  - c) **Method:** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
  - d) **References:** Spelling rules specified in the book called Publication Manual of American Psychological Association (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.

17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).
18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

### **Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal**

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

#### ***JOURNALS***

##### ***One Author***

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

##### ***Two Authors***

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

#### ***BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS***

##### ***One Author***

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (6. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

##### ***Two Authors***

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York: Routledge Publication.

##### ***Editor instead of author***

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

##### ***Thesis or dissertation***

Duatepe, A. (2004). The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

### ***Published Presentation Papers***

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

### ***Online Sources***

#### ***Online Journal***

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*. 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

#### ***Citing in the text***

##### ***One Author***

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

##### ***Two or more authors***

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

### ***Figures***

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

### ***Tables***

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and *italic*. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

**Tablo 1.** *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-