



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 (Doç. Dr., 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.)

*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)
Nami Beştepe (Dr. Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Doç. Dr. Ankara Üniversitesi)
Aşkın Kiraz (Prof.Dr. Yakın Doğu Üniversitesi)
Ömer Nayci (Doç. Dr. Şırnak Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Zeki Özen (Dr., Ankara Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	
Caner Özdemir.....	1
Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi ile Çevresel Tutumun Geliştirilmesi	
Ahmet Tokmak, Mehmet Karamık, Genç Osman İlhan	21
Oyun, Oyunlaştırma ve Yaratıcı Dramadaki Oyunsal Öğelerin Karşılaştırmalı Eleştirel İncelenmesi	
Bülent Sezgin.....	41
Covid-19 Sürecinde Çevrimiçi Drama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	
Gökhan Karaosmanoğlu, İhsan Metinnam, Ömer Adıgüzel.....	53
2022 Yılı IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü Ulusal Bildirgesi	
Sibel Ç. Güneysu	77
Dünya IDEA Yaratıcı Drama Günü Mesajı 2022	
Sanja Krsmanović Tasić	78
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	80

CONTENTS

Editorial	v
Research Paper	
Investigation of Postgraduate Theses Related to Creative Drama Method in Classroom Education in Turkey in Terms of Various Variables	
Caner Özdemir.....	1
Improving Environmental Attitude with Drama Method in Social Studies Courses	
Ahmet Tokmak, Mehmet Karamık, Genç Osman İlhan	21
Comparative Review of Playful items in Play, Gamification, and Creative Drama	
Bülent Sezgin.....	41
Problems and Solutions in Online Drama Classes During Covid-19 Pandemic	
Gökhan Karaosmanoğlu, İhsan Metinnam, Ömer Adıgüzel.....	53
IDEA Day National Declaration, Turkey, 2022	
Sibel Ç. Güneysu	77
International Idea Day Message 2022	
Sanja Krsmanović Tasić	79
Submission Guidelines For Creative Drama Journal.....	84

Editörden

Yaratıcı Drama Dergisi ailesi olarak 2023 yılının ilk sayısı ile sizlerle buluşuyoruz. Yaşanan deprem felaketinin ardından yazmak, okumak hatta konuşmak bile anlamsız gelirken yaşamın devam ettiği gerçeğiyle de karşı karşıyayız. Ancak bu süreçte, yayın organı olduğumuz Çağdaş Drama Derneğinin, eğitmenleri, katılımcıları ve gönüllüleri ile tıpkı Covid 19 salgınında olduğu gibi deprem felaketinde de bir araya gelmesi ve tüm gücüyle destek çalışmalarının bir parçası olmasının huzurunu yaşıyoruz. Bu uzun yolda dergimiz, yayınlarımız, eğitmenlerimiz, oyunlarımız ve canlandırmalarımızla ihtiyacı olanların hep yanında olacağımızı bilmenizi istiyoruz.

Drama alanında sizlerle bu sayımızda birbirinden değerli dört makaleyi paylaşıyoruz. Caner Özdemir, **Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** başlıklı çalışmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tamamlanma yılları, türleri, yapıldığı üniversiteler, danışman unvanları, örneklem türleri ve sayıları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, odak ve amaç değişkenleri açısından inceleyerek yaratıcı dramanın sınıf eğitimi alanındaki gelişim seyrini incelemiştir.

Ahmet Tokmak, Mehmet Karamık ve Genç Osman İlhan, **Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi ile Çevresel Tutumun Geliştirilmesi** adlı çalışmada sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin çevresel bilinçlerinin gelişmesine yönelik duyu, düşünce ve eylemde bulunmaya istekliliklerine etkisi değerlendirilmiştir. Çevre eğitimi çalışmalarına ilgi duyan okurlarımızın dikkatle okuyacağını ve ilham alacağını düşünüyoruz.

Bülent Sezgin, **Oyun, Oyunlaştırma ve Yaratıcı Dramadaki Oyunsal Öğelerin Karşılaştırmalı Eleştirel İncelenmesi** adlı çalışmada oyun, oyunlaştırma ve yaratıcı drama arasındaki bağlantı analiz edilmiştir. Oyunlaştırma, oyun ve yaratıcı drama alanlarında oyunsal süreçlerin dramaturjik açıdan ve yöntemsel açıdan analiz edilmesi bu alana ilgi duyan tüm okurların dikkatini çekecektir.

İhsan Metinnam, Gökhan Karaosmanoğlu ve Ömer Adıgüzel, **Covid-19 Sürecinde Çevrimiçi Drama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri** adlı çalışmada drama eğitimcileri için oldukça yeni ve deneysel bir çalışma olarak başlayan uzaktan eğitimle gerçekleştirilen drama derslerinin katılımcı görüşlerine göre değerlendirmesini yapmışlardır. Özellikle teknoloji ile ilgilenen ve uzaktan drama eğitimi vermek ya da almak isteyen okurlarımızın dikkatini çekeceğini düşünüyoruz.

Dergimizin 18. cilt 1. sayısının çalışma alanlarınıza katkıda bulunmasını umuyor ve bu sayımızı keyifle okumanızı diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarınızla 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

Editorial

As the Creative Drama Journal family, we are happy to meet you with the first issue of 2023. After the earthquake disaster, we are faced with the fact that life goes on, while writing, reading and even speaking seem meaningless. However, in this process, we are enjoying the peace of mind that the Contemporary Drama Association, of which we are the broadcaster, came together with its trainers, participants and volunteers - just like in the Covid 19 epidemic - in the earthquake disaster and being a part of the support efforts with all its might. We want you to know that we will always be there for those in need with our journal, publications, trainers, games and animations on this long journey.

*In this issue, we share with you four valuable articles in the field of creative drama. Caner Özdemir, in his study titled “**Investigation of Postgraduate Theses Related to Creative Drama Method in Classroom Education in Turkey in Terms of Various Variables**”, the years of completion, types, universities, advisor titles, sample types of postgraduate theses related to the creative drama method in the field of classroom education in Turkey. and numbers in terms of research models, data collection tools, focus and purpose variables, and examined the development course of creative drama in the field of classroom education.*

*Ahmet Tokmak, Mehmet Karamık and Genç Osman İlhan, in their study titled “**Improving Environmental Attitude with Drama Method in Social Studies Courses**”, evaluated the effects of the activities carried out with the drama method in the social studies course on the students’ environmental awareness on their willingness to engage in emotions, thoughts and actions. We think that our readers who are interested in environmental education studies will read it carefully and be inspired.*

*Bülent Sezgin has analyzed the connection between play, gamification and creative drama in his work “**Comparative Review of Playful items at Play, Gamification, and Creative Drama**”. Dramaturgical and methodological analysis of playful processes in the fields of gamification, play and creative drama will attract the attention of all readers who are interested in this field.*

*İhsan Metinnam, Gökhan Karaosmanoğlu and Ömer Adıgüzel, in the study titled “**Problems and Solutions in Online Drama Classes during Covid-19 Pandemic**”, evaluated the drama lessons performed with distance education, which started as a fairly new and experimental study for drama educators, according to the views of the participants. We think that it will attract the attention of our readers who are especially interested in technology and want to give or receive drama education at a distance.*

We hope that the 18th volume of our journal will contribute to your fields of study and we hope you enjoy reading this issue. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our referees who evaluated meticulously, and those who contributed, and we expect you to follow our publications as a partner in our effort.

Assoc. Prof. Ferah Burgul Adıgüzel
Editor

Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Caner Özdemir¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.001

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 10.08.2022

Düzeltilme 28.11.2022

Kabul 12.12.2022

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama yöntemi

Sınıf eğitimi

Lisansüstü eğitim

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, tarama modeline dayalı durum çalışması şeklinde desenlenmiş olup doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, YÖKTEZ’de (Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi) bulunan ve konu başlığı “drama” olarak dizinlenen 1001 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise YÖKTEZ’de detaylı tarama sekmesinde “İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı”, “Sınıf Eğitimi Bilim Dalı”, “Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı”, “Sınıf Öğretmenliği Eğitimi” ve “Temel Eğitim Anabilim Dalı” seçeneklerinin her birinde “drama” ve “yaratıcı drama” dizinleriyle taranmış olan 56 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 61 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Veriler, tez inceleme formu aracılığıyla toplanmıştır. Tez inceleme formunda; Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tamamlanma yılları, türleri, yapıldığı üniversiteler, danışman unvanları, örneklem türleri ve sayıları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, odak ve amaç değişkenleri yer almaktadır. Araştırmada; sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, yapılan tezlerin 2000-2021 yılları arasında bitirildiği ve en çok tez bitirilen yılın 2019 yılı olduğu, en fazla tezin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi bünyesinde yapıldığı, öğretim elemanı olarak Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip öğretim elemanlarının konu ile ilgili tezlere sayıca daha fazla danışmanlık yaptığı, örneklem grubu olarak en fazla ilkököl 4. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı ve sayıca 1-49 arasında örneklem sayısının tercih edildiği, araştırma modeli olarak en fazla ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak sıklıkla formlara başvurulduğu ve yapılan tezlerin genellikle beceri ve değer üzerine odaklandığı sonuçlarına ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Giriş

Küreselleşen ve sürekli değişen dünyada bilgi kadar bilgiye ulaşmak da oldukça önemlidir. Medya, teknoloji, sosyal ve kültürel etkileşimler vb. kanallarla bilgi, bireyler arasında hızla ilerlemektedir. Ancak bu hızlı bilgi ilerlemesi ve bilgi artışı, bilgi yığını oluşturmakta ve kişilerin kendileri için gerekli olan bilgileri bu yığınlar arasından arayıp bulup çıkarması ve kullanmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda bireylere öğretmenler yardımcı olmaktadır.

Bireylerin öğrenme sürecinde onlara yardımcı olan ve onlarda bilişsel, duyuşsal ve akademik açıdan kalıcı izler bırakan branşlardan biri de sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmenleri ilkökul 1-4. sınıflar arasında yer alan öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik eden ve bu süreçte onları destekleyen öğretmenlerdir. Günümüzde sınıf öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinde bulunan ve temel eğitim bölümü çatısı altında yer alan sınıf eğitimi anabilim dalında yetiştirilmektedir. 4 yıllık lisans eğitiminin ardından programı başarı ile tamamlayan öğrenciler sınıf öğretmeni olarak mezun olmaktadır. Lisans eğitiminin ardından akademik kariyer hedefleyen ya da öğrenme sürecini bir üst kademeye taşımak isteyen sınıf öğretmenleri, üniversitelerin bünyesinde lisansüstü eğitimlerine devam edebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri, kendi seçtikleri akademik ilgi alanlarına göre şekillenmekte ve o alanda uzmanlaşmaları sağlanmaktadır. Böylelikle lisans eğitiminin devamında kendi ilgi alanlarına göre uzmanlaşarak akademik açıdan daha donanımlı hale geldikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenleri, lisansüstü eğitimleri aracılığıyla hayat bilgisi, matematik, Türkçe, görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda çalışarak bilim uzmanı olabilmektedirler. Ayrıca, fen eğitimi, ilkökuma ve yazma öğretimi, yaratıcı drama vb. alanlarda da sınıf öğretmenleri lisansüstü eğitimleri aracılığıyla uzmanlaşabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri kapsamında çalışarak uzmanlaşabilecekleri alanlardan biri olan yaratıcı drama, öğrenme sürecinde bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına fırsat vermektedir. Öğrenme oldukça karmaşık ve içinde çok fazla uyarının olduğu bir süreçtir. Bu süreç sonunda bireylerin hedeflenen davranışı, bilgiyi, beceriyi kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu da ancak kalıcı izli davranışlarla mümkün olmaktadır. Bireylerde kalıcı izli davranışlar oluşturmak ancak onları öğrenme sürecinin içerisine aktif bir şekilde dahil ederek mümkün olmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerine göre tasarlamaya imkân tanımaktadır (Özdemir, 2021).

Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Özdemir (2021) yaratıcı drama yöntemini; bireyin ön yaşantılarını temele alan ve bireyin duygu ve düşüncelerini eyleme geçirmesine -oyunsu süreçler aracılığıyla- yardım eden bir yöntem olarak tanımlarken; San (2002, s.87):

“Doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır.”

şeklinde tanımlamaktadır. Adıgüzel (2006, s.21) ise yaratıcı dramayı; “Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Yaratıcı drama yönteminin alanyazında var olan tanımlarından yola çıkarak çeşitli özelliklerinin olduğunu belirtmek mümkündür. Bu özellikleri Adıgüzel (2015) ve Okvuran (2002) şu şekilde ifade etmektedir:

- Yaratıcı drama yönteminin temelini doğaçlamalar oluşturur.
- Yaratıcı drama yöntemi, sonuç değil süreç odaklıdır.
- Yaratıcı drama yöntemi, katılımcıların ön yaşantılarından yola çıkar.
- Yaratıcı drama yönteminde kurgu ve gerçek iç içedir.
- Yaratıcı drama yönteminin oluşturduğu süreci planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir lider bulunmaktadır.
- Yaratıcı drama yöntemi, bilgileri yaşantılara dönüştürür.

Yaratıcı drama yöntemi, sahip olduğu özellikler bakımından katılımcılara çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bu yararları Erdoğan (2016) şu şekilde sıralamaktadır: Duygusal zekayı geliştirir, yaratıcılık ve estetik zevkleri artırır, problem çözme becerisini destekler, stres yönetimi sağlar, grupla iş birliği yapabilmeyi kolaylaştırır, karar verme becerisini geliştirir, özgüveni besler, beden dilini etkili kullanmayı sağlar, zihinsel ve bedensel yönden aktif olmayı sağlar.

Alanyazın incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin etkili bir öğretim yöntemi olduğunu vurgulayan çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalara; dil becerilerine katkı (Metinnam ve Erdoğan, 2016), matematik öğretimine akademik destek (Yıldız ve Adıgüzel, 2020), dil bilgisine karşı olumlu tutum geliştirme (Okuç, 2021), okuma motivasyonunu artırma (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018), sosyal becerileri destekleme (Eroğlu ve Köktan, 2020; Şenol ve Metin, 2021) konuları etrafında birleşen çalışmalar örnek verilebilir.

Son yıllarda, yaratıcı drama ile ilgili yapılmış çalışmaların bütüncül olarak değerlendirildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Can Yaşar ve Aral (2011) okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri; Eski (2019) dil becerileri ve yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri; Calp ve Seçgin (2019) ve Samsa (2020) Türkiye genelinde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve yaratıcı drama yönteminin genel anlamda öğretim süreçlerinde oldukça başarılı bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, alanyazında Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yaratıcı drama yöntemi sahip olduğu özellikler, sağladığı katkılar ve öğrenen bireyleri merkeze alması bakımından sınıf eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecinin temelinde öğrenci ilgi ve yeteneklerinin olması gerektiğini savunan yaratıcı drama yöntemi, sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla kullanıldığında, öğrenme hedeflerinin kazanımlara dönüşmesinin yolunu açmaktadır. Ayrıca, lisansüstü düzeyde yaratıcı drama yönteminin kullanımının artırılması hem teorik hem de uygulama açısından öğrenme sürecine olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2011).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı; Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Tezlerin tamamlanma yılları ve türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Tezlerin yapıldığı üniversiteler ve danışman öğretim elemanlarının unvanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Tezlerin örneklem türleri ve sayıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Tezlerde başvurulmuş araştırma modelleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Tezlerin odakları ve amaçları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modeline dayalı durum çalışması şeklinde desenlenmiş olup doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi yöntemi; araştırma amacına hizmet eden çeşitli yazılı metinleri toplamak, gözden geçirmek, eleştirel gözle sorgulamak ve analiz etmektir (O’Leary, 2017).

Doküman analizi yöntemi, araştırılan konu ile ilgili ulaşılabilen yazılı ve sözlü materyallerin incelenmesiyle elde edilen verilerin bir araya getirilerek değerlendirilmesi ve yorumlanmasını sağlar. Ayrıca, araştırmanın amacına yönelik verilere ulaşılmasını ve bulguların ortaya konulmasını kolaylaştırır (Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi yöntemiyle, Maden (2021) Türkçe ders kitapları ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaları incelemiş ve konu ile ilgili genel bir tablo ortaya koymuştur; Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) 2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak genel durumlarını ortaya çıkarmıştır; Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş (2021) ise Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizini gerçekleştirmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, YÖKTEZ (Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi)’de bulunan ve konu başlığı “drama” olarak dizinlenen 1001 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise YÖKTEZ’de detaylı tarama sekmesinde 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış “İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı”, “Sınıf Eğitimi Bilim Dalı”, “Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı”, “Sınıf Öğretmenliği Eğitimi” ve “Temel Eğitim Anabilim Dalı” seçeneklerinin her birinde “drama” ve “yaratıcı drama” dizinleriyle taranmış olan 56 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 61 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak tez inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen form oluşturulurken ilgili alanyazın incelenmiş ve mevcut formlar göz önünde bulundurulmuştur. Ardından, oluşturulan form iki alan uzmanına uzman görüşü için sunulmuş ve forma son hali verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan tez inceleme formu; tezin türü ve tamamlanma yılı, tezin yapıldığı üniversite, danışman öğretim elemanının unvanı, örneklem düzeyi ve sayısı, araştırma modeli, veri toplama araçları, odak ve amaç kategorilerinden meydana gelmiştir. Yapılan tarama sonucunda elde edilen veriler, tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen verilerin analizi için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, araştırmada elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır (Çepni, 2012). Patton (2002)’a göre eğitim araştırmalarında içerik analizinden genellikle yazılı belgeler ve görüşmelerin analizi için yararlanılmaktadır. Bu araştırmada, alanyazında var olan lisansüstü tezlerin tez inceleme formunda yer alan kriterlere göre değerlendirilmesi için içerik analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizine göre yapılan değerlendirmenin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacının dışında alan uzmanı bir eş kodlayıcıdan yardım alınmıştır. Alan uzmanı, sınıf eğitimcisi olup yaratıcı drama eğitimi almış bir kişidir. Eş kodlayıcı ve araştırmacının yapmış olduğu değerlendirmeler karşılaştırılmış ve yapılan kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman (2002)’ın güvenilirlik düzeyi formülüne göre (güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) %87 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre güvenilirlik düzeyinin %70 ve üstü olması, araştırmanın güvenilirliği için yeterli sayılmaktadır.

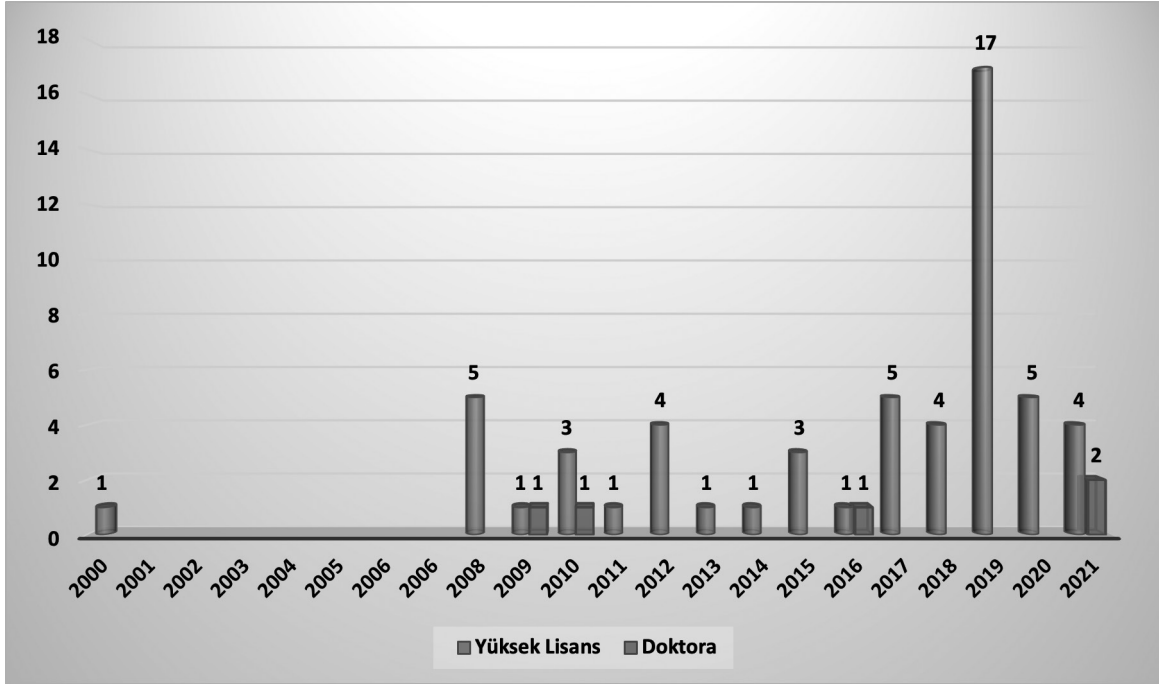
Araştırma ve Yayın Etiği

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

YÖKTEZ veri tabanında bulunan sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış 61 lisansüstü tezin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada, birinci araştırma sorusu olarak yer alan “Tezlerin tamamlanma yılları ve türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Tezlerin Türü ve Tamamlanma Yılları

Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen tezlerin 2000-2021 yılları arasında yapılmış olduğu görülmektedir. 2000 yılından önce ve 2021 yılı Aralık ayından sonra araştırma kriterlerine uygun YÖKTEZ’de herhangi bir tez mevcut değildir. Belirtilen yıllar arasında, 2008 yılından önce yalnızca 1 teze rastlanılmıştır. Bununla birlikte, bu yıllar arasında en fazla tezin 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Yapılan tezlerin 56’sının yüksek lisans, 5’inin ise doktora tezi olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmada, en fazla tezin 2019 yılında (17 tez) yapıldığı ve yapılan tez türünün ise en fazla yüksek lisans tezi (56 tez) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, ikinci araştırma sorusu olarak yer alan “Tezlerin yapıldığı üniversiteler ve danışman öğretim elemanlarının unvanları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

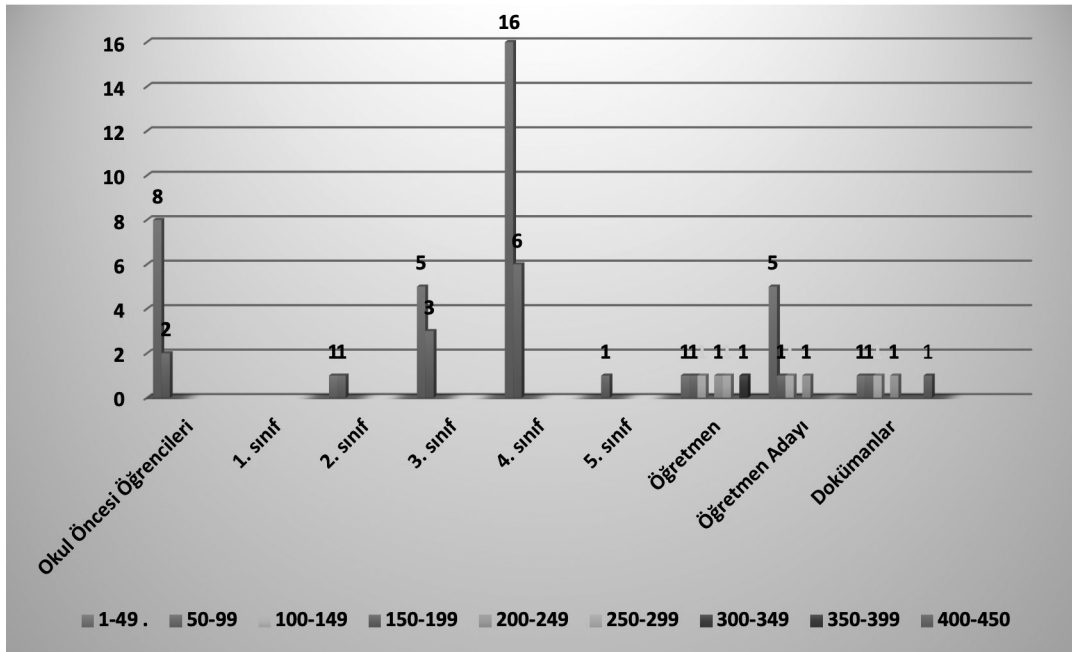
Tablo 1. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler ve Danışman Unvanları

ÜNİVERSİTE	DANIŞMAN UNVANI			TOPLAM
	Dr.	Dr. Öğr. Üyesi (Yrd. Doç. Dr.)	Doç. Dr. Prof. Dr.	
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi		1	8	9
İstanbul Aydın Üniversitesi		4		4
Atatürk Üniversitesi			2 1	3
Dokuz Eylül Üniversitesi		2	1	3
Gazi Üniversitesi			1 2	3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi		2		2
Bartın Üniversitesi		1	1	2
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		1	1	2
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi		2		2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1		1	2
Fırat Üniversitesi		2		2
Gaziantep Üniversitesi		2		2
Kastamonu Üniversitesi		2		2
Marmara Üniversitesi		1	1	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		2		2
Sakarya Üniversitesi		1	1	2
Ahi Evran Üniversitesi		1		1
Amasya Üniversitesi			1	1
Ege Üniversitesi			1	1
Hacettepe Üniversitesi			1	1
İstanbul Üniversitesi			1	1
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa			1	1
İstanbul Okan Üniversitesi			1	1
Kırıkkale Üniversitesi			1	1
Niğde Üniversitesi			1	1
Ordu Üniversitesi		1		1
Pamukkale Üniversitesi			1	1
Rize Üniversitesi		1		1
Trabzon Üniversitesi			1	1
Trakya Üniversitesi			1	1
Uludağ Üniversitesi		1		1
Uşak Üniversitesi			1	1
Yıldız Teknik Üniversitesi			2	1
TOPLAM	1	27	24 10	61 Tez 62 Danışman

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf eğitiminde drama ile ilgili lisansüstü tezlerin 33 devlet ve vakıf üniversitesi bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Bu üniversiteler arasında konu ile ilgili en fazla tez yapılan üniversite Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (9 tez)’dir. Bu üniversiteyi, bünyesinde

yapılan 4 lisansüstü tez ile İstanbul Aydın Üniversitesi takip etmektedir. Tablo 1'e tekrar bakılacak olursa, bitirilen tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının unvanlarının; Dr., Dr. Öğr. Üyesi, Doç. Dr. ve Prof. Dr. olduğu görülmektedir. Danışman unvanları bakımından en fazla Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip öğretim elemanlarının danışmanlığında konu ile ilgili tezlerin yapıldığı (27 tez) görülmektedir. Bu sıralamayı 24 tez ile Doç. Dr. Unvanına sahip öğretim elemanları izlemektedir. Unvan bakımından en az tez danışmanlığı yapılan unvan ise Dr. unvanıdır (1 tez). Tablo 1'in sonunda dikkat çeken bir diğer husus da yapılan tez sayısının 61, tez danışmanlık sayısının 62 olmasıdır. Bu, araştırmada kriterlere uygun olarak belirlenen tezler arasında yalnızca bir teze iki öğretim elemanının eş danışmanlık yapmasıyla açıklanabilen bir durumdur.

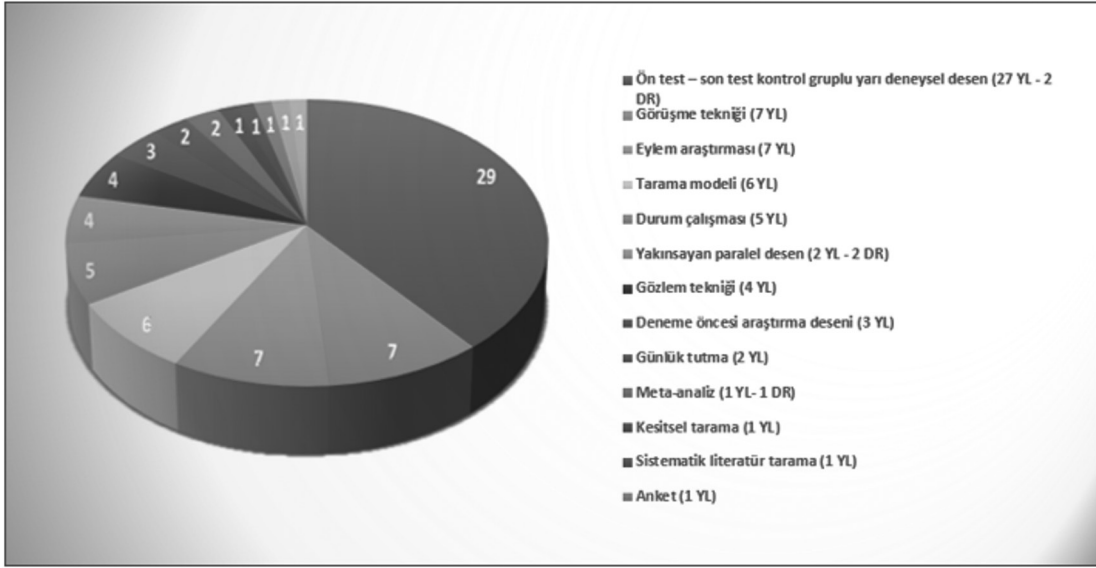
Araştırmada, üçüncü araştırma sorusu olarak yer alan "Tezlerin örneklem türleri ve sayıları nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusuna ilişkin bulgular Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Tezlerin Örneklem Türü ve Sayıları

Grafik 2 incelendiğinde, konu ile ilgili yapılmış tezlerde yer alan örneklem türlerinin; okul öncesi öğrencileri, 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve dokümanların olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili tezlerde belirtilen örneklem türü bakımından en fazla 4. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem türüne (22 tez) başvurulurken, 1. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem türüne hiç başvurulmamıştır. Grafik 2 tekrar incelenecek olursa, tezlerde başvuru alan örneklem türünün en fazla 1-49 arasında olduğu görülmektedir (37 tez). Bu sayıyı, 16 tez ile 50-99 arasında yer alan örneklem sayısı takip etmektedir.

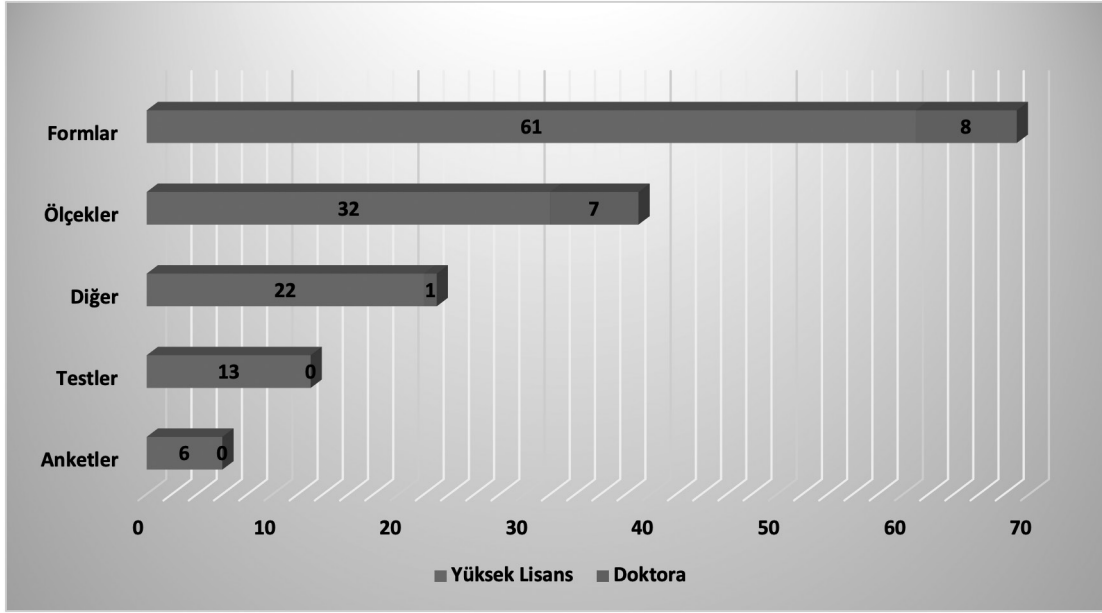
Araştırmada, dördüncü araştırma sorusu olarak yer alan "Tezlerde başvuru alan araştırma modelleri nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusuna ilişkin bulgular Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Araştırma Modelleri

Grafik 3 incelendiğinde, konu ile ilgili tezlerde başvurulan araştırma modellerinin; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, görüşme tekniği, eylem araştırması, tarama modeli, durum çalışması, yakınsayan paralel desen, gözlem tekniği, deneme öncesi araştırma deseni, günlük tutma, meta-analiz, kesitsel tarama, sistemik literatür tarama, anket, açıklayıcı sıralı desen ve doküman inceleme olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen tezlerde en çok başvurulan araştırma modeli; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen iken (29 tez), bu sıralamayı görüşme tekniği (7 tez) ve eylem araştırması (7 tez) modelleri takip etmektedir. Ayrıca araştırmada, konu ile ilgili tezlerde en az başvurulan araştırma modellerinin; kesitsel tarama (1 tez), sistemik literatür tarama (1 tez), anket (1 tez), açıklayıcı sıralı desen (1 tez) ve doküman inceleme modelleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, beşinci araştırma sorusu olarak yer alan “Tezlerde kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 4’te ve Tablo 2’de sunulmuştur.



Grafik 4. Veri Toplama Aracı Türleri

Araştırmada, tezlerde kullanılan veri toplama araçları türleri açısından kendi içlerinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan veri toplama araçlarının türleri Grafik 4’te yer almaktadır. Buna göre, konu ile ilgili tezlerde kullanılan ölçme aracı türleri; formlar, ölçekler, diğer, testler ve anketlerdir. Grafik 4 incelendiğinde, tezlerde en çok kullanılan ölçme aracı türünün formlar (69 tez), en az kullanılan ölçme aracı türünün ise anketler (6 tez) olduğu görülmektedir. Araştırmada, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler elde etmeyi amaçlayan 5. araştırma sorusunun yanıtına derinlik kazandırmak için kullanılan veri toplama araçları da incelenmiştir. Tezlerde incelenen veri toplama araçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Aracı	Yüksek Lisans	Doktora
FORMLAR	Mülakat Formu	26	2
	Kişisel Bilgi Formu	13	2
	Gözlem Formu	10	2
	Odak Grup Görüşme Formu	2	
	Sorumluluk Ölçeği	2	
	Akademik Yayınları İnceleme Formu	1	1
	Kodlama Formu	1	
	Öğrenci Görüş Alma Formu		1
	Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu	1	
	Okul Öncesi Değer Ölçeği Aile, Öğretmen ve Öğrenci Formu	1	
	Metafor Formu	1	
	Proje Değerlendirme Formu	1	
	Tez Sınıflama Formu	1	
	Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu	1	

Tablo 2. *Veri Toplama Araçları (Devamı)*

Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Aracı	Yüksek Lisans	Doktora	
ÖLÇEKLER	Yardımsızlık Tutum Ölçeği	2		
	Yazma Kaygısı Ölçeği	2		
	Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi ile İlgili Tutum Ölçeği	1		
	İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği			1
	Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği			1
	Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği		1	
	Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği		1	
	Saygı Eğilim Ölçeği		1	
	Sabırlı Davranış Ölçeği		1	
	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği		1	
	Çocukta Sosyal Problem Çözme Ölçeği		1	
	Eleştirel Düşünme Ölçeği		1	
	Dürüst Davranış Ölçeği		1	
	Saygılı Davranış Ölçeği		1	
	Yazma Öz Yeterlik Ölçeği		1	
	Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği		1	
	Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği		1	
	Demokratik Tutum Ölçeği		1	1
	Bilişüstü Farkındalık Ölçeği			1
	Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği			1
	Değer Analiz Ölçeği		1	
	Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği		1	
	Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği		1	
	Bilinçli Tüketim Düzeyi Ölçeği		1	
	Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği		1	
	Duygu ve Düşüncelere Saygı, Hoşgörü Tutum Ölçeği (DDSHTÖ)			1
	Bilimsellik Tutum Ölçeği (BTÖ)			1
	Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği		1	
	Yaratıcı Drama Özyeterlik Ölçeği		1	
	Değer Kontrol Ölçeği		1	
	Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği		1	
	Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği		1	
	Girişimcilik Yeterlilikleri Ölçeği		1	
	Türkçe Argümantasyon Modeli Derecelendirme Ölçeği		1	
	Duygu Düzenleme Ölçeği		1	
	Çocuk Prososyallik Ölçeği		1	

Tablo 2. *Veri Toplama Araçları (Devamı)*

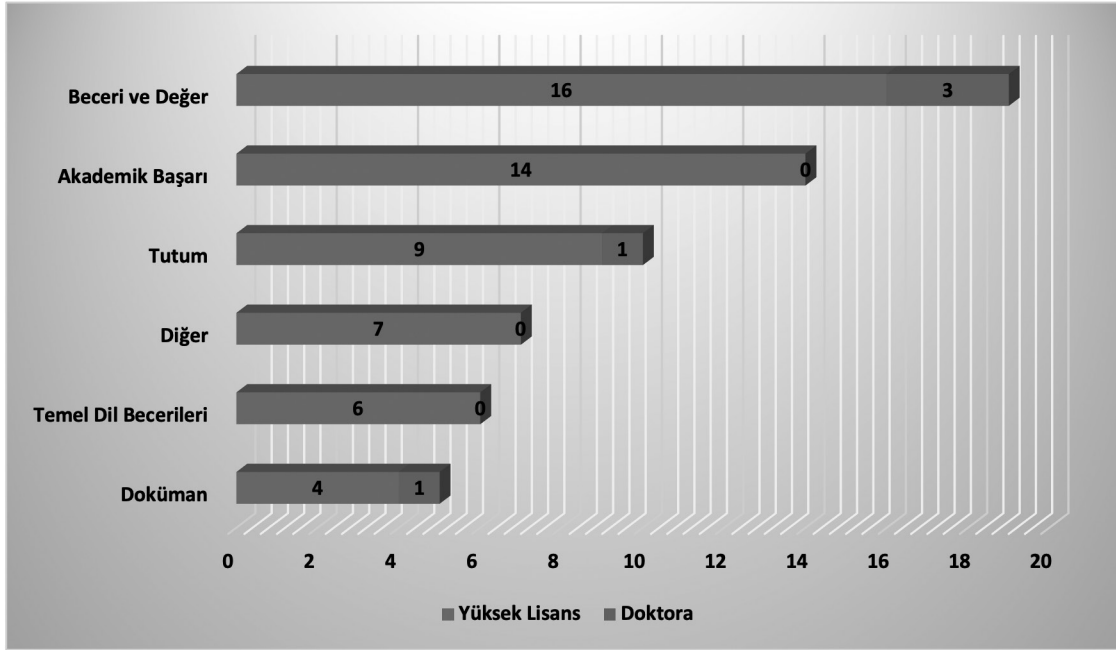
Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Aracı	Yüksek Lisans	Doktora
DİĞER	Öğrenci Günlükleri	8	
	Portfolyo	3	
	Öğretmen Günlükleri	2	
	Öykü Kartları	2	
	Veli Görüşmeleri	2	
	Araştırmacı Notları	2	
	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	1	
	Kamera Kayıtları		1
	Çetele	1	
	Dolaşım Sistemi Resim Analizi	1	
TESTLER	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Başarı Testi	3	
	Başarı Testi	2	
	Matematik Başarı Testi	2	
	Kelime İlişkilendirme Testi	1	
	Türkçe Başarı Testi	1	
	Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi	1	
	Peabody Resim Kelime Testi	1	
	Sosyal Problem Çözme Testi	1	
	Dolaşım Sistemi Bilgi Testi	1	
	ANKETLER	Anket	4
Öğretmen-İdareci-Veli-Personel Değer Anketi		1	
Öğrenci Değer Anketi		1	
TOPLAM		134	16

Grafik 4’te yer alan veri toplama aracı türlerinin daha detaylı bir şekilde açıklanması, araştırmada hedeflenen; tezlerde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilerin daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle, konu ile ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, form türü olarak başvuru veri toplama araçları arasında en çok kullanılanlar; mülakat formu (28 tez), kişisel bilgi formu (15 tez) ve gözlem formudur. Formlardan sonra en çok kullanılan veri toplama aracı türü olan ölçeklerde ise en çok kullanılan ölçekler; Yardımseverlik Tutum Ölçeği (2 tez) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (2 tez)’dir. Araştırmada, ölçeklerden sonra sıklıkla kullanılan bir diğer veri toplama aracı türü “Diğer” başlığı altında ele alınmıştır. Diğer başlığı altında değerlendirilen veri toplama araçları; öğrenci günlükleri, portfolyo, öğretmen günlükleri, öykü kartları, veli görüşmeleri, araştırmacı notları, çocuklar için problem çözme envanteri, kamera kayıtları, çetele ve dolaşım sistemi resim analizidir. Bahsi geçen veri toplama araçları arasında tezlerde en çok başvuru alanlar ise; öğrenci günlükleri (8 tez) ve portfolyo (3 tez)’dir. Araştırmada belirlenen ve diğer başlıklı veri toplama aracı türünden sonra kullanılan ölçme aracı türü testlerdir. Araştırmaya dahil edilen tezlerde veri toplama aracı olarak en çok tercih edilen testler; Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Başarı Testi (3 tez), Başarı Testi (2 tez) ve Matematik Başarı Testi (2 tez)’dir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise, konu ile ilgili tezlerde testlerden

sonra tercih edilen veri toplama aracı türünün anket olmasıdır. Anket türünde veri toplama aracı olarak; Anket (4 tez), Öğretmen-İdareci-Veli-Personel Değer Anketi (1 tez) ve Öğrenci Değer Anketi (1 tez) kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmada, altıncı araştırma sorusu olarak yer alan “Tezlerin odakları ve amaçları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 5’te ve Tablo 3’te sunulmuştur.



Grafik 5. Tezlerin Odakları

Araştırmada, tümevarımsal bir yaklaşımla tezlerin odakları kendi içlerinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan odaklar, Grafik 5’te yer almaktadır. Buna göre, konu ile ilgili tezlerin odakları; beceri ve değer, akademik başarı, tutum, diğer, temel dil becerileri ve dokümandır. Grafik 5 incelendiğinde, tezlerin en fazla beceri ve değer üzerine odaklandığı (19 tez) görülmektedir. Bu sıralamayı akademik başarı (14 tez) ve tutum (10 tez) izlemektedir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin odaklarının daha iyi belirlenmesi için konu ile ilgili tezlerin amaçları da incelenmiştir. Buna göre, tezlerin amaçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Tezlerin Amaçları

Odak	Amaç	Yüksek Lisans	Doktora
BECERİ VE DEĞER	Yaratıcı drama yönteminin değer eğitimi üzerine etkisi	2	1
	Yaratıcı drama yönteminin sosyal beceri düzeyine etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin duygu düzenleme becerilerine etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin sorumluluk değeri ve iş birliği becerisine etkisi	1	1
	Yardımlaşma, doğruluk, saygı ve sağduyu değerlerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin karar verme becerisine etkisi	1	
	Sorumluluk, saygı ve sabır değerlerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin problem çözme becerisine etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin hoşgörü ile duygu ve düşüncelere saygı değerlerinin kazandırılmasına	1	
	Duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü ve bilimsellik değerlerinin disiplinler arası yaklaşımla öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi		1
	Yaratıcı drama yönteminin yardımseverlik değerinin kazandırılmasına etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin girişimcilik becerisine etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin sevgi değerinin kazandırılmasına etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin argümantasyon becerisine etkisi	1	
AKADEMİK BAŞARI	Yaratıcı drama yönteminin Matematik dersinde öğrenci başarısına etkisi	4	
	Yaratıcı drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersindeki başarı ve tutuma etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersine etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin Fen Eğitiminde bilimsel yaratıcılığa ve akademik başarıya etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin Görsel Sanatlar dersine etkisi	1	
	Yaratıcı drama yöntemi ile Hayat Bilgisi dersinde örnek bir uygulama geliştirmek	1	
	Yaratıcı drama yönteminin Müze Eğitimi dersine etkisi	1	
	Öğrencilerin organları tanınmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin tutum ve özyeterlik	5	
TUTUM	Yaratıcı drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin demokratik tutum, bilişüstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerindeki etkisi	1	1
	Yaratıcı drama yöntemi aracılığı ile öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili algıladıkları tutum, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma durumunu olumlu yönde geliştirmek	1	

Tablo 3. Tezlerin Amaçları (Devamı)

Odak	Amaç	Yüksek Lisans	Doktora
DİĞER	Yaratıcı drama yönteminin duygusal zekaya etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin müziksel yaratıcılığa etkisi	1	
	Sınıf ve okul kurallarının kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin sanata ilgiye etkisi	1	
	Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı’nın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin çocuk haklarının temel ilkelerine olan farkındalığa etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi	1	
TEMEL DİL BECERİLERİ	Yaratıcı drama yönteminin dil etkinliklerine etkisi	2	
	Yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerilerine etkisi	2	
	Okuma yazmaya geçişte yaratıcı drama yönteminin etkisi	1	
	Yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisine etkisi	1	
DOKÜMAN	Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya, motivasyona, kalıcılığa, tutuma ve sosyal becerilere etkisini inceleyen geçmiş yıllardaki çalışmaları incelemek	2	1
	İlkokul düzeyinde yaratıcı drama yöntemi temelli matematik öğretimi alanında yapılmış çalışmaları belirli ölçütlere göre incelemek	1	
	Yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi	1	
TOPLAM		56	5

Tablo 3 incelendiğinde, odağı beceri ve değer olan tezlerin amaçları; değer eğitimi (3 tez), sosyal beceriye etki (2 tez), duyu düzenleme becerilerine etki (2 tez) ve sorumluluk değeri ve işbirliği becerisine etki (2 tez) konuları etrafında şekillendiği görülmektedir. Odağı akademik başarı olan tezlerin ise amaçları genellikle; Matematik dersindeki başarı (4 tez), sosyal bilgiler dersindeki başarı (2 tez) ve hayat bilgisi dersindeki başarı (2 tez) konuları üzerinedir. Akademik başarının ardından, odağı tutum olan tezler ise; yaratıcı drama kullanımına yönelik tutum (5 tez), sosyal bilgiler dersine yönelik tutum (2 tez) ve demokratik tutum (2 tez) amaçlarını taşımaktadır. Birden fazla amacı taşıyan ve sınıflandırmada “Diğer” başlığı ile yer alan odakta, tezler; duygusal zekaya etki (1 tez), müziksel yaratıcılığa etki (1 tez), sanata ilgiye etki (1 tez) gibi amaçlar taşımaktadır. Odağında temel dil becerileri olan tezler ise; dil etkinliklerine etki (2 tez), yaratıcı yazmaya becerisine etki (2 tez) ve okuma yazmaya etki (1 tez) amaçlarını taşımaktadır. Odağı doküman olan ve dokümanları inceleyen tezler ise; yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış daha önceki çalışmaların akademik başarıya (3 tez), matematik öğretimine (1 tez) ve yazma kaygısına (1 tez) etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler; tamamlanma yılları, türleri, yapıldığı üniversiteler, danışman unvanları, örneklem türleri ve sayıları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, odak ve amaç değişkenleri açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonucunda sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemek ve yapılacak araştırmalara yol göstermek amaçlanmıştır.

Araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin 2000-2021 yılları arasında tamamlandığı belirlenmiştir. Yeni bin yılın başında, alışlagelmiş öğretim yöntem ve tekniklerinden öteye giderek eğitimde güncel ve etkili yöntemlerin aranmasının, eğitimcileri ve araştırmacıları yaratıcı drama yöntemini tanımaya ve kullanmaya sevk ettiği olasıdır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Aytaş ve Özcan (2019)’ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Aytaş ve Özcan (2019), yaratıcı drama ile ilgili bitirilen tezlerin 1990’lı yıllardan önce yapılmaya başlandığını ve özellikle 2000’li yıllardan sonra bu sayının giderek çoğaldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, okul öncesinde yaratıcı drama ile ilgili tezleri incelemeyi amaçlayan Can Yaşar ve Aral (2011) da 2000’li yıllardan sonra yaratıcı drama ile ilgili tezlerin artışının ivme kazandığını belirtmektedir. Araştırmada, belirtilen yıllar arasında en fazla tez tamamlanan sene ise 2019 olarak tespit edilmiştir. Bu durumun, yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların birbirini desteklemesinden, yaratıcı drama yönteminin zaman içerisinde daha çok tanınan ve merak edilen bir yöntem olmasından ve araştırmacıların belirli bir zaman diliminde çalışma, ilgi ve motivasyonlarını ortak bir noktada toplamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırma konularında yaratıcı drama yönteminin zaman içerisinde daha fazla yer alması, araştırmacıların dikkatini çekmekte ve lisansüstü çalışmalarında, özellikle yüksek lisans tezlerinde daha fazla yer vermelerine neden olmaktadır. Araştırmacılar tarafından ilgi gören konular genellikle yüksek lisans tezlerinde doktora tezlerine oranla daha sık çalışılmaktadır (Maden, Maden ve Banaz, 2017). Araştırmadan elde edilen bulgu da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Nitekim araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu ise, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin vakıf ve devlet üniversiteleri olmak üzere toplam 33 üniversitede tamamlanmış olmasıdır. Türkiye’de sınıf öğretmenliği programı olan 99 üniversitenin (URL-1) varlığı göz önünde bulundurulursa bu sayının artırılması gerektiği kanaatine varılmaktadır. Belirtilen bulguya devam niteliği taşıyan bir diğer bulgu ise, konu ile ilgili bünyesinde en fazla tez tamamlanan üniversitenin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi olmasıdır. Bu durum, üniversite bünyesinde bulunan öğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemini kullanma sıklığı ve akademik çalışma alanlarını yaratıcı drama yöntemi etrafında şekillendirmesi ve bu sayede lisansüstü öğrencileri bu yöntemle akademik düzeyde çalışmaya teşvik etmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, araştırmada konu ile ilgili yapılmış tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının unvanları da tespit edilmiştir. Buna göre, Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olan öğretim elemanlarının konu ile ilgili tezlere sayıca daha fazla danışmanlık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arıkan Saltık ve Alımanoğlu (2018) ve Arıkan Saltık (2020)’ın yapmış oldukları doküman inceleme çalışmalarında lisansüstü düzeyde bitirilen tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının unvanlarının çoğunlukla Dr. Öğr. Üyesi

olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bu bulgunun literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde yer alan örneklem grupları incelenmiş ve sonuç olarak en fazla tercih edilen örneklem grubunun 4. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği öğrenci sınıf seviyelerinin 1-4. sınıf olduğu ve bu sınıf düzeylerinden akademik, sosyal ve bilişsel olarak diğer sınıf düzeylerine göre daha gelişmiş olduğu için 4. sınıf öğrencilerinin tercih edildiği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir (2013)’in gerçekleştirmiş olduğu ve sınıf öğretmenliği eğitiminde yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelendiği çalışmada da en fazla tercih edilen örneklem grubunun 1-5. sınıflar olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, araştırmada örneklem sayı aralığı olarak en fazla 1-49 arası tercih edilmiştir. Bu sayı aralığının yaratıcı drama yöntemi uygulanacak gruplar açısından küçük gruplarla çalışmalar yapabilmek, bireysel düzeydeki çalışmalarla ilgilenme ve ortaya çıkan ürünleri diğer grup üyeleri ile paylaşabilmek gibi nedenlerden dolayı ideal sayı aralığı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en sık kullanılan araştırma modelinin ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi, katılımcılara çeşitli bilgi, beceri, değer vb. unsurları kazandırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu bağlamda, eğitim sürecinde sözü edilen bilgi, beceri, değer vb. unsurların kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin test edilmesi ve denenmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında kullanılan ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin bu amaç ile kullanılması, konu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde sıklıkla başvurulan bir model olmasının nedeni olarak görülmektedir. Nitekim, alanyazın incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir (Kırmızı, 2009; Oğuz Namdar, Bülbül ve Çankal, 2018; Sevim ve Erem, 2013; Sözkese ve Samur, 2015). Buradan hareketle, araştırmadan elde edilen bulgu ile alanyazından elde edilen araştırmaların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Araştırmada ulaşılan bir başka bulgu ise, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en sık kullanılan ölçme araçlarının formlar ve ölçekler olmasıdır. Araştırmada ulaşılan bulguya benzer şekilde sınıf öğretmenliği eğitiminde yapılan tezlerde kullanılan ölçme araçlarını inceleyen Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir (2013) de tezlerde en fazla kullanılan ölçme araçlarının anket, ölçek ve formlar olduğunu belirtmektedir. Geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmış olan bu tip veri toplama araçlarının kısa sürede ve etkili bir biçimde veri toplamaya hizmet etmesi, konu ile ilgili lisansüstü tezlerde tercih nedeni olarak görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan son bulgu ise tezlerin odakları ve buna bağlı olarak taşımış oldukları amaçların neler olduğudur. Buna göre, konu ile ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun beceri ve değer üzerine odaklandığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu odakların amaçları ise özele indirildiği zaman, değer eğitimi, sosyal beceri kazandırma ve duygu düzenleme olarak ifade edilebilir. Yaratıcı drama yöntemi, katılımcıların bilişsel gelişimleri ile birlikte duyuşsal ve psikomotor becerilerini de etkilemektedir. Bu sayede, sadece bilgi kazandırmanın amaçlanmadığı, duyuşsal ve davranışlara yönelik araştırmalarda da yaratıcı drama yönteminin kullanıldığını ifade etmek mümkün olmaktadır. Nitekim alanyazında var olan çalışmalar (Özdemir, 2003; Üstündağ, 1999) araştırmadan elde edilen bulguya destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, araştırmada; sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, yapılan tezlerin 2000-2021 yılları arasında bitirildiği ve en çok tez bitirilen yılın 2019 yılı olduğu, en fazla tezin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi bünyesinde yapıldığı, öğretim elemanı olarak Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip öğretim elemanlarının konu ile ilgili tezlere sayıca daha fazla danışmanlık yaptığı, örneklem grubu olarak en fazla ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı ve sayıca 1-49 arasında örneklem sayısının tercih edildiği, araştırma modeli olarak en fazla ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak sıklıkla formlara başvurulduğu ve yapılan tezlerin genellikle beceri ve değer üzerine odaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Bu araştırmada, sınıf eğitiminde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı disiplinlerde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenebilir.
- Bu araştırmada, konu ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda makale, kitap, bildiri vb. yayınlar üzerine incelemeler yapılabilir.
- Bu araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler; tamamlanma yılları, türleri, yapıldığı üniversiteler, danışman unvanları, örneklem türleri ve sayıları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, odak ve amaç değişkenleri açısından incelenmiştir. Farklı araştırmalarda, belirtilen değişkenlerin dışında başka değişkenlerin etkililiği incelenebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akkaş, B. N. Ç. ve Memiş, E. K. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695.
- Akkoca-Çayır, N. ve Erdoğan, T. (2019). *Dramada planlama*. T. Erdoğan (Ed.). Drama içinde (s. 109-129). Ankara: Eğiten Kitap.
- Arıkan Saltık, İ. (2020). Turist rehberliği konulu ulusal lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili (1989-2018). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 45-69.
- Arıkan Saltık, İ. ve Alımanoğlu, Ç. (2018). Turizmde örgütsel davranış çalışmaları: Adım Üniversitelerinde tamamlanan lisansüstü tezler üzerine bibliyometrik bir araştırma (1905-2018). *Journal of Travel and Tourism Research*, (15), 27-51.
- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.
- Calp, Ş. ve Seçgin, M. G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2).
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erdoğan, T. (2016). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Eroğlu, Ö. Ü. E. ve Köktan, Ö. G. D. D. (2020). Yaratıcı drama ve Türk halk oyun dansları çalışmalarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal gelişimine etkisi. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (20), 203.
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 53-64.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). A content analysis regarding postgraduate theses prepared on media literacy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Metinnam, Ö. ve Erdoğan, T. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Sözcüklerini Geliştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Miles, M. B. ve Huberman A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: Sage Publications.
- Oğuz Namdar, A., Bülbül, A. N. ve Çankal, A. O. (2018). Yaratıcı drama ile canlılar dünyasına yolculuk. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1404-1422.
- Okuç, T. (2021). *Dil eğitiminde yaratıcı drama uygulamaları ile dramatik yapıların önemi ve gerekliliği*. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(3).
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1), 115-131.

- Özdemir, C. (2021). *Hayat bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında Uzman Mantosu yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In C. D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research & evaluation methods*. Thousands Oaks, London: Sage Publications.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye’de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı dramanın-eğitsel boyutları*. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar (2. bs.), H.Ö. Adıgüzel (Ed.). Ankara: Naturel Yayınları.
- Sevim, O. ve Erem, N. H. Ö. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 975-992.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Şenol, F. B. ve Metin, E. N. (2021). Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Education and Science*, 46(208), 189-213.
- Üstündağ, T. (1999). Duygusal zekâ, duyuşsal özellikler ve yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (75), 18-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., ve Adıgüzel, Ö. (2020) Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: matematik öğretiminde öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2(2), 109-135.

Investigation of Postgraduate Theses Related to Creative Drama Method in Classroom Education in Turkey in Terms of Various Variables

Caner Özdemir¹

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.001

Article History

Received 10.08.2022

Revised 28.11.2022

Accepted 12.12.2022

Keywords

Creative drama method

Classroom education

Postgraduate education

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this research is to examine the postgraduate theses about the creative drama method in the field of classroom education in Turkey in terms of various variables. The research was designed as a case study based on the scanning model and was carried out with the document analysis method. The population of the research consists of 1001 postgraduate theses in CoHE National Thesis Center and indexed as "drama". The sample of the research is "Elementary Education Classroom Teaching", "Classroom Education", "Classroom Teaching", "Classroom Teaching Education" and "Basic Education Department" in each of the "Drama" and "Basic Education Department" options in the detailed search tab of CoHE National Thesis Center. It constitutes a total of 61 postgraduate theses, including 56 master's theses and 5 doctoral theses, which were scanned with "creative drama" indexes. Data were collected through the thesis review form. In the thesis review form, completion years, types, universities, advisor titles, sample types and numbers, research models, data collection tools, focus and purpose variables of postgraduate theses on creative drama method in the field of classroom education in Turkey are included. In the research; the majority of the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education were master's thesis, the theses were completed between 2000-2021 and the year with the most thesis completed was 2019, the most theses were done within the body of Recep Tayyip Erdoğan University, as a lecturer; Dr. Instructor It was determined that the academic staff with the title of member provided consultancy to the theses more in number, the 4th grade students were studied the most as the sample group, and the sample number between 1-49 was preferred as the sample group, and the experimental model with the pretest posttest control group was the most preferred. It was concluded that the design was used, forms were frequently used as a data collection tool, and the theses generally focused on skills and values, and suggestions were presented in line with these results.

Introduction

In a globalizing and ever-changing world, accessing information is as important as knowledge. Through media, technology, social and cultural interactions etc., information flows rapidly between individuals. However, this rapid information progress and increase in information creates a stack of information and makes it difficult for people to search, find, extract, and use the information necessary for them. In this context, teachers assist individuals in accessing and using information.

One of the branches that helps individuals in their learning process and leaves permanent marks on them in terms of cognitive, affective, and academic aspects is classroom teaching. Classroom teachers' primary grade is 1-4. They are the teachers who guide the learning processes of the students in the classrooms and support them in this process. Today, classroom teachers are trained in the department of classroom education, which is in the education faculties of universities and under the roof of the basic education department. After a 4-year undergraduate education, students who successfully complete the program graduate as classroom teachers. Classroom teachers who aim for an academic career after their undergraduate education or who want to take the learning process to the next level can continue their graduate education at universities.

Classroom teachers' postgraduate education is shaped according to the academic interests they choose, and they are provided with specialization in that field. Thus, it can be said that they have become more equipped academically by specializing in their fields of interest in the continuation of their undergraduate education. Classroom teachers can become science experts by working in various fields such as Life Sciences, Mathematics, Turkish and Visual Arts through their graduate education. In addition, classroom teachers can also specialize in fields such as science education, primary reading and writing teaching, creative drama etc. through their graduate education.

Creative drama, which is one of the fields that classroom teachers can specialize in by working within the scope of their graduate education, allows individuals to be responsible for their own learning in the learning process. Learning is a very complex process with a lot of stimuli. At the end of this process, individuals are expected to have acquired the targeted behavior, knowledge, and skills. This is only possible with permanent traced behaviors. It is only possible to create permanent traced behaviors in individuals by including them actively in the learning process. Creative drama method, on the other hand, allows students to design their learning processes according to themselves (Özdemir, 2021).

It is possible to come across various definitions of the creative drama method in the literature. Özdemir (2021) uses the creative drama method; while defining it as a method that is based on the previous experiences of the individual and helps the individual to put his feelings and thoughts into action -through playful processes; San (2002, p.87), defines it as "Improvisation, role playing and as the interpretation and animation of an individual's experience, an event, an idea, sometimes an abstract concept or a behavior in a group work by using techniques, through the rearrangement of old cognitive patterns and in play-like processes in which observations, experiences, emotions, and experiences are reviewed.". Adıgüzel (2006, p.21) defines creative drama as follows "Based on the life experiences of the members of a group, a purpose, thought, improvisation, role playing (role playing) etc. is to be revived by utilizing techniques."

It is possible to state that the creative drama method has various features based on the definitions available in the literature. Adıgüzel (2015) and Okvuran (2002) express these features as follows:

- The basis of the creative drama method is improvisations.
- Creative drama method is process oriented, not result oriented.
- The creative drama method is based on the experiences of the participants.
- In the creative drama method, fiction and reality are intertwined.
- There is a leader who plans, implements, and evaluates the process created by the creative drama method.
- Creative drama method transforms information into experiences.

Creative drama method provides various benefits to the participants in terms of its features. Erdoğan (2016) lists these benefits as follows: It develops emotional intelligence, increases creativity and aesthetic pleasure, supports problem-solving skills, provides stress management, facilitates collaboration with the group, improves decision-making skills, nurtures self-confidence, enables effective use of body language, and mental health and allows participants to be physically active.

When the literature is examined, it is noteworthy that there are studies emphasizing that the creative drama method is an effective teaching method such as, contribution to language skills (Metinnam & Erdoğan, 2016), academic support to mathematics teaching (Yıldız & Adıgüzel, 2020), developing a positive attitude towards grammar (Okuç, 2021), increasing reading motivation (Erdoğan, Erdoğan & Uzuner, 2018), social skills. (Eroğlu and Köktan, 2020; Şenol and Metin, 2021) and so on.

In recent years, it is possible to come across studies in which the studies on creative drama are evaluated holistically. Can Yaşar and Aral (2011) post-graduate theses on creative drama method in preschool education; Former (2019) postgraduate theses on language skills and creative drama method; Calp and Seçgin (2019) and Samsa (2020) examined the postgraduate theses about creative drama method in Turkey in terms of various variables and concluded that creative drama method is a very successful teaching method in teaching processes in general. However, no study has been found in the literature examining the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey.

Creative drama method has an important place in classroom education in terms of the features it has, the contributions it provides, and it focuses on individuals who learn. As a matter of fact, the creative drama method, which puts the student in the center and argues that student interests and abilities should be the basis of the learning process, paves the way for learning objectives to turn into gains when used frequently by classroom teachers. In addition, increasing the use of creative drama method at the graduate level contributes positively to the learning process in terms of both theory and practice (Can Yaşar & Aral, 2011).

In the light of the above information, the aim of this research is to examine the postgraduate theses about the creative drama method in the field of classroom education in terms of various variables. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What is the distribution of the completion years and types of theses?
2. What is the distribution of the universities where the theses are made and the titles of the advisors?
3. What is the distribution of sample types and numbers of theses?
4. What is the distribution of the research models used in the theses?
5. What is the distribution of data collection tools used in theses?
6. What is the distribution of the focus and aims of the theses?

Method

Research Model

This research, which aims to examine the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey in terms of various variables, was designed as a case study based on the scanning model and was carried out with the document analysis method. Document analysis method is to collect, review, critically question and analyze various written texts that serve the purpose of research (O’Leary, 2017).

The document analysis method provides the evaluation and interpretation of the data obtained by examining the accessible written and oral materials related to the target subject. In addition, it makes it easier to reach the data for the purpose of the research and to reveal the findings (Çepni, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016). With the document analysis method, Maden (2021) examined the postgraduate studies on Turkish textbooks and presented a general picture about the subject; Aydeniz and Haydaroglu (2021) revealed the general status of postgraduate theses made in the fields of four basic language skills between 2015-2019 by using the bibliometric analysis method, Çakan Akkaş and Kabataş Memiş (2021) analyzed the theses on critical thinking in Turkey.

Population and Sample

The population of the research consists of 1001 postgraduate theses in CoHE National Thesis Center and indexed as “drama”. The sample of the study consists of “Primary Education Classroom Teaching”, “Classroom Education”, “Classroom Teaching”, “Classroom Teaching Education” and “Basic Education” studies completed between 2000-2021 in the detailed search tab of CoHE National Thesis Center. It constitutes a total of 61 postgraduate theses, 56 master’s theses and 5 doctoral theses, each of which was scanned with “drama” and “creative drama” indexes.

Data Collection Tools

In the research, the thesis review form was used as data collection tool. While creating the form developed by the researcher, the relevant literature was examined, and the existing forms were taken into consideration. Then, the created form was presented to two field experts for expert opinion and the form was given its final form. Thesis review form used as a data collection tool in the research includes the type of the thesis and the year of completion, the university where the thesis was made, the title of the advisor, sample level and number, research model, data collection tools, focus and purpose categories. The data obtained via survey are presented in tables and graphs.

Analysis of Data

In the research, content analysis was used for the analysis of the data obtained. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and connections that can explain the data obtained in the research (Çepni, 2012). According to Patton (2002), content analysis in educational research is generally used for the analysis of written documents and interviews. In this research, content analysis was used to evaluate the postgraduate theses in the literature according to the criteria in the thesis review form.

To ensure the reliability of the evaluation made according to the content analysis, support was received from a co-coder other than the researcher. A field expert is a classroom educator who has received creative drama training. The evaluations made by the co-coder and the researcher were compared and the reliability of the coding was determined as 87% according to the reliability level formula of Miles and Huberman (2002) (reliability = consensus / consensus + disagreement). According to Yıldırım and Şimşek (2013), a reliability level of 70% or higher is considered sufficient for the reliability of the research.

Research and Publication Ethics

This research was conducted in accordance with all the rules stated 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. The study does not require ethical committee approval as it does not involve any experimental procedure on humans or animals.

Results

The findings obtained from this study, in which 61 postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in the CoHE National Thesis Center database were examined and are presented below.

In the research, the first research question is “How are the completion years and types of theses distributed?” Findings related to the question are presented in Graph 1.

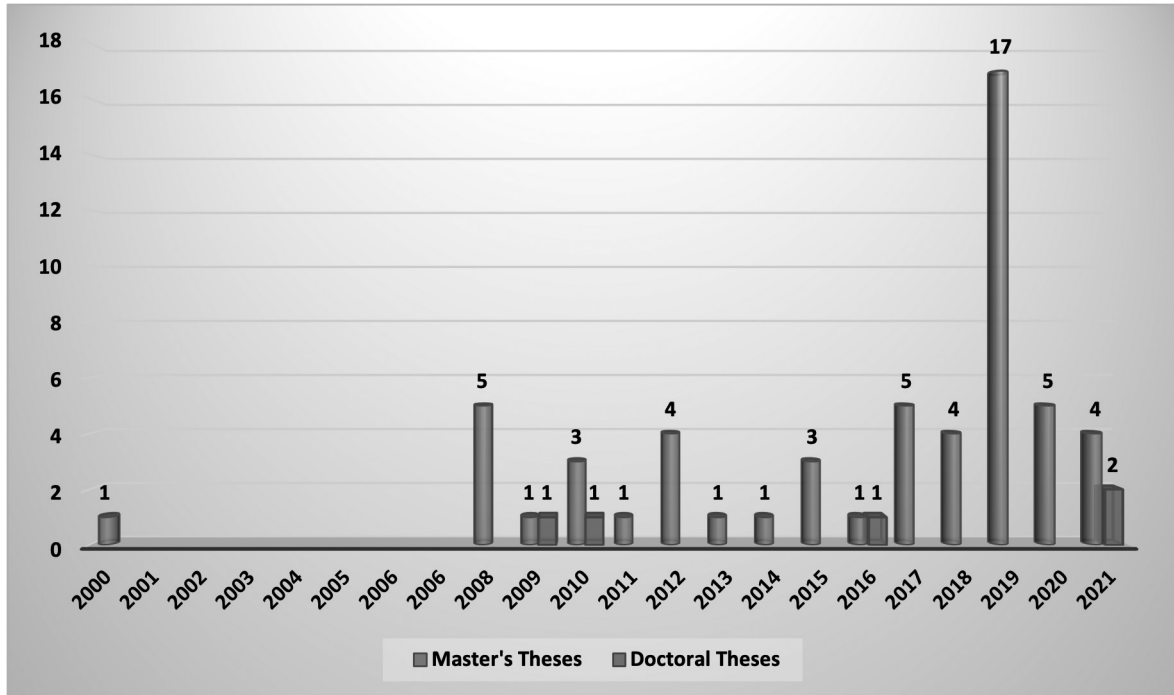


Chart 1. *Type of Theses and Completion Years*

When Graph 1 is examined, it is seen that the theses included in the research were made between the years 2000-2021. Before 2000 and after December 2021, there is no thesis in CoHE National Thesis Center that meets the research criteria. Among the mentioned years, only 1 thesis was found before 2008. However, it is seen that the most theses were made in 2019 in these years. It is noteworthy that 56 of the theses are master's and 5 of them are doctoral theses. In this context, in the research, it was found that the most thesis (17 thesis) was made in 2019 and the most thesis type was the master's thesis (56 theses).

In the study, as for the second research question, "What is the distribution of the universities where the theses are made and the titles of the advisors?", findings related to the question are presented in Table 1.

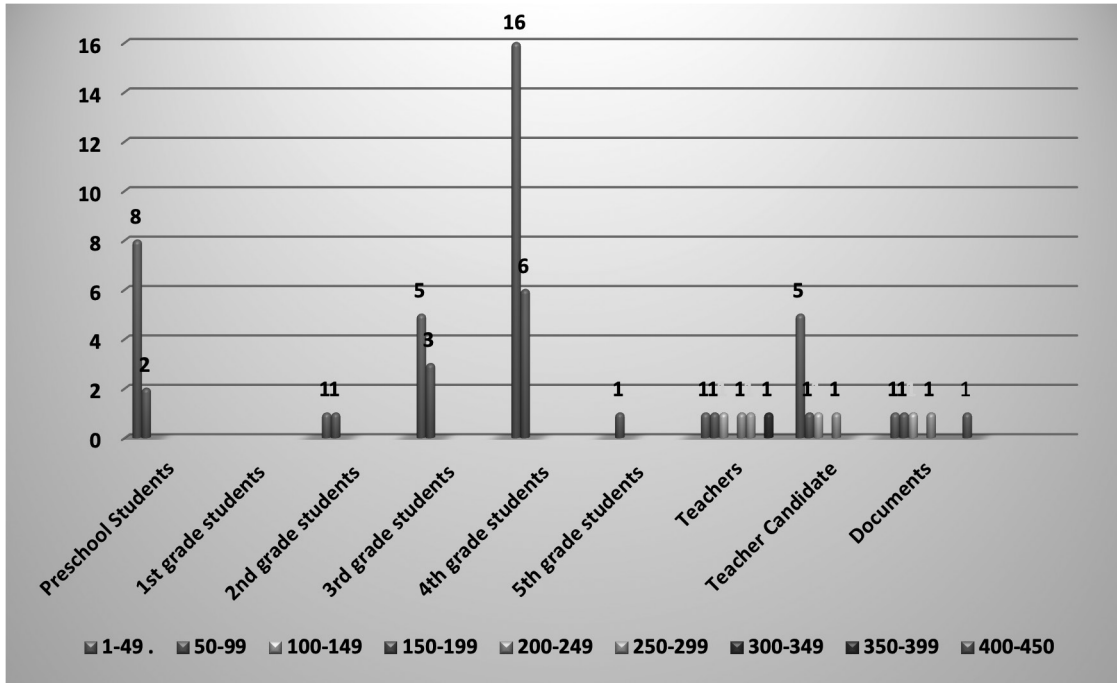
Table 1. *Universities and Advisor Titles*

UNIVERSITY	CONSULTANT TITLE				TOTAL
	Dr.	Dr. Instructor Member (Asst. Prof. Dr.)	Assoc. Dr.	Prof. Dr.	
Recep Tayyip Erdogan University		1	8		9
Istanbul Aydin University		4			4
Ataturk University			2	1	3
Dokuz Eylul University		2		1	3
Gazi University			1	2	3
Abant İzzet Baysal University		2			2
Bartın University		1	1		2
Burdur Mehmet Akif Ersoy University		1		1	2
Erzincan Binali Yıldırım University		2			2
Eskisehir Osmangazi University	1		1		2
Firat University		2			2
Gaziantep University		2			2
Kastamonu University		2			2
Marmara University		1		1	2
Ondokuz Mayıs University		2			2
Sakarya University		1	1		2
Ahi Evran University		1			1
Amasya University			1		1
Aegean University			1		1
Hacettepe University				1	1
Istanbul University			1		1
Istanbul University-Cerrahpasa				1	1
Istanbul Okan University			1		1
Kirikkale University				1	1
Nigde University			1		1
Ordu University		1			1
Pamukkale University			1		1
Rize University		1			1
Trabzon University				1	1
University of Trakya			1		1
Uludag University		1			1
Usak University			1		1
Yildiz Technical University			2		1
TOTAL	1	27	24	10	61 Theses 62 Consultants

When Table 1 is examined, it is seen that graduate theses on drama in classroom education were made in 33 state and foundation universities. Among these universities, the university with the highest number of theses is Recep Tayyip Erdoğan University (9 theses). This university is followed by Istanbul Aydın University with 4 postgraduate theses. If we look at Table 1 again, it is seen that

the titles of the lecturers who advised the completed theses are Dr. Instructor Member, Assoc. Dr. and Prof. Dr.. In terms of advisor titles, it is seen that the theses (27 theses) related to the subject were made under the supervision of the faculty members with the title of Dr. Instructor the most. This is followed by Assoc. Dr. Lecturers titles. In terms of titles, the title with the least thesis advisory is Dr. (1 thesis). Another point that draws attention at the end of Table 1 is that the number of theses made is 61 and the number of thesis advisory is 62. This is a situation that can be explained by the co-advising of only one thesis by two lecturers among the theses determined in accordance with the criteria in the research.

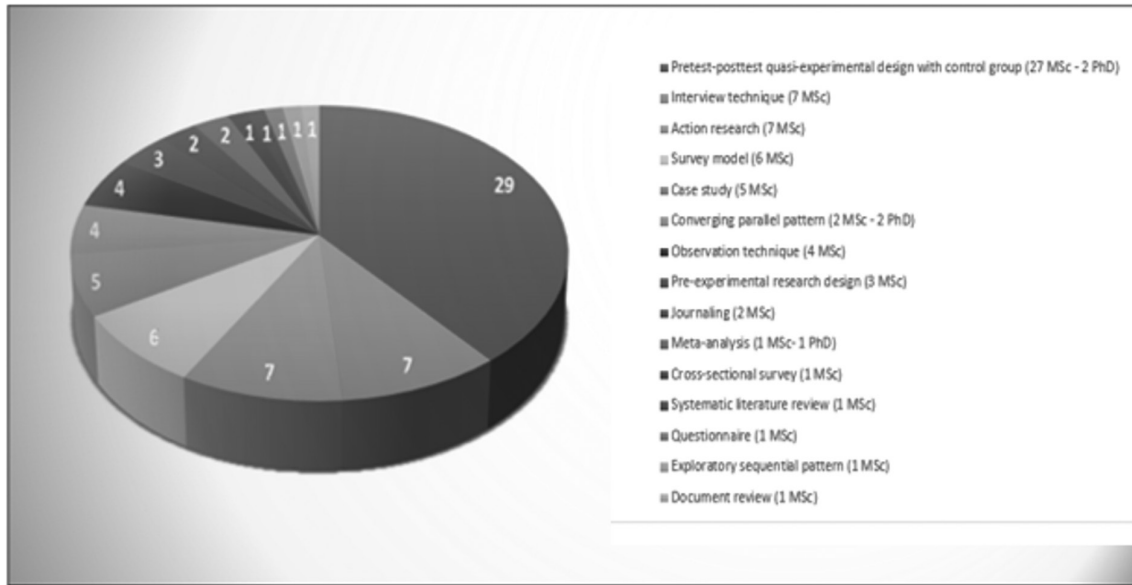
In the study, as for the third research question, “What is the distribution of the sample types and numbers of theses?”, findings related to the question are presented in Graph 2.



Graph 2. Sample Type and Number of Theses

When Graph 2 is examined, it is seen that the sample types included in the theses on the subject are pre-school students, 2nd, 3rd, 4th and 5th grade students, teachers, teacher candidates and documents. In terms of the sample type specified in the theses related to the subject, the sample type consisting of 4th grade students (22 theses) was applied at the most, while the sample type consisting of 1st grade students was never applied. If Graph 2 is re-examined, it is seen that the maximum number of samples applied in the theses is between 1-49 (37 theses). This number is followed by 16 theses and the sample number between 50-99.

In the research, the fourth research question is “What is the distribution of the research models used in the theses?” and the findings related to the question are presented in Graph 3.



Graph 3. Research Models

When Graph 3 is examined, it is seen that the research models used in the theses related to the subject are pretest-posttest quasi-experimental design with control group, interview technique, action research, survey model, case study, convergent parallel design, observation technique, pre-experimental research design, diary keeping, meta-analysis, cross-sectional review, systematic literature review, questionnaire, explanatory sequential pattern, and document review. The most used research model in the theses included in the research are as follows: While the pretest-posttest is a quasi-experimental design with a control group (29 theses), this is followed by the interview technique (7 theses) and action research (7 theses) models. In addition, in the research, the least used research models in theses related to the subject are cross-sectional survey (1 thesis), systematic literature review (1 thesis), questionnaire (1 thesis), exploratory sequential design (1 thesis), and document review models.

In the research, as for the fifth research question, “What is the distribution of the data collection tools used in the theses?” the findings related to the question are presented in Graph 4 and Table 2.

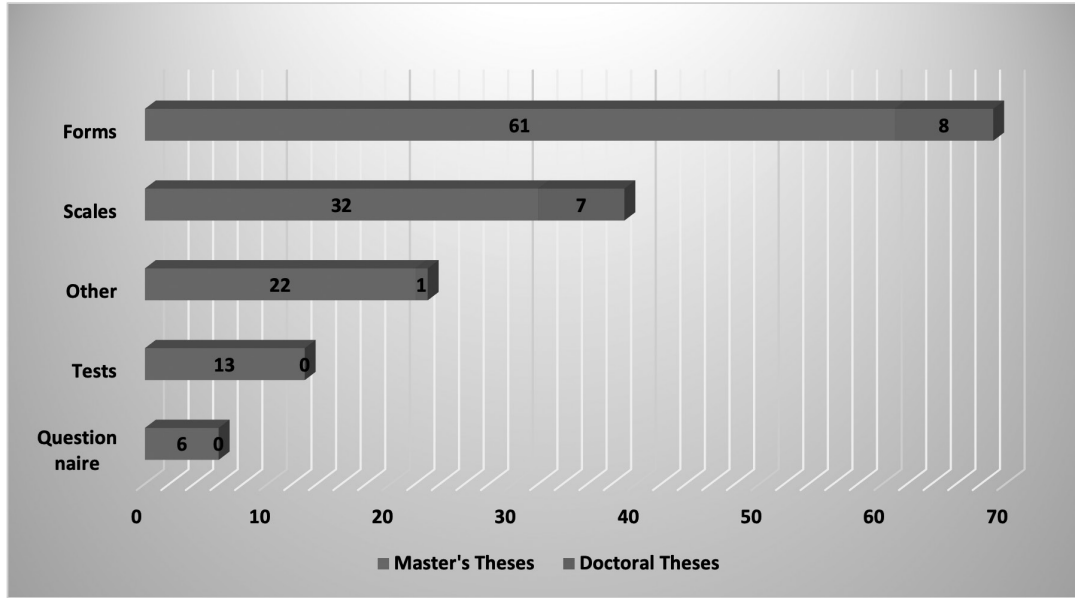


Chart 4. *Types of Data Collection Tools*

In the research, the data collection tools used in the theses were classified within themselves in terms of types. Types of classified data collection tools are given in Graph 4. Accordingly, the types of measurement tools used in theses related to the subject, forms, scales, other, tests and questionnaires. When Graph 4 is examined, it is seen that the most used measurement tool type in theses is forms (69 theses), and the least used measurement tool type is questionnaires (6 theses). In the research, the data collection tools used to give depth to the answer to the 5th research question, which aims to obtain information about the data collection tools, were also examined. Data collection tools examined in theses are given in Table 2.

Table 2. *Data Collection Tools*

Data Collection Tool Type	Data collection tool	Master's Theses	Doctoral Theses
FORMS	Interview Form	26	2
	Personal Information Form	13	2
	Observation Form	10	2
	Focus Group Interview Form	2	
	Responsibility Scale	2	
	Academic Publications Review Form	1	1
	Coding Form	1	
	Student Opinion Form		1
	Speaking Skill Evaluation Form	1	
	Preschool Value Scale Family, Teacher and Student Form	1	
	Metaphor Form	1	
	Project Evaluation Form	1	
	Thesis Classification Form	1	
	Evaluation Criteria Form for Creative Writing	1	

Table 2. *Data Collection Tools (???)*

Data Collection Tool Type	Data collection tool	Master's Theses	Doctoral Theses	
SCALES	Charity Attitude Scale	2		
	Writing Anxiety Scale	2		
	Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method	1		
	Collaboration Skill Rating Scale		1	
	Responsibility Value Evaluation Scale		1	
	Emotional Intelligence Scale for Children	1		
	Social Studies Attitude Scale	1		
	Respect Tendency Scale	1		
	The Patient Behavior Scale	1		
	Social Skills Assessment Scale	1		
	Child Social Problem-Solving Scale	1		
	Critical Thinking Scale	1		
	Honest Behavior Scale	1		
	Respectful Behavior Scale	1		
	Writing Self-Efficacy Scale	1		
	Social Studies Attitude Scale	1		
	Decision-Making Skill Rating Scale	1		
	Democratic Attitude Scale	1	1	
	Metacognitive Awareness Scale		1	
	Bar-On Emotional Intelligence Scale		1	
	Value Analysis Scale	1		
	Attitude Scale Towards Creative Drama Lesson	1		
	Scientific Creativity Scale	1		
	Conscious Consumer Level Scale	1		
	Self-Efficacy Perception Scale for Using Creative Drama Method	1		
	Respect for Feelings and Thoughts, Tolerance Attitude Scale (DDSHTÖ)			1
	Scientific Attitude Scale (BBL)			1
	Creative Drama Attitude Scale	1		
	Creative Drama Self-Efficacy Scale	1		
	Value Control Scale	1		
	Child Rights Attitude Scale	1		
	Emotion Regulation Strategies Scale	1		
	Entrepreneurship Competencies Scale	1		
	Turkish Argumentation Model Rating Scale	1		
Emotion Regulation Scale	1			
Child Prosociality Scale	1			

Table 2. *Data Collection Tools (???)*

Data Collection Tool Type	Data collection tool	Master's Theses	Doctoral Theses
OTHER	Student Diaries	8	
	portfolio	3	
	Teacher Diaries	2	
	Story Cards	2	
	Parent Interviews	2	
	Researcher Notes	2	
	Problem Solving Inventory for Children	1	
	Camera Recordings		1
	Tally	1	
	Circulatory System Image Analysis	1	
TESTS	Achievement Test for Social Studies Course	3	
	Achievement test	2	
	Mathematics Achievement Test	2	
	Word Association Test	1	
	Turkish Achievement Test	1	
	Child Rights Awareness Test	1	
	Peabody Picture Vocabulary Test	1	
	Social Problem-Solving Test	1	
	Circulatory System Knowledge Test	1	
	Questionnaire	4	
QUESTIONNAIRE	Teacher-Administrator-Parent-Personnel Value Survey	1	
	Student Value Survey	1	
TOTAL		134	16

Explaining in more detail the types of data collection tools in Graph 4, the aim of the research is to allow a more in-depth examination of the information about the data collection tools used in the theses. From this point of view, the data collection tools used in theses related to the subject are presented in Table 2.

When Table 2 is examined, the most used data collection tools as a form type are interview form (28 theses), personal information form (15 theses) and observation form. In the scales, which are the most used data collection tool type after forms, the most used scales are Helpfulness Attitude Scale (2 theses) and Writing Anxiety Scale (2 theses). In the study, another type of data collection tool that is frequently used after the scales is discussed under the title of "Other". Data collection tools evaluated under the other heading such as student diaries, portfolio, teacher diaries, story cards, parent interviews, researcher notes, Problem Solving Inventory for Children, Camera Records, scoreboard and Circulatory System Picture Analysis. Among the data collection tools, the most used in theses are student diaries (8 theses) and portfolios (3 theses). The type of measurement tool used after the other titled data collection tool type determined in the research is tests. The most preferred tests as data collection tools in the theses included in the research are Achievement Test for Social Studies Course (3 theses), Achievement Test (2 theses) and Mathematics Achievement Test (2 theses). Another finding obtained in the research is that the type of data collection tool preferred after

the tests in the theses related to the subject is the questionnaire. As a data collection tool in the type of survey, Questionnaire (4 theses), Teacher-Administrative-Parent-Personnel Value Questionnaire (1 thesis) and Student Value Questionnaire (1 thesis) were used.

As for the sixth research question in the research, “How do the focuses and aims of the theses distribute?”, the findings related to the question are presented in Graph 5 and Table 3.

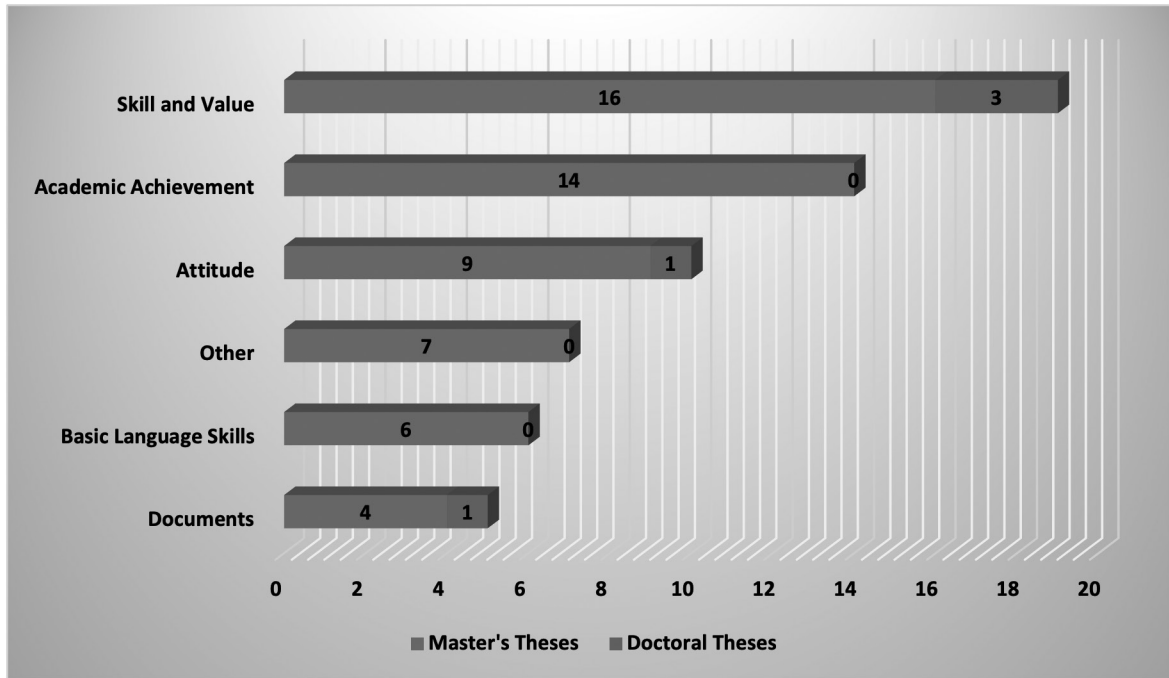


Chart 5. *Focus of Theses*

In the research, the focuses of the theses were classified within themselves with an inductive approach. The classified foci are on Chart 5. Accordingly, the focus of the theses on the subject is skills and values, academic achievement, attitude, other, basic language skills, and documentation. When Graph 5 is examined, it is seen that theses mostly focus on skills and values (19 theses). This order is followed by academic achievement (14 theses) and attitude (10 theses). To better determine the focus of the theses included in the research, the aims of the theses related to the subject were also examined. Accordingly, the aims of the theses are given in Table 3.

Table 3. *Purposes of Theses*

Focus	Aim	Master's Theses	Doctoral Theses
SKILLS AND VALUE	The effect of creative drama method on value education	2	1
	The effect of creative drama method on social skill level	2	
	The effect of creative drama method on emotion regulation skills	2	
	of creative drama method on responsibility value and cooperation skills	1	1
	The effect of creative drama method on gaining the values of cooperation, honesty, respect and common sense.	1	
	The effect of creative drama method on decision making skills	1	
	The effect of creative drama method on gaining the values of responsibility, respect and patience	1	
	The effect of creative drama method on problem solving skills	1	
	The creative drama method helps to gain the values of tolerance and respect for feelings and thoughts.	1	
	The effect of creative drama method in teaching the values of respect for feelings and thoughts, tolerance and being scientific with an interdisciplinary approach.		1
	The effect of creative drama method on gaining benevolence value	1	
	The effect of creative drama method on entrepreneurship skills	1	
	The effect of creative drama method on gaining the value of love	1	
	The effect of creative drama method on argumentation skills	1	
	ACADEMIC ACHIEVEMENT	The effect of creative drama method on student achievement in Mathematics lesson	4
The effect of creative drama method on academic achievement in Social Studies course		2	
The effect of creative drama method on achievement and attitude in Life Sciences course		2	
The effect of creative drama method on Turkish lesson		1	
The effect of creative drama method on scientific creativity and academic success in Science Education		1	
The effect of creative drama method on Visual Arts lesson		1	
Developing an exemplary application in the Life Studies course with the creative drama method		1	
The effect of creative drama method on Museum Education course		1	
The effect of creative drama method on students' recognition of organs		1	

Table 3. *Purposes of Theses (???)*

Focus	Aim	Master's Theses	Doctoral Theses
ATTITUDE	Attitudes and self-efficacy towards the use of creative drama method	5	
	The effect of creative drama method on attitude towards Social Studies course	2	
	The effect of creative drama method on democratic attitude, metacognitive awareness, and emotional intelligence competencies	1	1
	To improve the self-perceived attitude, autonomy, competence, and relatedness of teacher candidates in a positive way by means of creative drama method.	1	
OTHER	The effect of creative drama method on emotional intelligence	1	
	The effect of creative drama method on musical creativity	1	
	The effect of creative drama method on teaching classroom and school rules	1	
	The effect of creative drama method on interest in art	1	
	Preparation, implementation and evaluation of the Creative Drama Based Child Rights Education Program	1	
	The effect of creative drama method on awareness of the basic principles of children's rights	1	
	The effect of creative drama method on prosocial behaviors	1	
BASIC LANGUAGE SKILLS	The effect of creative drama method on language activities	2	
	The effect of creative drama method on creative writing skills	2	
	The effect of the creative drama method on the transition to literacy	1	
	The effect of creative drama method on speaking skill	1	
DOCUMENT	To examine the previous studies examining the effects of creative drama method on academic success, motivation, persistence, attitude, and social skills.	2	1
	To examine the studies in the field of mathematics teaching based on creative drama method at primary school level according to certain criteria.	1	
	The effect of writing studies created by creative drama method on students' writing anxiety, attitude towards writing and writing self-efficacy	1	
TOTAL		56	5

When Table 3 is examined, the aims of the theses are skill and value; values education (3 theses), effect on social skills (2 theses), effect on emotion regulation skills (2 theses), and effect on responsibility value and cooperation skills (2 theses). The aims of theses, whose focus is on academic success, are generally related to success in Mathematics (4 theses), success in Social Studies (2 theses) and success in Life Studies (2 theses). After academic success, theses whose focus is attitude are

related to attitude towards the use of creative drama (5 theses), attitude towards Social Studies (2 theses) and democratic attitude (2 theses). In the focus, which has more than one purpose and is included in the classification with the title of “Other”, theses, which have objectives such as effect on emotional intelligence (1 thesis), effect on musical creativity (1 thesis), and effect on interest in art (1 thesis). Theses that focus on basic language skills cover the objectives of effect on language activities (2 theses), effect on creative writing skills (2 theses) and effect on literacy (1 thesis). Theses that focus on documents and examine the documents aim at examining the effects of previous studies on creative drama method on academic success (3 theses), mathematics teaching (1 thesis) and writing anxiety (1 thesis).

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this research, postgraduate theses about the creative drama method in the field of classroom education in Turkey and their completion years, types, universities, advisor titles, sample types and numbers, research models, data collection tools, focus and purpose variables were subjected to content analysis. As a result of this analysis, it is aimed to determine the tendencies of the postgraduate theses about the creative drama method in the field of classroom education and to guide the research to be done.

In the research, it was determined that the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey were completed between the years 2000-2021. At the beginning of the new millennium, it is possible to see the search for current and effective methods in education, going beyond the conventional teaching methods and techniques, prompted educators and researchers to recognize and use the creative drama method. This finding obtained from the research is like the finding obtained from the study conducted by Aytaş and Özcan (2019). As a matter of fact, Aytaş and Özcan (2019) state that the theses on creative drama started to be made before the 1990s and this number has increased gradually, especially after the 2000s. Similarly, Can Yaşar and Aral (2011) who aim to examine the theses about creative drama in preschool, also state that the increase in theses on creative drama has gained momentum after the 2000s. In the research, the year in which the most thesis was completed among the mentioned years was determined as 2019. It is thought that this is since the studies on the creative drama method support each other, that the creative drama method is a more known and interesting method over time, and that the researchers gather their work interests and motivations at a common point in a certain period. The fact that the creative drama method is more involved in research subjects over time attracts the attention of researchers and causes them to include more in their graduate studies, especially in their master’s theses. Subjects that are of interest to researchers are generally studied more frequently in master’s theses than in doctoral theses (Maden, Maden, & Banaz, 2017). Findings from the study also support this idea. As a matter of fact, in the study, it was seen that most of the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey were postgraduate theses.

Another finding that emerged in the research is that the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey were completed in 33 universities, including foundation and state universities. Considering the existence of 99 universities (URL-1) with classroom teaching programs in Turkey, it is concluded that this number should be increased. Another finding, which is a continuation of the stated finding, is that the university with the highest

number of theses on the subject is Recep Tayyip Erdoğan University. This can be explained by the frequency of use of the creative drama method by the faculty members of the university and the shaping of their academic fields of study around the creative drama method, thus encouraging graduate students to work at an academic level with this method. In addition, the titles of the lecturers who advised the theses on the subject were also determined in the research. Accordingly, It has been concluded that the lecturers who have the title Dr. Instructor provide more consultancy to the theses related to the subject. In the document review studies conducted by Arıkan Saltık and Alımanoğlu (2018) and Arıkan Saltık (2020), emphasize the titles of the lecturers who advised the theses completed at the graduate level were mostly Dr. Instructor. In this context, it can be stated that this finding obtained in the study is like the studies in the literature.

In research, it was determined that the most preferred sample group was the 4th grade students. The reason for this is that the student grade levels addressed by the classroom teachers are 1-4. It is thought that 4th grade students are preferred because they are more advanced academically, socially, and cognitively than other grade levels. Similarly, in the study conducted by Şahin, Calp, Bulut, and Kuşdemir (2013) in which postgraduate theses made in classroom teacher education were examined according to various criteria, the most preferred sample group was turned out to be 1-5. classes. However, the maximum number of samples in the study was between 1-49. It is thought that this number range is the ideal number range for the groups to which the creative drama method will be applied, for reasons such as being able to work with small groups, dealing with individual-level studies and sharing the products with other group members.

In the research, it was determined that the most frequently used research model in the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey was the experimental design with the pretest posttest control group. Creative drama method provides participants with various knowledge, skills, values, etc. It is a method used to gain elements such as the knowledge, skills, values, etc. mentioned in the education process. It is necessary to test and test the effectiveness of the creative drama method in gaining the elements. For this reason, the use of the experimental design with the pretest-posttest control group used in educational environments for this purpose is seen as the reason why it is a frequently used model in postgraduate theses on the subject. As a matter of fact, when the literature is examined, it is seen that the experimental design with pretest and posttest control group is frequently used in the studies on the creative drama method (Kırmızı, 2009; Oğuz Namdar, Bülbül, & Çankal, 2018; Sevim & Erem, 2013; Sözkese & Samur, 2015). From this point of view, it is possible to conclude that the findings obtained from the research and the studies obtained from the literature are similar.

Another finding reached in the research is that forms and scales are the most frequently used measurement tools in postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education in Turkey. Similar to the finding reached in the research, Şahin, Calp, Bulut, and Kuşdemir (2013), who examined the measurement tools used in the theses made in classroom teacher education, also state that the most used measurement tools in theses are questionnaires, scales and forms. The fact that such data collection tools, whose validity and reliability have been ensured, serve to collect data in a short time and effectively, is seen as a reason for preference in postgraduate theses on the subject.

The last finding reached in the research is the focus of the theses and what their aims are. Accordingly, it was found that most of the theses on the subject focused on skills and values. When the aims of these focuses are reduced to the specific, they can be expressed as value education, social skill acquisition and emotion regulation. Creative drama method affects the cognitive development of the participants as well as their affective and psychomotor skills. In this way, it is possible to state that the creative drama method is not only aimed at gaining knowledge, but also in emotional and behavioral research. As a matter of fact, the existing studies in the literature (Özdemir, 2003; Üstündağ, 1999) support the finding obtained from the research.

As a result, in the research the majority of the postgraduate theses on the creative drama method in the field of classroom education were master's thesis, the theses were completed between 2000-2021 and the year with the most thesis completed was 2019, the most theses were done within the body of Recep Tayyip Erdoğan University, It was determined that the Dr. Instructor academic staff provided consultancy to the theses more in number, the 4th grade students were studied the most as the sample group, and the sample number between 1-49 was preferred as the sample group, and the experimental model with the pretest posttest control group was the most preferred. It has been concluded that the design is used, forms are frequently used as a data collection tool, and the theses generally focus on skills and values.

In line with the results obtained from the research, the following suggestions were presented.

- In this study, studies on the creative drama method in classroom education were examined. In future research, studies on the creative drama method in different disciplines can be examined.
- In this study, postgraduate theses on the subject were examined. In future research, articles, books, papers, etc. publications can be reviewed.
- In this research, postgraduate theses about the creative drama method in the field of classroom education in Turkey; Completion years, types, universities, advisor titles, sample types and numbers, research models, data collection tools, focus and purpose variables were examined. In different studies, the effectiveness of other variables other than the mentioned variables can be examined.

References

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Creative drama concept, components, and stages. *Journal of Creative Drama*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2015). *Creative drama in education*. Ankara: PegemA Publishing.
- Akkas, BN C. and Memiş, EK (2021). Analysis of theses on critical thinking in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 11(2), 684-695.
- Akkoca-Çayır, N. and Erdoğan, T. (2019). *Planning in drama*. T. Erdogan (Ed.). In drama (pp. 109-129). Ankara: Educating Book.
- Arikan Saltik, I. (2020). Bibliometric profile of national postgraduate theses on tourist guidance (1989-2018). *Çankırı Karatekin University Journal of Social Sciences Institute*, 11(1), 45-69.
- Arikan Saltik, I. and Alimanoglu, C. (2018). *Organizational behavior studies in tourism: A Bibliometric Research on Postgraduate Theses Completed in Adim Universities* . International Conference on Applied Economics and Finance & Extended Social Sciences, (pp. 393-405), Aydın, 2018.
- Aydeniz, S. and Haydaroglu, M. (2021). Bibliometric analysis of postgraduate theses in four basic language skills. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 200-216.
- Aytas, G. and Ozcan, S. (2019). An examination of drama studies based on Turkish education subjects. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(1), 235-255.
- Calp, S. and Seçgin, MG (2019). A descriptive analysis of the theses made in the field of creative drama in Turkey. *Turkish Journal of Social Research*, 23(2).
- Can Yaşar, M. and Aral, N. (2011). Examination of postgraduate theses in the field of drama in pre-school in Turkey. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 1(22), 70-90.
- Çepni, S. (2010). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Printing.
- Erdogan, T. (2016). *Creative drama applications in Turkish teaching*. Ankara: Educating Book.
- Erdogan, T., Erdogan, O. and Uzuner, FG (2018). The effect of creative drama method on reading motivation and attitudes of primary school 4th grade students. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(2), 297-313.
- Eroglu, O. U. E.ve Köktan, Ö. GDD (2020). The effect of creative drama and Turkish folk-dance studies on social development of secondary school students. *Yiwu International Journal of Language, Literature and Folklore Studies*, (20), 203.
- Eski, B. (2019). Trends of postgraduate studies in the field of language education with drama in Turkey. *Journal of Social Sciences in Theory and Practice*, 3(2), 53-64.
- Red, FS (2009). The effect of creative writing activities based on creative drama method in Turkish lesson on attitude towards writing. *Journal of Creative Drama*, 4(7), 51-68.
- Maden, S. (2021). Trends of postgraduate theses on Turkish textbooks: A content analysis. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30-45.
- Maden, S., Maden, A. and Banaz, E. (2017). A content analysis regarding postgraduate theses prepared on media literacy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Metinnam, O. and Erdogan, T. (2016). The Effect of creative drama method in developing vocabulary of primary school students. *Creative Drama Magazine*, 11(2), 65-82.
- Miles, MB and Huberman AM (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: Sage Publications.
- Oğuz Namdar, A., Bülbül, AN, and Çankal, AO (2018). Journey to the world of living things with creative drama. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 19(2), 1404-1422.
- Okuc, T. (2021). *The importance and necessity of creative drama practices and dramatic structures in language education*. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(3).
- Okvuran, A. (2002). Teaching drama and learning based on drama. *Educational Sciences and Practice*. 1(1), 115-131.

- Ozdemir, C. (2021). *The effect of the Expert Mantle approach on gaining the value of responsibility and cooperation skills in the life studies course* (Unpublished doctoral dissertation). Trabzon University Graduate Education Institute.
- Ozdemir, L. (2003). *The effect of creative drama course on the development of emotional intelligence* (Unpublished master's thesis). Uludag University Institute of Social Sciences.
- Patton, MQ (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In CD Laughton, V. Novak, DE Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Samsa, F. (2020). *Trends of postgraduate theses on creative drama in Turkey* (Unpublished master's thesis), Recep Tayyip Erdogan University, Institute of Social Sciences.
- San, I. (2002). *Educational dimensions of creative drama*. Creative Drama 1985-1998 Writings (2nd ed.), H.Ö. Adıgüzel (Ed.). Ankara: Natural Publications.
- Sevim, O. and Erem, NH Ö. (2013). The effects of creative drama technique on students' writing anxiety. *Adiyaman University Journal of Social Sciences Institute*, (11), 975-992.
- Şahin, D., Calp, S., Bulut, P. and Kuşdemir, Y. (2013). Examination of postgraduate theses made in the field of primary school teacher education according to various criteria. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Şenol, FB and Metin, EN (2021). Investigation of the effectiveness of drama education program on children's interactions and social skills in preschool classrooms with inclusive practice. *Education and Science*, 46(208), 189-213.
- Üstündag, T. (1999). Emotional intelligence, affective features, and creative drama. *Ankara University TÖMER Language Journal*, (75), 18-23.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. (9th Edition). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldız, E., and Adıgüzel, Ö. (2020) Using creative drama as a method: teacher opinions in mathematics teaching. *Journal of Ankara University Faculty of Fine Arts*, 2(2), 109-135.

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi ile Çevresel Tutumun Geliştirilmesi

Ahmet Tokmak¹

Mehmet Karamık²

Genç Osman İlhan³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.002

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 07.11.2022

Düzeltilme 05.12.2022

Kabul 14.12.2022

Anahtar Sözcükler

Sosyal bilgiler eğitimi

Drama yöntemi

Çevresel tutum

Çevre sorunları

Öğrenci görüşleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin çevresel tutum bağlamında öğrencilerin duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya istekliliklerine etkisi incelenmiş, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin çevre sorunlarına ve sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşleri toplanmıştır. Araştırma, karma yöntem ilkeleri doğrultusunda iç içe gömülü desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenlerden ön test - son test tek gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 26 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel veriler çevresel tutum ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik günlükleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden eşleştirilmiş iki örneklem t testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel analizler sonunda elde edilen test sonuçları, kodlamalar ve frekanslara yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bazı öğrenci cevapları kesitler halinde verilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin çevresel bilinçlerinin geliştirilmesinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin uygulamalar sonunda çeşitlendiği ve bu konuda bilgi birikimlerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiş, derslerin bu şekilde daha akılda kalıcı, eğlenceli geçtiğini belirttikleri görülmüştür. Ancak sınırlı sayıda öğrencinin ise drama etkinliklerinin gerginlik verici ve zaman alıcı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı dersler ve öğrenci grupları kapsamında drama yöntemi ile uygulamalar yapılması ve sonuçların farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir İl MEM, Türkiye, email: tokmak87@hotmail.com, Orcid Id: 0000-0002-3902-5825

2 Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl MEM, Türkiye, email: karamike@gmail.com, Orcid Id:0000-0002-6132-5007

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, email: gosman.ilhan@gmail.com, Orcid Id:0000-0003-4091-4758

Giriş

Bireyin hayatında farklı alanlar içerisinde karşılaştığı ve uyum çabası içinde olduğu yenilikler ve değişimler öğrenme deneyimlerini arttırmaktadır. Karşılaşılan sorunlara yönelik problem çözme becerisi geliştirilmesi ya da olaylar karşısında kullanılması gereken eleştirel düşünme becerisi gibi becerilerin doğal gelişim seyri bu öğrenme deneyimleri ile olmaktadır. Bunlar toplumsal hayatın ve sosyal yaşamın beraberinde getirdiği informal öğrenmeler olarak değerlendirilebilir. İnfomal öğrenmeler kendiliğinden, yaşamın doğal seyri içerisinde gerçekleşen öğrenmelerdir (Kılıç, Recepoğlu, 2022). Ancak bireyin toplum hayatına başarılı bir şekilde uyum sağlaması, bilinçli vatandaşlık özellikleri göstermesi ve evrensel doğrular için mücadele edebilecek bilinç seviyesine ulaşabilmesi için birtakım eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir (Saklan, Karakütük, 2022; Aktaş, Tokmak ve Kara, 2021).

Eğitimin birey için kaçınılmaz oluşu, medeni bir varlık olarak insan yaşamının başlangıcından itibaren neden sonuç ilişkisi ile açıklanabilir. Farklı dönemlerde farklı gerekçelerle insan hayatının bir parçası olan formal eğitim süreci ve bunun uygulayıcısı olarak okullar yüzyıllar içerisinde önemli değişimlere uğramıştır. Bu değişimin başlıca sebepleri olarak savaşlar, toplumsal olaylar, ülke politikalarının değişimi, vatandaşlık politikaları gibi farklı nedenler sayılabilir (Kırkıç, 2022). Yaşanan bu değişimler okullarda öğretimi yapılan derslerin belirlenmesinde ya da belirlenen derslerin öğretim programlarına dair amaç, hedef, kazanım ve konu içeriği boyutunda önemli etkilere sahip olmuştur (Bahar, Bümen, 2022). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde geliştirmeye çalıştığı temel beceriler, uygulanan değerler eğitimi, bireyin toplumsal uyum sağlayabilmesine yönelik konu içerikleri ve vatandaşlık eğitimi yönü ile bireyi toplum hayatına hazırlamaya çalışır (Sarıgöl, 2022). Bireyin yaşadığı yere dair tarihsel bilinç geliştirmesi, yaşadığı bölgenin çevresel ve coğrafi özelliklerinin farkında olması adına tarih ve coğrafya konularının ağırlık gösterdiği sosyal bilgiler dersi aynı zamanda disiplinlerarası yapısıyla sosyal bilimlere dair farklı alanları da konu kapsamında barındırmaktadır (Utkür Güllühan, Bekiroğlu, 2022).

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerde farklı beceri türlerinin geliştirilmesi ve küresel sorunlar bağlamında farklı konularda öğrenci tutumlarının iyileştirilmesi açısından önemli avantajlara sahip bir ders olarak değerlendirilebilir. Dersin konu kapsamı açısından zenginliği bu avantajın temel sebebidir. Son yıllarda küresel boyutta farkındalığı artan bir konu olarak çevresel sorunlar ülkelerin ortak çözüm planları doğrultusunda ders kitaplarında ve öğretim programlarında sıklıkla yer verilen bir konu haline gelmiştir (Kara, Özdemir, 2020). Sosyal bilgiler dersi de öğrencilere çevre eğitimi verilmesi, öğrencilerde çevre okuryazarlığının ve çevresel tutumun olumlu yönde geliştirilmesi adına önemli bir ders olarak görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısıyla zenginleştirilmiş konu içeriği ders öğretim süreçleri açısından da önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretiminin farklı yöntem ve teknikler ile gerçekleştirilmesine yönelik sıklıkla yürütülen çalışmalar kanıt olarak gösterilebilir (Ak, Oruç, 2022; Yeşiltaş, Akcan, 2022; Çelik, İlhan, 2021; İlhan, Oruç, 2019; Yılmaz, Tuncay, 2022)

Sosyal bilgiler dersi 2018 yılında yenilenen öğretim programına uygun olarak; ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, ve 7. sınıf kademelerinde haftada 3 ders saati olmak üzere okutulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı yapısı itibarıyla 7 öğrenme alanı etrafında dizayn edilmiştir.

Aynı zamanda öğretim programında kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri ele alınmıştır. Değerler eğitimi boyutunda ise 18 farklı değer bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik belirlenen kazanımlar incelendiğinde dersin ağırlıklı konu yapısını tarih ve coğrafya konularının oluşturduğu görülmektedir (Çakmak, Akgün, Salur, 2022; Yılmaz, Ablak, Akpınar, 2022). Tarih konularının tarih seridi üzerinde ilkçağlardan günümüze ulaşacak şekilde kurgulandığı, coğrafya ile ilgili konuların ise çoğunlukla beşeri coğrafya konuları kapsayacak şekilde ele alındığı belirlenmiştir (Oğuz Haçat, Demir, 2018). Bu durumun tarih ve coğrafya konularının öğretiminde sıklıkla geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması ve dersin “ezber dersi” algısını beraberinde getirdiği söylenebilir (Şimşek, 2008; Yılmaz, Kaya, 2011; Güngör, 2019; Metin Göksu, 2020). Ancak yenilenen öğretim programı ve eğitim anlayışı her geçen gün geleneksel eğitim yöntemlerinden uzaklaşmaktadır (Özalkan, 2021). Aynı zamanda öğretim programında kazandırılması hedeflenen becerilerin geleneksel eğitim yöntemleri ile kazandırılması ise mümkün olmamaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretimine yönelik olarak yürütülen farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırma çalışmaları sonuçları bakımından önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci merkezli olarak uygulanan yöntemler içerisinde drama yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalar sonuçları açısından dikkat çekicidir. Çetinkaya Aydoğdu ve Kırpık (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin araştırıldığı çalışmada; kullanılan bu yöntem ile öğrencilerin konuları anlama ve hatırlama düzeylerinde olumlu yönde bir etki sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Korkmaz (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise; teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin farklı değişkenler açısından etkilerinin incelendiği çalışmalar dramanın eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Dramaya ilişkin literatür incelendiğinde 1930-1940’lı yıllarda “drama” sözcüğünün “tiyatro” ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Daha sonra ise bu sözcük yaptıkları işin başka kişiler için tam olarak anlaşılmasını isteyenler tarafından “yaratıcı”, “eğitsel” ve “çocuk” gibi ön ekler alan bir kavram olarak, eğitsel ya da eğitimde drama, çocuk draması vb. biçimlerde kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2008). Eğitimde drama kavramı, okul programlarında iki farklı biçimde işlev görmektedir ve adlandırılmaktadır. Farklı içerik birimlerinin (dil, tarih, matematik, coğrafya, resim, müzik) öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmakta, hem de “drama dersi” adıyla drama sanatı yoluya bireysel gelişimi desteklemede ve sanatsal üretimi ortaya koymakta kullanılmaktadır (Somers, 1994). Drama yönteminin öğretim süreçlerinde bir eğitim aracı olarak kullanılması yeni bir durum değildir ancak yöntemin farklı değişkenler açısından olumlu etkilerine yönelik genel kabul için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. 20. yüzyılın sonlarında dramaya yönelik sosyolog, psikolog ve sinirbilimcilerin yaptıkları araştırmalar dramanın etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılması adına bir eşik olmuştur. İnsan içgüdülerinin somutlaştırılmış ve bağlamsallaştırılmış öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu kanıtlayan bu araştırmalar ve sonrasında Howard Gardner tarafından geliştirilen çoklu zeka kuramının ortaya çıkışı dramanın etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlaması açısından önemlidir. Drama ile eğitimde performans dayalı ve disiplinlerarası bir şekilde bireyin öğrenmelerinin çeşitlenmesi ve somutlaştırılması, empati duygusunun gelişmesi, hayal güçlerinin zenginleşmesi amaçlanmaktadır (Van de Water, 2021). Tüm bu amaçlar temel olarak bireyin daha iyi anlamasına yöneliktir. Best (1996) eğitimde dramayı; etkili bir öğrenmeyle sonuçlanan, hem duyuları hem de duyguları içeren benzersiz ve yeri doldurulamaz bir eğitim deneyimi olarak açıklamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal ilişkilerinin geliştirilmesinde, sınıf ikliminin iyileştirilmesi ve işbirliği anlayışının sağlanmasında da dramanın önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

(Joronen, Konu, Rankin ve Åstedt-Kurki, 2011; Catterall, 2007; Mages, 2010; Adıgüzel Burgul, Süslü, 2017). Drama yönteminin eğitim sürecinin iyileştirilmesi, zenginleştirilmesi ve öğrenme kalıcılığının artırılmasına yönelik olumlu etkilerini değerlendiren çalışmalar dışında dramanın ahlak eğitimi özelinde etkilerinin ortaya çıkartılması kapsamında Çin anakarasında bir devlet okulunda çalışma yürüten Feng (2022); elde ettiği sonuçlar bakımından dramanın öğrencilerde monolojik bir öğretimden ziyade diyalojik bir şekilde ahlaki düşünmeyi başlatma ve alternatif bakış açıları geliştirme açısından olumlu etkilere de sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Drama yönteminin eğitimde farklı planlama ve uygulamalarla çeşitli konular etrafında uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; drama yöntemi ile olumlu tutum geliştirme, değer ve ahlak eğitimi, iyiye yönelik farkındalık oluşturma hedeflerine yönelik olumlu sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Literatürde eğitimde drama yönteminin kullanılması ile elde edilen olumlu sonuçların varlığı bu araştırma sürecinde dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanılması adına temel motivasyonu oluşturmuştur. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında drama yöntemi kullanılarak öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmaya yönelik olarak belirlenen araştırma soruları şunlardır:

- Drama yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucu öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği'nin Duygu, Düşünce ve Eylemde Bulunmaya İsteklilik alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı nasıldır?
- Öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin çevresel tutumuna yönelik etkileri araştırılmıştır. Araştırma karma yöntem ilkelerine göre yürütülmüştür. Karma yöntem, nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak bir durumu farklı yönleriyle incelemeye fırsat sağlamaktadır. Bu sayede nitel ve nicel verilerin birbiriyle karşılaştırılmasına, tek yönlü olarak yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemin zayıf yönlerinin ortadan kaldırılmasına, bütüncül bir anlayışla nicel verileri destekleyecek nitel verilerin elde edilmesine imkân sağlamaktadır. Karma yöntem araştırmaları için Creswell, Plano Clark (2014) tarafından altı farklı desen açıklanmıştır. Desenlerin farklılaşmasındaki temel faktör nicel veya nitel verilerin kullanımına yönelik ağırlık durumu, sıralaması ya da birliktelik sürecidir. Bu araştırmada nitel veya nicel boyutun ağırlık kazandığı, iki boyutunda ortak olarak işe koşulabildiği eşzamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Bu sayede nitel veya nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler yine nitel veya nicel veri toplama araçlarıyla desteklenebilmektedir. Bu araştırma sürecinde drama etkinlikleri uygulama sürecinde kullanılmış ve süreç boyunca öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda ise deneysel desenlerden tek gruplu ön test - son test deseni kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde ve araştırmanın sonunda öğrencilere çevresel tutum ölçeği uygulanarak çevresel tutum durumları nicel olarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütüleceği çalışma grubu olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada, araştırmacının sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda uygulamanın yürütülmesi adına belirlenecek sınıf için bazı kriterler aranmıştır. Araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı sınıflar içerisinde; okulda ders dışı egzersiz çalışması olarak yürütülen drama çalışmalarına katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunduğu sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Sınıf içerisinde çalışmaya dahil olmak istemeyen öğrencilerin belirlenmesi adına öğrencilere gönüllü onam formu dağıtılmıştır. Yapılan incelemeler sonunda sınıfta bulunan öğrencilerin tamamının çalışmaya gönüllü olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin velilerinden çocuk rıza formu alınmıştır. Araştırma kapsamında çalışmanın yürütüldüğü kurumdan gerekli izinler alınmış ve etik kurul onayı tarafından çalışmanın yürütülmesi adına etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırma 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak belirlenen şubenin öğrenci sayısı 26'dır. Öğrencilerin tamamı çalışmaya katılmıştır. Bu öğrencilerden 14'ü kadın 12 öğrenci ise erkektir. Öğrenciler arasında belirgin bir yaş farkı yoktur. Sınıfın sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olmak üzere benzerdir. Öğrenci velilerinin tamamı okuryazar ve en az ortaokul mezunu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama süreci iki boyutlu olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde çevresel tutum ölçeğinde öğrencilerin tutumlarını duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik boyutunda ölçmek için oluşturulmuş 21 maddenin yer aldığı 3. boyut kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik günlüğü kullanılmıştır.

Çevresel Tutum Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan "Çevresel Tutum Ölçeği" Özata Yücel ve Özkan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğrenci bilgilerine yönelik, ikinci alt boyut öğrencilerin çevre ile ilgili davranışlarına yönelik, üçüncü alt boyut ise öğrencilerin çevreye yönelik duygu ve düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte ikinci alt boyutta 14 madde, üçüncü alt boyutta ise 21 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 14 maddelik boyutunun madde toplam korelasyonları 0,37 - 0,67 arasında belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri 0,84, Gutman Split Half değeri 0,831 ve Spearman Brown katsayısı ise 0,83 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin 21 maddelik son boyutunda ise madde toplam korelasyonları 0,30 ile 0,77 arasında belirlenmiş, Cronbach Alpha değeri 0,81, Gutman Split Half 0,73, Spearman Brown değeri ise 0,73 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik belirlenen Cronbach Alpha değeri ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe yönelik ölçek geliştiricisi tarafından belirtilen bu değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada ölçeğin kullanılması ile ilgili gerekli izinler ölçek geliştiricilerinden alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından biri olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 7 soruluk form kullanılmıştır. Formda yer alan sorular ile ilgili sosyal bilgiler alan uzmanı üç kişinin

görüşleri alınmıştır. Değerlendirmeler sonrasında bazı maddelerin ifade biçimleri değiştirilmiştir. Formun yazım kuralları ve anlatımsal akışla ilgili değerlendirmeler için iki farklı Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış, ortak olarak görüş birliğine varılan kısımlarla ilgili düzeltmeler yapılmış, forma son hali verilmiştir. Form kapsamında öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sosyal bilgiler dersinin anlamı ve dramanın derste bir yöntem olarak kullanılmasına yönelik görüşleri, çevresel sorunlara ve çevre bilincine yönelik düşünceleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Etkinlik Günlüğü Yapılandırılmış Formu

Araştırmaya yönelik gerçekleştirilen oturumlar sonrasında öğrencilerin uygulamaya yönelik görüş ve düşüncelerinin alınması için araştırmacı tarafından “Drama Uygulaması Etkinlik Günlüğü” geliştirilmiştir. Günlükte bulunan sorular için iki sosyal bilgiler alan uzmanının görüşleri alınmış ve dil kontrolleri iki Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Günlük öğrencilerin gerçekleştirilen drama uygulamalarına yönelik olarak hislerinin ve süreç boyunca yaşanan zorluk ve olumsuzların belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Çalışmada, araştırma sorularına yönelik olarak nitel ve nicel boyutta farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Görüşme formu uygulamalar öncesinde ve uygulamalar sonrasında olmak üzere iki farklı zamanda uygulanmış, çalışmada gerçekleştirilen uygulamaların öğrenci düşünceleri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Diğer nitel veri toplama aracı olan etkinlik günlüğü ise beş hafta boyunca gerçekleştirilen etkinlikler süresince her haftanın son saatinde olmak üzere beş kez kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinlik günlüğü için kullandıkları ortalama süre ise 5 dk olarak tespit edilmiştir.

Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan çevresel tutum ölçeği 3. alt boyut ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ölçek ile öğrencilerin uygulamalar sonrasında çevresel tutumlarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ölçeği ortalama 25 dk içerisinde tamamlamışlardır. Uygulama süreci ile bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Uygulama Süreci ve Gerçekleştirilen Etkinlikler*

Uygulama Haftası	Yapılan Etkinlik
1. Hafta	Çevresel Tutum Ölçeği (Ön test) Ön Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uygulama
2. Hafta	Aral Gölü Etkinliği Etkinlik Günlüğü - 1
3. Hafta	Aral Gölü Etkinliği Etkinlik Günlüğü - 2
4. Hafta	Toprağın Bilinçli Kullanımı Etkinlik Günlüğü - 3
5. Hafta	Toprağın Bilinçli Kullanımı Etkinlik Günlüğü - 4
6. Hafta	İnsan Çevre Etkileşimi Etkinlik Günlüğü - 5

7. Hafta

Çevresel Tutum Ölçeği (Son test)

Son Yarı Yapılandırılmış Görüşme Uygulama

Araştırmanın uygulama takvimi gerçekleştirilen üç etkinlik ile beş haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Ancak araştırma öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen ön test - son test ve anket uygulamaları ile tüm süreç toplamda 7 hafta sürmüştür. Sosyal bilgiler dersinin haftalık 3 ders saatlik süresi 1 oturum olarak ele alınmıştır. Aral gölü etkinliği ve toprağın bilinçli kullanımı etkinlikleri 2'şer hafta devam etmiştir.



Görsel 1. Uygulama Sürecinden Fotoğraflar

Verilerin Analizi

Araştırma karma yöntem ilkelerine göre yürütülmüş olup nitel ve nicel boyutta veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek ve test puanlarının normallik sınamasında çarpıklık (skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Ön test ve son test puanlarının her ikisinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Örneklem grubunun iki farklı durumda ortaya çıkan ölçek puanlarını karşılaştırmak amacıyla eşleştirilmiş iki örneklem t testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 5 haftalık drama eğitiminin çevresel tutum üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Hedges ve Olkin (1985) tarafından düzenlenen Cohen's d istatistiği kullanılmıştır. Formüldeki d' istatistiğinin etki büyüklüğünü hesaplamada yeterli olmayacağı anlaşıldığından Cohen (1988) tarafından korelasyon katsayısıyla düzeltme uygulanmıştır.

$$d' = \frac{X_1 - X_2}{SS} = \frac{t}{\sqrt{N}}; \quad d = \frac{d'}{\sqrt{1-r}}$$

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik günlüklerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan kavramlar, kodlamalar ve temalar halinde tablolarda sunulmuştur. Kavramsal kodlamalara yönelik frekans değerleri verilmiştir. Öğrenci görüşleri ve etkinlik günlüğünden seçilen bazı öğrenci ifadeleri kesit olarak sunulmuştur. Yapılan analizlere yönelik güvenilirlik hesaplamalarında Miles ve Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüne uygun olarak iki farklı alan uzmanının görüşleri alınmış ve görüş ayrılığı - görüş birliği oluşan durumlar ile ilgili yapılan hesaplamalar sonunda güvenilirlik oranı %87 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde gerçekleştirilen eğitimde drama uygulamaları kapsamında nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular araştırma sorularına uygun olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

Drama Uygulamaları Öncesinde ve Sonunda Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Kapsamında Duygu, Düşünce ve Eylemde Bulunmaya İsteklilik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular

Eğitimde drama uygulamaları ile gerçekleştirilen 5 haftalık etkinlikler sonunda öğrencilerin çevresel tutumları kapsamında duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik alt boyutlarında yaşadıkları değişim ile ilgili bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2’de ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Ön test - Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Test	Test Zamani	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Ç.	B.
Duygu	Ön test	26	3,00	4,14	3,45	0,30	0,69	-0,05
	Son test	26	3,71	4,86	4,25	0,25	0,19	0,71
Düşünce ¹	Ön test	26	2,38	3,63	3,09	0,28	0,02	0,68
	Son test	26	1,50	2,75	2,10	0,27	0,14	0,65
Eylemde Bulunmaya İsteklilik	Ön test	26	2,83	3,83	3,39	0,28	0,07	-0,97
	Son test	26	3,17	4,67	3,84	0,33	0,34	0,63
ÇEVRESEL TUTUM TOPLAM	Ön test	26	2,83	3,47	3,25	0,15	-0,75	0,78
	Son test	26	3,69	4,25	4,00	0,15	-0,09	-0,52

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

1: Düşünce boyutundaki maddeler ters kodlanmıştır.

Tablo 2’ye göre duygu boyutu ön test puanı 3,45±0,30 ve son test puanı 4,25±0,25 olarak tespit edilmiş olup her iki ölçümde puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüş, istatistiksel anlamlılık için eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Tablo 2’ye göre düşünce boyutu ön test puanı 3,09±0,28 ve son test puanı 2,10±0,27 olarak tespit edilmiş olup her iki ölçümde puanların normal dağılım

gösterdiği tespit edilmiştir. Son test puanlarının ön test puanlarına daha düşük olduğu görülmekte olup istatistiksel anlamlılık için eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Tablo 2'ye göre eylemde bulunmaya isteklilik boyutu ön test puanı $3,39\pm 0,28$ ve son test puanı $3,84\pm 0,33$ olarak tespit edilmiş olup her iki ölçümde puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Son test puanlarının ön test puanlarına daha yüksek olduğu görülmekte olup istatistiksel anlamlılık için eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Tablo 2'ye göre çevresel tutum ölçek toplamına ait ön test puanı $3,25\pm 0,15$ ve son test puanı $4,00\pm 0,15$ olarak tespit edilmiş olup her iki ölçümde puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmekte olup istatistiksel anlamlılık için eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 3'te ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait eşleştirilmiş t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ön test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test Zamanı	Ort. Farkı	SS Farkı	SH Farkı	t	sd	p	Cohen's d	Etki Büyüklüğü
Duygu	-0,81	0,28	0,06	-14,42	25	0,000	3,872	Muazzam
Düşünce ¹	0,99	0,26	0,05	19,27	25	0,000	5,663	Muazzam
Eylemde bulunmaya isteklilik	-0,45	0,54	0,11	-4,23	25	0,000	0,662	Orta
ÇEVRESEL TUTUM TOPLAM	-0,75	0,21	0,04	-18,29	25	0,000	3,667	Muazzam

1: Düşünce boyutundaki maddeler ters kodlanmıştır.

Tablo 3'e göre duygu ($t=-14,42$; $p<0,05$), düşünce ($t=19,27$; $p<0,05$), eylem isteği ($t=-4,23$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çevresel tutum ölçeği toplam ($t=-18,29$; $p<0,05$) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 5 haftalık drama uygulaması sonucunda çevresel tutumda anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 5 haftalık drama uygulamasının çevresel tutum üzerindeki etkisinin muazzam etki düzeyinde olduğu ($d > 2$) tespit edilmiştir. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersi kapsamında 5 haftalık drama uygulamasının duygu ve düşünce üzerindeki etkisinin benzer şekilde muazzam etki düzeyinde olduğu; eylem isteği üzerindeki etkisinin ise orta düzeyde ($0,50 < d < 0,80$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Çevresel Sorunlara Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

5 haftalık bir süreç içerisinde üç farklı etkinlik ile gerçekleştirilen eğitimde drama uygulamaları öncesinde ve uygulamalar sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Bazı öğrencilerin görüşleri kesit olarak sunulmuştur.

Eğitimde drama uygulamaları öncesinde öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verilen cevaplarda öne çıkan çevre sorunları uygulama öncesi ve uygulama sonrası olarak Tablo 4'te ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlamalar	Frekans
ÇEVRE SORUNLARI	Çevre kirliliği	Su kirliliği	5
		Hava kirliliği	6
	Atık Sorunu	Fabrika atıkları	4
		İnsan atıkları	7
		Geri dönüşüm eksikliği	5
	Bilinçsiz Şehirleşme	İnşaatlar	3
		Ormanlık alanların yok edilmesi	4
Toplam			34

Drama uygulamaları öncesinde öğrencilerin çevresel sorunları yönelik görüşleri incelendiğinde öğrenci cevaplarının üç alt tema etrafında kümelendiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde çevre sorunlarına yönelik 7 farklı kodlama etrafında 34 frekans tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır;

Öğr.1 “Evrende her şeyin bir düzeni olduğunu hepimiz biliriz. Eğer bu düzen olmasaydı ne olurdu? Evrendeki düzen olmasaydı dört mevsim yaşayamazdık ya da ya çok soğuk ya çok sıcak olurdu. Tabi bu da dengesizliğe yol açardı. Ve doğa da öyledir. Doğada yaşayan canlıların hayatları kendi elindedir. Ama kimse bunun farkında değildir. Doğada insanlar ağaçlara çok zarar veriyorlar.”

Drama uygulamaları öncesinde çevre sorunlarına yönelik öğrenci cevaplarının çoğunlukla atık sorunu, çevre kirliliği ve bilinçsiz şehirleşme başlıkları ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

Öğr.2 “Bence bugün dünyamızın en önemli sorunlarından biri çöpler. Sürekli artıyorlar. Bunların iyi değerlendirilmesi lazım. Geri dönüşümün artması lazım. Bence çevre sorunlarının başında bu yattıyor..”

Uygulamalar öncesinde öğrencilerin sıklıkla geri dönüşüm, ormanların yok edilmesi, bilinçsiz şehirleşme başlıklarına değinmelerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında bu konuları görmeleri sebep olarak gösterilebilir.

Öğr.3 “Ülkemizin ve dünyanın insan sayısı sürekli artıyor. Bu yüzden sürekli yeni evler inşa ediyoruz. Şehirler büyüyor. Ormanları kesmek zorunda kalıyoruz. Bazı şehirler çok kalabalık bazıları çok az nüfuslu bu da beraberinde başka sorunlar getiriyor...”

Öğr.4 “Çevre sorunu denince benim aklıma ilk gelen şey fabrikaların atıkları oluyor. Bunda haberlerde izlediğim bir şeyin etkisi büyük tabi. İstanbulda bir tane fabrika uzun yıllardır atıkları bir dereye akıtıyormuş mesela...Kirlilik bence en önemli sorun..Su, hava, çevre kirliliği gibi...”

Tablo 5. Uygulama Sonunda Öğrencilerin Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlamalar	Frekans
ÇEVRE SORUNLARI	Çevre Kirliliği	Su kirliliği	2
		Hava kirliliği	3
		Toprak kirliliği	5
		Deniz kirliliği	7
	Bilinçsiz Şehirleşme	Işık Kirliliği	2
		Gürültü Kirliliği	3
		Yaban hayatın yok edilmesi	6
		Tarım alanlarının yok edilmesi	8
	Doğal Kaynakların Kullanımı	Orman tahribatı	9
		Bilinçsiz su tüketimi	5
		Bilinçsiz tarım	5
		Temiz enerji kullanımının azlığı	6
	Bilinçsiz Avlanma	Avlanma	2
Toplam			63

Drama uygulamaları sonunda öğrencilerin çevre sorunlarına görüşleri incelendiğinde cevapların 4 farklı alt tema etrafında, 13 farklı kodlama ile 63 frekans ürettiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır;

Öğr.5“... Bizim Dünyamız çok değişti çünkü Dünyamızda eski yıllarda tarım, arazi falan güzel yetiştirilmiyordu ama bu zamanlarda fabrikalar, tarımlar, araziler daha iyi bakılıyor yeni yeni şeyler çıkıyor. Dünyada insanlar arkadaş, dost oldular ve hayatlarını daha güzel sürdürüyorlar ama bazı insanlar dünyayı temiz tutmuyor. Fabrikaların dumanlarını etrafa saçıyorlar, insanlar güzel nefes alamıyorlar. Bu yüzden insanlar hastalanıyorlar. Doğayı ve çevreyi temiz tutsalar ne güzel olur. Böylece bazı insanlar hastalanmazlar..”

Öğr.6“İnsanların çevremiz üzerindeki etkisine baktığımız zaman hiç de güzel manzaralar aklımıza gelmiyor. Drama da yaptığımız çalışmalarda da insanların çevreyi kirletmesi üzerine doğan sonuçları düzeltmek için yollar bulmuş, kötü etkileri canlandırmıştık. Yaptığımız çalışmaları hatırlayacak olursak insanın çevreye verdiği zararlar ile ilgili olayları canlandırmıştık. Hatta bir keresinde okulun çevresindeki yerleri gezerek fotoğraflarını çekip çıkartarak iplere asıp bir sunum yapmıştık. Başka bir çalışmamızda Aral Gölü'nün insanların bilinçsiz tarımı yüzünden kuruması sonucunda olan olayları canlandırıp yine çözümler aramıştık...”

Öğr.7“...bir arkadaşımız Aral gölü kurduğu için ölen balıkların düşüncelerini anlatan bir yazı yazmıştı. Ben ondan çok etkilenmiştim. Bunların sonucunda çevre kirliliğine olan bakış açımız çok daha fazla değişmişti. Sonucunda hepimiz insanların yaptığı çevre kirliliğinin hem görüntü kirliliği, hem hayvanların öldüğünü hem de Aral Gölü'nün kurumasından dolayı turizmcilerin işsiz kaldığını yani bir sürü sebebe yol açtığını gördüm. Aslında yere atıp nasıl olsa doğada çürüyüp gider dediğimiz küçük bir ambalaj parçasının bir sürü sebebe neden olduğunu öğrenmiş olduk. Bundan sonra çevreyi kirletmeme konusunda daha çok dikkat edeceğim konusunda kendime söz verdim..”

Çalışma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar sonunda öğrencilerin farkında oldukları sorunları çok yönlü bir şekilde değerlendirdikleri ve olayların çok boyutluluğuna ilişkin cevaplar ürettikleri söylenebilir. Drama uygulamaları sonrasında öğrenci cevaplarının çeşitlendiği ve ele alınan konuların öğrenciler tarafından derinlemesine değerlendirildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Uygulamaları Yapılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Bulgular

Sosyal bilgiler dersi kapsamında drama uygulamalarının gerçekleştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri etkinlik günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler ders saatlerinde konu kapsamında eğitimde drama etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik görüşleri incelenmiş ve sıklıkla tekrar eden ifadeler doğrultusunda kodlamalar ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Sosyal Bilgiler Dersinde Dramanın Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlamalar	Frekans
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DRAMA	Hisler	Eğlenceli	9
		Mutluluk verici	7
		Heyecanlı	6
	Öğretimin Niteliği	Akıcı	5
		Akılda kalıcı	5
	Sosyal etkileşim	İletişimi artırıcı	7
		İş birliği- grup çalışması	4
	Olumsuz ifadeler	Zaman alıcı	3
		Gerginlik verici	2
Toplam			48

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde 4 farklı alt tema etrafında, 9 farklı kodlama ile toplam 48 frekans belirlenmiştir. Bazı öğrenci cevapları şunlardır;

Öğr.8”Sosyal bilgiler dersi ile ilgili konularda drama yapma fikri hiç aklıma gelmemişti daha önce. Sanki sadece Türkçe dersinde ya da tiyatrodaki falan yapılır gibi düşünüyordum. Ama çokta güzel oldu. Sosyal bilgiler dersinde çevre konularını böyle işlemek..”

Öğr.9”...her zaman olmaz biliyorum ama böyle uzun olmasada 1-2 derslik dramalar yapalım hep lütfen. Hem çok eğlenceliydi hemde dersler çok güzel geçti..”

Öğr.10”...dramanın en çok sevdiğim yanı grup çalışmalarını yapmak. Böylece arkadaşlarımızla iletişimimiz güçleniyor. Birbirimizi daha iyi tanıyoruz...”

Öğr.11”Bence bu yaptığımız etkinliklerin en doğru yorumu şu olur. Kim ne derse desin bu etkinlikleri hepimiz hatırlayacağız. Hem ne kadar gülmeye eğlendiğimizi hemde aral gölünü...”

Öğr.12”Çok eğlendiğimizi inkar edemem ama ben çok geriliyorum bu gibi etkinliklerde. Sıra bana gelecek vs diye. O yüzden hem güzeldi hem de zordu benim için...”

Öğr.13”Herkes sosyal bilgiler derslerinden bahsediyor çok eğlenceli diye. Ben de aynı düşünüyorum ama konularda geri kalırız hep böyle ders işlersek... Bence yine yapalım ama 1- 2 derslik ya da 1 günlük...”

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında drama yönteminin kullanılmasına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin ders sürecini daha zengin kılan uygulamalar gerçekleştirilmesini olumlu olarak değerlendirdikleri, bu süreçte eğlenerek öğrenme fırsatı elde ettikleri, topluluk önünde konuşma ve rol alma konularında kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerde çevre bilincinin artırılması ve çevresel tutumlarının duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik boyutlarında geliştirilmesi amacıyla sosyal bilgiler dersi konuları kapsamında 5 haftalık drama uygulaması yapılarak gerçekleştirilen bu çalışma 26 öğrenci ile 7. sınıf kademesinde yürütülmüştür. Ön test ve son test olarak uygulanan çevresel tutum ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin çevresel tutum kapsamında duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik alt boyutlarında olumlu yönde bir değişim yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin duygu boyutunda ortalama puanları 3,45’ten 4,25 puana, düşünce boyutunda 3,09’dan 2,10 puana (ters maddeler), eylemde bulunmaya isteklilik boyutunda ise 3,39’dan 3,84 puana yükselmiştir. Ölçeğin ilgili bölümüne yönelik toplam sonuç ise drama uygulamaları sonunda 3,25 puan ortalamasından 4,00 puana ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşleri uygulama öncesinde ve uygulama sonunda alınarak çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve bilinç değişimi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulamalar öncesinde öğrencilerin çevre sorunlarını sınırlı bir çerçevede değerlendirdiği belirlenmiştir. Ancak gerçekleştirilen uygulamalar sonunda öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik düşüncelerinin çeşitlendiği ve bu konuda bilgi birikimi elde ettikleri görülmüştür. Drama uygulamaları öncesinde öğrenci görüşlerinin çevre sorunlarına yönelik 3 alt tema altında 7 kodlama başlığı ile toplam 34 frekans oluşturduğu belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda ise öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşleri 4 alt tema altında 13 kodlama başlığı ile 63 frekans sayısına ulaşmıştır. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmelere göre; öğrencilerin drama yöntemiyle yürütülen sosyal bilgiler dersini eğlenceli, mutluluk verici, akıcı, akılda kalıcı, iletişimi, iş birliğini ve grup çalışmasını artırıcı olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerin drama yöntemi ile yürütülen sosyal bilgiler dersini zaman zaman gerginlik verici olarak değerlendikleri, bazı öğrencilerin ise bu tarz uygulamaların zaman alıcı olduğunu ve konularda geri kalınmasına neden olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama etkinlikleri ile yürüttükleri sürecin öğrenciler üzerindeki etkilerini eleştirel düşünme becerisi ve çevresel duyarlılık açısından araştıran Karabulut ve Güven (2022); elde ettiği sonuçlar ile yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve çevreye duyarlılıklarının geliştirilmesi bakımından anlamlı düzeyde pozitif yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ilgili alanlardaki gelişiminin eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve çevresel duyarlılık ölçeği ile tespit edildiği Karabulut ve Güven’in çalışma sonuçları drama

etkinliklerinin beceri kazandırma, farklı konularda duyarlılık geliştirme konularında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ayna ve Günday (2022) tarafından İngilizce dersi okuma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yaratıcı drama tekniğinin etkilerinin araştırıldığı çalışmada 14 haftalık bir süreç içerisinde yürütülen çalışmalar sonunda öğrencilerin okuma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği nicel verilerle ortaya koyulmuştur.

Ustaoglu (2022) tarafından yürütülen tez çalışmasında matematik dersi kapsamında en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konularında gerçekleştirilen drama etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcı öğrenmelerine etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında iki farklı öğretim süreci ile işlenen konu kapsamında drama uygulamasının yapıldığı deney grubunda akademik başarının anlamlı düzeyde kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda drama etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin kalıcı öğrenme üzerindeki olumlu etkileri araştırma sonuçlarında yer almaktadır.

Sosyal beceri eğitiminde drama çalışmalarının rolü üzerine yürüttüğü çalışmasında Uslu (2022); beceri kazandırma süreçlerinde drama uygulamalarının etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Sınıf içi etkinlik olarak en az haftada bir defa drama çalışmalarına yer veren öğretmenlerin konu ile görüşlerini toplayan Uslu (2022), drama çalışmalarının sosyal uyum, iletişim, öz denetim, çatışma çözme ve işbirliği becerileri temel olmak üzere tüm sosyal becerilerin kazandırılması süreçlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesinde drama uygulamaları ile öğrenmenin önemine yönelik yürüttüğü çalışmasında Gezen (2022); drama temelli etkinliklerin öğrenciyi motive ettiği sonucuna ulaşmıştır. Farklı yaş gruplarında drama yönteminin etkilerinin belirlenmesi adına önemli bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer yandan üstün yetenekli ergenlerde problemler internet kullanımına yönelik drama temelli müdahale programı çalışması ve özel gereksinimli öğrenciler üzerinde drama destekli psikoterapinin öğrencilerin problem çözme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda elde olumlu yönde sonuçlar; drama uygulamalarının farklı yaş gruplarında, farklı gereksinime sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir (Gümüş- Demir, Güler, Sevimli, 2022; Akgül, Atalan- Ergin, Uzunpınar, 2021).

Drama uygulamalarının farklı öğrenme alanlarında çeşitli değişkenler üzerinde etkilerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, drama yönteminin becerilerin geliştirilmesi ve bir konuya yönelik olarak duyarlılık ve bilincin artırılması konularında etkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda drama uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcı öğrenmeleri üzerine etkilerinin araştırılması ile ilgili çalışmalarda elde edilen sonuçlar; dramanın öğretim süreçlerinde niteliği arttırmak ve buna bağlı olarak akademik başarının artmasını sağlamak açısından etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan mevcut çalışmada drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri içerisinde olumsuz görüş kapsamında değerlendirilebilecek öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin drama uygulamaları esnasında gerildikleri ve söz almaktan çekindikleri için zaman zaman uygulamalar adına olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise uygulamaları zaman alıcı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Koçyiğit ve Karatay'ın (2022) drama dersine yönelik öğrenci görüşlerinin ele alındığı çalışmada benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir. Ancak uygulamalar öncesinde söz almaktan çekinen, sahneye

çıkıp insanlar karşısında konuşmaktan kaçınan öğrencilerin uygulamalar sonunda bu gibi durumların üstesinden geldiklerini belirttikleri görülmektedir.

Sonuç olarak drama uygulamalarının sıklıkla öğrenciler üzerinde farklı seviyelerde ve farklı kazanım türlerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak drama uygulamalarının etkilerinin belirlenmesi adına farklı alanlarda, farklı seviye ve kademelerde, farklı gereksinim sahibi öğrenciler ile uygulamalar gerçekleştirilmesi drama yönteminin olumlu veya olumsuz olabilecek durumlarının saptanması açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda drama yöntemi ile çalışma yürütecek araştırmacılara literatürde araştırılması yapılmış konuların taraması yapılarak tekrara düşmeyecek farklı sınıf seviyesi ve öğrenme alanlarında çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin çevresel tutumlarının iyileştirilmesine yönelik olarak ders süreçleri, çevre ile ilgili konularda farklı içeriklerle zenginleştirilebilir. Bazı öğrenciler tarafından drama uygulamalarının gerginlik verici olarak ifade edilmesine yönelik olarak öğrencilerin kendilerini daha çok ifade edebilecekleri, söz alabilecekleri öğrenme yöntemleri ile dersler tasarlanabilir ve ders dışı egzersiz - etkinlik çalışmaları planlanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/60248/876580>
- Adıgüzel, F. B. (2017). “Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?” Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394. DOI: 10.16916/aded.331238
- Ak, M. M. & Oruç, Ş. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde oyunlaştırma. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(1), 22-37. DOI: 10.53046/ijotem.1112220
- Akgül, G., Atalan-Ergin, D. & Uzunpınar, S. (2021). Üstün yetenekli ergenlerde problemler internet kullanımı ve siber zorbalık: Drama temelli bir müdahale programının etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 167-190.
- Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-289. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.6>
- Ayna, D., & Günday, R. (2022). Yaratıcı drama tekniği kullanımının 8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde başarıya etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 41(1), 187-222.
- Bahar, Y., & Bümen, N. T. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklık üzerine sistematik bir analiz. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 520-554.
- Best, D. (1996). Research in drama theatre in education: The objective necessity. In J. Somers (Ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research* (pp. 3–25). North York, ON: Captus Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 163-178. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780701321013>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. ISBN 978-1-134-74270-7.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem desen seçimi. (Çev: A. Delice), *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* içinde, (s.61-116).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H. & Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konuları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 528-545. DOI: 10.17755/esosder.1006417
- Çelik, K. & İlhan, G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 262-279.
- Çetinkaya-Aydoğdu, C. & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 285-308.
- Feng, M. (2022). The use of drama pedagogy in teaching morality in a Chinese primary school. *ECNU Review of Education*, 20965311221089674.
- Gezen, E. (2022). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 490-500. DOI: 10.47525/ulasbid.1087162
- Gümüş-Demir, Z., Güler, K. & Sevimli, D. (2022). Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Güngör, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında (2017-2018 dönemi) Hitit tarihinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hedges, L.V., Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- İlhan, G. & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.

- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Astedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5–14.
- Kara, İ., & Özdemir, N. (2020). Hazard perception and disaster information of Turkish secondary school students. *J. Educ. Black Sea Region*, 6(1), 62-78
- Karabulut, Ö. & Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 295-322. DOI: 10.33711/yyuefd.1068110
- Kılıç, M. S. & Receptoğlu, S. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının pandemi döneminde ve öncesinde informal öğrenmelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-28. DOI: 10.17152/gefad.930554
- Kırkç, K. A. (2022). Yenilikçi okulların geleceği. K. A. Kırkç (Ed.)*Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim* içinde, 325. İstanbul: Efeakademi Yayınları
- Koçyiğit, S. & Karatay, H. (2022). Ortaokullardaki seçmeli drama dersinin uygulama sürecine yönelik görüşler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 191-216.
- Mages, W. (2010). Creating a culture of collaboration: The conception, design, and evolution of a head start theatre in-education program. *Youth Theatre Journal*, 24, 45-61. <http://dx.doi.org/10.1080/08929091003732989>
- Metin Göksu, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955. DOI: 10.24106/kefdergi.4039
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56.
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, (Özel Sayı), 18-26.
- Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.
- Öztürk, Ç. & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. DOI: 10.17860/mersinefd.975386
- Sarıgöl, B. (2022). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 8-17.
- Sawilowsky, S (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. 8(2), 467-474.
- Somers, j. (1994). *Drama in the curriculum*, London: Cassel
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri CBS teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 191-198.
- Uslu, E. M., (2022). Sosyal beceri eğitiminde drama çalışmalarının rolü. A. Oğuz, Y. Ulutürk Sakarya (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar VI* içinde, (s. 137 - 157). Ankara: Berikan Yayınevi
- Ustaoğlu, T. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ütkür Güllühan, N. & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye Örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 787-804. DOI: 10.24315/tred.938184
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98.
- Yeşiltaş, E. & Akcan, C. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 39-49.

- Yılmaz, E., Ablak, S. & Akpınar, E. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılmış bilimsel yayınlara analitik bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 365-384. DOI: 10.17679/inuefd.1083455
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73-95.
- Yılmaz, S., Tuncay, C. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1154-1154.

Ek

Örnek Oturum Planı

Konu: İnsanlar, Yerler ve Çevreler / Aral Gölü Etkinliği

Katılımcılar: 7/B sınıfı öğrencileri

Süre: 3 saat

Araç ve gereçler: Gazete haberi, konuyla ilgili yazılar, Aral Gölü ile ilgili görseller(öncesi ve sonrası), kraft kâğıt, pastel boya, müzik

Yöntemler: Eğitimde drama

Teknikler: Öğretmenin role girmesi, bilinç koridoru, toplantı düzenleme, karakter oluşturma, sıcak sandalye

Ana Kazanım

- Çevresel bilinç bağlamında doğayı doğru kullanmanın önemini fark eder ve devam eden yanlışları düzeltmeye ilişkin eylemde bulunur.

Alt Kazanımlar

- Toprağı bilinçsiz kullanmanın telafisi olamayan sonuçlar doğuracağını fark eder.
- Tarımda kullanılan ilaçların doğaya etkisini fark eder.
- Bilinçsiz sulamanın doğaya etkisini fark eder.
- Doğanın nimetlerinden faydalanırken ona zarar vermemesi gerektiğini fark eder.
- Tarım yaparken çevreye zarar verilebileceğini fark eder.
- Çevreye zarar vermeden de doğadan yararlanabileceğini fark eder.
- Doğayı kirletmemesi için karşısındakini ikna eder.

ISINMA

1. ETKİNLİK: Öğretmen, katılımcılara bir önceki oturumda yaptıkları çalışmalardan bahseder. Yapılan etkinlikler, çalışmalar, tarım faaliyetleri üzerine konuşulur.

CANLANDIRMA

2. ETKİNLİK:

Öğretmen, kooperatif başkanı olarak role girer ve bir önceki oturumda mühendis rolü üstlenen katılımcıları da yanına alarak köylüleri toplantıya çağırır. Toplantıya katılanlara çevrede ve gölde dikkatlerini çeken bir şeyler olup olmadığını sorar (önceki derste ilaçlama uyarılarına dayanarak.). Köylülerle ve mühendislerle dikkatlerini çeken şeyleri tartışılır. Köylülerden yeterli cevaplar alamazsa devreye “ARAL GÖLÜNDE ÇEVRE FELAKETİ” başlıklı bir gazete haberi sokar. Gazete haberinde gölün çekilmeye başladığı, balıkların azaldığı, bazı böcek türlerinin görünmez olduğu, iklim ve bitki örtüsünün bozulmaya başladığı yazar. Yapılan toplantıda bu konunun nedenleri tartışılır. Saptanan nedenler liste halinde yazılır ve panoya asılır. Kısa bir ara verilir.

3. ETKİNLİK:

Katılımcılar salona girmeden önce yerlere öbekler halinde fotoğraflar bırakılır. Her öbek bir meslek grubuyla alakalıdır. Birinci grup çiftçilerle ilgilidir, tarım yapan insanların ve çöle dönmüş toprakların yer aldığı fotoğraflar yer alır. İkinci grup deniz taşımacılığı yapanlarla ilgilidir. Çalışan limanlar ve gemilere ait fotoğraflarla önünde su kalmamış limanlar, gemilerin karada kaldığı fotoğraflar yer alır. Üçüncü grup turizm ile ilgilidir. Aral gölü kenarında bir otel fotoğrafla birlikte önünden suların çekildiği çöl ortasında kalmış otellere ait fotoğraflar yer almaktadır. Dördüncü grup balıkçılık yapanlarla ilgilidir. Balık avlayan teknelere ait resimlerle balıkların toprak üzerinde kurduğu, teknelerin karada kaldığı ve gölün kurduğu fotoğraflar yer almaktadır. Beşinci grup balık konserve fabrikasına aittir. İşleyen bir fabrika ve kapanan bir fabrikaya ait fotoğraflar yer alır. Katılımcıların seçtikleri bir fotoğraf öbeğinin yanında kalmaları istenir. Her öbeğin başında toplananların grup oluşturmaları istenir. Gruplardan fotoğrafların öncesi ve sonrası dikkate alınarak içinde buldukları durumun doğaçlamasını yapmaları istenir.

ARA DEĞERLENDİRME

İkinci etkinlikte saptanan nedenler de göz önünde bulundurularak bu felaketin siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik vb. sonuçları saptanır ve kraft kâğıt üzerine yazılarak panoya asılır.

4. ETKİNLİK:

Kraft kâğıt yere serilir ve Gönüllü bir katılımcı üzerine yatırılarak etrafı çizilir. Katılımcılardan çizilen şekilden boya kalemlerini kullanarak bir çiftçi karakteri oluşturmaları istenir. Oluşturulan karakter bir katılımcıya giydirilir. Ve bu çiftçinin tarlalarını ekmek istediği anlatılır. Ancak çiftçimiz çok ilaç ve gübre kullanarak çok ürün almak ve organik tarım yaparak doğaya zarar vermemek arasında ikilem yaşamaktadır.

Karakter oluşturulduktan sonra katılımcılar iki gruba ayrılır. Gruplardan birisine çiftçiyi çok ilaç ve gübre kullanarak bol ürün almaya, diğer gruba da doğaya zarar vermeden üretim yapmaya ikna etmeleri gerektiği söylenir.

Yönergeler verildikten sonra iki karşıt görüşle bilinç koridoru oluşturulur ve çiftçimizin bu koridordan geçerek bir karara varması sağlanır.

DEĞERLENDİRME

5. ETKİNLİK:

Değerlendirme etkinliği olan bu etkinlikte çiftçimize şu sorular sorulur:

1. Koridorun sonunda hangi karara vardın?
2. Bu kararı vermende hangi konuşmalar etkili oldu?
3. Karşı grupta aklını çelen söylemler oldu mu?

Soruları sorularak konu üzerinde konuşulur. Ayrıca sıcak sandalye tekniği kullanılarak katılımcıların da soruları alınabilir.

Improving Environmental Attitude with Drama Method in Social Studies Courses

Ahmet Tokmak¹

Mehmet Karamık²

Genç Osman İlhan³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.002

Article History

Received 07.11.2022

Revised 05.12.2022

Accepted 14.12.2022

Keywords

Social studies education

Drama method

Environmental attitude

Environmental problems

Student views

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of the activities carried out using drama method within the scope of social studies course on students' feelings, thoughts and willingness to take action in the context of environmental attitude, and the opinions of the students included in the study on environmental problems and the use of drama method in social studies course were collected. The study was conducted with a nested embedded design in line with mixed method principles. In the quantitative dimension of the study, pre-test - post-test one-group design was used. The study group consisted of 26 middle school 7th grade students. Quantitative data were collected through the environmental attitude scale. Semi-structured interview form and activity diaries prepared by the researcher were used to collect qualitative data. Since it was determined that the pre-test and post-test scores showed normal distribution in the analysis of quantitative data, paired two sample t-test was used, and content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of qualitative data. Findings regarding test results, coding and frequencies obtained at the end of quantitative and qualitative analyses are presented in tables. Some student responses are given in sections. The results of the study revealed that the activities carried out with drama method in the social studies course had a significant positive effect on the development of students' environmental awareness. Students' views on environmental problems diversified at the end of the practises and their knowledge on this subject increased. Besides, students' opinions on the use of drama method in the social studies course were predominantly positive, and it was seen that the lessons were more memorable and fun in this way. However, a limited number of students stated that drama activities were tense and time-consuming. In line with the results obtained, suggestions were made to carry out practises with drama method within the scope of different courses and student groups and to analyze the results in terms of different variables.

1 Dr., Ministry of Education, İzmir, Türkiye, email: tokmak87@hotmail.com, Orcid Id: 0000-0002-3902-5825

2 Ministry of Education, İstanbul, Türkiye, email: karamike@gmail.com, Orcid Id:0000-0002-6132-5007

3 Associate Professor, Yıldız Teknik University, Faculty of Education, İstanbul, Türkiye, email: gosman.ilhan@gmail.com, Orcid Id:0000-0003-4091-4758

Introduction

The innovations and changes that the individual encounters in different areas of his/her life and tries to adapt to increase his/her learning experiences. The natural course of development of skills such as developing problem-solving skills for the problems encountered or critical thinking skills that should be used in the face of events is through these learning experiences. These can be considered as informal learnings brought about by social life. Informal learning is learning that takes place spontaneously, in the natural course of life (Kılıç, Reçepoğlu, 2022). However, in order for the individual to successfully adapt to social life, to show conscious citizenship characteristics and to reach the level of consciousness that can fight for universal truths, he/she must go through some educational processes (Saklan, Karakütük, 2022; Aktaş, Tokmak, & Kara, 2021).

The inevitability of education for the individual can be explained with a cause and effect relationship since the beginning of human life as a civilized being. The formal education process, which has been a part of human life for different reasons in different periods, and schools as its practitioners have undergone significant changes over the centuries. The main reasons for this change are wars, social events, changes in country policies, and citizenship policies (Kırkıç, 2022). These changes have had significant effects on the determination of the courses taught in schools or the curricula of the determined courses in terms of goals, objectives, achievements and subject content (Bahar, Bümen, 2022). The social studies course tries to prepare the individual for social life with the basic skills it tries to develop in students, the values education applied, the subject content for the individual to provide social adaptation and citizenship education (Sarığöl, 2022). The social studies course, focusing on history and geography in order to develop historical consciousness about the place where the individual lives and to be aware of the environmental and geographical characteristics of the region where the individual lives, also includes different fields of social sciences with its interdisciplinary structure (Utkür Güllühan, Bekiroğlu, 2022).

Social studies can be considered as a course with significant advantages in terms of developing different types of skills in students and improving student attitudes on different issues in the context of global problems. The richness of the course in terms of subject coverage is the main reason for this advantage. In recent years, environmental problems, as a subject of increasing global awareness, have become a subject frequently included in textbooks and curricula in line with the common solution plans of countries (Kara, Özdemir, 2020). Social studies is also seen as an important course for providing environmental education to students and developing environmental literacy and environmental attitudes positively. The subject content enriched with the interdisciplinary structure of the social studies course provides important advantages in terms of course teaching processes. In this context, studies frequently carried out to realize social studies teaching with different methods and techniques can be shown as evidence (Ak, Oruç, 2022; Yeşiltaş, Akcan, 2022; Çelik, İlhan, 2021; İlhan, Oruç, 2019; Yılmaz, Tuncay, 2022)

In accordance with the renewed curriculum in 2018, the social studies course is taught at the 4th grade of primary school and 5th, 6th, and 7th grades of secondary school for 3 hours a week. The social studies curriculum is designed around 7 learning areas in terms of its structure. At the same time, 27 basic skills that are aimed to be gained in the curriculum are discussed. There are 18 different values in the values education dimension. Examining the achievements determined for the teaching of social studies course, we see that the predominant subject structure of the course consists

of history and geography subjects (Çakmak, Akgün, Salur, 2022; Yılmaz, Ablak, Akpınar, 2022). History topics were constructed on the history strip in a way to reach from ancient times to the present day, while geography-related topics were mostly handled in a way to cover human geography topics (Oğuz Haçat, Demir, 2018). One can say that this situation brings along the use of traditional teaching methods in the teaching of history and geography subjects and the perception of the course as a “memorization course” (Şimşek, 2008; Yılmaz, Kaya, 2011; Güngör, 2019; Metin Göksu, 2020). However, the renewed curriculum and understanding of education are moving away from traditional education methods day by day (Özalkan, 2021). At the same time, it is not possible to gain the skills aimed to be gained in the curriculum with traditional education methods. In this context, studies using different methods and techniques carried out for social studies teaching are important in terms of their results. Among the student-centered methods applied in social studies teaching, the practises carried out with drama method are remarkable in terms of their results. In the study conducted by Çetinkaya Aydoğdu and Kırpık (2021), student views on the use of creative drama method in social studies teaching were investigated and it was concluded that this method had a positive effect on students’ understanding and recall levels. In their study Öztürk and Korkmaz (2020) concluded that technology-supported creative drama activities contributed more to students’ problem solving skills than traditional education methods. Studies examining the effects of drama method in terms of different variables reveal that drama makes positive contributions to educational processes.

Examining the literature on drama, we see that the word “drama” began to be used synonymously with “theater” in the 1930s and 1940s. Later, this word began to be used as a concept with words such as “creative”, “educational” and “child” by those who wanted their work to be fully understood by others, in the forms of educational or educational drama, children’s drama, etc. (Adıgüzel, 2008). The concept of drama in education functions and is named in two different ways in school programs. One is used as a method in the teaching of different content units (language, history, mathematics, geography, painting, music), and it is also used to support individual development and artistic production through the art of drama under the name of “drama lesson” (Somers, 1994). The use of drama method as an educational tool in teaching processes is not something new, but it is not possible to say the same for the general acceptance of the positive effects of the method in terms of different variables. In the late 20th century, research on drama by sociologists, psychologists and neuroscientists marked a threshold for the use of drama as an effective teaching method. These researches, which proved that human instincts need embodied and contextualized learning, and the emergence of the theory of multiple intelligences developed by Howard Gardner, are important in terms of the use of drama as an effective teaching method. Drama aims to diversify and concretize the individual’s learning in a performance-based and interdisciplinary way in education, to develop a sense of empathy, and to enrich their imagination (Van de Water, 2021). All these objectives are basically aimed at better understanding of the individual. Best (1996) describes drama in education as a unique and irreplaceable educational experience that results in effective learning and involves both the senses and emotions. At the same time, it can be said that drama has important effects on improving students’ social relations, improving the classroom climate and strengthening the understanding of cooperation (Joronen, Konu, Rankin, & Åstedt-Kurki, 2011; Catterall, 2007; Mages, 2010; Adıgüzel Burgul, Süslü, 2017). Apart from the studies evaluating the positive effects of drama method on improving and enriching the educational process and increasing learning retention, Feng (2022), who conducted a study in a public school in mainland China within the scope of revealing the

effects of drama on moral education, concluded that drama has positive effects in terms of initiating moral thinking in students in a dialogical way and developing alternative perspectives rather than monological teaching.

An examination of the studies on the practice of drama method in education with different planning and practises around various subjects has revealed that positive results have been obtained with drama method for the goals of developing positive attitudes, value and moral education, and creating awareness for the good. The existence of positive results obtained by using drama method in education in the literature constituted the main motivation for using drama as an educational method in this research process. This study aims at developing environmental awareness in students by using drama method within the scope of social studies course. For this purpose, the questions determined for the study are as follows:

- What is the distribution of the scores that the students received from the Emotion, Thought and Willingness to Act sub-dimensions of the Environmental Attitude Scale as a result of the practises carried out with the drama method?
- What are the students' views on environmental problems?
- What are the students' views on the use of drama method in social studies course?

Method

Study Model

This study investigated the effects of using drama method in social studies course on students' environmental attitudes. The study was conducted according to mixed method principles. Mixed method provides the opportunity to examine a situation from different aspects by using quantitative and qualitative data together. In this way, it allows qualitative and quantitative data to be compared with each other, to eliminate the weaknesses of the method used in one-way studies, and to obtain qualitative data to support quantitative data with a holistic understanding. Creswell, Plano Clark (2014) explained six different designs for mixed method research. The main factor in the differentiation of the designs is the weighting, ranking or association process for the use of quantitative or qualitative data. This study used a simultaneous triangulation design in which the qualitative or quantitative dimension gains weight and both dimensions can be used jointly. In this way, the data obtained with qualitative or quantitative data collection tools can be supported by qualitative or quantitative data collection tools. This study utilized drama activities in the practice process and students' opinions were consulted throughout the process. In the quantitative dimension of the research, a one-group pretest-posttest design was used. Before the practises and at the end of the study, an environmental attitude scale was applied to the students to determine their environmental attitudes quantitatively.

Study Group

The study group was determined using the convenience sampling method, which is one of the non-probability sampling methods. At the same time, in this study, certain criteria were sought for the class to be determined for the practice of the practice in a public school affiliated to the Ministry of National Education where the researcher worked as a social studies teacher. Among the classrooms where the researcher worked as a teacher, the classroom where the students who

participated in the drama activities carried out as an extracurricular exercise in the school were predominantly present was determined as the study group. In order to determine the students who did not want to be included in the study, a voluntary consent form was distributed to the students. At the end of the examinations, we concluded that all of the students in the class volunteered to participate in the study. Child consent forms were obtained from the parents of the students included in the study. Within the scope of the study, the necessary permissions were obtained from the institution where the study was conducted and no findings contrary to ethics were found by the approval of the ethics committee for the conduct of the study.

The study was conducted with 7th grade students. The number of students in the branch determined as the study group was 26. All of the students participated in the study. Of these students, 14 were female and 12 were male. There was no significant age difference between the students. The socioeconomic level of the class was similar, with a medium level. All of the parents of the students were literate and at least middle school graduates.

Data Collection Tools

The study was conducted with 7th grade students. The number of students in the branch determined as the study group was 26. All of the students participated in the study. Of these students, 14 were female and 12 were male. There was no significant age difference between the students. The socioeconomic level of the class was similar, with a medium level. All of the parents of the students were literate and at least middle school graduates.

Environmental Attitude Scale

The “Environmental Attitude Scale” used to determine the environmental attitudes of secondary school students was developed by Özata Yücel and Özkan (2014). The scale consists of three sub-dimensions. The first sub-dimension was formed for student information, the second sub-dimension was formed for students’ behaviors related to the environment, and the third sub-dimension was formed to determine students’ feelings and thoughts towards the environment. There are 14 items in the second sub-dimension and 21 items in the third sub-dimension. The item-total correlations of the 14-item dimension of the scale were determined between 0.37 - 0.67. Cronbach Alpha value was 0.84, Gutman Split Half value was 0.831 and Spearman Brown coefficient was 0.83. In the last dimension of the 21-item scale, item-total correlations were determined between 0.30 and 0.77, Cronbach Alpha value was 0.81, Gutman Split Half value was 0.73 and Spearman Brown value was 0.73. The Cronbach Alpha value for the entire scale was calculated as 0.88. These values stated by the scale developer for the scale show that the scale is quite reliable. The necessary permissions for the use of the scale in the study were obtained from the scale developers.

Semi-Structured Interview Form

A 7-question form prepared by the researcher was used as one of the qualitative data collection tools of the study. The opinions of three social studies field experts about the questions in the form were taken. After the evaluations, the wording of some items was changed. The opinions of two different Turkish language teachers were taken for the evaluations related to the spelling rules and narrative flow of the form, and the form was finalized after the corrections were made on the parts that were agreed upon. Within the scope of the form, students’ views on the meaning of the

social studies course and the use of drama as a method in the course, their thoughts on environmental problems and environmental awareness before and after the practise were examined comparatively.

Activity Diary Structured Form

A “Drama Practice Activity Diary” was developed by the researcher to collect the opinions and thoughts of the students about the practice after the sessions conducted for the research. The opinions of two social studies field experts were taken for the questions in the diary and language controls were made by two Turkish teachers. The diary was created to determine the students’ feelings about the drama practices and the difficulties and negativities experienced during the process.

Data Collection and Practise Process

The study utilized different qualitative and quantitative data collection tools to address the research questions. The interview form was administered at two different times, before and after the interventions, and the effect of the interventions on students’ thoughts was tried to be determined. The other qualitative data collection tool, the activity diary, was used five times in the last hour of each week during the activities carried out for five weeks. The average time used by the students for the activity diary was determined as 5 minutes.

The environmental attitude scale, which was used as a quantitative data collection tool, was applied twice as the 3rd sub-dimension pre-test and post-test. With the scale, it was tried to determine the change in students’ environmental attitudes after the practises. The students completed the scale in an average of 25 minutes. Information about the practise process is shown in Table 1.

Table 1. *Practise Process and Activities*

Week of Practise	Event Held
1. Week	Environmental Attitude Scale (Pre-test) Preliminary Semi-structured Interview Form Application
2. Week	Lake Aral Event Event Diary - 1
3. Week	Lake Aral Event Event Diary – 2
4. Week	Conscious Use of Soil Event Diary – 3
5. Week	Conscious Use of Soil Event Diary – 4
6. Week	Human Environment Interaction Event Diary – 5
7. Week	Environmental Attitude Scale (Post-test) Final Semi-structured Interview Application

The practise schedule of the study was completed in a five-week period with three activities. However, the whole process lasted 7 weeks in total with the pre-test - post-test and questionnaire practises conducted before and after the research. The weekly 3-hour duration of the social studies course was considered as 1 session. The Aral Lake activity and the conscious use of soil activities continued for 2 weeks each.



Image 1. *Photos from the Practise Process*

Data Analysis

The research was conducted according to mixed method principles and qualitative and quantitative data were obtained. The quantitative data obtained in the study were analyzed using SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 21.0 program. Skewness and kurtosis coefficients were used to test the normality of the scale and test scores. The fact that the skewness and kurtosis coefficients used in the normal distribution of scores obtained from a continuous variable remain within ± 1 can be interpreted as the scores do not show a significant deviation from the normal distribution (Büyüköztürk, 2011). Both pre-test and post-test scores were found to be normally distributed. In order to compare the scale scores of the sample group in two different situations, paired two sample t-test was used. The confidence interval in the analysis was 95% (significance level $0.05 < p < 0.05$). In order to determine the effect size of 5-week drama education on environmental attitude within the scope of social studies course, Cohen's d statistic, which was developed by Hedges and Olkin (1985), was used. Since it was understood that the d' statistic in the formula would not be sufficient to calculate the effect size, Cohen (1988) applied correction with the correlation coefficient.

$$d' = \frac{X_1 - X_2}{SS} = \frac{t}{\sqrt{N}}; \quad d = \frac{d'}{\sqrt{1-r}}$$

The data obtained in the qualitative dimension of the study were obtained from the semi-structured interview form and activity diaries. Content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data obtained. The concepts, codings and themes that emerged as a result of the analysis are presented in tables. Frequency values for conceptual coding are given. Student opinions and some student expressions selected from the activity diary were presented as cross-sections. The reliability formula developed by Miles and Huberman was used in the reliability calculations for the

analyzes. In accordance with the formula $\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})$, the opinions of two different field experts were taken and the reliability rate was calculated as 87% at the end of the calculations made regarding the cases of disagreement - consensus.

Findings

In this section, the findings that emerged in line with the data obtained from quantitative and qualitative data collection tools within the scope of drama in education practices carried out in the study process are presented under headings in accordance with the study questions.

Findings Related to the Distribution of Students' Scores from the Emotion, Thought and Willingness to Act Sub-dimensions of the Environmental Attitude Scale Before and After Drama Practices

At the end of the 5-week activities carried out with drama practices in education, information about the changes in the sub-dimensions of emotion, thought and willingness to act within the scope of students' environmental attitudes are presented in tables. In Table 2, descriptive statistics of pre-test and post-test scores are given.

Table 2. Descriptive Statistics for Pre-test - Post-test Scores

Scale/Test	Test Time	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SD	S.	K.
Feeling	Pre-test	26	3,00	4,14	3,45	0,30	0,69	-0,05
	Post-test	26	3,71	4,86	4,25	0,25	0,19	0,71
Thought ¹	Pre-test	26	2,38	3,63	3,09	0,28	0,02	0,68
	Post-test	26	1,50	2,75	2,10	0,27	0,14	0,65
Willingness to Take Action	Pre-test	26	2,83	3,83	3,39	0,28	0,07	-0,97
	Post-test	26	3,17	4,67	3,84	0,33	0,34	0,63
ENVIRONMENTAL ATTITUDE TOTAL	Pre-test	26	2,83	3,47	3,25	0,15	-0,75	0,78
	Post-test	26	3,69	4,25	4,00	0,15	-0,09	-0,52

S.: Skewness K: Kurtosis

1: Items in the Thought dimension were reverse coded.

According to Table 2, the emotion dimension pre-test score was 3.45 ± 0.30 and the post-test score was 4.25 ± 0.25 , and it was determined that the scores showed a normal distribution in both measurements. It was noted that the post-test scores were higher than the pre-test scores, and a paired t-test was used for statistical significance. According to Table 2, the thought dimension pre-test score was 3.09 ± 0.28 and the post-test score was 2.10 ± 0.27 , and it was determined that the scores showed a normal distribution in both measurements. The post-test scores were lower than the pre-test scores and paired t-test was used for statistical significance. According to Table 2, the pre-test score of the willingness to act dimension was 3.39 ± 0.28 and the post-test score was 3.84 ± 0.33 , and it was determined that the scores showed a normal distribution in both measurements. The post-test scores were higher than the pre-test scores and paired t-test was used for statistical significance. According to Table 2, the pre-test score of the environmental attitude scale total was 3.25 ± 0.15 and the post-test score was 4.00 ± 0.15 , and it was determined that the scores showed a normal distribution in

both measurements. Post-test scores were higher than pre-test scores and paired t-test was used for statistical significance.

Table 3 shows the paired t-test results for the comparison of pre-test and post-test scores.

Table 3. Comparison of Pre-test and Post-test Scores

Test Time	Mean. Dif.	SD Dif.	SE Dif.	T	sd	p	Cohen's d	Impact
Feeling	-0,81	0,28	0,06	-14,42	25	0,000	3,872	Enormous
Thought ¹	0,99	0,26	0,05	19,27	25	0,000	5,663	Enormous
Willingness to Take Action	-0,45	0,54	0,11	-4,23	25	0,000	0,662	Medium
ENVIRONMENTAL ATTITUDE TOTAL	-0,75	0,21	0,04	-18,29	25	0,000	3,667	Enormous

1: Items in the Thought dimension were reverse coded.

According to Table 3, it was concluded that there was a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of emotion ($t=-14.42$; $p<0.05$), thought ($t=19.27$; $p<0.05$), desire for action ($t=-4.23$; $p<0.05$) sub-dimension scores and total environmental attitude scale ($t=-18.29$; $p<0.05$). There was a significant increase in environmental attitude as a result of 5-week drama practice within the scope of social studies course. The effect of 5-week drama practise on environmental attitude within the scope of social studies course was found to be at a tremendous effect level ($d > 2$). Similarly, the effect of the 5-week drama practise on emotions and thoughts within the scope of the social studies course was found to be at a tremendous effect level, and its effect on the desire for action was found to be at a moderate level ($0.50 < d < 0.80$).

Findings Related to Students' Views on Environmental Problems

In a 5-week period, the students' views on environmental problems obtained from the interviews conducted with the students in line with semi-structured interview forms before and at the end of the drama in education practices carried out with three different activities were analyzed and the findings obtained were presented in tables. Some students' opinions were presented as cross-sections. The environmental problems that stand out in the answers given to the question asked to determine the students' views on environmental problems before the drama in education practices are shown in Table 4 and Table 5 before and after the practise.

Table 4. Students' Views on Environmental Problems Before the Practise

Theme	Sub-Theme	Codings	Frequency
ENVIRONMENTAL PROBLEMS	Environmental Pollution	Water pollution	5
		Air pollution	6
	Waste Problem	Factory waste	4
		Human waste	7
		Lack of recycling	5
	Unconscious Urbanization	Constructions	3
		Destruction of forests	4
Total			34

When the students' views on environmental problems before the drama practices were examined, it was determined that the student responses were clustered around three sub-themes. When student opinions were analyzed, 34 frequencies were identified around 7 different coding for environmental problems. Some of the student opinions are as follows;

Stu.1 "We all know that there is an order to everything in the universe. What would happen if this order did not exist? Without order in the universe, we wouldn't have four seasons, or it would be either too cold or too hot. Of course, this would lead to imbalance. And so is nature. The lives of the creatures living in nature are in their own hands. But nobody realizes this. In nature, people do a lot of damage to trees."

Before the drama practices, the students' answers to environmental problems were mostly limited to waste problems, environmental pollution and unconscious urbanization.

Stu.2 "I think one of the most important problems in our world today is garbage. It is constantly increasing. It needs to be utilized well. Recycling should increase. I think this is one of the most important environmental problems."

The fact that students frequently mentioned recycling, deforestation, and unconscious urbanization before the practices may be attributed to the fact that they were exposed to these topics in the social studies course.

Stu.3 "The number of people in our country and the world is constantly increasing. So we are constantly building new houses. Cities are growing. We have to cut down forests. Some cities are too crowded, some too sparsely populated, which brings other problems..."

Stu.4 "When I think of environmental problems, the first thing that comes to my mind is the waste from factories. Of course, something I watched on the news had a big effect on this. For example, a factory in Istanbul has been dumping its wastes into a stream for many years...Pollution is the most important problem in my opinion...Water, air, environmental pollution..."

Table 5. Students' Views on Environmental Problems at the End of the Practice

Theme	Sub-Theme	Codings	Frequency
ENVIRONMENTAL PROBLEMS	Environmental Pollution	Water pollution	2
		Air pollution	3
		Soil pollution	5
		Marine pollution	7
	Unconscious Urbanization	Light Pollution	2
		Noise Pollution	3
		Destruction of wildlife	6
		Destruction of agricultural land	8
		Forest destruction	9
	Utilization of Natural Resources	Unconscious water consumption	5
		Unconscious agriculture	5
		Low use of clean energy	6
	Unconscious Hunting	Hunting	2
Total			63

At the end of the drama practices, when the students' views on environmental problems were analyzed, it was determined that the answers produced 63 frequencies with 13 different codes around 4 different sub-themes. Some of the student opinions are as follows;

Stu.5“ ... Our world has changed a lot because in the old days in our world agriculture, land and things were not grown well, but nowadays factories, agriculture, land are better looked after and new things are coming out. People in the world have become friends and they live their lives better but some people don't keep the world clean. They throw the smoke of the factories around, people cannot breathe well. That's why people get sick. It would be nice if they kept the nature and the environment clean. So that some people won't get sick.”

Stu.6“When we look at the impact of humans on our environment, we do not think of beautiful landscapes. In drama sessions, we found ways to correct the consequences of human pollution of the environment and we acted out the bad effects. If we remember the studies we did, we acted out the events related to the damages caused by humans to the environment. In fact, once we visited the places around the school, took photos of them and hung them on the ropes and made a presentation. In another study, we played out the events that occurred as a result of the drying up of Lake Aral due to people's unconscious agriculture and again we looked for solutions...”

Stu.7“ ...A friend of ours wrote an article about the thoughts of the fish dying because Lake Aral was drying up, and I was very impressed by it. As a result, our perspective on environmental pollution changed much more. As a result, I realized that the environmental pollution caused by humans leads to both visual pollution, the death of animals and the lack of tourists due to the drying up of Lake Aral, in other words, it causes a lot of problems. In fact, we have learned that a tiny piece of packaging that we throw on the ground and say that it will rot in nature anyway causes a lot of problems. I promised myself that I will pay more attention to not polluting the environment from now on.”

At the end of the practices carried out in the study process, the students evaluated the problems they were aware of in a multidimensional way and produced answers about the multidimensionality of the events. After the drama practices, the students' answers diversified and the issues addressed were evaluated in depth by the students.

Findings Related to Student Opinions on Drama Practices in Social Studies Lessons

Student opinions on the realization of drama practices within the scope of social studies course were obtained through interviews conducted in line with the activity diary and semi-structured interview form. Students' views on the realization of drama activities in education within the scope of the subject in social studies lesson hours were examined and coding and sub-themes were determined in line with frequently recurring expressions. The findings are presented in Table 6.

Table 6. Student Opinions on the Use of Drama in Social Studies Lessons

Theme	Sub-Theme	Codings	Frequency
DRAMA IN SOCIAL STUDIES TEACHING	Feelings	Fun	9
		Blissful	7
		Exciting	6
	Quality of Teaching	Fluent	5
		Catchy	5
	Social Interaction	Enhancing communication	7
		Cooperation - group work	4
	Negative Expressions	Time consuming	3
		Tension-building	2
	Total		

Analyzing the students' views on the use of drama method in the social studies course, a total of 48 frequencies were determined with 9 different coding around 4 different sub-themes. Some student responses are as follows;

Stu.8 “ I had never thought of the idea of making drama about social studies subjects before. I thought it was only done in Turkish lessons or theater or something. But it was very nice to deal with environmental issues in the social studies lesson in this way.”

Stu.9 “... I know it's not always possible, but let's do drama like this, not for a long time, but for 1-2 lessons, please. It was a lot of fun and the lessons went very well.”

Stu.10 “... What I like most about drama is doing group work. This strengthens our communication with our friends. We get to know each other better...”

Stu.11 “ I think the best interpretation of these events is this. No matter what anyone says, we will all remember these events. We will remember how much we laughed and how much fun we had and the Lake Aral.”

Stu.12 “ I can't deny that we had a lot of fun, but I get very nervous at events like this. I think it will be my turn, etc. So it was both beautiful and difficult for me...”

Stu.13 “ Everyone talks about social studies lessons as very fun. I think the same, but we will fall behind in the subjects if we always teach like this... I think we should do it again but for 1 or 2 lessons or 1 day...”

Examining the answers given by the students regarding the use of drama method in the social studies course, it was concluded that the students positively evaluated the realization of practices that made the course process richer, that they had the opportunity to learn by having fun in this process, and that they thought that they improved themselves in public speaking and role taking.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In order to increase environmental awareness in students and to improve their environmental attitudes in the dimensions of emotion, thought and willingness to take action, this study carried out with a 5-week drama application within the scope of social studies course subjects, was carried out

with 26 students at the 7th grade level. According to the results of the environmental attitude scale applied as pre-test and post-test, it was determined that students experienced a positive change in the sub-dimensions of emotion, thought and willingness to act within the scope of environmental attitude. The average scores of the students increased from 3.45 to 4.25 points in the emotion dimension, from 3.09 to 2.10 points in the thought dimension (reverse items), and from 3.39 to 3.84 points in the willingness to act dimension. The total result for the related part of the scale reached 4.00 points from 3.25 points at the end of the drama practices. At the same time, students' views on environmental problems were taken before and at the end of the application and the change in awareness and consciousness about environmental problems was tried to be determined. Analyzing the students' opinions, it was noted that the students evaluated environmental problems in a limited framework before the practices. However, at the end of the practices, it was observed that students' thoughts on environmental problems diversified and they gained knowledge on this subject. It was revealed that before the drama practices, students' views on environmental problems formed a total of 34 frequencies with 7 coding titles under 3 sub-themes. At the end of the practises, students' views on environmental problems reached 63 frequencies with 13 coding titles under 4 sub-themes. According to the evaluations made to determine the opinions of the students about the use of drama method in the teaching of social studies course subjects within the scope of the research; it was concluded that the students characterized the social studies course conducted with drama method as fun, pleasing, fluent, memorable, increasing communication, cooperation and group work. On the other hand, some students evaluated the social studies course conducted with drama method as tense from time to time, and some students thought that such practices were time-consuming and caused them to fall behind in the classes.

Karabulut and Güven (2022), who investigated the effects of the process carried out with creative drama activities in social studies course on students in terms of critical thinking skills and environmental sensitivity, revealed that creative drama activities had a significant positive effect on the development of students' critical thinking skills and environmental sensitivity. The results of Karabulut and Güven's study, in which the development of students in related fields was determined with the critical thinking tendency scale and environmental sensitivity scale, show that drama activities have a significant effect on gaining skills and developing sensitivity in different subjects.

Ayna and Günday (2022) investigated the effects of creative drama technique within the scope of improving reading skills in English lesson and found that students' reading skills improved significantly at the end of the studies carried out in a 14-week period with quantitative data.

In the thesis study conducted by Ustaoglu (2022), the effects of drama activities on students' academic achievement and permanent learning on the subjects of greatest common divisor and least common multiple within the scope of mathematics course were investigated. It was found that academic achievement was significantly better in the experimental group in which drama was applied within the scope of the subject taught with two different teaching processes in the experimental and control groups compared to the control group. At the same time, the positive effects of the teaching process carried out with drama activities on permanent learning are included in the research results.

In his study on the role of drama activities in social skills education, Uslu (2022) examined the effect of drama activities in skill acquisition processes based on teacher opinions. Uslu (2022), who collected the opinions of teachers who included drama activities at least once a week as an in-

class activity, concluded that drama activities were effective in the processes of gaining all social skills, especially social adaptation, communication, self-control, conflict resolution and cooperation skills. Gezen (2022), in his study on the importance of learning with drama practices in preschool, concluded that drama-based activities motivate students. We can say that this is an important result for determining the effects of drama method in different age groups. On the other hand, the positive results obtained in the studies investigating the effect of drama-based intervention program for problematic internet use in gifted adolescents and the effect of drama-supported psychotherapy on the problem solving and subjective well-being levels of students with special needs show that drama practices have significant effects on meeting the needs of students with different needs in different age groups (Gümüş- Demir, Güler, Sevimli, 2022; Akgül, Atalan- Ergin, Uzunpınar, 2021).

When the studies investigating the effects of drama practices on various variables in different learning areas are examined, it is seen that drama method is effective in developing skills and increasing sensitivity and awareness towards a subject. At the same time, the results obtained in the studies on the effects of drama practices on students' academic achievement and permanent learning show that drama is effective in terms of increasing the quality of teaching processes and increasing academic achievement accordingly. On the other hand, the current study identified student opinions that can be evaluated within the scope of negative opinions on the use of drama method. We observed that some students had a negative attitude towards the practices from time to time because they were nervous during the drama practices and hesitated to take the floor. It was also observed that some students evaluated the practices as time-consuming. Similar findings were found in Koçyiğit and Karatay's (2022) study on students' views on drama lesson. However, it is seen that the students who were afraid to take the floor before the practises, who avoided going on stage and speaking in front of people, stated that they overcame such situations at the end of the practises.

As a result, we can say that drama practices often have a positive effect on students at different levels and in different types of achievement. However, in order to determine the effects of drama practises, it is important to carry out practises in different fields, at different levels with students with different needs in order to determine the positive or negative situations of the drama method. In this context, we can suggest that researchers who will conduct studies with drama method should conduct studies in different grade levels and learning areas that will not fall into repetition by scanning the subjects that have been researched in the literature.

In line with the results obtained from the research, course processes can be enriched with different contents on environmental issues in order to improve students' environmental attitudes. In order to address the fact that drama practices are expressed by some students as stressful, lessons can be designed with learning methods in which students can express themselves more and take the floor, and extracurricular exercises and activities can be planned.

References

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/60248/876580>
- Adıgüzel, F. B. (2017). “Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?” Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394. DOI: 10.16916/aded.331238
- Ak, M. M. & Oruç, Ş. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde oyunlaştırma. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(1), 22-37. DOI: 10.53046/ijotem.1112220
- Akgül, G., Atalan-Ergin, D. & Uzunpınar, S. (2021). Üstün yetenekli ergenlerde problemler internet kullanımı ve siber zorbalık: Drama temelli bir müdahale programının etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 167-190.
- Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-289. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.6>
- Ayna, D., & Günday, R. (2022). Yaratıcı drama tekniği kullanımının 8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde başarıya etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 41(1), 187-222.
- Bahar, Y., & Bümen, N. T. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklık üzerine sistematik bir analiz. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 520-554.
- Best, D. (1996). Research in drama theatre in education: The objective necessity. In J. Somers (Ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research* (pp. 3–25). North York, ON: Captus Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 163-178. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780701321013>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. ISBN 978-1-134-74270-7.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem desen seçimi. (Çev: A. Delice), *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* içinde, (s.61-116).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H. & Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konuları ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 528-545. DOI: 10.17755/esosder.1006417
- Çelik, K. & İlhan, G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 262-279.
- Çetinkaya-Aydoğdu, C. & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 285-308.
- Feng, M. (2022). The use of drama pedagogy in teaching morality in a Chinese primary school. *ECNU Review of Education*, 20965311221089674.
- Gezen, E. (2022). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 490-500. DOI: 10.47525/ulasbid.1087162
- Gümüş-Demir, Z., Güler, K. & Sevimli, D. (2022). Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Güngör, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında (2017-2018 dönemi) Hitit tarihinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hedges, L.V., Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- İlhan, G. & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.

- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Astedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5–14.
- Kara, İ., & Özdemir, N. (2020). Hazard perception and disaster information of Turkish secondary school students. *J. Educ. Black Sea Region*, 6(1), 62-78
- Karabulut, Ö. & Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 295-322. DOI: 10.33711/yyuefd.1068110
- Kılıç, M. S. & Receptoğlu, S. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının pandemi döneminde ve öncesinde informal öğrenmelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-28. DOI: 10.17152/gefad.930554
- Kırkıç, K. A. (2022). Yenilikçi okulların geleceği. K. A. Kırkıç (Ed.)*Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim* içinde, 325. İstanbul: Efeakademi Yayınları
- Koçyiğit, S. & Karatay, H. (2022). Ortaokullardaki seçmeli drama dersinin uygulama sürecine yönelik görüşler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 191-216.
- Mages, W. (2010). Creating a culture of collaboration: The conception, design, and evolution of a head start theatre in-education program. *Youth Theatre Journal*, 24, 45-61. <http://dx.doi.org/10.1080/08929091003732989>
- Metin Göksu, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955. DOI: 10.24106/kefdergi.4039
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56.
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, (Özel Sayı), 18-26.
- Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.
- Öztürk, Ç. & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. DOI: 10.17860/mersinefd.975386
- Sarıgöl, B. (2022). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 8-17.
- Sawilowsky, S (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. 8(2), 467-474.
- Somers, j. (1994). *Drama in the curriculum*, London: Cassel
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri CBS teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 191-198.
- Uslu, E. M., (2022). Sosyal beceri eğitiminde drama çalışmalarının rolü. A. Oğuz, Y. Ulutürk Sakarya (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar VI* içinde, (s. 137 - 157). Ankara: Berikan Yayınevi
- Ustaoğlu, T. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ütkür Güllühan, N. & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye Örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 787-804. DOI: 10.24315/tred.938184
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98.
- Yeşiltaş, E. & Akcan, C. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 39-49.

- Yılmaz, E., Ablak, S. & Akpınar, E. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılmış bilimsel yayınlara analitik bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 365-384. DOI: 10.17679/inuefd.1083455
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73-95.
- Yılmaz, S., Tuncay, C. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1154-1154.

Annexes

1. SESSION PLAN

Topic: People, Places and Environments / Lake Aral Activity

Participants: 7/B class students

Duration: 3 hours

Tools and materials: Newspaper article, related articles, visuals about Lake Aral (before and after), kraft paper, crayons, music

Methods Drama in education

Techniques: Teacher role-play, corridor of consciousness, organizing meetings, character building, hot chair

Main Outcome

- Recognizes the importance of using nature correctly in the context of environmental awareness and takes action to correct ongoing mistakes.

Sub Outcomes

- Realizes that using the soil unconsciously will have irreparable consequences.
- Realizes the effect of pesticides used in agriculture on nature.
- Realizes the effect of unconscious irrigation on nature.
- Realizes that while benefiting from the blessings of nature, they should not harm it.
- Realizes that agriculture can harm the environment.
- Realizes that they can benefit from nature without harming the environment.
- Persuades others not to pollute nature.

WARMING

EVENT 1: The teacher tells the participants about the work they did in the previous session. The activities, studies, agricultural activities are discussed.

ROLEPLAY

EVENT 2:

The teacher takes on the role of the head of the cooperative and calls the villagers to a meeting, taking with him the participants who played the role of engineers in the previous session. He/she asks the participants if they have noticed anything in the environment and the lake (based on the warnings about spraying in the previous lesson). They discuss with the villagers and engineers what they have noticed. If he/she does not get enough answers from the villagers, he/she introduces a newspaper article titled "ENVIRONMENTAL DISASTER IN ARAL LAKE". In the newspaper article, it is written that the lake has started to recede, the fish have decreased, some insect species have become invisible, the climate and vegetation have started to deteriorate. The reasons are written in a list and hung on the board. A short break is given

EVENT 3:

Before the participants enter the hall, photographs are placed in piles on the floor. Each pile is related to an occupational group. The first group is about farmers, with photos of people farming and desert lands. The second group is about maritime transportation. There are photographs of working ports and ships, ports with no water in front of them, and ships on land. The third group is about tourism. There are photographs of a hotel on the edge of Lake Aral and photographs of hotels in the middle of the desert where the water has receded in front of them. The fourth group is about fishing. There are pictures of fishing boats and photos of fish drying on the land, boats on land and the lake drying up. The fifth group belongs to the fish canning factory. There are photographs of a functioning factory and a closed factory. Participants are asked to stay near a group of photographs of their choice. Those gathered at the beginning of each cluster are asked to form a group. The groups are asked to improvise the situation they are in, taking into account the before and after of the photographs.

INTERIM ASSESSMENT

Considering the reasons identified in the second activity, the political, social, cultural, economic, etc. consequences of this disaster are determined and written on kraft paper and hung on the board.

EVENT 4:

Kraft paper is laid on the floor and a volunteer participant lies on it and draws around it. Participants are asked to create a farmer character from the drawn shape using crayons. The created character is dressed on a participant. And it is explained that this farmer wants to sow his fields. However, our farmer has a dilemma between using too much pesticide and fertilizer to get a lot of product and not harming the nature by doing organic farming.

After the character is created, the participants are divided into two groups. One group is told that they have to convince the farmer to use a lot of pesticides and fertilizers and the other group is told that they have to convince the farmer to produce without harming nature.

After the instructions are given, a corridor of consciousness is created with two opposing views and our farmer is allowed to reach a decision by passing through this corridor.

ASSESSMENT

EVENT 5:

In this evaluation activity, the farmer is asked the following questions:

1. What decision did you reach at the end of the corridor?
2. Which conversations influenced you to make this decision?
3. Were there any statements in the opposing group that made you lose your mind?

The topic is discussed by asking questions. Participants can also ask questions using the hot chair technique.

Oyun, Oyunlaştırma ve Yaratıcı Dramadaki Oyunsal Öğelerin Karşılaştırmalı Eleştirel İncelenmesi

Bülent Sezgin¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.003

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 29.11.2022

Düzeltilme 17.01.2023

Kabul 24.01.2023

Anahtar Sözcükler

Oyunlaştırma

Oyun

Yaratıcı Drama

Yapılandırılmış Oyun

Eleştirel Pedagoji

Makale Türü

Derleme Makale

Öz

Ülkemizde son yıllarda oldukça popüler hale gelen oyunlaştırma, yaratıcı drama alanının da ciddiyetle değerlendirilmesi gereken bir konudur. Her iki alanın da asal unsurlarından birisi oyun kavramıdır. Bu makalenin asıl amacı, günümüzde eğitimin her aşamasında kullanılmaya başlanan oyun, oyunlaştırma ve yaratıcı drama arasındaki bağlantıyı analiz edebilmek ve karşılaştırmalı bir inceleme sunarak oyunsal deneyimin niteliğine dair eleştirel bir perspektif çerçevesi çizilebilmektir. Bu perspektif ilk olarak oyun teorilerine disiplinlerarası bağlamda bakmayı zorunlu kılar.

Makalede oyunlaştırma, yaratıcı drama ve oyun ilişkisini bütünlüklü bir şekilde değerlendirmek amacıyla; yönetsel olarak literatür tarama ve etkinlik deneyim planlarını baz alarak karşılaştırmalı bir inceleme yapılmaktadır. Eğitimbilim ve estetik deneyim alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacıların kavramları disiplinlerarası bir noktadan incelenecektir. Oyunu bir araç olarak ve süreç olarak kullanan yaratıcı drama, oyun yoluyla öğrenme alanına katkı sunmaktadır.

Oyunlaştırma, oyun ve yaratıcı drama alanlarında oyunsal süreçlerin dramaturjik açıdan ve yöntemsel açıdan analiz edilmesi ve pedagojik perspektif ışığında tartışılması alan zenginliğine katkı sunacaktır. Bu nedenle de oyunlaştırmanın hangi kültürel, politik ve pedagojik bağlamda yapıldığı somut çalışmaların değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Giriş

İngilizce’de *gamification* olan sözcük Türkçe’ye oyunlaştırma olarak çevrilerek son yıllarda eğitim alanında adını sıklıkla kullanmaya başladığımız bir kavram olmuştur. 2000’li yıllar sonrasında eğitimden iş dünyasına kadar birçok alanda yaygınlaşmaya başlayan oyunlaştırma kavramı, daha çok dijital oyun araştırmaları, reklamcılık, pazarlama ve eğitim teknolojileri alanında kullanılan bir terimdir. Sonuç ve motivasyon odaklı oyunlaştırmaya olan ilginin çoğalmasında, video oyunları ve dijital oyunlar alanındaki oyun tsunamisinin neden olduğu söylenmektedir. Dünya genelinde dijital oyunlara ve FRP oyunlarına yönelik talep artışı, insanların dijital oyun oynarken geçirdikleri sürenin artması ve oyun sektörünün dijital bir evrim geçirmesi oyunlaştırmının yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Bahçeci, Usengul ve 2018). Neo-liberal ekonomik politikalar müşteri memnuniyetini zinde tutacak reklam ve pazarlama stratejileri geliştirmek ve tüketimi düzenli olarak artırabilmek amacıyla tarih boyunca stratejik arayışlar içinde olmuştur. İnsanların dijital oyun araçlarına olan ilgisinin arttığı bir dönemde, oyunlaştırma da kaçınılmaz olarak yaygınlaşmaktadır. Oyunlaştırmının pozitif etkileri olduğu kadar, olumsuz etkileri de olduğu alan yazınına konu olmaya başlamıştır. Oyunlaştırmının acımasız rekabete dayalı iş dünyasında danışmanlar tarafından kullanılan bir tür “pazarlama saçmalığı” olduğu tartışmaları da gündeme gelmektedir (Bai, Hew, Huang ve 2020).

Oyunlaştırma oyunsu deneyimle öğrenmeyi birleştiren yenilikçi bir yaklaşım olarak eğitim alanında da son yıllarda etkili olmaya başlamıştır. Eğitimde oyunlaştırmaya yönelik artan ilginin, eğitimde yaratıcı drama uzmanları tarafından incelenmesi elzem hale gelmiştir. Bu yüzden de oyunlaştırma kavramının doğru tanımlanması, oyunlaştırmının felsefesinin analiz edilmesi, oyun ve tiyatro tekniklerini süreç odaklı kullanan yaratıcı drama çalışmalarının kurgulanması noktasında oldukça önemli olacaktır.

Yaratıcı drama oyun ve tiyatro tekniklerini süreç odaklı bir deneyime dönüştüren yenilikçi bir formdur. Yaratıcı drama 1977 yılında kabul gören tanımına göre; “oyun kurma, süreçsel drama ve doğaçlamayı kapsayan şemsiye bir terimdir, katılımcılar tarafından oluşturulan yapılandırılmamış dramayı tanımlar.” (McCaslin, 2016). Türkiye’de drama alanında en çok atıf alan akademisyen Prof. Dr. Ömer Adıgüzel; yaratıcı drama kavramını şu şekilde tanımlar:

“Drama, bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerinden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken, kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.” (Adıgüzel, 2019).

Oyunlaştırma ise oyun olmayan sistemlerde, kullanıcı deneyimini arttırmak ve kullanıcının ortama bağlanmasını sağlamak amacıyla dijital oyun elementlerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara ve Dixon 2011’den akt. Samur ve Şahin, 2017). Oyunlaştırma, oyunlarda bulunan tüm eğlenceli ve ilgi çekici unsurları türetme ve bunları gerçek dünyaya veya üretken etkinliklere uygulama sanatıdır. Oyunlaştırma oyunlarla etkileşimi arttırmak, davranışları etkilemek, verileri toplamak, görüntülemek için oyun mekaniğini kullanır (Yılmaz, 2022). Oyunlaştırma çalışan performansı, inovasyon, pazarlama, eğitim, sağlık ve sosyal değişim gibi oyun içermeyen ortamlarda oyun mekaniğini kullanma trendi olarak tanımlanmıştır. Oyunlaştırma kavramı tanımlanırken güdülenme sağlamak için hızlandırılmış dönüt, net hedefler ve oyun planları,

zorlayıcı ortam, mücadele gerektiren fakat erişilebilir hedefler gibi dört temel araç tanımlamıştır (Burke 2011'den akt. Bahceci ve Usengil, 2018).

Oyunlaştırma oyunun tüm unsurlarını kullanarak problem çözmek ve öğrenmeyi teşvik etmek için, oyun düşüncesinin dikkatli ve düşünülmüş bir şekilde uygulanmasıdır (Kapp, Valtchanov ve Pastore, 2020). Prof. Dr. Karl M. Kapp oyunlaştırma kavramını detaylı bir şekilde şu şekilde tanımlar:

“Oyunlaştırma oyun olmayan alanlarda oyun mekanizmasının kullanılmasıdır, özellikle tüketici odaklı web sitelerinde ve mobil sitelerde insanları uygulamaları kullanmaya teşvik etmek için. Oyunlaştırma aynı zamanda dijital uygulamalarla bağlantılı arzu edilen davranışlarla kullanıcıların ilişki kurmasını kolaylaştırır. Oyunlaştırma teknoloji ile daha çok ilişki kurulmasını sağlar, insanın oyuna karşı duyduğu temel psikolojik eğiliminin avantajını kullanır. Teknik insanların normalde sıkıcı buldukları sıradan işleri yapması konusunda cesaretlendirir, örneğin araştırma yapmak, alışveriş ve web sayfalarını okumak gibi. Oyunlaştırma oyun bazlı mekanizmaları kullanır, estetik ve oyunsal düşünce insanı ve eylemi motive eder, öğrenmeyi artırır ve problemleri çözer.” (Kapp, 2012, 43)

Kavramın tanımlanması konusunda genellikle uzlaşılan ortak görüş, oyunlaştırmanın oyun tasarım elementlerinin oyun dışı bir çerçevede kullanılması olduğudur (Detertding, Khaled, Dixon, Nacke, 2011).

Oyunlaştırmayı esasen farklı türlerdeki oyunlara ait yapısal öğeleri (ödül, ceza, rekabet, liderlik, puan toplama, rozet alma, amaçlar, odaklanma vs.) davranış değiştirme ve motivasyon odaklı insanların sosyal yaşamında (eğitim, spor, sağlık, tüketim alışkanlıkları vs.) kullanılması olarak tanımlayabiliriz. Ancak burada belirsiz duran kavram, oyun olmayan alanlara oyun öğelerinin entegre edilmesi meselesidir.

Oyunlaştırma kavramını inceleyebilmek açısından ilk olarak oyun kavramının teorik olarak üzerinde durulması önemlidir. Oyun kuramları ve teorileri incelendiğinde oyunun tanımı ve neyin oyun neyin oyun olmadığı konusu oldukça tartışmalıdır. Dünyadaki en önemli oyun araştırmacılarından, Prof. Dr. Brian Sutton Smith, oyunun disiplinlerarasılığına dair önemli bilgileri alabileceğimiz ana kaynaklardan birisidir. Smith, henüz Türkçe'ye çevrilmemiş *The Ambiguity of Play* adlı eserinde, oyunu tanımlamanın muğlaklığından ve kesin olmayışından bahseder. Smith'e göre, oyunun ne olduğunu açıklamaya çalışan tüm teoriler aslında bir retoriktir. Oyun ile ilgili önermelerin hepsi ideolojik tutumların birer sonucudur, retorikler hem birbiriyle çelişir hem de birbirine yaklaşırlar. Yedi farklı oyun retoriği (*kader, güç, toplumsal kimlik, uçarılık, imgesellik, benlik ve ilerleme*) arasında anlamsal bağlantılar bulunur. Tüm retorikler tarihsel süreç içindeki çağdaş ve geleneksel kültürel yaklaşımların birer sonucudur. Her bir retorik farklı bir oyuncu tipini, oyun edimini, oynama biçimini ima eder (Smith 2001'den akt Sezgin, 2015).

Huizinga 1938 yılında yazmış olduğu *Homo Ludens (Oynayan İnsan)* adlı evrensel yapıtında oyunu sosyolojik ve kültürel bağlamda değerlendirerek oyun literatüründe bir çığır açmıştır. Huizinga oyunu şu şekilde tanımlamıştır:

“Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile ‘alışılmış hayat’tan ‘başka türlü olmak’ bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem veya faaliyettir.” (Huizinga, 2006)

Huizinga'nın oyun tanımı, sonrasında ortaya çıkan tüm oyun kuramcıları tarafından ilham kaynağı olmakla birlikte, birçok açıdan da tartışılmıştır. Örneğin oyunun gönüllü bir eylem ve iradi bir faaliyet olduğu tezi, Roger Caillous tarafından eksik bulunarak eleştirilmiştir. Caillous, Huizinga'ya oyun sınıflandırması yapmadığı için salt felsefik bir tanımlama yaptığını belirterek eleştirir. Örneğin Caillous'a göre profesyonelce oynanan oyunlar (örneğin boks, futbol, tenis, profesyonel spor türleri vs.) gönüllülük ekseninde değil, mesleki bir uzmanlaşma ve iş ekseninde açıklanmalıdır. Caillous, 1961 yılında yazdığı *Man, Play and Games* adlı eserinde oyun sınıflandırma ve kural seviye düzeyi kategorilerini önererek oyun kuramı literatüründe tarihsel açıdan öncülük yapar (Caillous, 2001). Oyun kavramının tüm bilim dallarını ilgilendiren geniş bir literatürde incelenmesi kavramın tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Dünyaca ünlü psikologlar Jean Piaget ve Lev Vygotsky oyunun çocuk gelişimindeki evrelerini, Nobel ödüllü matematikçi John Nash ekonomi bilimindeki oyun teorisini (game theory), Bernard Suits felsefede oyun kavramlarını açıklayarak literatüre önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Dijital oyunların 1980'li yıllar sonrasında gelişmesiyle, *ludoloji* olarak adlandırılan dijital oyun araştırmaları alanı dünyada gelişmiştir (Eren, 2009). Oyunlaştırma kavramının da aslen dijital oyunlar ortaya çıktıktan sonra geliştiği görülecektir. Bilgisayar ve rekabetçi oyunlardan devşirilen bazı oyun elementlerinin motivasyon teorileriyle ilişkilendirilmesi oyunlaştırmanın yaygınlaşmasına hizmet etmiştir. Son yıllarda öğrenme ortamlarında artan oyunlaştırma etkinlikleri, oyunlaştırma kavramını yaratıcı drama ve eğitimde drama alanının da kesişim kümesine sokmaktadır. Bu araştırma çalışması esasen eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan oyunlaştırma ve yaratıcı dramanın yapısal özelliklerini kuramsal olarak incelemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmadaki amaçlar doğrultusunda aşağıdaki temel iki soruya yanıtlar aranmıştır:

- Oyunlaştırma ve yaratıcı dramanın oyun kavramıyla nasıl bir ilişkisi vardır?
- Oyunlaştırmanın ve yaratıcı dramanın oyunu hangi amaçlar doğrultusunda kullandığı, eğitim program ve plan örnekleri üzerinden nasıl gösterilebilir?

Yöntem

Bu araştırmada oyunlaştırma ve yaratıcı drama yöntemindeki oyunsal süreçlerin bilimsel temellerini inceleyebilmek açısından kuramsal literatür taramasıyla birlikte, karşılaştırmalı kuramsal inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, oyunun araçlarını kullanan iki yöntem arasındaki ilişkiyi kuram ve uygulama örneklerinden yola çıkarak karşılaştırmalı incelemeye odaklanmıştır. Bir çalışmanın kuramsal çerçevesinin etkili oluşturulması için öncelikle çalışmanın dayandığı veya temel aldığı kuramların ve bu alanda yapılan literatür sentezinden çıkan sonuçların çok iyi anlaşılması gerekir (Çepni, 2021). Karşılaştırmalı yöntem, belirli olayların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olan fonksiyonel faktörleri sınıflandırmayı ve açıklamayı hedef alan bir araştırma metodunu ifade için kullanılan genel bir terimdir (Aydın, Hanağası, 2017). Kuramsal çerçeve, yeni bir kuramın gelişim sürecine bir temel oluşturmak için o konuyla ilgili kuramların, ilgili kavramların ve deneysel araştırmaların sentezlenmesi anlamında da kullanılmaktadır (Rocco ve Plakhotnik 2009'dan akt. Çepni, 2021).

Bu amaçlar doğrultusunda verilerin toparlanması için; dijital ve basılı kaynaklar kütüphane veri tabanları, akademik araştırma veri tabanları, ders kitapları, videolar, alanda yazılmış yüksek

lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu incelemelerden elde edilen yapısal bilgiler belirli bir süzgeçten geçirilerek araştırmanın tartışma çerçevesi oluşturulmuştur. Veri analizinde yapısalci yaklaşımlar esas alınmış ve mümkün olduğunca birincil kaynaklara atıf yapılmaya çalışılmıştır. Ancak oyunlaştırma alanındaki alan yazınında yeterli sayıda Türkçe çevirinin olmaması sınırlayıcı niteliktedir.

İngilizce’de *gamification* olarak adlandırılan oyunlaştırma kavramı ile yazılan makale, kitap ve araştırmalarla, Türkiye’de ve dünyadaki önemli yaratıcı drama uygulamacılarının oyunsal süreçlere ilişkin yaklaşımlarının birlikte incelenmesi kuramsal derinliğin oluşmasına katkı sunacaktır. Hem oyunlaştırma hem de yaratıcı drama alanındaki kuramsal perspektiflerin geniş oyun araştırmaları kümesi içinde disiplinlerarası bir biçimde incelenmesi, alandaki uygulama ve araştırma temelli çalışmalara da yararlı olacaktır.

Bulgular

Araştırma bulguları önceden belirlenmiş iki ana tema altında toplanmıştır. Oyunlaştırma ve yaratıcı drama alanları arasında karşılaştırmalı inceleme yapabilmek adına yapılan literatür taraması ve müfredat doküman incelemeleri sonrasında, bulguların tek bir tabloda incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

“Oyun olmayan ortamlarda oyun kullanma” felsefesine dayalı oyunlaştırma kavramının, oyunu bir araç ve bir vasıta olarak kullandığı tespit edilebilir. Bu bağlamda oyunlaştırma pragmatik bir yaklaşımla, oyun elementlerini kendi amaçları doğrultusunda sonuç odaklı bir biçimde kullanmaktadır.

Oyunlaştırmanın kullandığı oyun elementleri farklı kuramcılar tarafından başka terimlerle ifade edilse de, özündeki perspektif ve bakış açısının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Oyunlaştırmada eğlence ana unsur olup, oyun dışı bir ortama oyun mekanik ve dinamiklerinin aktarılması ile eğlenceli, bağılılığı ve motivasyonu sağlayan bir içerik oluşturulması temel hedeftir. Korhonen, Montola ve Arrasvunori’nin çalışmalarında oyunlaştırmadaki eğlence unsurunun öğelerinin; *cezbetme/büyülenme, mücadele, rekabet, tamamlama, kontrol, rahatlama, paydaşlık, bulma, büyütme/besleme, fantezi, simülasyon, erotizm, ifade, sadizm, yıkım, his, eziyet/çile, sempati/duygudaşlık* olarak türlere ayrıldığı bilinmektedir (Zeybek, 2021). Oyuncu tiplerinin keskin bir şekilde ayrılması da oyunlaştırmanın sonuç odaklı olmasının bir gereğidir.

Karl M. Kapp oyunlaştırma kavramındaki anahtar sözcükleri şu şekilde açıklar: *Oyun bazlılık* belirli kurallar tarafından katılımcıların zaman ayırarak oyun oynamasıdır. *Mekanizma* oyunları seviyelerinin (level), işaretleme sisteminin, ödüllendirmenin, skorun ve zaman sınırlamasının olmasıdır. *Estetik* ise başarılı bir grafik tasarımı olmadığında örneğin uygulamanın etkisiz kalmasıdır. Dijital ortamlardaki kullanıcı ara yüzleri gibi birçok öge kişilere keyif verecek şekilde estetik olarak tasarlanmalıdır. Rekabet, dayanışma, hikâyelerin anlatılması, keşif gibi öğelerin sosyal bir süreç olarak gündelik hayata girmesi ise oyunsal *düşünceyi* oluşturur. Bireyin oyunlaştırma sürecine ilgisi ve isteği, oyunların etkisini artıracaktır. Ayrıca Karl M. Kapp, oyunlaştırma kavramının “ciddi” oyunlardan farklı olarak herkes tarafından basitlikle oynanabilir bir mantıkla tasarlandığını vurgular. Oyunların kolay tekrar edilebilir, kolay anlaşılır, açık ve akışkan olması gerekmektedir (Kapp’dan akt. Sezgin, 2015).

Motivasyon ve bağlılık temelli oyunlaştırmadaki oyuncu tipleri Bartle'in çalışmalarında *davranış temelli* oyuncu tipleri (erken dönem çalışmalarda Katiller, Araştırmacılar, Başaranlar ve Sosyaller, sonraki dönem çalışmalarda Fırsatçılar/Planlamacılar, Korsanlar/Bilim İnsanları, Gıcıklar/Politikacılar, Arkadaşlar/İletişim Kurucular) gibi türlere ayrılmıştır. *Deneyim temelli* oyuncu tipleri ise acemi, problem çözücü, uzman, usta ve vizyoner gibi türlere ayrılmıştır (Zichermann ve Cunningham 2011'den akt. Zeybek, 2021).

Oyunlaştırma tasarım sürecinde hedef analizi, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme-iyileştirme olmak üzere beş aşama vardır (Kim 2018'den akt. Zeybek, 2021).

Yaratıcı drama deneyiminde ise oyun, çalışmanın ana aktivitesi olan rol oynama ve doğaçlamanın katalizörü ve katılımcıların psikolojik ve fiziksel anlamda çalışmaya hazır hale gelmesini sağlamak için çoğunlukla işbirlikçi ve süreç odaklı olarak planlanan bir etkinliktir.

Yaratıcı dramadaki oyun aşamasında güven, uyum ve işbirliği sağlamaya yönelik kurallı oyunlar ve doğaçlamanın temeli olan sembolik-dramatik oyunların ön plana çıktığı görülecektir. Yaratıcı drama, doğal ve gönüllü bir davranış olan oyunu, planlı ve yapılandırılmış süreç odaklı bir forma çevirir. Dramadaki oyunların kullanılma amacı kazanmaya ya da kaybetmeye yönelik bir süreçten ziyade oyunun oynandığı süreçte neler yaşandığı, nelerin hissedildiği, oyunun hem bireysel hem de grup olarak öğrencileri nasıl etkilediğidir (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021).

Tablo 1. *Oyunlaştırma ve Yaratıcı Drama Temelli Etkinlik Plan Örnekleri Model Karşılaştırma*

İncelenen Yaratıcı Drama Etkinliği	Etkinliğin oyunsal öğeleri kullanma biçimi	İncelenen Oyunlaştırma Planı Etkinliği	Etkinliğin oyunsal öğeleri kullanma biçimi
Dr. İhsan Metinnam'ın ve Dr. Gökhan Karaosmanoğlu'nun Çocuk ve Drama kitabı ders planı 3.hafta	Rol oynama ve doğaçlama, dans	Dr. Selay Arkün Kocadere'nin 'Searching for the Labours of Hercules' isimli projesi	Temaya uygun öyküleme tekniği, ödül, rozet, avatar, dijital oyun tasarımı
Dr. Esin Şahin ve Prof. Dr. Rahmi Yağbasan Fizik eğitiminde Gel-Git olayı ders planı	Kurallı çocuk oyunu, rol oynama ve canlandırma	Gamfed Türkiye Deste-Düzine Kavramı plan örneği	Hareketli oyun, öyküleştirme Rozet, dijital oyun

Değerlendirme yapabilmek adına detaylı bir model olarak incelenen iki yaratıcı drama etkinliği ve iki oyunlaştırma etkinliğinde elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Yaratıcı drama etkinliğinde süreç ve grup odaklı ve işbirlikçi oyun yapısı varken, oyunlaştırma etkinliklerinde sonuç ve birey odaklı oyun yapısı vardır.
- Yaratıcı drama oyun motivasyonunu rol oynama ve doğaçlamayı içeren dramatik oyunlardan alırken, oyunlaştırma rekabet ve liderlik motivasyonundan hareket eder.

Araştırma boyunca elde edilen verilerden hareketle yaratıcı drama ve oyunlaştırmının oyunla ilişkisini karşılaştırmalı inceleyebilmek açısından aşağıdaki tablo düzenlenmiş ve bir tartışma çerçevesi oluşturulması hedeflenmiştir.

Tablo 2. *Oyun, Oyunlaştırma ve Yaratıcı Drama Kavramlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi*

	Oyun	Oyunlaştırma	Yaratıcı Drama
Tanım	Doğal, gönüllü ve içgüdüsel davranış (Huizinga, 1938)	oyun tasarım elementlerinin oyun dışı bir çerçevede kullanılması (Deterding, Khaled, Dixon, Nacke, 2011)	oyun kurma, süreçsel drama ve doğaçlamayı kapsayan şemsiye terim (McCaslin 1973)
Önemli kuramcılar	Huizinga Caillous Vygostky Piaget Sutton Smith	Cunningham Deterding M. K. Kapp Chou Kim Werbach	Peter Slade Brain Way Dorothy Heatcote Gavin Bolton Nellie McCaslin İnci San Ömer Adıgüzel
Elementler	Gönüllülük Kurallar Zaman ve mekân Gerilim	Hedef analizi Tasarım Geliştirme Uygulama Değerlendirme ve İyileştirme (Kim vd.2018)	Tanışma-Isınma Rol Oynama ve Doğaçlama Değerlendirme
Odak noktası	Özgürlük Eğlence Rahatlama Kazanma-kaybetme	Eğlence Oyun Mekanikleri Motivasyon Yarışma -rekabet Davranış değişikliği	Planlı-yapılandırılmış Süreç odaklı Estetik deneyim ve haz Grup çalışması Eleştirel düşünce ve sorgulama
Öğrenme etkisi	Farkında olmadan gizil öğrenme Deneyimsellik	Hızlandırılmış dönüt Net hedefler ve oyun planları Zorlayıcı Ortam Mücadele gerektiren fakat erişilebilir hedefler (Burke 2011)	Oyun ve tiyatro tekniklerini süreç odaklı kullanan rol oynama ve doğaçlama grup çalışması, deneyimsel öğrenme
Kullandığı araçlar	Gerilim Rekabet İşbirliği Rol yapma Şans	Puan Rozet Avatar Liderlik tablosu Statü Rekabet	Kurallı oyunlar Dramatik oyun Tiyatro ve drama teknikleri Doğaçlama

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde oldukça yeni bir kavram olarak *gamification* sözcüğünün karşılığı olarak ortaya çıkan *oyunlaştırma* kavramının tanımlanması noktasında aydınlanmacı bir bakış açısı eksikliği olduğu açıktır. Türkiye’de orijinal kaynaklardan yola çıkan bir çeviri-araştırma çalışması yayınlanmadığı için, alan tartışmalarında henüz bir netliğe ulaşılamamaktadır. Bu bağlamda *oyunlaştırma* diye tanımlanan kavramı; oyun öğelerini fayda ve yarar eksenli oyun olmayan alanlarda kullanılması olarak görmek mümkündür.

Oyun araştırmaları alan yazınına baktığımızda; kavramsal bağlamda oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma arasında kalın çizgilerle birbirinden ayırabileceğimiz bir teorik tanım oluşturmanın zor olduğu da görülmektedir. Örneğin oyun öğelerini oyun olmayan alanlarda kullandığımızda aslında bir tür oyun temelli öğrenme gerçekleşmiyor mu? *Oyun temelli öğrenme* ve *oyunlaştırmayı* keskin çizgilerle ayırmak retorik bir tartışma olarak gözükmemektedir.

Oyunun didaktik bir öğrenme pratiğinden ziyade, gizil ve deneyimsel bir öğrenme olanağı sunduğu bilinmektedir. Oyunun pedagojik gücünden yararlanma günümüzde oldukça yaygın bir hale gelmiştir. Ancak günümüzde eğitim bilim alanında geldiğimiz nokta itibariyle, oyunun pedagojik gücünden kimin ne için ve hangi amaçlar doğrultusunda yararlandığı, özellikle eleştirel pedagoji açısından da tartışılmaktadır.

Eleştirel pedagoji açısından yaratıcı drama ve oyunlaştırma süreci sonucunda ortaya çıkan öğrenme kazanımları sorgulanmaktadır. Eleştirel pedagoji için önemli olan kültürel okuryazarlık değil, eleştirel okuryazarlıktır. Eleştirel okuryazarlık, kişisel ve sosyal gelişim için alternatif yolların keşfedilmesine yönelik bir statükoya meydan okuma çabasıdır. Bu tür bir okuryazarlık-dünyayı yeniden düşündüren sözcükler, toplumda kendini muhalif olarak konumlama, yaşamlarımızı yeniden düşünmek ve eşitsizliğin bulunduğu yerde adaleti desteklemek için siyasal ve kişisel, kamusal ve özel, küresel ve yerel, ekonomik ve pedagojik olanı ilişkilendirir (Shor, 1997, 1’den akt. Sezgin).

Meseleye bu açıdan bakıldığında, oyunun pedagojik gücü politik pedagojinin de ilgi alanındadır. Oyun yoluyla elde edilen kazanımlar, objektif bir kazanım mıdır yoksa sınıfsal veya kültürel bağlamda kimin çıkarına hizmet etmektedir sorusu tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin toplumsal cinsiyet veya kültürel farklılıklar temalı bir çocuk oyununda, çocuğun elde ettiği bilgi ne derece objektif bir bilgi olacaktır. Bu açıdan oyunlaştırma ve yaratıcı drama sürecinin yapılandırıldığı sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci hiyerarşisi, oyun oynanan alanlardaki sosyolojik veriler, yaratıcı drama veya oyunlaştırma sürecinin önemli bir belirleyicisidir. Drama öğretmenlerinin toplumdaki eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri yeniden üretmemesi adına demokratik kültürel temas alanları oluşturulması oldukça önemlidir. Yaratıcı dramanın etkili kullanımı, öğretmen ve katılımcıların yaratıcı drama sürecini güç ilişkilerinin inşa edildiği bir mücadele alanı olarak ele almalarına, kim oldukları ve toplumsal alandaki konumları konusundaki farkındalıklarına (sahip olunan sermaye türleri, habitus, sınıfsal kültür gibi konularda) sıkı sıkıya bağlıdır (Metinnam, 2017, 232).

Oyunlaştırma sürecinde eleştirel düşünce gelişiminin sağlanması oldukça önemlidir. Ming-Lee Wen eleştirel düşünmenin temel eylemlerini “soruşturma, kapsamlı düşünme, özgür düşünme ve yeniden yapılandırma” olarak sınıflandırmıştır. Buna göre birey, soruşturma eylemi çerçevesinde “sorgulama, çözümlenme, değerlendirme ve varsayımları açıklama” gibi etkinlikleri; kapsamlı düşünme eylemi içinde “kararların nedenselliğini araştırmayı”; özgür düşünme eylemiyle “bağımsız hareket

edebilmeyi”; yeniden yapılandırma eylemi içinde ise “mevcut değer sistemini onaylamak, düzeltmek ya da inancını yenisiyle değiştirmek” gibi farklı seçeneklerdeki etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir (Wen, akt Şenşekerci, Bilgin, 2008: 24).

Oyunlaştırma ve yaratıcı drama sürecinde tartışılması gereken bir diğer konu da, biçim ve içerik diyalektiğini yeniden kurgulayan bir oyunlaştırmanın gerekliliğidir. İçerikten bağımsız salt teknik ve biçimci bir yaklaşımla ele alınan oyunlaştırma süreci, eğitimde cinsiyetçilik, ırkçılık ve ötekileştirmeye bile neden olabilecek negatif pedagojik sonuçlar doğuracaktır. Alan yazınına baktığımızda, özellikle oyunlaştırma süreci sonunda elde edilen kazanımların niteliğinin çok fazla üzerinde durulmadığı, meseleye daha çok teknik ve yöntem açısından bakıldığı söylenmelidir. Bu araştırmanın asıl amaçlarından birisi de, bu eksikliğe dikkat çekmektir.

Yaratıcı drama ve oyunlaştırma sürecinde demokratik bir nitelik oluşabilmesi açısından öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik dengesizlik durumunun tartışılması oldukça önemlidir. Örneğin günümüzde bir çocuk açısından doğal ve özgür olması gereken oyun, modern şehir yaşamının özellikleri nedeniyle tamamen yapılandırılmış ve öğretmen merkezli oyuna doğru evrim geçirmektedir. Öğretmen-merkezli oyun anlayışıyla özgür oyun (free-play) oynama ediminin çatışma içermesi gerçeği, oyunlaştırma sürecinin tüm kurgusuna dair yeniden düşünmeyi gerektirir. Fabrikalaşan modern okul sistemi, ebeveynlerin ve çocukluğun bürokratikleşmesi kavramları da bu tartışma bağlamında oldukça önemli olacaktır. (Waters, 2012).

Yapılandırılmış oyun ve özgür oyun ikilemi, belki de günümüz modern eğitim sistemindeki en temel çelişkilerden birisidir. Özellikle oyunlaştırma uygulamalarına bu açıdan bakıldığında, eleştirel düşünceden çok, tek taraflı sonuç odaklı davranışçı bir kazanıma odaklanan bir yapısı olduğu söylenebilir. Oyunlaştırma kullanılan e-ticaret uygulamalarında verilen rozet ve puanlar, zincir marketlerde ayın elemanı uygulamaları, sosyal medyada üstünlük sağlama, web sayfalarında okuyucu yorumlarına verilen puan, ödül odaklı fiziksel oyunlar bu anlamda tartışılmalıdır. Oyunlaştırma yoluyla salt davranışçı bir kazanım elde etmeye çalışmak hâkim ideolojinin yeniden inşasına yol açabileceği için sorgulanmalıdır. Yaratıcı drama yöntemi bu anlamda oyunlaştırmaya göre daha esnek ve demokratik bir yöntem olarak durmaktadır.

Tek taraflı olarak gelişen durumda, bir anlamda eğitim-bilimci Freire'nin iddia ettiği bankacı eğitim sistemi tartışması gündeme gelir. Paulo Freire'ye göre, her insan ontolojik bir varlık olarak kendi dünyası üzerinde eylemde bulunarak kendini ve kolektif alanı dönüştürme yetisine sahiptir. Kişiye kendisiyle yüzleşme sağlamak için uygun ortam ve araçlar sağlandığında, insanlar içinde yaşadıkları dünyayı çelişkileriyle analiz etmeye başlarlar. Freire, insanı kendi sözünü söyleme, dünyayı adlandırma ve değiştirme hakkı ve potansiyeli olan varlık olarak görür. Ancak resmi eğitim sistemi, insanın potansiyel dönüştürücü gücünü açığa çıkaracak bir yapıda değildir. Paulo Freire'ye göre, varolan eğitim sistemi toplumsal eşitsizliklerin üzerinin örtülmesini sağlayan “bankacı eğitim” modelidir (Freire'den akt. Sezgin, 2015, 155).

Eğer oyunlaştırma sürecindeki kurguyu bankacı eğitim sistemi eleştirisi üzerinden okursak, oyunlaştırma sürecine dair eleştirel bakış açımızın temel özelliklerini ortaya çıkarabiliriz. Eğer oyunlaştırma içeriği tek taraflı bir şekilde gerçekleşiyorsa ve oyunda kural koyucu sadece tek bir kişi ise oyunlaştırmanın sorgulanması elzemdir.

Araştırma sonuçları düşünülerek, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Oyunlaştırma kavramı yaratıcı drama alanında çalışan akademisyen ve uygulamacılar tarafından dikkatle incelenmeli, her iki alan arasında oyunla öğrenme pedagojisi köprüsü kurulmalıdır. Bu iletişim iki alanın da zenginliğine katkı sunacaktır.
- Türkiye’de akademisyenler ve alan uzmanları arasında düzenlenecek “oyun, oyunlaştırma, oyun temelli öğrenme, eğitimde yaratıcı drama” konulu bilimsel bir çalıştay, sempozyum türünden bir etkinlik oldukça yararlı olacaktır.
- Oyunlaştırma ve eğitimde yaratıcı drama alanlarındaki ders uygulama örnekleri dijital arşivlerde uygulamacıların kullanıma açılmalıdır.
- Oyunlaştırma sürecinde etik tutum konusunda Türkiye genelinde bir tartışma başlatılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları
- Aydın, K. ve Hanağası, U, B. (2017). Sosyoloji ve siyasaal araştırmalarda karşılaştırmalı yöntem. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 57-86.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*. 8(4), 703-720.
- Bai,S., Hew, F.K., Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30.
- Caillous, R. (2001). *Man, play and games*. Chicago: University of Illionis Press
- Çalık, A. (2021). Gamfed Türkiye ders planı takımı sunar: 24 oyunlaştırılmış ders planı: deste-düzine kavramı. GamFed web sitesinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişildi: <https://www.oyunlastirma.co/ders-planlari/gamfed-turkiye-ders-planlari-takimi-sunar-24-oyunlastirilmis-ders-planlari-deste-duzine-kavrami/>
- Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmış. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- Detertding, S., Khaled, R., Dixon, D., Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. DOI: 10.1145/2181037.2181040
- Eren, Ö. (2009). *Bilgisayar oyunlarında dramatik yapı: ana akım ve alternatif yaklaşımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens, oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kapp, K., Valtchanov, D., Pastore, R. (2020) Enhancing motivation in workplace training with casual games: a twelve month field study of retail employees. *Educational Technology, Research and Development*, 2263-2284.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ. (2021). *Çocuk ve drama*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ. (2022). Üniversite öğrencileri drama dersini neden seçiyorlar? Ankara Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 139-162.
- Karl M. Kapp. (2012) *The gamification of learning and instruction*. San Fransisco: Pfeiffer Publishing.
- Kocadere, S, Çağlar Ş., Bayrak F., Nuhoğlu Kibar P. (2019). Herkül’ün hikâyesi: Eğitsel bir oyun geliştirme modeli önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 230-250.
- Metinnam, İ. (2017). *Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Samur, Y. ve Şahin, M. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Journal of Educational Technologies*, 1(1), 1-27.
- Sezgin, B. (2015). *Oyun, tiyatro, drama ilişkisi: Kuram ve uygulama*. İstanbul: BGST Yayınları.
- Sezgin, B. (2019). Oyunlaştırma sürecinde eleştirel yaklaşımlar. *1.Uluslararası Oyun Kongresi tam metin bildiriler kitabı*, 138-146.
- Şahin, E. ve Yağbasan, R. (2012). Fizik eğitiminde yaratıcı drama ve örnek bir ders planı: Gel-git olayı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34).
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(14), 15-43.
- Water, T. (2012). *Schooling, childhood, and bureaucracy: Bureaucratizing the child*. London: Palgrave Macmillan.
- Yılmaz, E.A. (2022). *Sekizinci sanat oyun, Homo Ludens’in metaverse yolculuğu*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Yu-kai, C. Yazarın kişisel web sitesinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişildi: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Zeybek, N. (2021). *Matematik öğretimi için oyunlaştırılmış ders tasarımı model önerisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Comparative Review of Playful items in Play, Gamification, and Creative Drama

Bülent Sezgin¹

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.003

Article History

Received 29.11.2022

Revised 17.01.2023

Accepted 24.01.2023

Keywords

Gamification

Play

Creative Drama

Constructed Play

Critical Pedagogy

Article Type

Review paper

Abstract

In our country, gamification has become very popular in recent years, and the creative drama area needs to be seriously assessed. One of the main elements of both areas is the concept of playfulness. The main purpose of this article is to analyze the link between play, gamification, and creative drama used at every stage of the course today, and to draw a critical perspective on the nature of the playful experience by providing a comparative review. This perspective first obliges us to look at play theories in an interdisciplinary context.

This article conducts a comparative review based on literature and activity experience plans, methodically, to evaluate gamification, creative drama, and play holistically. The concepts of researchers and practitioners working in the field of education and aesthetics will be examined from an interdisciplinary point. Using play as a tool and using play as a process, creative drama contributes to learning through play.

In the fields of gamification, play, and creative drama, the dramaturgical and methodological analysis of playful processes and the discussion of them in the light of a pedagogical perspective will contribute to the field's richness. Therefore, it is very important to evaluate which cultural, political, and pedagogical context of gamification has an effect on the concrete work created.

Introduction

The word *gamification* in English has been translated into Turkish as gamification and has been a concept in recent years that we have often started using in the field of education. The concept of gamification, which began to become widespread in many areas from education to business, after the 2000 years, is more of a term used in digital game research, advertising, marketing and educational technologies. The increase in interest in final-oriented and motivational-based gamification is said to be the result of the gaming tsunami in video games and digital games. The demand increase for digital games and FRP games around the world increases the time people spend playing digital games, and the digital evolution of the gaming industry leads to the expansion of gamification (Bahçeci F, Usengul L 2018). Neo-liberal economic policies have been strategically seeking throughout history to develop advertising and marketing strategies that will keep customer satisfaction in place and improve consumption regularly. At a time when people are more interested in digital gaming tools, gamification is inevitably becoming widespread. As well as the positive effects of gamification, it has become the subject of field writing, which has negative effects. There are also discussions that gamification is some kind of “marketing bullshit” used by consultants in a ruthlessly competitive business world (Bai, Hew, Huang, 2020).

As an innovative approach that combines playful experience and learning, it has also been effective in education in recent years. The increased interest in gamification in education has become essential to be reviewed by creative drama experts in education. Therefore, the correct definition of the concept of gamification, analysis of the philosophy of gaming, and the creation of creative drama that uses game and theater techniques in the process will be crucial.

Creative drama is an innovative form that transforms play and theater techniques into a process-oriented experience. According to the definition adopted in 1977, “creative drama is an umbrella term that covers the game building, process drama and improvisation, defining unstructured drama created by participants.” (McCaslin, 2016). The most cited academician in the field of creative drama in Turkey is Prof. Dr. Omer Adıgüzel defines the concept of creative drama as follows:

“Drama, based on the lives of a group and group members, a purpose, thought, improvisation, role-play (taking part role play), etc. it’s the use of techniques to revive it. While these dramatization processes are conducted with an experienced leader/instructor, they are based on self-familiarity (spontaneity), now and here principle, pretending to be, and creative drama directly benefits from the overall features of the game.” (Adiguzel, 2019).

Gamification is defined as the use of digital gaming elements in non-game environments to improve user experience and enable user connectivity. (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara and Dixon 2011, Samur and Şahin, 2017). Gamification is the art of touring all the fun and engaging elements in games and applying them to the real world or to productive activities (Yu-kai Chou, 2015). Gamification uses game mechanics to increase interaction with games, influence behaviors, collect data, and view (Yilmaz, 2022).

Gamification is defined as a trend to use gaming mechanics in non-gaming environments such as employee performance, innovation, marketing, education, health and social change. To provide motivation when defining the concept of gamification, the accelerated donut has identified four key tools, such as clear targets and game plans, a challenging environment, and challenging but accessible targets (Burke 2011, as cited in Gardener, Usengil, 2018).

Gamification is the careful and considered application of game thinking to solve problems and encourage learning using all the elements of the games that are appropriate (Kapp, Valtchanov, Pastore, 2020). Prof. Dr. Karl M.Kapp describes in detail the concept of gamification as follows:

“Gamification is the use of game mechanics in non-game spaces, especially on consumer-oriented websites and mobile sites to encourage people to use applications. Gamification also makes it easier for users to engage with desirable behaviors associated with digital applications. Gamification provides a more relationship with technology and takes advantage of the basic psychological tendency of people towards gaming. It encourages technical people to do mundane tasks that they normally find boring, such as doing research, shopping, and reading web pages. Gamification uses game-based mechanisms, aesthetic and playful thinking motivates people and action, enhances learning and solves problems.” (Kapp, 2012, 43)

The common consensus on the definition of the concept is that gamification design elements are used in a non-game framework (Detertding, Khaled, Dixon, Nacke, 2011).

The structural elements of gamification can be described as use of different types of games (award, penalty, competition, leadership, merit collection, scoring, goals, focus, etc.) in the social life of people focused on behavioral change and motivation (education, sports, health, consumption habits, etc.) But the concept that remains unclear here is the issue of integrating game elements into non-gaming areas.

To be able to examine the concept of gamification, it is important to first consider the concept of play theoretically. When the theories of the play are examined, the definition of the play and what is not a play are very controversial. One of the most important game researchers in the world, Prof. Dr. Brian Sutton Smith is one of the key sources from whom we can get important information about the interdisciplinary of the game. Smith talks about *The Ambiguity of Play*, which has not yet been translated into Turkish, and the ambiguity and certainty of defining the play. According to Smith, all theories that try to explain what the game is are actually rhetoric. All the game suggestions are the result of ideological attitudes, and rhetorics are both conflicting and converging. Seven different play rhetorics (fate, power, social identity, volatility, image, self and progress) have meaningful connections. All rhetorics are the result of contemporary and traditional cultural approaches within the historical process. Each rhetoric implies a different type of player, play performance, and play style. (Smith 2001 as cited in Sezgin, 2015).

In 1938, Huizinga launched a breakthrough in the game literature, evaluating the game in sociological and cultural terms in a universal structure called *Homo Ludens* (The Playing Man). Huizinga defined the game as:

“Play is a voluntary activity that is freely consented, but performed within the limits of certain time and place by completely mandating rules, has a purpose in itself, accompanied by a sense of tension and joy, and the consciousness of “being different” from “ordinary life” (Huizinga, 2006)

Huizinga’s definition of play has been inspired by all later game theorists but discussed in many ways. For example, the thesis that the game is a voluntary act and an irreparable activity was criticized by Roger Caillou’s, who was found incomplete. Caillou’s criticizes Huizinga by stating that he made a purely philosophical definition not to categorize the games. For example, professionally

played games (boxing, football, tennis, professional sports, etc.) according to Caillou's should be explained in a professional specialization and business axis, not in the axis of volunteering. Caillou's historically pioneered the game theory literature by recommending game classification and rule level categories in his 1961 work, *Man, Play and Games* (Caillous, 2001). The study of the concept of gaming in a wide literature that concerns all the sciences also makes it difficult to define the concept. World-famous psychologists Jean Piaget and Lev Vygotsky have made significant contributions to the literature by explaining the stages of child development, the game theory in the economics science of Nobel laureate mathematician John Nash, and the game theory in Bernard suits philosophy.

With the development of digital games after the 1980 years, the field of digital game research, called ludology, has evolved in the world (Eren, 2009). The concept of gamification will also appear to have evolved after digital games originally appeared. The association of some game elements from the computer and competitive games with motivational theories has served to the proliferation of gamification. In recent years, increased gamification activities in learning environments have put the concept of gaming into the intersection of creative drama and drama in education. This research study aims primarily at analyzing the structural characteristics of the gamification and creative drama commonly used in educational environments theoretically. For this study, the following two key questions were addressed:

- How do gamification and creative drama relate to the concept of play?
- How can it be shown through examples of training programs and plans that gamification and creative drama use the game for what purposes?

Methodology

In this research, the method of comparative theoretical examination was used in conjunction with theoretical literature screening to examine the scientific foundations of the playful processes in the method of gamification and creative drama. The research focuses on the comparative study of the relationship between two methods that use the tools of the game, based on theory and practice examples. In order to create an effective theoretical framework for a study, it is essential to understand the theories that the study is based on or are based on and the results from the synthesis of literature made in this field (Cepni, 2021). The comparative method is a general term for the expression of a research method aimed at classifying and explaining functional factors that are effective in the occurrences and development of certain events (Aydın, Hanagasi, 2017). The theoretical framework is also used to synthesize theories, related concepts and experimental research on a new theory to establish a basis for the development process. (Rocco ve Plakhotnik 2009 as cited in Çepni, 2021).

For these purposes, digital and printed documents, library databases, academic research databases, textbooks, videos, and master's and Ph.D. theses written in the field have been examined. The structural information obtained from these reviews was passed through a specific filter to create a discussion framework for the investigation. Data analysis is based on structural approaches and is intended to refer to as many primary sources as possible. However, the lack of sufficient Turkish translations in the field of writing in the gamification field is a limitation.

Articles, books and research written on the concept of gamification in English, together with the approaches of important creative drama practitioners in Turkey and around the world

about the playful process will contribute to the creation of theoretical depth. It will also be useful for interdisciplinary review of theoretical perspectives in both play and creative drama, and for application and research-based studies in the field.

Findings

The results of the research are gathered according to two predetermined major themes. After the literature screening and curricula review, the findings were reviewed in a single table to be able to compare the areas of gamification and creative drama.

Based on the philosophy of “using games in non-gaming environments”, the concept of gamification can be determined that it uses the game as a tool and a means. In this context, gamification uses the elements of the game in a final-oriented manner for its purposes, with a pragmatic approach.

Although the gaming elements used by gamification are expressed in other terms by different theorists, it is seen that the perspective at their core is quite similar. Entertainment is the main element in gamification and it is the main goal to create content that delivers fun, commitment and motivation through the transfer of game mechanics and dynamics to an out-of-game environment. In Korhonen, Montola and Arrasvunori’s work, the elements of the entertainment element in gamification are attracted/fascinated, struggle, competition, completion, control, relaxation, stakeholder, finding, magnification/feeding, fantasy, simulation, eroticism, expression, sadism, It is known that it is divided into categories as destruction, feeling, torture/suffering, sympathy/emotion (Zeybek, 2021). The sharp separation of player types is also a need for gaming to be results-oriented.

Karl M. Kapp describes the keywords in the concept of gaming. Game-based is the time for participants to play by specific rules. The levels of mechanism games are the marking system, the reward, the score, and the time limit. Esthetics are, for example, ineffective when there is no successful graphic design. Many elements, such as user interfaces in digital media, must be esthetically designed to give people pleasure. The social process of things such as competition, solidarity, telling stories, exploration, etc., is a playfulness thought. The individual’s interest and desire to play will increase the impact of gamification. Also, Karl M. Kapp emphasizes that the concept of gamification is designed by everyone with a sense of simplicity, unlike “serious” games. Games need to be easy to repeat, easy to understand, open and fluid. (Kapp as cited in Sezgin, 2015).

The types of players in motivational and loyalty-based gamification are divided into types of behavioral-based player types (Murderers, Researchers, Success and Sociable in early studies, Opportunities/Planners in subsequent studies, Pirates/Scientists, Tickles/Politicians, Friends/Contact Makers) in Bartle’s work. Experience-based player types are divided into types such as novice, problem solver, expert, master and visionary (Zichermann ve Cunningham 2011 as cited in Zeybek, 2021).

There are five stages in the gamification design process: Goal analysis, design, development, implementation, evaluation and improvement (Kim 2018 as cited in Zeybek, 2021).

In the creative drama experience, the game is often planned to be collaborative and process-oriented to ensure that the core activity of the work, role play and improvisation catalyst and participants are ready to work psychologically and physically.

During the play process stage in creative drama, it is seen that the rules of play to ensure trust, harmony and cooperation and symbolic-dramatic games, the basis for improvisation, has come to the forefront. Creative drama turns the game, a natural and voluntary act, into a plan and structured process-driven form. The purpose of using games in creative drama is not a process for winning or losing, but rather to see what happens in the process of playing the game, how it feels, and how the game affects students as both individuals and as a group. (Metinnam and Karaosmanoglu, 2021)

Table 1. *Gamification and Creative Drama-Based Event Plan Examples Model Comparison*

Creative Drama Activity Reviewed	How the activity uses playful elements	Review Gamification Plan Activity	How the activity uses playful elements
Dr. Ihsan Metinnam and Dr. Gökhan Karaosmanoğlu Children and Drama book course plan week 3	Role-playing, improvisation and dance	Dr. Selay Arkün Kocadere's 'Searching for the Labours of Hercules' project	Themed storyline, reward, badge, avatar, digital gaming design
Dr. Esin Şahin ve Prof. Dr. Rahmi Yağbasan Fizik eğitiminde Gel-Git olayı ders planı	Children play with rule-based, role-playing and dramatization	Gamfed Turkey Deck-dozen concept plan example	Dynamic play, story making Badge, digital game

The findings obtained in two creative drama activities and two gamification activities, which were examined as a detailed model to be able to evaluate, can be summarized as follows:

- While there is a process and group-focused and cooperative play structure in creative drama activity, there is a result and individual-focused play structure in gamification activities.
- Creative drama draws its motivation from role-playing and improvisational dramas, while gamification takes its motivation from competition and leadership.

From the data obtained throughout the research, the following table was organized and aimed at creating a discussion framework to be able to compare the relationship between creative drama and gamification with the play experience.

Table 2. Comparative Review of the concepts of Play, Gamification and Creative Drama

	Play	Gamification	Creative Drama
Definition	Natural, voluntary and instinctive behavior (Huizinga, 1938)	use of game design elements in an out-of-game framework (Detertding, Khaled, Dixon, Nacke, 2011)	the umbrella term, which includes game building, process drama and improvisation (McCaslin 1973)
Pioneer Theorists	Huizinga Caillou Vygotsky Piaget Sutton Smith	Cunningham Deterding M. K. Kapp Chou Kim Werbach	Peter Slade Brain Way Dorothy Heathcote Gavin Bolton Nellie McCaslin İnci San Ömer Adıgüzel
Elements	Voluntarily Rules Times and space Tension	Target analysis Design Development Application Assessment and Improvement (Kim vd.2018)	Greetings-Warm-up Role Playing and Improvisation Evaluation Process
Focusing point	Freedom Fun Relaxation Win-lose	Fun Play Mechanics Motivation Competition - rivalry Change of behavior	Scheduled - configured Process Focused Esthetic experience and pleasure Group work Critical thinking and questioning
The effect of learning	Unwittingly learning Experiential learning	Accelerated donut Clear goals and game plans Compelling Environment Challenges but accessible goals (Burke 2011)	Role play and improvisation group work, experiential learning using game and theater techniques in the process
Using vehicles	Tension Competition Cooperative Role-playing Chance	Score Badge Avatar Leaderboard Status Competition	Games with rules Dramatic play Theater and drama techniques Improvisation

Discussion and Conclusion

It is clear that there is a lack of enlightened perspective at the point of defining the concept of gamification that emerged as a very new concept in our country as a response to the word gamification. As a translation-research study is not published from original sources in Turkey, no clarity is yet available in field discussions. In this context, it is possible to see the concept of gamification as a benefit and use of play elements in non-game areas.

When we look at the field writing of game research, it is also hard to create a theoretical definition in a conceptual context that we can distinguish between game-based learning and gamification with thick lines. For example, when we use game elements in non-gaming areas, is there actually some kind of game-based learning? Separating game-based learning and gamification with sharp lines appears to be a rhetorical discussion.

It is known that the play offers a latent and experiential learning capability rather than a didactic learning practice. The use of the game's pedagogical power has become very common today. However, as we come to education science today, it is also discussed in terms of critical pedagogy, who uses the pedagogical power of the game for what and what purposes.

In terms of critical pedagogy, the learning outcomes resulting from the creative drama and gamification process are being questioned. It's not cultural literacy that matters to critical pedagogy, it's critical literacy. Critical literacy is an effort to challenge a status quo to explore alternative ways for personal and social development. Such literacy -- words that rethink the world, position themselves as dissidents in society, rethink our lives and promote justice where there is inequality, associate the political and personal, public and private, global and local, economic and pedagogical one (Shor, 1997,1, as cited in Sezgin 2019)

From this point of view, the pedagogical power of the game is also the subject of political pedagogy. The question of whether the outcomes obtained through the game are objective outcomes or serve in the classroom or cultural context is being discussed. For example, in a child's game of gender or cultural differences, the information that the child gets will be objectivity. In this respect, the classroom environment in which the gamification and creative drama process is structured, the hierarchy of teachers and students, and the sociological data in gaming areas, is an important determinants of the creative drama or the process of gamification. It is very important to establish democratic cultural contact areas so that drama instructors do not reproduce inequalities and injustices in society. The effective use of creative drama is subject to instructors' and participants' ability to treat the creative drama process as a combat area in which power relations are built, their awareness of who they are and their position in the social area (such as capital types, habitus, classroom culture) is strictly dependent (Metinnam, 2017, 232).

Critical thinking development in the process of gamification is very important. Ming-Lee Wen classed the main actions of critical thinking as "investigation, comprehensive thinking, free-thinking and reconstruction". Accordingly, the individual can "investigate the causality of decisions" within the scope of a comprehensive thinking action; "act independently" with the act of free thinking; Within the reconstruction action, it can perform activities in a variety of options, such as "approving, correcting, or replacing the existing value system with a new one" (Wen, as cited in Şenşekerçi, Bilgin, 2008, 24).

Another topic that needs to be discussed in the process of gamification and creative drama is the necessity of a gamification that reinvents form and content dialectics. The gamification process dealt with in a purely technical and formal approach independent of content, will have negative pedagogical results that can even cause sexism, racism and alienation in education. When we look at the field article, it should be said that the quality of the outcomes achieved at the end of the gamification process is not much emphasized, but that the issue is more technical and methodological. One of the main objectives of this research is to draw attention to this gap.

It is important to discuss the hierarchical imbalance between teacher and student in order to create a democratic quality in the process of creative drama and gamification. For example, the game, which is supposed to be natural and free for a child today, is fully structured and evolving toward teacher-centered play due to the characteristics of modern urban life. The fact that free-play with teacher-centered gameplay involves conflict requires a rethink of the entire set-up of the gamification process. The modern school system, which has been built, will be very important in the context of this discussion, as well as the bureaucratic concepts of parents and childhood. (Waters, 2012).

The structured game and free game dilemma are perhaps one of the most fundamental contradictions in today's modern education system. In this regard, especially in the application of gamification, it can be said that it has a structure that focuses more on a one-sided outcome-focused behavioral outcome than critical thinking. This means that badges and points given in e-commerce applications are used for gamification, an employee of the month practices in chain markets, social media domination, and the points given to reader reviews on web pages, reward-oriented physical games. The attempt to achieve a purely behavioral outcome through gamification should be questioned because it could lead to the reconstruction of the dominant ideology. The creative method of drama stands as a more flexible and democratic method than gamification.

In the unilaterally developed situation, the discussion of the banking education system, which Freire, the education scientist, in a sense claims, is raised. According to Paulo Freire, every human being is capable of transforming itself and collective space by taking action on their own world as an ontological entity. When a person is provided with the appropriate environment and tools to confront them, they begin to analyze the world they live in with their contradictions. Freire sees a man as a creature with the right and potential to say his own words, and name and change the world. However, the formal education system is not a construct that reveals the potentially transformative power of man. According to Paulo Freire, the existing education system is the "banking education" model (Freire as cited in Sezgin, 2015, 155) that provides cover over social inequalities.

If we read the fiction in the gamification process through the banker education system review, we can uncover the key aspects of our critical view of the gamification process. If the gamification content is unilaterally occurring and the playmaker is only one person in the game, then it is essential to question the gamification.

With the research results in mind, the following recommendations are presented:

- The concept of gamification must be carefully examined by academics and practitioners working in creative drama, and a bridge of learning pedagogy must be established between both areas. This communication will contribute to the richness of both areas.
- A scientific workshop on “gamification, play, game-based learning, creative drama in education” between academics and field experts in Turkey will be very useful.
- Examples of course applications in creative drama and gamification education should be opened in digital archives.
- A Turkish-wide discussion on ethical behavior should be launched in the process of gamification.

References

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları
- Aydın, K. ve Hanağası, U, B. (2017). Sosyoloji ve siyasaal araştırmalarda karşılaştırmalı yöntem. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 57-86.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*. 8(4), 703-720.
- Bai,S., Hew, F.K., Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*,30.
- Caillous, R. (2001). *Man, play and games*. Chicago: University of Illionis Press
- Çalık, A. (2021). Gamfed Türkiye ders planı takımı sunar: 24 oyunlaştırılmış ders planı: deste-düzine kavramı. GamFed web sitesinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişildi: <https://www.oyunlastirma.co/ders-planlari/gamfed-turkiye-ders-planlari-takimi-sunar-24-oyunlastirilmis-ders-planlari-deste-duzine-kavrami/>
- Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmış. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- Detertding, S., Khaled, R., Dixon, D., Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. DOI: 10.1145/2181037.2181040
- Eren, Ö. (2009). *Bilgisayar oyunlarında dramatik yapı: ana akım ve alternatif yaklaşımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens, oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kapp, K., Valtchanov, D., Pastore, R. (2020) Enhancing motivation in workplace training with casual games: a twelve month field study of retail employees. *Educational Techology, Research and Development*, 2263-2284.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ. (2021). *Çocuk ve drama*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ. (2022). Üniversite öğrencileri drama dersini neden seçiyorlar? Ankara Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 139-162.
- Karl M. Kapp. (2012) *The gamification of learning and instruction*. San Fransisco: Pfeiffer Publishing.
- Kocadere, S, Çağlar Ş., Bayrak F., Nuhoğlu Kibar P. (2019). Herkül’ün hikâyesi: Eğitsel bir oyun geliştirme modeli önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 230-250.
- Metinnam, İ. (2017). *Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Samur, Y. ve Şahin, M. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Journal of Educational Technologies*, 1(1), 1-27.
- Sezgin, B. (2015). *Oyun, tiyatro, drama ilişkisi: Kuram ve uygulama*. İstanbul: BGST Yayınları.
- Sezgin, B. (2019). Oyunlaştırma sürecinde eleştirel yaklaşımlar. *1.Uluslararası Oyun Kongresi tam metin bildiriler kitabı*, 138-146.
- Şahin, E. ve Yağbasan, R. (2012). Fizik eğitiminde yaratıcı drama ve örnek bir ders planı: Gel-git olayı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34).
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(14), 15-43.
- Water, T. (2012). *Schooling, childhood, and bureaucracy: Bureaucratizing the child*. London: Palgrave Macmillan.
- Yılmaz, E.A. (2022). *Sekizinci sanat oyun, Homo Ludens’in metaverse yolculuğu*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Yu-kai, C. Yazarın kişisel web sitesinden 15 Kasım 2022 tarihinde erişildi: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Zeybek, N. (2021). *Matematik öğretimi için oyunlaştırılmış ders tasarımı model önerisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Covid-19 Sürecinde Çevrimiçi Drama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Gökhan Karaosmanoğlu¹

İhsan Metinnam²

Ömer Adıgüzel³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2023.004

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 06.12.2022

Düzeltilme 03.02.2023

Kabul 24.02.2023

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

COVID-19 sürecinde drama

Çevrimiçi drama dersinde
çözüm önerileri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı COVID-19 sürecinde çevrimiçi drama dersi yürüten drama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları nasıl çözdüklerini belirlemek, çevrimiçi drama çalışmalarına yönelik uygulama önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada bir sorunu, bir olguyu katılımcıların bakış açılarını, dünya görüşlerini, önceki yaşantılarını anlamaya, anlamlandırmaya ve keşfetmeye çalışan yorumlayıcı nitel araştırma kullanılmıştır. Herhangi bir kurumda görev yapan ve çevrimiçi ortamda drama dersi yürüten drama öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Çevrimiçi Drama Eğitimlerini Değerlendirme Formu 58 drama öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş, çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen drama derslerinde karşılaşılan güçlükler belirlenen temalara ve kategorilere uygun olarak sınıflanmış, sorunlara yönelik ortaya çıkan çözüm önerileri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi drama derslerinde dijital ortamın kısıtlılıklarına, katılımcılara ve teknik olanaklara yönelik sorunlar yaşayan drama öğretmenleri bu sorunları drama çalışmalarının süresinde ve dersin işlenişinde değişiklik yaparak, dijital platformun kullanımına ve İnternet bağlantısına yönelik çözümler bularak çözmeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre drama derslerinin çevrimiçi ortama uyarlanmasını ve drama öğretmenlerinin deneyimlerini konu alan araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar farklı yaş gruplarına ve bu gruplar arasındaki uyarlama farklılıklarına odaklanabilir. Drama öğretmenlerinin çevrimiçi drama derslerinde drama tekniklerini nasıl uyarladıklarını, bu teknikler dışında canlandırma odaklı hangi stratejileri kullandıklarını ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

1 Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, Ankara, e-posta: gkaraosmanoglu@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-6612-4669

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, e-posta: ihsanmetinnam@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-6984-2693

3 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, e-posta: omeradiguzel@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-9492-6231

Giriş

Derslerini yüz yüze gerçekleştiren drama öğretmenleri⁴ COVID-19 pandemisi sürecinde drama derslerini izole bir odada ve çevrimiçi yapmak zorunda kalmışlar, katılımcıları yalnızca bir ekran aracılığıyla görebilmişlerdir (Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020). Çevrimiçi ortamda drama çalışması yapmak konusunda ciddi zorluklarla karşılaşan drama öğretmenleri, bu zorlukları aşmak amacıyla çeşitli yöntemler geliştirmişler, dersleri yürütmek amacıyla Zoom, Teams gibi dijital platformlar kullanmışlar, yüz yüze drama çalışmalarını dramanın doğasına ve özelliklerine uygun biçimde dijital ortama uyarlamaya çalışmışlardır (Po-Chi Tam, 2020). Drama öğretmenleri dijital platformları ve bu platformlardaki birtakım özellikleri kullanarak dersin amaçlarına ya da dramatik kurguya uygun biçimde arka planı değiştirmişler, kamera ve mikrofonu etkin kullanmışlar, dijital platformun ana ekranında ya da ara odalarda çeşitli grup çalışmaları yapmışlardır. Çevrimiçi drama derslerinde çeşitli ön metinler, drama dersi ile ilişkili filmler, hikayeler ve görseller kazanımlara hizmet edecek biçimde kullanılmıştır (Bestock, 2020; Farmer, 2020; Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu, Metinnam, Özen ve Adıgüzel, 2022). Drama derslerinin devam etmesi, etkinliklerin dramanın doğasına uygun biçimde dijital platforma uyarlanması konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen drama derslerinde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlar karşısında uygulanan çözümlere ilişkin drama öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemenin yaratıcı dramanın Türkiye’deki ve dünyadaki gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi ortamda drama, tiyatro gibi performansa dayalı çalışmalar yapmanın eğitimci ve katılımcılar açısından pek alışkın olunmayan bir durum olduğu söylenebilir. COVID-19, performansı temel alan sözü edilen formları anlamak amacıyla kullanılan “uzaktan performans, sosyal mesafe ve dijital katılım” gibi yerleşik sözcüklerin mevcut durumu anlamak ve tartışmak açısından yetersiz hale geldiğini göstermiştir (Mosse, Janke, König, Stein, & Tecklenburg, 2022). COVID-19 sürecine kadar üzerinde kapsamlı düşünülmemiş ve dijital pedagoji konusunda farklı beklentiler içeren bu yeni durum drama öğretmenlerini farklı alternatifler bulma konusunda düşünmeye zorlamıştır. Bu noktada Anderson ve arkadaşlarının (2009) “*Teknolojinin pedagojiyi zorlaması yerine, pedagojinin teknolojiyi nasıl zorlayabileceği üzerine derinlemesine düşünülmesi gerekmektedir.*” sözleri sorunu farklı açılardan değerlendirmek açısından önemlidir. Araştırmacılara göre toplumsal sınırlar içinde gerçekleşen kültürel bir süreç olan drama eğitimi teknolojiyi, dijital ortamları etkin biçimde kullanarak toplumsal bir değişime doğrudan katkı sağlayabilir. Belirgin kısıtlılıklara, kaygılara neden olmasına rağmen COVID-19 benzeri durumlar sözü edilen değişim konusunda drama uzmanlarını farklı alternatifler bulmaya zorlayabilir.

COVID-19 öncesinde pek çok drama uzmanı ve drama öğretmeni için daha çok yüz yüze yapılan bu eğitimlerde gerçekleştirilen etkileşimli çalışmaların dijital ortamlarda yapılamayacağı görüşü hakimdir (Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu vd., 2022). Bu süreçte gerçekleştirilen drama çalışmaları bu görüşlerin gözden geçirilmesine, çevrimiçi ortamdaki koşulların irdelenmesine ve drama çalışmalarının çevrimiçi ortamda yapılabilmesi konusunda bir tartışma ortamı oluşmasına katkı sağlamıştır. Söz konusu katkının yanında aynı zamanda bu süreçte çevrimiçi olarak verilen yaratıcı drama derslerini yürüten drama öğretmenleri önemli sorunlar yaşamıştır. Bu sorunlar dersin

4 Türkiye’de drama derslerini yürüten, drama eğitimi veren kişileri tanımlamak amacıyla drama eğitmeni, drama lideri ya da drama öğretmeni ifadeleri kullanılmaktadır. Herhangi bir üniversitede öğretmenlik lisans programı bulunmayan drama konusunda üniversitelerde seçmeli dersler, yüksek lisans programları ya da 320 saatlik drama eğitmenliği/liderliği programı bulunmaktadır. Bu çalışmada drama dersi veren, drama çalışmaları yürüten kişilerden “drama öğretmeni” olarak söz edilmiştir.

yapıldığı dijital platformun özelliklerinden, drama yöntem ve tekniklerinin, oyunların ya da fiziksel etkinliklerin çevrimiçi ortama uyarlanmasındaki kısıtlılıklardan, katılımcıların dijital becerilerinden ya da internet bağlantısının niteliğinden kaynaklanmaktadır.

Fiziksel alana ve kişilerarası bağlantıya erişimin zorunlu olarak kısıtlandığı, yeni normal olarak tanımlanan bu yeni belirsizlik durumu pratik etkilerinden çok daha fazlasına sahip bulunmaktadır. COVID-19, drama uzmanlarını ve eğitimcileri sanat, karşılıklı bağımlılık, yüz yüze eğitim yapma olanaklarının kısıtlanması, öğrenme ve öğretme süreçlerine erişim gibi oldukça insani konular üzerinde düşünmeye davet etmiştir (Gallagher vd., 2020; Davis ve Phillips, 2020). Bu dönemde farklı kurumlardaki drama öğretmenleri derslerin devam etmesi konusunda farklı sorunlarla karşılaşmıştır. Drama çalışmalarının çevrimiçi ortamda yapılıp yapılamayacağı konusundaki tartışmalar devam etmekle birlikte bu tartışmalar, bazı drama öğretmenlerinin bu sorunlara çözümler aramasına da katkı sağlamıştır. Böylece çevrimiçi ortamın kullanımına yönelik teknik ve pratik denemeler ile canlandırma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği, oyunların ve fiziksel etkinliklerin dijital platforma nasıl uyarlanacağı üzerine çeşitli çözümler üretilmiştir.

Günümüzde birçok öğretmen yıllarca süren pratiklerin ardından denenmiş ve onaylanmış stratejileri dijital ortama dönüştürmekle mücadele etmektedir (Pease, 2020). Davis ve Phillips'e (2020) göre bu mücadelenin temelinde öğretmenlerin yeni normale uyum sağlama konusundaki kaygıları ve bu kaygıların sonucu olarak çevrimiçi ortamda farklı sunum tekniklerine, dijital platformların kullanım bilgisine ve içeriklerin dijital ortama nasıl aktarılacağı konusundaki bilgi ihtiyacı bulunmaktadır. Bu mücadelenin ne kadar başarılı olduğu, öğretmenlerin "*yüz yüze drama çalışmalarını dijital pedagojiye uygun biçimde dijital platformlara nasıl dönüştürdükleri*" üzerinde düşünülmesi gereken konuların başında gelmektedir. COVID-19 süreci çevrimiçi ortamlarda performansa dayalı yöntemlerin uygulanmasına her zamankinden daha fazla gereksinim duyulduğunu göstermiştir (Göksel, 2021). Bu dönemde pek çok drama öğretmenin dijital platformları bilgisayarlarına yükleyerek tiyatro ve drama çalışmalarına yönelik çeşitli denemeler yaptıkları görülmüştür (Donohoe ve Bale, 2020). Aynı zamanda sanata yönelik stratejiler dahil olmak üzere yeni ve beklenmedik olasılıklara, esnek metodolojilere uyum sağlamak amacıyla yeni normalin sunmuş olduğu yenilikler benimsenmeye çalışılmıştır. Drama öğretmenleri okuma tiyatrosu, öğretmenin role girmesi, donuk imge, pantomim, hikâye anlatma gibi stratejileri etkin kullanarak dijital platformda karşılaştıkları sorunlara çözümler bulmaya çalışmışlardır (Bestock, 2020; Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020; Farmer, 2020; Karaosmanoğlu vd., 2022). Bu çalışmada COVID-19 sürecinde drama dersi yürüten drama öğretmenlerinin çevrimiçi ortamda drama etkinliklerinin uygulanmasına yönelik karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları nasıl çözdüklerini belirlemek, çevrimiçi drama çalışmalarına yönelik uygulama önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Drama öğretmenleri çevrimiçi drama derslerinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
- Drama öğretmenleri çevrimiçi drama dersleri sırasında karşılaştıkları sorunları nasıl çözmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada bir sorunu, bir olguyu katılımcıların bakış açılarını, dünya görüşlerini, önceki yaşantılarını anlamaya, anlamlandırmaya ve keşfetmeye çalışan yorumlayıcı nitel araştırma kullanılmıştır (Merriam, 2009; Merriam ve Grenier, 2019). Araştırmaya katılan drama öğretmenleri çevrimiçi drama derslerinde karşılaştıkları sorunları, bu sorunları çözme biçimlerini önceki yaşantıları ile ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu deneyimleri çevrimiçi drama çalışmalarının nasıl ilerlediğini, yüz yüze yapılan çalışmalardan ne gibi noktalarda ayrıştığını ve bu durumun drama anlayışında ne gibi değişikliklere neden olduğunu ortaya koymuştur. Anlamın, katılımcılar tarafından etkileşim içinde ve sosyal olarak inşa edildiği araştırmada çevrimiçi ortamda gerçekleşen drama eğitiminin kişiden kişiye değiştiği, katmanlı bir yapısının olduğu görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda katılımcıların karşılaştıkları sorunların farklı biçimlerde yorumlandığı, çözüm önerilerinin farklılaştığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda araştırma süresince drama öğretmenlerinin içeriklerin aktarımı süresince çevrimiçi drama derslerinde hangi sorunları yaşadıkları belirlenmeye çalışılmış, karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin deneyimleri bulgulara yansıtılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çevrimiçi ortamda drama eğitimi veren drama öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örneklemenin kullanıldığı araştırmada çevrimiçi drama dersi veren 58 drama öğretmenine ulaşılmıştır. Amaçlı örneklemeğe uygun biçimde, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak evrenin belirlenen soruna en uygun kesimi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan drama öğretmenleri 23 ile 55 yaşları arasındadır. Türkiye'nin farklı illerinde drama eğitimi veren katılımcıların büyük bir çoğunluğu İstanbul (26), İzmir (7) ve Ankara (6) gibi büyükşehirlerde yaşamaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümünün lisans (39), yüksek lisans (11) ve doktora (1) gibi bir yükseköğretim kurumundan mezun oldukları görülmektedir. 7 katılımcı ön lisans, 2 katılımcı ise lise mezunudur. Katılımcıların genellikle okulöncesi, ilkokul ve ortaokul gruplarıyla çalıştıkları görülmektedir. 32 katılımcı 320 saatlik drama eğitmenliği/liderliği programını tamamlamış, 13 katılımcı tiyatro eğitimi almış, 11 katılımcı üniversite eğitiminde drama eğitimi almıştır. Bazı katılımcılar drama öğretmenliği eğitimlerine devam etmekte, bazıları ise devlet kurumları tarafından yürütülen drama eğitimlerine katılmaktadırlar. Araştırmaya katılan drama öğretmenlerinin görüşleri araştırmacılar tarafından tasarlanan Çevrimiçi Drama Eğitimi Değerlendirme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan formun bağlantı adresi drama öğretmenleri ile iletişim gruplarında ve sosyal medya kanallarında paylaşılmıştır. Çevrimiçi doldurulan formda kişilerin kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir soruya yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde çevrimiçi drama dersi veren drama öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar konusunda alanyazın çalışması yapılmıştır. Eş zamanlı olarak drama öğretmenlerinden yaşadıkları sorunlarla ilgili geri bildirim alınmıştır. Daha sonra araştırma grubu tarafından araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak çevrimiçi drama derslerinde yaşanan sorunları, sorunlara yönelik çözüm önerilerini ve drama öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini yansıtan taslak sorular oluşturulmuş

ve *Çevrimiçi Drama Eğitimlerini Değerlendirme Formu* tasarlanmıştır. Değerlendirme formuna yönelik ölçme ve değerlendirme ve drama alanlarında uzman kişilerden geri bildirim alınmış, bu geri bildirimlere uygun biçimde sorulara son hali verilmiştir. Form, katılımcılarla paylaşılmadan önce çevrimiçi ortamda drama eğitimi veren kişilere gönderilmiş, formda anlaşılmayan ifadelere yönelik alınan geri bildirimler doğrultusunda formdaki ifadeler anlaşılır hale getirilmiştir. Araştırmaya katılacak kişilerin drama öğretmeni olmanın yanı sıra çevrimiçi drama dersi yürütmüş olmaları beklenmiştir. Söz konusu formda drama öğretmenlerinin yürüttükleri drama derslerinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunları nasıl çözdüklerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların araştırmaya gönüllü katıldıklarını gösteren bir onam formu oluşturulmuş ve çevrimiçi ortamlarda (Çevrimiçi iletişim grupları, eposta, vd. çevrimiçi ortamlar) değerlendirme formu ile paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler nitel analiz sürecinde sıklıkla kullanılan Maxqda programına aktarılmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular temalara, kategorilere ve araştırmanın amacına göre açıklanmış, katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlar belirlenen temalara ve kodlar arasındaki ilişkilere göre kategorilere ayrılmış, oluşturulan kategoriler temalar altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bulguların temel alınmasıyla oluşturulan kategoriler çeşitli tablolarla ve şekillerle anlaşılır kılınmaya çalışılmış, temalar ve kategoriler katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade eden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırma öncesinde Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları konusunda bilgi ve güvence verilmiştir. Katılımcılara, verdikleri bilgilerin korunacağı ve yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı söylenmiştir. Araştırma süreci, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 24/05/2021 tarih ve 85434274-050.04.04/130045 sayılı etik kurul kararı çerçevesinde yürütülmüştür.

Bulgular

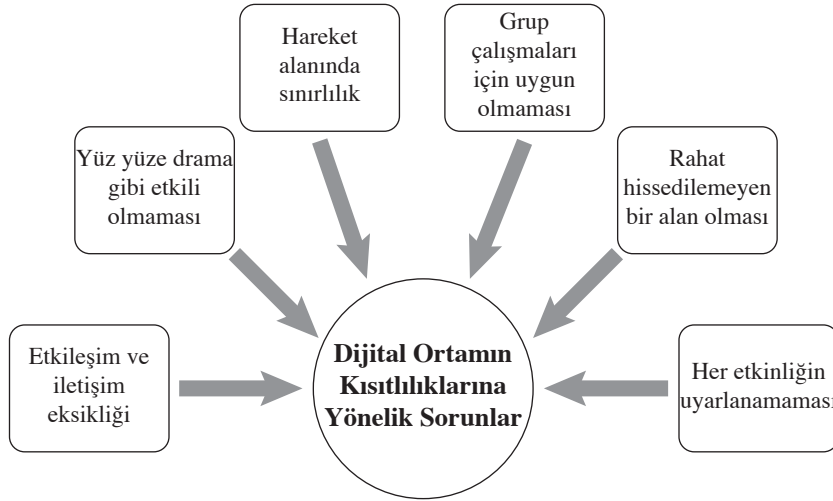
Çevrimiçi drama derslerinde drama öğretmenleri farklı sorunlarla karşılaşmışlardır. Drama öğretmenlerinin çevrimiçi drama dersine yönelik yanıtlarını *Dijital ortamın kısıtlılıklarına yönelik sorunlar*, *Katılımcılara yönelik sorunlar*, *Teknik olanaklara yönelik sorunlar* olmak üzere üç kategoride incelemek mümkündür. Tablo 1'de ortaya çıkan üç kategori ve kategorilere yönelik kodlar görülebilir.

Tablo 1. Çevrimiçi Drama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	Kodlar
Dijital ortamın kısıtlılıklarına yönelik sorunlar	Etkileşim ve iletişim eksikliği
	Yüz yüze drama gibi etkili olmaması
	Hareket alanında sınırlılık
	Grup çalışmaları için uygun olmaması
	Rahat hissedilemeyen bir alan olması
Katılımcılara yönelik sorunlar	Her etkinliğin uyarlanamaması
	Etkinliklere katılımda isteksizlik
	Dijital araçların etkili kullanılamaması
	Aynı anda konuşma
	Kamera ya da mikrofon açılmaması
Teknik olanaklara yönelik sorunlar	Ev ortamının aşırı rahatlığı
	Gerekli araç-gereçlerin bulunamaması
	Mikrofonun açık bırakılması
	Telefondan bağlanma
	Bağlantının zayıf olması
Teknik olanaklara yönelik sorunlar	Senkron olmama
	Seste, görüntüde donma ya da gecikme
	Oturumun süresinin kısa olması

Dijital Ortamın Kısıtlılıklarına Yönelik Sorunlar

Drama öğretmenlerinin COVID-19 öncesinde farklı gruplarla fiziksel bir mekânda yüz yüze drama çalışma deneyimleri bulunmaktadır. Bu nedenle, katılımcılar yüz yüze ve çevrimiçi drama derslerini sıklıkla karşılaştırmışlar, yüz yüze gerçekleştirilen drama çalışmalarının çevrimiçi ortama uygunluğu konusunda yorumlar yapmışlardır. Katılımcılar karşılaştıkları sorunların büyük bir bölümünün iletişime, etkileşime dayalı olduğunu, öğrencilerin fiziksel olarak temas edememelerinin, bir arada olamamalarının drama derslerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde etkileşimin, drama öğretmenleri için yüz yüze olmayı, temas etmeyi, çember olmayı, iletişim kurmayı, oyun oynamayı, fiziksel olarak yan yana gelmeyi ifade ettiği söylenebilir.



Şekil 1. Dijital ortamın kısıtlılıklarına yönelik sorunlar

Bazı drama öğretmenleri çevrimiçi drama derslerinde dijital ortamın özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bazı sorunların çözülemeyeceğini düşünmektedir. Drama çalışmalarında fiziksel etkileşime gereksinim duyulduğu, katılımcıların ya da drama öğretmenlerinin fiziksel olarak aynı mekânda olması gerektiği belirtilmiştir. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen drama derslerinde etkileşim olmadığı, katılımcıların yan yana gelemedikleri, çember kuramadıkları ifade edilmiştir. Bazı drama öğretmenleri ne olursa olsun bu durumu kabul edip aynı istekle derslerine devam ettiğini, bazıları ise söz konusu durumun motivasyonlarının ve derslerdeki verimlerinin düşmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi ortamda verimli olamadığını düşünen K7, “İnternette kaynaklı teknik sorunlar yaşıyoruz. Mesela doğaçlama yaparken kendinizi çok rahat hissedemiyorsunuz. Çember olamıyorsunuz. Online’a göre yorumluyorsunuz ve işiniz bir kat daha zorlaşıyor. Online’da verimli olamadığımı düşünüyorum ne yazık ki,” sözleriyle yüz yüze çalışmalara göre drama öğretmenlerinin işlerinin daha zor olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılara göre çevrimiçi ortamın kısıtlılıklarından kaynaklanan nedenlerle drama derslerinde aktif olmayan katılımcıların süreçten koptuğunu vurgulamışlardır. K15, “Bir süre sonra iletişim anlatıcı-dinleyici formuna dönüyor,” sözleriyle sınıfta karşılıklı iletişim kurmanın oldukça güç olduğunu altını çizmiş, K23 “Çevrimiçi drama uygulamalarında yeterli etkileşim ve iletişimin kurulamayacağını düşünüyorum,” sözleriyle K15’i destekler nitelikte konuşmuştur. “Doğaçlama yaparken rolü bitenler dersten ayrılabilir. Arkada oyun oynayabiliyor. Sınıftaki canlılığı yakalamak zor olabiliyor,” ifadelerini kullanan K18, yaşadığı sorunların arka planında dijital platformun, dramanın doğasına uygun olmamasını göstermiştir.

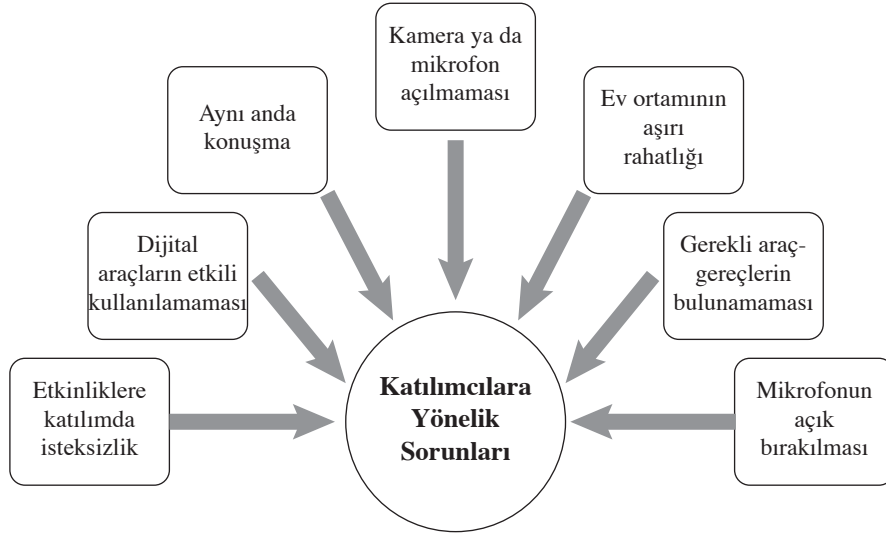
Çevrimiçi ortamda iletişimin ve etkileşimin olmadığını, derinlemesine öğrenmenin zor olduğunu, öğrencilerin kalıcı öğrenemediğini düşünen bazı drama öğretmenleri bu sorunların bağlantı sorunlarından ya da dijital ortamın doğasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen canlandırma etkinliklerinin gücünün zayıfladığını ifade eden K22, “Her ne kadar odalarda gruplar canlandırma yapsa da camdan cama olunca canlandırmanın gücü zayıflıyor,” sözleriyle dijital ortamın dramanın doğasına uygun olmadığını ifade etmiştir. Çevrimiçi ortamda yaşanan önemli sorunlardan biri de hareket alanının sınırlı olmasıdır. Drama çalışmalarında hareketi, devinimi, beden dilini, jest ve mimikleri etkin kullanmak oldukça önemlidir. Hareket alanının sınırlı

olması katılımcıların ve drama öğretmeninin kendini farklı biçimlerde ifade etmesi, iletişim kurması ya da sanatsal formlar oluşturması açısından sorun teşkil etmektedir. Drama öğretmenlerine göre dijital platformda katılımcıların beden yoluyla kendilerini ifade etmeleri olanaklı değildir. Çevrimiçi ortamda kişinin kendini bedeniyle ifade etmesi kameranın açısına, bilgisayar ekranının genişliğine, internet bağlantısına ve bağlantı kurulan fiziksel mekânın yapısına bağlı olarak değişmektedir.

K53, “*Dans ile ilgili bir çalışma için hareketi göstermem gerekiyordu. Çift kamera kullanarak öğrencilerin hareketi net görmelerini sağlayacak bir açıdan daha bağlantı gerçekleştirdim,*” sözleriyle karşılaştığı sorunu ikinci kamerayı kullanarak çözdüğünü söylemiştir. Drama öğretmenlerinin drama derslerine cep telefonundan, tableten ya da farklı bir bilgisayardan bağlanarak ikinci bir cihaz ya da iki farklı ekran kullandıkları görülmektedir. K53 gibi iki farklı kamera kullanmanın, bedenin daha görünür olmasına, öğrencilerin etkinliği daha iyi anlamasına katkı sağladığı görülmektedir.

Katılımcıların Hazırbulunuşluğuna İlişkin Sorunlar

Araştırma bulguları drama öğretmenlerinin katılımcıların hazır bulunuşluğu konusunda yaşadığı sorunların yaş gruplarına göre değiştiğini göstermektedir. Söz gelimi temel eğitim olarak ifade edilebilecek ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle çalışan drama eğitimcileri *aynı anda konuşma, mikrofonu açık unutma, mikrofonu ya da kamerayı açıp kapatarak diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma, arka plan resmini değiştirerek ilgi çekmeye çalışma* gibi sorunlar yaşamaktadırlar.



Şekil 2. Katılımcılara yönelik sorunlar

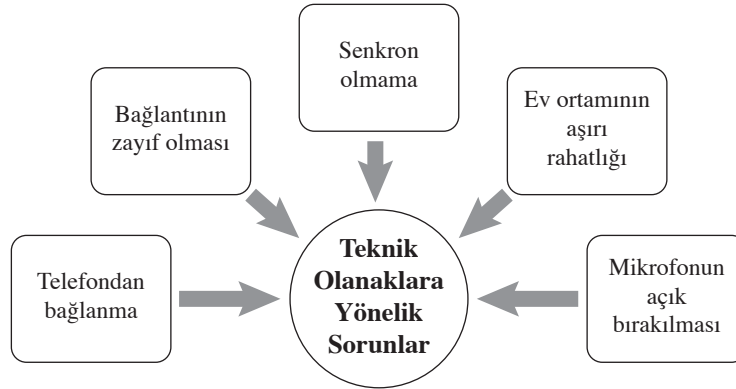
Çevrimiçi drama derslerinde katılımcılar konusunda en sık yaşanan sorun *derse katılımda isteksiz olmadır*. Derste isteksiz olma beraberinde farklı sorunları da getirmektedir. Öğrencilerin ders esnasında kamera, mikrofon, arka plan gibi dijital platformun özelliklerini kullanması bu sorunlardan biri olarak sayılabilir. Söz gelimi K49, “*Bağlantı, katılmama isteği durumunda öğrencilerin ses ve görüntülerini kapatması, sürekli ses açıp kapatmaları, sanal arka planlar yaparak diğer arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmaları, ailelerin gizli dinleyici olması gibi sorunlarla karşılaştım,*” sözleriyle öğrencilerin derse uyum sağlama konusunda yaşadığı sorunları vurgulamıştır. K22 ise “*Spontan hareket ediyorum. Çünkü her seferinde farklı sorunlar ortaya çıkabiliyor. Bazen altyapı,*

bazen de katılımcı kaynaklı sorunlar oluyor. Katılımcılar şimdi ve burada olmuyor ya da kamera açmıyor vb. gibi,” sözleriyle isteksiz olmanın ve odaklanma sorununun altını çizmiştir.

Yetişkinlerle yapılan drama çalışmalarında *derse katılma* konusunda *isteksizlik, dijital araçları kullanma konusunda bilgi eksikliği, telefondan bağlanma, ev ortamının verdiği rahatlık* gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi drama derslerinde katılımda isteksizlik kadar derse adapte olmada ve dikkati toplamada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Katılımcılardan kaynaklanan bir diğer sorun ise dijital platformu ya da Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda bilgi eksikliğidir. Drama öğretmenleri ses açma ya da kapatma, kamerayı kapatma, dijital platformu kullanma konusundaki bilgi eksikliğini katılımcılara bu konuda bilgi vererek aşmaya çalışmışlardır. Böyle anlarda çevrimiçi drama dersinin süresinin nitelikli kullanılmadığı, öğrenme süresine ayrılacak zamanın bu tür teknik işlemlere ayrıldığı söylenebilir. Bu durumun üstesinden gelmek amacıyla drama öğretmenlerinin farklı çözüm yolları uyguladıkları görülmüştür. Söz gelimi K17, *“Zoom uygulamasında boşluk (space) tuşuna basılı tutarak mikrofonu açıyoruz. Mikrofonları konuşmadığımız anlar dışında kapalı tutuyoruz,”* sözleriyle drama dersinde yazılı olmayan bir sözleşmenin olduğunu ve katılımcıların bu sözleşmeye uygun hareket ettiğini ifade etmiştir. Böyle bir durumda mikrofonu açık olan kişi konuşmasını bitirdiğinde bir başka katılımcı konuşmaya dahil olabilmektedir.

Teknik Olanaklara Yönelik Sorunlar

Covid-19 süresince gerçekleştirilen çevrimiçi derslerde en sık kullanılan cümlenin “Beni duyabiliyor musunuz?” olduğu söylenebilir. Sesin, görüntünün ya da diğer ifade unsurlarının karşı tarafa ulaşması hem drama öğretmenleri hem de katılımcılar için oldukça önemlidir.



Şekil 3. Teknik olanaklara yönelik sorunlar

Araştırma bulgularına göre *İnternet bağlantısının zayıf olması ya da kopması, derse yeniden bağlanmaya çalışma* yaşanan teknik sorunların başında gelmektedir. Söz konusu sorun bazen drama öğretmenlerinden bazen de katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Bağlantının zayıf olması, sesin ya da görüntünün aktarımındaki gecikmeler dersin süresinin kısalmasına, derse karşı ilginin kaybolmasına, öğrencilerin kendilerini ifade edememesine ya da yeniden ifade etmeye çalışarak zaman kaybına neden olmaktadır. Senkron olmamak da benzer biçimde sürenin niteliksiz kullanımına yol açmaktadır. K13, *“İnternet bağlantısının zayıflaması, ses ve görüntüde donmalar yaşanması gibi sorunlar olabiliyor ancak uzun süreli ya da çözümsüz sorunlar değil,”* sözleriyle bu durumu büyük bir sorun olarak görmezken K54, *“Senkron problemi çözülmesi imkânsız gibi görünüyor. Odalara katılmayan katılımcılar için bir oda fazla açıp sonra odalarda gezdirip ardından olması gereken*

odaya yolluyorum, katılımcılardan kaynaklanan telefon ve tablet ile girmeleri problemi ise katılım şartı olarak belirlenirse çözülebilir,” sözleriyle senkron konusunda çözümün olmadığına inandığını söylemiştir. Kameradaki görüntünün kalitesiz olmasından şikâyet eden K4 ise, “İnternet bağlantısı sorunları en başta, cam’deki görüntünün kalitesi, süre yetersizliğinden dolayı herkese söz hakkı verememe,” sözleriyle İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlara örnekler vermiştir.

Çevrimiçi Drama Derslerinde Sorunlara Yönelik Çözümler

Çevrimiçi drama derslerinde dramanın biçimine ve içeriğine, katılımcıların hazır bulunuşluğuna ya da teknik olanaklara yönelik sorunlara drama öğretmenlerinin farklı çözümler buldukları görülmektedir. Araştırmada, çözümler konusunda belirli kategoriler ortaya çıkmış, çözümlerin sorunlara yönelik oldukları, drama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözümler buldukları görülmüştür⁵. Tablo 2’de çözümler konusunda ortaya çıkan kategorileri görmek mümkündür:

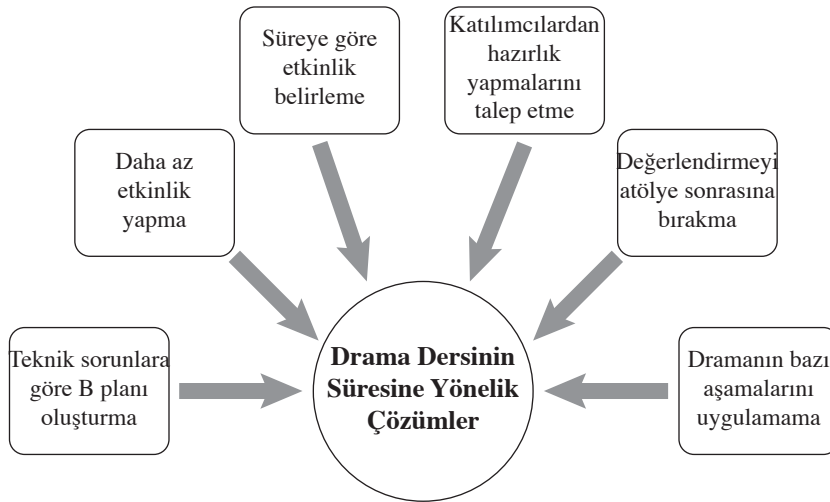
Tablo 2. Çevrimiçi drama derslerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kategoriler	Kodlar
Drama dersinin süresine yönelik çözümler	Teknik sorunlara göre B planı oluşturma Daha az etkinlik yapma Süreye göre etkinlik belirleme Katılımcılardan hazırlık yapmalarını talep etme Değerlendirmeyi atölye sonrasına bırakma Dramanın bazı aşamalarını uygulamama
Drama dersinin işlenişine yönelik çözümler	Bireysel ya da küçük grup etkinlikleri kullanma Oyunları çevrimiçi ortama uyarlama Hikayeleştirmeyi, konuşmaya dayalı etkinlikleri tercih etme Bedenin ve hareketin öne çıktığı pantomim vb. etkinlikleri tercih etme Hayali nesnelere (top vb.) kullanma Öğretmenin role girmesi tekniğini kullanma Not olarak öğrencilerin eşit katılımını sağlama
Dijital platformun kullanımına yönelik çözümler	Katılımcılara numara verme Bekleme odasını kullanma Emojiler ve farklı şekiller kullanma Görsel, video ya da slayt kullanma Uygun Web 2.0 araçlarını kullanma
İnternet bağlantısına yönelik çözümler	Anlık çözümler uygulama Sohbet (Chat) bölümünü kullanma Uzmanlardan, İnternet servis sağlayıcıdan destek alma Cep telefonu ile bağlanma Sorun yaşayan kişiyi etkinliğe dahil etmeme Katılımcıları sorunlar hakkında bilgilendirme

⁵ Drama öğretmenlerinin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim aldıkları, drama öğretmeni olarak görev yaptıkları sürenin ortalama 10 yılın üzerinde olduğu görülmüştür. Drama öğretmenliği konusundaki deneyimin drama etkinliklerinin çevrimiçi ortama uyarlanmasında, çevrimiçi ortamda drama çalışmalarının yürütülmesinde, karşılaşılan sorunlara karşı farklı stratejilerin kullanılmasında etkili olduğu söylenebilir. Drama öğretmenlerinin veri toplama aracındaki soruları yanıtlama ve drama çalışmaları hakkında kapsamlı değerlendirme yapma, geri bildirim verme konusunda yetkin oldukları söylenebilir.

Drama Dersinin Süresine Yönelik Çözümler

Çevrimiçi ortam günlük yaşamdaki uyarıların bir bölümünün kullanıldığı bir simülasyon alanıdır. Bir mekân olarak katılımcılara farklı bir deneyim olanağı sunan çevrimiçi ortam hissedilen zaman açısından yüz yüze drama deneyiminden farklı bir anlama sahiptir. Drama öğretmenlerinin en büyük şikayetlerinden biri çevrimiçi ortamda gerçekleşen drama dersinin süresinin yeterli olmadığı yönündedir. Kullanılan dijital platformda bir oturumun süresinin 40 dakika olmasına rağmen (Bazı drama öğretmenleri çevrimiçi derslerin 30 dk. sürdüğünü ifade etmişlerdir.) ders süresince katılımcıların derse bağlanamaması, bağlantının yeterli olmaması ya da dijital platformun özelliklerini kullanamamaları gibi teknik aksaklıklar aktif olarak işlenen ders süresinin azalmasına neden olmaktadır. Bu soruna çözüm bulmaya çalışan bazı drama öğretmenleri dersi çevrimiçi ortamın doğasına göre uyarlamışlar, bazıları drama etkinliklerinin tümünü uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu “*Öncelikle bağlantı sorunları oluyor kullanıcıların alt yapılarından kaynaklı. Ders süresinin 30 dakika olması dersin tüm aşamalarının yetişmemesine ya da ‘zamanla yarışma’ kaygısından yeteri kadar derinlikli çalışılmamasına neden olabiliyor zaman zaman,*” sözleriyle açıklayan K19’a göre sürenin kısıtlı olması drama konusunda derinlemesine öğrenmeyi de olumsuz etkilemektedir.



Şekil 4. Drama dersinin süresine yönelik çözümler

Çevrimiçi ortam doğası gereği her an sürprizlere açık bir mecra olarak öne çıkmaktadır. Bu ortamda ders yapan drama öğretmenleri her an bağlantının kesilmesi ya da zayıflaması, elektriğin kesilmesi, öğrencilerden kaynaklı teknik bir problemin ortaya çıkması, oturum süresinin sona ermesi gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Drama öğretmenleri sözü edilen sorunların çözümü için *B planı hazırladıklarını, anlık çözümler uyguladıklarını ya da spontan davrandıklarını* ifade etmişlerdir. Bu tür sorunlarla karşılaştığında spontan davrandığını söyleyen K22, “*Spontan hareket ediyorum çünkü her seferinde farklı sorunlar ortaya çıkabiliyor. Bazen altyapı bazen de katılımcı kaynaklı sorunlar oluyor. Sözgelimi katılımcı şimdi ve burada olmuyor ya da kamera açmıyor,*” sözleriyle soruna göre hareket ettiğini ifade etmiştir. K41 de “*Doğaçlama hareket ediyorum. Bu şekilde deneyim kazanıyorum. Aileler de bu tür konularda çok yardımcı oluyor,*” sözleriyle benzer biçimde hareket ettiğini, ailelerin kendisine destek olduğunu söylemiştir. Bu davranış biçimi her deneyim sonrasında daha da gelişen bir beceriye dönüşmektedir. Drama eğitimcileri herhangi bir

sorunla karşılaştıklarında spontan bir çözüm uyguladıklarını, uygulanan bir çözümün başarılı olması durumunda sonraki zamanlarda da kullanmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi drama dersleri doğası gereği drama öğretmenlerini alternatifler aramaya, her an karşısına çıkacak bir sorunu çözme konusunda hazırlıklı olmaya zorlamaktadır. Bu durumu *B planı oluşturmak* olarak ifade eden katılımcılara göre her drama öğretmenin bir B planı olmalı, herhangi bir sorunla karşılaştığı anda bu planı devreye sokmalıdır. Araştırmada dersin süresinin kısıtlı olmasına yönelik önerilen çözümleri aşağıdaki biçimde ifade etmek mümkündür:

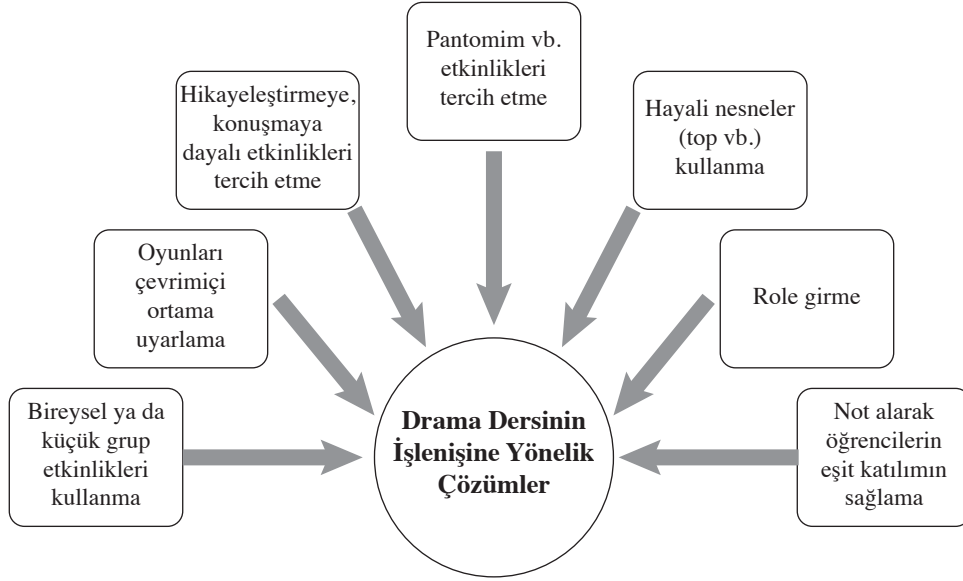
- Teknik sorunlara göre B planı oluşturma
- Daha az etkinlik yapma
- Süreye göre etkinlik belirleme
- Katılımcılardan drama dersi öncesinde hazırlık yapmalarını isteme
- Değerlendirmeyi ders sonrasına bırakma
- Dramanın bazı aşamalarını uygulamama

Drama öğretmenlerinin bulduğu çözümler ders süresinin⁶ daha etkili geçmesini sağlayacak yönde adım attıklarını göstermektedir. Çözümler gözden geçirildiğinde drama öğretmenleri dersin daha etkili olması amacıyla daha az sayıda etkinlik yapmışlar, dersin süresine göre etkinlik belirlemişler, bazı durumlarda değerlendirme etkinliği yapmamışlar ya da etkinliği ders sonrasına bırakmışlar, dramanın bazı aşamalarını uygulamamışlardır. Bu noktada çözümlerin söz konusu sorunu ortadan kaldırmadığı ya da çözmediği, yalnızca içinde bulunulan durumun olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik olduğu söylenebilir.

Drama Dersinin İşlenişine Yönelik Çözümler

Araştırma bulguları gözden geçirildiğinde çevrimiçi drama derslerinde yapılan değişikliklerin bağlantının zayıf olması, senkron olmama, seste, görüntüde donma ya da gecikme gibi sorunların çözümüne yönelik olduğu görülmektedir. Söz konusu değişiklikler oyunlarda, fiziksel etkinliklerde ya da canlandırmalarda *bireysel ya da küçük grup etkinliklerini kullanma* yönündedir. Drama öğretmenlerinden K26, “*Daha bireysel çalışmalara yöneliyoruz. Grup çalışmalarını daha zor. Bireysel oyun ve egzersizlerde öğrencilerden (kamera alanı çerçevesinde) oyun alanı belirlemesini istiyorum,*” sözleriyle çevrimiçi ortamda etkinlikleri büyük gruplarla gerçekleştirmek yerine bireysel ya da küçük grup etkinlikleri tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu tercihin temelinde ses, söz, konuşma, jest ya da mimik gibi ifade olanaklarının çevrimiçi ortamda karşı tarafa ulaşmasında İnternet bağlantısının niteliğine göre belirli gecikmelerin ortaya çıkması bulunmaktadır. Drama öğretmenleri çevrimiçi ortamda grup çalışmalarının kolay olmadığını, bireysel ya da küçük gruplarla yapılan çalışmaların daha uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların kameraların görebileceği, öğrencilerin yorumda bulunabileceği biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir.

6 Yüz yüze gerçekleştirilen drama dersleri genellikle 40 dakika sürmekte, Covid-19 sürecinde ise çevrimiçi ortamda 30 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Bu sürenin bir bölümü öğrencilerin derse bağlanmaya çalışmasıyla geçmiş, bağlantının zayıf olması ya da kopması planlanan nitelikli ders işleme süresini daha da kısaltmıştır.



Şekil 5. Drama dersinin işlenişine yönelik çözümler

Çevrimiçi drama derslerinin güçlüklerinden biri de öğrencilere doğrudan ulaşım olanaklarının kısıtlı olmasıdır. Yüz yüze gerçekleştirilen drama derslerinde öğrencilerle aynı fiziksel mekânda bulunan drama öğretmenleri öğrencileri motive etme, derse istekli olmalarını sağlama ya da onları derste tutma konusunda daha hızlı hareket etme, sorunlara anında müdahale etme olanağı bulabilmektedir. Yüz yüze çalışmalara oranla sınıf yönetimi açısından daha belirsiz bir mekân olan çevrimiçi ortamda öğrencilere doğrudan ulaşmak, etkili bir sınıf yönetimi sağlamak güç olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin *derse katılması ya da çevrimiçi ortamda onları derste tutmak* drama öğretmenleri açısından bir sorun haline gelebilmektedir. Drama öğretmenleri bu gibi durumlarda öğrencileri derste tutacak, rahatlamalarını sağlayacak, enerjilerini düzenleyecek etkinlikler kullandıklarını söylemişlerdir. Drama öğretmenleri bu etkinlikleri belirlerken aşağıdaki amaçları göz önünde bulundurmuşlardır:

- Derse enerji başlama
- Katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlama
- Ders süresince katılımcıların dikkatlerini çekecek etkinlikler kullanma
- Katılımcıları eğlendirecek etkinlikler kullanma
- Katılımcıların dinamizmine göre değişiklik yapma

Drama öğretmenleri çevrimiçi drama derslerine etkili bir başlangıç yapmak, dersin herhangi bir anında öğrencilerin dikkatini toplamak ya da dersin sonunda değerlendirme yapmak amacıyla çeşitli etkinlikler kullandıklarını, katılımcıların dikkatlerine, motivasyonlarına katkıda bulunmak, öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan kullanılacak etkinliklerin yalnızca tek bir amaca değil birden fazla amaca hizmet etmesi gerektiği söylenebilir.

Drama öğretmenlerinin çevrimiçi drama dersinde karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla *hikâyeleştirme, pantomim ya da role girme* gibi canlandırma temelli çözümleri kullandıkları görülmüştür. Yazınsal bir metin olan hikâyelerin ve dramatik içeriğin canlandırmaya uygun biçimde

işe koşulduğu hikâyeleştirmenin çevrimiçi drama çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı, drama dersi süresince önce hikâyenin anlatıldığı, sonrasında hikâyenin nasıl canlandırılacağı üzerine konuşulduğu ve son olarak performansın (doğaçlamaların) gerçekleştirildiği söylenebilir. Drama öğretmenleri özellikle temas gereken durumlarda bu tür etkinlikleri kullandıklarını, konuşmanın ya da sözlü yönerge vermenin işlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Küçük gruplarla çalışmalar yapılan bu süreçlerde öğrencilere çeşitli doğaçlama konuları ve roller verilmiş, ara odalarda (breakout rooms) canlandırma için gerekli hazırlıklar yapılmış, son olarak dijital platformun ana ekranında diğer gruplara söz konusu durumlar canlandırılmıştır. Hikayelerin kullanımına örnek veren K35, “*Hikâye anlatıp hikâye oluşturup canlandırma yapıyoruz. Kısıtlı durumlarda hikayeleri konuya göre düzenliyoruz,*” sözleriyle öncelikle hikâyenin okunduğunu, sonrasında üzerinde değişiklik yapıldığını ifade etmiştir. Bu örnekte hikâye oluşturma aşamasında canlandırmanın (doğaçlamanın) içeriğinin belirlendiği görülmektedir. K35’in kullandığı teknik Adıgüzel’in (2019, s.376) “*sahneye koyma, oyunlaştırma veya bir durumu gerçekte olduğundan daha heyecan verici ya da kötü gösterme*” olarak tanımladığı dramatisasyondur. Bu çalışmalarda yazılı bir metne bağlı kalınarak bir konu, öykü, masal ya da farklı bir yazınsal metin canlandırılmaya çalışılmaktadır (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021).

Drama dersinin işlenişi aynı zamanda dersin süresiyle de ilişkilidir. Öğretmenlerin drama dersinin işlenişine yönelik buldukları çözümler farklı teknikleri kullanma, grup çalışmalarında değişiklikler yapma ya da etkinlikleri çevrimiçi ortamda farklı biçimlerde kullanma yönündedir. Uygulanan çözümlerin aynı zamanda dersin süresiyle ilişkili olduğu, dersin süresini etkili kullanmaya katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin B planı olarak tanımladıkları çözümlerin dersin süresine, işlenişine göre belirlendiği, çevrimiçi ortama uygun çözümler bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, çevrimiçi drama derslerinde farklı amaçlarla role girdikleri, doğaçlamalara dahil oldukları ve dramatik kurgu içinde yer aldıkları görülmüştür. *Öğretmenin role girmesi* olarak tanımlanabilecek teknik ile drama öğretmeni öğrencilerle birlikte bir kurgu oluşturabilir, dramatik kurgunun dersin amaçlarına uygun biçimde ilerleyip ilerlemediğini rol içinde kontrol edebilir (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021). Öğretmen bilgi toplamak ya da vermek, arabulucu olmak, katılımcıların role odaklanmalarını ve rol içinde çalışmalarını sağlamak amacıyla role girebilir (Baldwin, 2019). Bu noktada K19’un söyledikleri öğretmenin role girmesi tekniği açısından etkili bir örnek olabilir:

Doğaçlamalarda bir değişikliğe gitmiyorum ancak öğrencilerin kendi oyunumuza ya da hikayemize geri dönmesi için canlandırmaya dahil oluyorum kimi zaman. Örneğin anne-baba trafikte canlandırması yapan iki öğrenciden biri trafikteki durumun çok dışına çıkacak bir diyalog ya da mekân değişimine girerse, ben trafikteki bir karakter, polis, levha, ışık rolünde karakterle diyaloga girerek oyuna tekrar adaptasyonu sağlamaya çalışıyorum.

K19, çevrimiçi drama derslerinde öğrenciler dramatik kurgudan çıktıklarında role girdiğini ve dramatik kurguya müdahale ettiğini, öğrencileri tekrar canlandırmanın odağına çektiğini ifade etmektedir. Öğretmenin yalnızca üst statüden bir role girmediği (trafik polisi), trafik levhası ya da trafik ışıkları gibi öğrencilerin yorumda bulunacakları, ön bilgilerini kullanacakları rollere de girdiğini belirtmiştir. K19, dramatik kurguyu bozmadan yönergeler vererek doğaçlamayı yönlendirmiştir (Adıgüzel, 2019). Drama öğretmeni role girerek öğrencilerin doğaçlamayı amacına uygun biçimde gerçekleştirmelerine, dramatik kurgunun bileşenlerinden “odağa” hizmet edecek bir canlandırma yapmalarına katkı sağlamıştır.

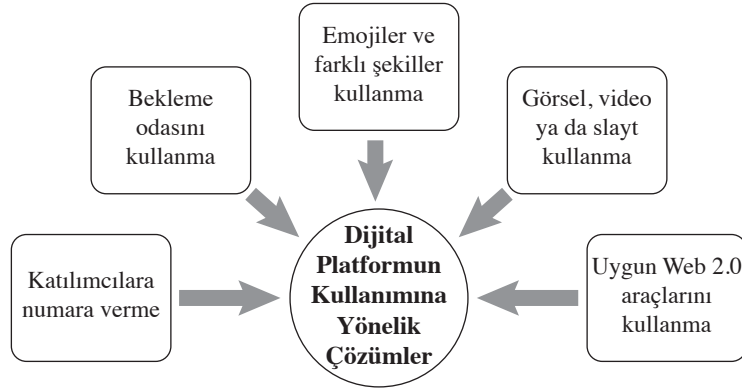
İnternet bağlantısı çevrimiçi drama dersini etkileyen en önemli bileşenlerden biridir. Bağlantıda yaşanan sorunların drama öğretmenlerini farklı çözüm yolları bulmaya zorladığı görülmektedir. Drama öğretmenlerinin hikâyeleştirme dışında bedenün ön planda olduğu pantomim egzersizlerini kullandıkları da görülmektedir. Herhangi bir olayın, düşüncenin beden diliyle, jest ya da mimiklerle anlatıldığı pantomim gibi bedene dayalı etkinlikler drama öğretmenlerinin sesin, sözün karşı tarafa aktarılmasında sorun yaşadıkları anda kullanılmaktadır. Sözü edilen aktarım sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sanatsal bir formla ifade etmeleri mümkün olabilmektedir. Bu noktada internet bağlantısının zayıf olması gibi çözümü zor olan temel bir sorun sesin kullanılması yerine beden dilinin, jest ve mimiklerin işe koşulmasıyla çözülmüştür. Ayrıca bu süreçte dijital platformdaki sohbet bölümü pantomim etkinlikleri konusunda yorum yapmak, duygu ve düşünceleri aktarmak ya da yazılı iletişim kurmak amacıyla etkin biçimde kullanılmıştır.

Pantomim konusunda K52'nin söyledikleri K35'in hikâyeleştirmeye yönelik söylediklerine benzer niteliktedir. *“Sese ihtiyaç duymayacak, anlatılan hikâyeye uygun jest-mimik geliştirme egzersizleri yapıyoruz. Pantomim çalışmalarıyla jest ve mimiklere odaklanıyoruz. Çocuklarla birlikte pantomim gösterisi düzenliyoruz,”* sözleriyle çevrimiçi drama dersinde jest ve mimiklerin, beden dilinin ve pantomimin önemini vurgulayan K52, öğrencilerin anlatılan hikâyeye uygun biçimde hareket ettiklerini ifade etmiştir. Hikâyeleştirmenin⁷, pantomimin çevrimiçi drama derslerinde kullanılmasına yönelik K35'in ve K52'nin söyledikleri sözü edilen yöntemlerin bağlantı sorunları karşısında kullanılabilir etkili araçlar olduğunu göstermektedir. Söz konusu yöntemler beden dilinin, jest ve mimiklerin, gerektiği yerde sesin etkili kullanılarak canlandırma etkinliklerinin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilebileceğini kanıtlar niteliktedir. Bu bakımdan çevrimiçi drama derslerinde bağlantı sorunlarıyla karşılaşılan durumlarda sözün yerine beden dilinin, jest ve mimiklerin kullanıldığı söylenebilir.

Dijital bir platformda drama dersi yapmak drama öğretmenlerini yaratıcı olmak konusunda teşvik etmektedir. Dijital mekânın etkinlikleri kısıtlaması farklı alternatifleri düşünme konusunda hem drama öğretmenlerini hem de katılımcıları cesaretlendirmektedir. Söz gelimi K13'ün belirtmiş olduğu etkinlikte yüz yüze bir ortamda ve çember biçiminde katılımcılar birbirine top atmaktadır. Ancak dijital bir platformda sözü edilen etkinliğin uygulanma olasılığı bulunmamaktadır. Bulduğu çözümü *“Topu birbirimize atarak oynadığımız oyunlarda yine top kullandık fakat, hayali top. Ya da birbirimize sırtımızı döneceğimiz oyunlarda ekrana sırtımızı döndük. Çember olmamız gereken zamanlarda isimlerimize numaralar verdik. Rol kartlarını sohbetten isme özel gönderdik,”* sözleriyle açıklayan K13, yaşadığı soruna oldukça yaratıcı ve işlevsel bir çözüm bulmuştur. Yaşanan sorun dijital platformdan kaynaklansa da öğretmen bu durumu hayali top kullanarak, ekrana sırtını dönerek, isim yerine sayı kullanarak ya da sohbet bölümünü etkin kullanarak aşmaya çalışmıştır. Öneriler dijital platformda yapılan drama dersi için oldukça etkili ve işlevseldir. Sözü edilen önerilerin sıklıkla vurgulanan çevrimiçi ortamda etkileşimin olmaması sorununun çözümüne katkı sağlayacağı söylenebilir.

7 Drama öğretmenlerinin ifade ettikleri hikâyeleştirme dramada kullanılan dramatisasyon sözcüğü ile benzerlik içermektedir. Bu kavram ile bir hikâyenin başını, ortasını ya da sonunu rol oynamaya, doğaçlamaya uygun biçimde canlandırma süreci anlaşılabilir. Drama öğretmenleri bu süreçte gerçekleştirilen doğaçlama çalışmalarının sözü daha az içerdiğini, bedene dayalı bir canlandırma sürecinin gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler.

Dijital Platformun Kullanımına Yönelik Çözümler



Şekil 6. Dijital platformun kullanımına yönelik çözümler

Yüz yüze drama çalışmalarında dersin amaçlarına uygun biçimde oyunlar ve fiziksel etkinlikler kullanılmaktadır. Bazı oyunlarda ya da etkinliklerde fiziksel temas gerekebilir. Katılımcılar *don-ısm* oyunundaki gibi arkadaşlarını ebelemeye, *ev sahibi-kiracı* oyunundaki gibi kendilerine bir ev bulmaya, *yuvanı bul* oyunundaki gibi kol kola girerek kaçan kişiye yuva olmaya çalışırlar. Doğası gereği katılımcıların dokunma duyusunu kullanamadıkları bir uzam olan çevrimiçi ortamın en önemli kısıtlarından biri fiziksel temas alanlarının kullanımı konusundadır. Bu uzamda sözü edilen ya da farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesi için fiziksel temas yerine farklı bir çözüm yolu gerekmektedir. Katılımcıların bir ekran yardımıyla dahil oldukları çevrimiçi drama dersleri, görmeye ve işitmeye dayalı etkinliklerle gerçekleşmektedir. Drama çalışmalarının yapıldığı uzam üç boyutlu temas alanlarını kapsayan bir alandan iki boyutlu ve kısıtlı bir alana taşınmıştır. Bu noktada drama etkinliklerinin nitelikli gerçekleşmesi birtakım değişikliklerle ve dokunuşlarla mümkün olabilmektedir. Bulduğu çözümü, “*Temas gerektiren oyunları sözel ifade ile biçimlendirdik,*” sözleriyle açıklayan K37’ye benzer biçimde K45 “*Birbirine dokunarak yapılan bazı oyunları dokunmak yerine ismini söyleyerek yapıyoruz artık,*” sözleriyle bazı oyunları dokunmak yerine isimleri söyleyerek oynattığını ifade etmiştir. İki öğretmenin de yüz yüze gerçekleştirilen etkinliklerde dokunma duyusu kullanılan durumlar yerine çevrimiçi ortamda isimleri ya da oyunun amacına uygun sözcükleri kullandıkları görülmektedir. Normal şartlarda drama dersinin hazırlık-ısınma aşamasında hareketli etkinlikleri tercih eden K53 ise “*Hazırlık ısınma çalışmalarında yüz yüze süreç için hareketli etkinlikler tercih ederdim. Şimdi daha çok konuşma ve konuya odaklama üzerine etkinlikleri tercih ediyorum,*” sözleriyle hareketli etkinliklerin yerini konuşmaya dayalı etkinliklerle doldurduğunu ifade etmiştir. Drama öğretmenlerinin drama dersini daha nitelikli hale getirmek amacıyla dijital platformların bazı özelliklerinden yararlandıkları, planlamayı bu özellikleri göz önünde bulundurarak yaptıkları görülmektedir. Söz konusu özellikleri aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür:

- Canlandırmalar esnasında kameraları kapatma
- Bekleme odasını (breakout rooms) kullanma
- Katılımcılara numara verme
- Emojiler ya da farklı şekiller kullanma
- Dersin işlenişine uygun Web 2.0 araçlarını kullanma
- Görsel, video, slayt ya da hayali nesnelere kullanma

Yukarıda, maddeler halinde sıralanmış özelliklerin dersin işlenişine katkı sağladığı, drama öğretmenlerinin işini kolaylaştırdığı, öğrencileri daha etkin kıldığı ve çevrimiçi drama dersini daha nitelikli hale getirdiği söylenebilir. Drama öğretmenlerinin sıklıkla dile getirdiği çevrimiçi ortamdaki etkileşim eksikliği, iletişim kurmanın güç olması gibi sorunların bu yollarla aşılıp aşılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Çözümlerden *canlandırmalar esnasında kameraları kapatmanın* doğaçlamaları daha izlenir kıldığı, katılımcıların performansı gerçekleştiren gruba odaklanmalarını ve konsantre olmalarını sağladığı söylenebilir.⁸ Çevrimiçi drama derslerinde doğaçlama yapılırken estetik alan ya da sahne adı verilen ekranda yalnızca doğaçlama yapacak kişilerin, grupların görünmesi gerekmektedir. İç izleyici olarak hareket eden diğer katılımcılar, doğaçlamaları gözlemlemeye teşvik edilir. K22, “*Bekleme odasına alıyoruz. Büyük grupta canlandırma yaparken diğerleri kameralarını kapatıyor,*” sözleriyle büyük grupta/ana ekranda yapılan canlandırmada role girmeyen kişilerin kameralarını kapattıklarının altını çizmiştir. Bulduğu çözümü “*Bazen uygulama özelliklerini denedikçe her oturumda farklı bir şey görüp bunu deneyebiliyorum. Örneğin ekrana sadece kamerası açık olan kişileri almayı deneyerek yapmaya başladım canlandırmaları,*” biçiminde açıklayan K54 canlandırmaya yalnızca kamerası açık olan kişileri dahil ettiğini söylemiştir.

Çevrimiçi ortam teknolojik açıdan sonsuz bir kullanım alanı sunarken sahip olduğu özelliklerle katılımcıların kendilerini ifade etmelerini kısıtlamaktadır. Çevrimiçi drama derslerinde katılımcılara (katılım konusunda isteksizlik, farklı işlerle uğraşmak, kamerayı ya da mikrofonu kapatmak, ders esnasında çevrimiçi oyun oynamak vb.) ya da teknik aksaklıklara (bağlantının zayıf olması, kamerada ya da mikrofondaki teknik sorunlar, bilgisayar ya da tablete ulaşamama vb.) bağlı sorunlar yaşanmaktadır. Drama öğretmenleri bu sorunlara bazı çözümler geliştirmişlerdir. Bu çözümler arasında dijital platformdaki sohbet (chat) bölümünün kullanılması, numara sırasına göre konuşulması ya da ders süresince kameranın açık tutulması örnek verilebilir. Bulduğu çözümü “*Ses veya görüntüde problem yaşayınca chat üzerinden iletişim kuruyoruz. Her ders kimlerin söz ve rol aldığını detaylı olarak not edip bir sonraki hafta rol almayan öğrencilere öncelik tanıyarak herkesin eşit paylaşımında bulunmasını sağlıyorum.*” biçiminde açıklayan K4, sesteki ve görüntüdeki donmanın bir sorun olduğunu ancak dijital platformun özelliklerini öğrencilerin kendilerini eşit ifade etmeleri amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Bulunan çözümler arasında çevrimiçi drama derslerinde bazı konu başlıklarında biçim ve içerik açısından değişiklik yapılması da bulunmaktadır. Drama öğretmenleri dans, ritim, müzik gibi devinime, beden dilini kullanmaya ve eş zamanlı etkinlikler yapmaya dayalı başlıkları çevrimiçi ortama uyarlamaya çalışmıştır. Söz konusu değişiklikler ya da uyarlamalar drama öğretmenlerinin ve katılımcıların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları bağlantı ve eş zamanlı (senkron) hareket edememe sorunlarını aşmalarına katkı sağlamıştır.

Çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlardan biri de derse hazırlıktır. Drama öğretmenleri ve katılımcılar çevrimiçi drama dersine kendileri için özel bir alan olan evlerinden bağlanmaktadır. Kamusal bir alan olan okulda gerçekleştirilen örgün eğitimin aksine çevrimiçi ortam katılımcıların kendilerine ait odalarından, mutfaktan, salondan ya da İnternet bağlantısının iyi olduğu bir mekândan derse girmelerini gerektirmektedir. Katılımcılar bazı durumlarda bağlantının daha

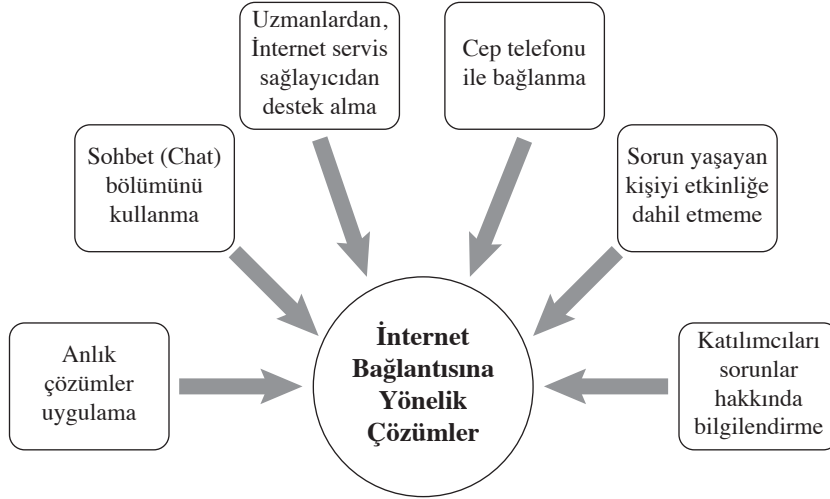
8 Bu durum, doğaçlama için hazırlık yapan ve drama öğretmenin “Hazır olduğunuzda başlayabilirsiniz,” yönergesini bekleyen grupların sürecine benzetilebilir. Doğaçlama yapacak grupların sahne olarak belirlenen ve estetik alan olarak ifade edilen yeri doğaçlamaya uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Yapılan hazırlık, doğaçlamanın amacına hizmet etmeyecek nesnelerin, eşyaların estetik alandan kaldırılmasını gerektirmektedir. Çevrimiçi ortamda doğaçlama yapan gruplar performansın görünür olmasını ve kendilerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla diğer katılımcılardan kameralarını ve mikrofonlarını kapatmalarını, doğaçlama bitmeden açmalarını talep edebilir.

iyi olduğu bir odaya geçebilmekte, bağlantının kesilmemesi için kamerasını kapatabilmekte ya da geçici olarak derse erişim sağlayamamaktadır. Çevrimiçi drama dersine hazırlık konusunda yeterli özeni göstermeyen katılımcıların farklı davranışları dersin işlenişi açısından bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Katılımcıların ev ortamında rahat davranmaları, uygun olmadıklarını belirterek kamerayı ya da mikrofonu açmamaları, diğer öğrencilerin ilgilerini dağıtacak davranışlar sergilemeleri dersin işlenişini olumsuz etkileyebilmektedir. Karşılaştığı sorunu “*Öğrencilerin ev ortamındaki rahatlığı dışında bir problemle karşılaşmıyorum. Bu tür durumlarda direkt öğrenciyi uyarıyorum,*” sözleriyle açıklayan K32, fazla rahat davranan kişileri uyardığını, K49 ise öğrenciyi uyardığını ve sınıf öğretmenini bu konuda bilgilendirdiğini ifade etmiştir. Drama öğretmenleri bu tür durumlarda *daha sakin ve sabırlı olduklarını*, sorunun devam etmesi durumunda *katılımcıları uyardıklarını ya da mikrofonlarını kapattıklarını* söylemişlerdir.

İnternet Bağlantısına Yönelik Çözümler

Drama öğretmenleri çevrimiçi drama derslerinde teknik altyapı, İnternet bağlantısı ya da dijital platformdan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarında farklı çözüm yolları bulmuşlardır. Dijital platformun kullanılması sırasında bağlantıdan kaynaklanan bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözümler genellikle anlık olmaktadır. Katılımcılar bu çözümleri başlangıçta denemeyen yöntemlerle bulmuşlar, zamanla çözümleri daha hızlı uygulamaya başlamışlardır. Drama öğretmenlerinin uyguladığı çözümlerden biri İnternet bağlantısının zayıf olduğu anlarda farklı yollarla iletişim kurmaktır. Böyle durumlarda, dijital platformdaki mesaj gönderme ya da sohbet (chat) bölümü kullanılmıştır. Chat bölümü, öğrencilerin çeşitli sorular sordukları, yorumlar yaptıkları ya da öğretmenin sorularına yanıtlar verdikleri bir pencere görünümündedir. Öğrenciler aynı zamanda arkadaşlarına bu pencereyi kullanarak mesaj gönderebilmektedir. Çevrimiçi drama derslerinde kullanılan mesaj bölümü yardımıyla yapılabilecekler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Soru sorma ya da sorulan soruyu yanıtlama
- Gerçekleştirilen performanslar hakkında yorum yapma (doğaçlama, donuk imge gibi canlandırma etkinlikleri)
- Bir oyunun ya da etkinliğin yönergesini katılımcılarla paylaşma
- Oynanan bir oyuna yönelik yorumlar yapma
- Bir öğrenciyi özel mesaj (yalnızca bir kişiye gönderilen mesaj) özelliği kullanarak ebe olduğunu söyleme ya da diğerlerinin bilmemesi gereken bir görev verme
- Dramatik kurguya ilişkin bilgileri özel mesaj yoluyla gönderme
- Dramatik durumları ya da rol kartlarını aktarma



Şekil 7. İnternet bağlantısına yönelik çözümler

Katılımcıların yaşadıkları sorunları çözme biçimleri ile sorunlar benzeşmektedir. Bağlantının zayıf olmasıyla ilgili sorun yaşayan drama eğitmenleri bireysel ya da küçük gruplarla çalışmalara yoğunlaşmışlar, uygulamanın sohbet (chat) bölümünden iletişim kurmaya çalışmışlardır. Drama eğitmenleri bu çözümlerin yanında teknik sorunlarla karşılaştıkları anlarda çalıştıkları kurumda görevli olan teknik uzmanlardan destek aldıklarını, bilgisayarlarında bir sorun olduğunda cep telefonu ile bağlandıklarını ya da ikinci bir kameraya gereksinim duyduklarında cep telefonlarını kullandıklarını, sorun yaşayan katılımcının bir süre etkinliğe dahil edilmediğini, katılımcıları olası sorunlar konusunda bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Drama eğitmenleri teknik sorun yaşayan öğrencilerin ebeveynleriyle, okul idaresiyle ya da diğer öğretmenlerle sorunların çözümü konusunda görüştiklerini söylemişlerdir. Bu bakımdan, iletişim kurma sorunların çözümü anlamında drama öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Teknik sorunların çözümü konusunda modemi kapatıp açma, İnternet servis sağlayıcı ile görüşme de uygulanan yöntemler arasında gösterilebilir.

Tartışma ve Sonuç

COVID-19 sürecinde drama öğretmenleri dijital ortamda drama derslerini yürütmüşler, drama çalışmalarını çevrimiçi ortama uygun hale getirmeye çalışmışlar, ders süresince iletişimi ve etkileşimi sağlamaya, oyunları ve fiziksel etkinlikleri dersin amaçlarına uygun biçimde yürütmeye çalışmışlardır. Bu süreçte birtakım sorunlarla karşılaşan drama öğretmenleri bu sorunlara çözümler bulmaya çalışmışlardır. Bu sorunlar *dijital ortamın kısıtlılıklarına, katılımcılara ve teknik olanaklara* yönelik sorunlar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Dramanın biçimine ve içeriğine, katılımcıların hazır bulunuşluğuna, İnternet bağlantısına ve teknik olanaklara ilişkin yaşanan bu sorunların çevrimiçi drama dersini olumsuz etkilediği görülmektedir. Çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan bu sorunlarla baş etmek amacıyla bulunan çözümlerin *drama dersinin süresine, işlenişine, dijital platformun kullanımına ve İnternet bağlantısına yönelik* olduğu söylenebilir. Uygulanan çözümlerin genellikle anlık olduğu, sorunla karşılaşıldığı durumda o andaki en pratik ve dersin niteliğini artıracak çözümün uygulandığı görülmektedir.

Dijital ortamın kısıtlılıklarına yönelik sorunlar gözden geçirildiğinde genellikle yüz yüze drama çalışmalarıyla dijital platformdaki drama çalışmalarının karşılaştırıldığı, çevrimiçi ortamın olumsuz yönleri öne çıkmaktadır. Auslander'a göre (2012), bu olumsuz yönlerin arka planında performansı temel alan mevcut çevrimiçi uygulamaların dijital canlılık, katılımcıyla kurulan etkileşim ve katılım konusunda yüz yüze çalışmalar kadar etkili olmaması görülebilir. Araştırmacının “*diğer insanlarla bağlantı kurmak*” biçiminde tanımladığı etkili katılımın çevrimiçi ortamda yeterli etkiyi oluşturmadığı söylenebilir. Davis ve Phillips'e göre ise (2020) bu karşılaştırmanın temelinde COVID-19 sürecinde görünmez hale gelen “öğrencilerin ve sınıfın sahip olduğu özelliklerin” doğrudan çevrimiçi ortama transfer edilememesi düşüncesi yatmaktadır. Araştırmacılara göre yüz yüze çalışmalarda yapılan etkinliklerin çoğaltılması ve dijital platforma taşınması kolay değildir. Dijital platformda drama dersi yapan öğretmenler benzer biçimde etkileşim kurulamamasını, katılımcıların yan yana olmamasını, rahat hissedememelerini olumsuz bir durum olarak görmüşler ve bu nedenle yüz yüze yapılan drama çalışmaları gibi etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Donohoe ve Bale (2020) da dijital platformlardaki en büyük sorunlardan birinin etkileşim olduğunu düşünmektedir. Gerek tiyatro gerekse drama çalışmalarında öğretmen ile katılımcı arasındaki etkin iletişimi sağlayacak araçların olmaması etkileşimi olumsuz etkilemektedir. Metinnam ve Karaosmanoğlu'nun (2021b) çevrimiçi ortamda yaptıkları araştırmanın sonuçları da benzer niteliktedir. Dijital ortamda gerçekleştirilen drama çalışmalarında en sık karşılaşılan sorunun beden kısıtlı kullanımı olduğunu ortaya koyan araştırmacılar katılımcıların dijital platformda doğaçlama yaparken bedenlerini tam olarak kullanamadıklarını, jest ve mimiklerini karşı tarafa aktaramadıklarını tespit etmişlerdir.

Çevrimiçi drama derslerinde ortaya çıkan sonuçlardan biri de ders süresinin amaçlanan kazanımlara ulaşmak konusunda yetersiz olmasıdır. Bu açıdan, drama öğretmenlerinin aldıkları önlemler daha çok, süreye yönelik olmuştur. Dijital platformda yapılan drama dersinde hareket alanının sınırlı olduğu, iletişim kurmada sorunlar yaşandığı, grup çalışmalarının zor olduğu ve drama etkinliklerini dijital platforma uyarlamanın kolay olmadığı ifade edilmiştir. Drama öğretmenlerini en çok zorlayan alanlardan biri dramanın biçimine ve içeriğine yönelik sorunlardır. Bu noktada oyunları ve fiziksel etkinlikleri kullanarak grup dinamiği oluşturmaya, iletişime ve etkileşime dayalı etkinlikler yapmaya alışkın olan drama öğretmenleri, katılımcıların farklı mekanlardan bağlandıkları dijital platformda hedeflerine ulaşmanın zor olduğunu düşünmektedir. Yüz yüze yapılan drama çalışmalarında gruba, sürece, mekâna hâkim olan, herhangi bir sorun çıktığında doğrudan müdahale edebilen drama öğretmenlerinin dijital platformda söz konusu hakimiyet alanları kısıtlanmıştır. Karşılaştıkları sorunları çözme konusunda kendilerini yetersiz hisseden drama öğretmenleri, ortaya çıkan bazı sorunların çözümsüz olduğunu ve bu sorunların çevrimiçi ortamın doğasından kaynaklandığını düşünmüşlerdir.

Çevrimiçi drama dersi yapan öğretmenler dijital platformun özelliklerini göz önünde bulundurarak çözümler bulmuşlardır. Drama öğretmenleri, kalabalık gruplarla gerçekleştirilen etkinlikler yerine (Özellikle grup doğaçlamaları yerine bireysel ya da ikili doğaçlamalar tercih edilmiştir.) daha çok bireysel ya da küçük grup etkinlikleri tercih etmişler, yüz yüze oynanan oyunları ve fiziksel etkinlikleri dijital platforma uyarlamışlardır. Drama öğretmenleri yüz yüze çalışmalarda temas gerektiren (söz gelimi don-ısın oyununda ebe olan kişinin diğerlerine dokunması) durumları dijital platforma aktarırken söz ya da söze dayalı bir ifade kullanmışlar, çevrimiçi ortamda çember oluşturmak amacıyla katılımcılara numaralar vermişlerdir. Çevrimiçi drama derslerinde bekleme

odası (waiting room) özelliğinin etkin bir biçimde kullanıldığı⁹, yüz yüze gerçekleştirilen drama çalışmalarında sıklıkla kullanılan top, ip vb. nesnelerin yerine hayali nesnelerin yer aldığı görülmüştür. Drama öğretmenleri öğrencileri derste tutacak, dikkatlerini, motivasyonlarını yükseltecek etkinlikleri tercih etmişler, bazı durumlarda öğrencilerin gereksinimlerine uygun etkinlikleri kullanmışlardır.

Tıpkı yüz yüze drama çalışmalarında olduğu gibi çevrimiçi drama derslerinde de canlandırma süreci oldukça önemlidir. Araştırma sonuçları, drama öğretmenlerinin canlandırma sürecinin daha nitelikli olması ve katılımcıların spontan biçimde kendilerini ifade etmeleri konusunda hareket ettiklerini, gerekli yerlerde çevrimiçi araçlardan destek aldıklarını göstermektedir. Çevrimiçi ortamın sahip olduğu kısıtlar canlandırma süreci için de belirleyici olmuş, drama öğretmenleri söz konusu kısıtları ortadan kaldırmak ya da etkisini azaltmak amacıyla adımlar atmışlardır. Söz gelimi hareketin, devinimin ya da sesin karşı tarafa ulaşmasında yaşanan kısıtlılık, pantomim, hikâyeleştirme ya da dramatisasyon gibi teknikler kullanılarak aşılmaya çalışılmıştır. Drama öğretmenleri buna benzer durumlarda sestem ya da sözden çok beden, devinimin öne çıktığı etkinlikleri tercih etmişler, doğaçlama performanslarının daha nitelikli izlenebilmesi amacıyla katılımcılardan kameraların ve mikrofonların kapatılmasını istemişler, doğaçlamanın tasarlanması sürecinde emojilerin, arka plan görsellerinin ya da katılımcıların evlerinde bulunan aksesuarların kullanılabilmesini ifade etmişlerdir. Canlandırma esnasında katılımcıların belirlenen konuya uygun biçimde doğaçlama yapmaları, konuyu farklı bir yere taşımak ya da doğaçlama içinde bir durumu tartışmalarını sağlamak amacıyla drama öğretmenleri çevrimiçi drama dersinde öğretmenin role girmesi tekniğini kullanmışlardır. Bunların dışında ayrıca iletişimi ve etkileşimi arttırmaya katkı sağlayan, katılımı olumlu yönde etkileyen Web 2.0 araçları farklı amaçlarla kullanılmıştır. Drama öğretmenleri çevrimiçi derslerde görsel, video ya da slaytlardan yararlanmışlar, bazı durumlarda doğaçlama yapmayan, söz almayan öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve katılımcıların eşit katılım sağlaması amacıyla notlar almışlar, derse uygun Web 2.0 araçlarını belirleyerek bu araçları değerlendirme, ön bilgileri ya da hazırbulunuşluğu yoklama, yorum yapma, rolleri belirleme amacıyla kullanmışlardır (Karaosmanoğlu vd., 2022; Mosse vd., 2022).

Araştırmanın bir diğer sonucu çevrimiçi drama derslerinde *katılımcılara yönelik sorunların* dersi olumsuz yönde etkilemesidir. Katılım konusunda isteksiz olmaları, ev ortamında rahat olmalarından ya da ortamın uygunsuz olmasından dolayı kamera, mikrofon açmamaları, ders için gerekli araç-gereçlerinin olmaması, aynı anda konuşmaları, çevrimiçi drama dersinde kullanılan dijital araçlar konusunda yeterli bilgilerinin olmaması sözü edilen sorunlar arasındadır. Bu sorunların bazıları doğrudan katılımcılardan kaynaklanmakta, (isteksiz olma, araç-gereç olmaması, kamera ya da mikrofon açmama vb.), bazıları da gerekli önlemlerin alınmamasından, katılımcıların yeteri kadar bilgilendirilmemesinden (çevrimiçi ortamın kullanılması ve dijital araçları kullanma) ya da çevrimiçi ortamda katılımcılarla birlikte kuralların belirlenmemesinden kaynaklanmaktadır. Drama öğretmenleri, katılımcıların hazır bulunuşluğuna, tutum ve davranışlarına yönelik sorunlarla karşılaştıklarında daha sabırlı ve sakin davrandıklarını, öncelikle sorunun ne olduğunu tespit etmeye çalıştıklarını, sonrasında iletişim kurarak sorunu çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı

9 *Dramada Hareketi kim başlattı?* ya da *Liderini bul* ismiyle bilinen oyunda öncelikle bir ebinin belirlenmesi ve mekânın dışına çıkması gerekmektedir. Sonrasında katılımcılar, içlerinden bir lider (grubu yönlendirecek kişi) belirler ve liderin yaptığı hareketlerin aynısını yapmaya çalışırlar. Lider belirli aralıklarla yaptığı hareketleri değiştirir. Ebinin görevi ise hareketi kimin başlattığını ya da değiştirdiğini bulmaktır. Çevrimiçi ortamdaki bekleme odası özelliği ebe olarak belirlenen kişinin mekânın dışına çıkmasını (çevrimiçi odanın dışına çıkması) sağlamaktadır. Grup içinde lider belirlendikten sonra ebe yeniden çevrimiçi odaya (ana ekrana) dahil edilir.

drama öğretmenleri katılımcıları uyardığını ya da mikrofonları sessize aldığını söylemiştir. Drama öğretmenlerinin buldukları çözümün ya da sözü edilen sorun ile baş etme biçiminin katılımcıların yaş grubuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Söz gelimi her türlü çözümü denemesine rağmen bir sonuç alamayan ve öğrencilerin mikrofonunu kapatan drama öğretmeni ilkokulda görev yapmaktadır.

Çevrimiçi ortam insanlar tarafından kurgulanan ve belirli gereksinimlere sahip kurgusal bir mekândır. Drama öğretmenleri, uzaktan ve çevrimiçi olarak yürütülen drama çalışmalarında dijital ortamın kurgusal doğasını çok daha etkili bir şekilde kullanabilir. Yabancılaşmanın doğal olarak görünür olduğu bu alanda çalışmak ve dramatik kurguyu etkili bir şekilde kullanmak, drama öğretmenleri ve katılımcılar için çok daha işlevsel olabilir. Katılımcıların farklı rollere girerek kendilerini ifade etmeleri, belirli durumları, olayları rol içinde sorgulamaları, irdelemeleri ya da analiz etmeleri çevrimiçi ortamda çok daha kolay olabilir. Cziboly ve Bethlenfalvy (2020) yaptıkları çalışmada katılımcıların çeşitli hikayeler oluşturabildiklerini, günlük yaşamda ya da sosyal medyada karşılarına çıkan önemli haberleri bir gazeteci, yazar ya da şair rolünde yorumlayabildiklerini ya da dijital içerikler oluşturabildiklerini ifade etmektedir. Araştırmacılara göre çevrimiçi ortamda katılımcılar farklı bir role girerek günlük yaşamı yansıtan dijital içerikleri yeniden üretmekte ve dramatik kurgu içinde evrensel bir ürüne dönüşmesine katkı sağlamaktadırlar.

Çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan bir diğer sorun *teknik olanaklara yöneliktir*. Bir grup çalışması olan drama dersinde katılımcıların birbirini görmesi, birlikte çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu bakımdan çevrimiçi ortamda yapılan drama dersinde tüm katılımcıların birbirini görecekleri geniş bir ekrana gereksinim duyulmaktadır. Sözü edilen geniş ekran bir bilgisayar ya da tablet olabilir. Bazı katılımcıların telefonda bağlanması diğer katılımcıları görmelerini engellerken, bazı oyunlarda, fiziksel etkinliklerde ya da canlandırmalarda grup çalışmalarına katılımı sorunlara neden olabilmektedir. Çevrimiçi drama derslerinde bağlantının zayıf olmasından dolayı sesin, görüntünün karşı tarafa geç ulaştığı, sırayla konuşmanın güç olduğu, donmaların ya da gecikmelerin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağlantıdan, İnternet altyapısından kaynaklı bu sorunlar çevrimiçi drama dersinin bazı durumlarda durmasına, drama öğretmenin ya da katılımcıların o anda seslerinin ya da görüntülerinin karşı tarafa ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmelerine, bağlantısı zayıf olan kişilerin oturumdan ayrılıp yeniden bağlantı sağlamalarına neden olmaktadır. Çevrimiçi drama dersinin süresinin kısa olmasını bu bağlamda iki farklı odakta değerlendirmek daha anlamlı olacaktır. Drama öğretmenleri dersin planlanan süresinin kısa olduğundan şikâyet etmişler ayrıca çevrimiçi drama dersi süresince yaşadıkları sorunların dersin niteliğini ve ders anlatım süresini olumsuz etkilediğinin altını çizmişlerdir. Başka bir deyişle çevrimiçi drama dersi için planlanan sürenin dersin işlenmesi, kazanımların aktarılması, drama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi açısından fiili olarak harcanan süreden daha uzun olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi drama dersi yapan bazı drama öğretmenleri karşılaştıkları teknik sorunları göz önünde bulundurarak B planı hazırlamış, ders planlarını bu sorunlara göre tasarlamışlardır. Araştırma bulgularına göre B planı uygulayan öğretmenler daha az etkinlik yapmış, drama dersinin süresine göre etkinlik sayısı ve etkinlik içeriği belirlemiş (uzun süre alan ve karmaşık yönergelerden ziyade daha kısa süre alan, adım adım yönergelerle sahip etkinlikler), dramanın bazı aşamalarını ya da etkinlikleri uygulamamışlardır. Drama öğretmenleri süreyi daha etkili kullanmak amacıyla katılımcılara atölye öncesinde hazırlanmaları için bazı görevler verdiklerini, bazı oturumlarda değerlendirme etkinliğini çevrimiçi ortamda gerçekleştirmek amacıyla atölye sonrasına bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Davis

ve Phillips'e göre (2020) öğrencilerin ve sınıfların görünmez hale geldikleri COVID-19 sürecinde İnternet bağlantısından, dijital platformdan kaynaklı sorunlar ortaya çıktığında katılımcılarla farklı yollarla iletişim kurulabilir, ortaya çıkabilecek olası sorunlar hakkında katılımcılara bilgi verilebilir. Sonuçlara göre drama öğretmenleri çevrimiçi drama dersinde sohbet (chat) bölümünün ya da kameraların kullanılamaması durumunda mikrofon ile iletişim kurmuşlar, katılımcıların yaşadığı teknik sorunun uzaması halinde bu kişileri kısa bir süreliğine etkinlik dışında bırakmışlar, sorunun çözülmesi durumunda etkinliğe dahil etmişlerdir. Drama öğretmenleri İnternet bağlantısıyla ilgili sorun yaşadıklarında cep telefonu ile derse katılım sağlamışlar, İnternete bağlandıkları aygıtı kapatıp açmışlar ya da İnternet hizmeti aldıkları kurumun desteğinden yararlanmışlardır. Bu denemelerden sonuç alamayan öğretmenler çalıştıkları kurumdaki uzmanlardan teknik destek talep etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçları drama öğretmenlerinin çevrimiçi ortamda bazı sorunlarla karşılaştığını, bu sorunlara çevrimiçi ortamın ve dramanın doğasına uygun çözümler bulmaya çalıştıklarını göstermektedir. Sonuçlar, çevrimiçi drama derslerinin ders öncesinde yeterli araştırma ve hazırlık yapılması, donanımın sağlanması durumunda gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Drama öğretmenleri açısından yeni olan “çevrimiçi ortamda drama dersi yapma” deneyimi ve karşılaşılan sorunlar bulunan alternatif çözümlerle aşılmaya çalışılmıştır. Bu tür durumlarda drama ve uygulama odaklı dersler disiplinler arası yaklaşımla dramanın doğasına uygun biçimde yapılabilir. Drama öğretmenlerinin önerileri ve deneyim paylaşımları göz önünde bulundurularak çevrimiçi ortama uygun programlar geliştirilebilir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma sonuçlarından biri drama öğretmenlerinin çevrimiçi drama derslerinde hikâyeleştirme, pantomim, okuma tiyatrosu gibi teknikleri kullanmasına yöneliktir. Çevrimiçi drama derslerinde canlandırma sürecinde kullanılacak farklı yöntem ve teknikleri, derse etkilerini ve katkılarını ele alan araştırmalar yapılmalıdır.
- Çevrimiçi drama derslerinde farklı yaş gruplarında oyunların ve fiziksel etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ve çözüm önerilerine odaklanan araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırmanın sonuçlarından biri çevrimiçi bir alan olan dijital platformun ve teknik olanakların neden olduğu sorunlardır. Mevcut drama derslerinin çevrimiçi ortama nasıl uyarlandığına odaklanan ve drama öğretmenlerinin deneyimlerini ortaya koyacak araştırmalar tasarlanmalıdır. Bu araştırmalar farklı yaş gruplarına ve bu gruplar arasındaki uyarılma farklılıklarına odaklanmalıdır.
- Çevrimiçi drama derslerinin gerçekleştirildiği dijital platformların sahip olduğu olanakları, drama çalışmalarına etkilerini karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, M. Carroll, J. & Cameron, D. (2009). Introduction. M. Anderson, J. Carrol, & D. Cameron (Der.), *Drama education with digital technology* (ss. 1-5). Londra & New York: Continuum.
- Anderson, M. & Cameron, D. (2013). Drama and learning Technologies: to affinity spaces and beyond. M. Anderson & J. Dunn (Der.), *How drama activates learning: contemporary research and practise* (ss. 226-241). Bloomsbury Academic.
- Auslander, Philip (1999). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*. Londra & New York: Routledge.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi*. (Çev. Ed. Z. Özen & İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi.
- Bestock, S. (2020). Teaching Drama in Distance Learning. <https://www.edutopia.org/article/teaching-drama-distance-learning>
- Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 645-651. doi: 10.1080/13569783.2020.1816818
- Davis, S., E. (2010). *ICTs for creative practise in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Queensland University of Technology. Brisbane, Avustralya.
- Davis, S. & Phillips, L. G. (2020) Teaching during COVID 19 times – The experiences of drama and performing arts teachers and the human dimensions of learning, *NJ*, 44(2), 66-87. doi: 10.1080/14452294.2021.1943838
- Donohoe, P., & Bale, M. (2020). To zoom or not to zoom: Adapting educational versions of Shakespeare's plays for an online platform during the covid pandemic. *Scenario Journal*, 14(2), 116-124. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.7>
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama*. Lulu Press.
- Farmer, D. (2020). Teaching Drama Online and Socially Distanced. <https://dramaresource.com/making-drama-out-of-a-crisis/>
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Charlebois, B. (2020) Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces, and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638-644. doi: 10.1080/13569783.2020.1816817
- Göksel, E. (2021, Haziran 18-19). Conquering the Zoomies: Why we need drama in online settings. *8th Scenario Forum Symposium. Sore Back, Square Eyes? Going Performative in Digital Teaching and Learning Spaces*.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. & Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the COVID-19. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(3), 1249-1272.
- Lorenza, L. M. (2020) Collaborative performance during lockdown: combining devised drama with film concepts to present cyberdrama during the COVID lockdown in Australia, *NJ*, 44(2), 88-105. doi: 10.1080/14452294.2021.1939506
- Metinnam, İ. & Karaosmanoğlu, G. (2021a). *Çocuk ve drama*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Metinnam, İ. & Karaosmanoğlu, G. (2021b, Haziran 18-19). Digital theatre performance: Limitations and potentials. *8th Scenario Forum Symposium. Sore Back, Square Eyes? Going Performative in Digital Teaching and Learning Spaces*.
- Mosse, R., Janke, J., König, J., Stein, C. & Tecklenburg, N. (2022) Viral Theatres' pandemic playbook-documenting German theatre during COVID-19, *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 18(1), 105-127. doi: 10.1080/14794713.2022.2031800
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Pease, K. (2020). Strategies from the dramatic arts can enhance student engagement. <https://www.edutopia.org/article/strategies-dramatic-arts-can-enhance-student-engagement>
- Po-Chi Tam (2020) Response to COVID-19 'Now I send you the rays of the sun': a drama project to rebuild post-COVID-19 resilience for teachers and children in Hong Kong, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 631-637. doi: 10.1080/13569783.2020.1816816
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. Londra & New York: Routledge.

Problems and Solutions in Online Drama Classes During Covid-19 Pandemic

Gökhan Karaosmanoğlu¹

İhsan Metinnam²

Ömer Adıgüzel³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2023.004

Article History

Received 06.12.2022

Revised 03.02.2023

Accepted 24.02.2023

Keywords

Creative drama

Drama in the process of
COVID-19

Solution suggestions in online
drama course

Article Type

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to determine the problems faced by drama teachers who teach drama online during COVID-19 and how they solve these problems, and to present application suggestions for online drama studies. Interpretive qualitative research, which tries to understand, make sense of and explore a problem, a phenomenon, participants' perspectives, world views, and previous experiences, was used. The Online Drama Education Evaluation Form prepared by the researchers in order to determine the opinions of the drama teachers working in any institution and conducting drama lessons online was answered by 58 drama teachers. The qualitative data obtained in the research were analyzed by descriptive analysis, the difficulties encountered in the online drama lessons were classified in accordance with the determined themes and categories, and the solutions for the problems were presented in detail. According to the results of the research, drama teachers, who had problems with the limitations of the digital environment, participants and technical opportunities in online drama lessons, tried to solve these problems by changing the duration of the drama studies and the teaching of the lesson, and by finding solutions for the use of the digital platform and Internet connection. According to the results of the research, studies on the adaptation of drama lessons to the online environment and the experiences of drama teachers can be conducted. These studies can focus on different age groups and adaptation differences between these groups. Research can be conducted to reveal how drama teachers adapt drama techniques in online drama lessons and what strategies they use other than these techniques.

1 PhD. Ankara University, Turkey, email: gkaraosmanoglu@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-6612-4669

2 PhD. Ankara University, Turkey, e-mail: ihsanmetinnam@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-6984-2693

3 Prof. Dr., Ankara University, Turkey, e-mail: omeradiguzel@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-9492-6231

Introduction

Drama teachers⁴ who conducted their lessons face-to-face had to do their lessons in an isolated room and online during the COVID-19 pandemic, and they could only see the participants through a screen (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020). Drama teachers, who faced serious difficulties in teaching drama in digital space, developed various methods to overcome these difficulties, used digital platforms such as Zoom and Teams to conduct the lessons, and tried to adapt their face-to-face drama studies to the digital platform in accordance with the nature and characteristics of drama (Po-Chi Tam, 2020). By using some features of digital platforms, drama teachers changed the background in accordance with the aims of the lesson or the dramatic fiction, used the camera and microphone effectively, and made various group studies on the main screen of the digital platform or in the breakout rooms. Various pre-texts, movies, stories and images related to the drama lesson were used in online drama lessons to serve the learning outcomes (Bestock, 2020; Farmer, 2020; Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu, Metinnam, Özen, & Adıgüzel, 2022). Various studies have been carried out on the continuation of drama classes and the adaptation of activities to the digital platform in accordance with the nature of drama. It is thought that it is important for the development of creative drama in Turkey and in the world to determine the thoughts of drama teachers about the problems encountered in online drama lessons and the solutions applied to these problems.

It can be said that doing performance-based works such as drama and theater online is an unusual situation for teachers and participants. COVID-19 has shown that established words such as “*remote performance, social distancing and digital engagement*” used to understand the mentioned forms based on performance have become insufficient to understand and discuss the current situation (Mosse, Janke, König, Stein, & Tecklenburg, 2022). This new situation, which was not considered comprehensively until the COVID-19 and had different expectations about digital pedagogy, forced drama teachers to think about finding different alternatives. At this point, Anderson et al. (2009) stated that “*Instead of technology pushing pedagogy, it is necessary to think deeply about how pedagogy can force technology,*” and their words are important in terms of evaluating the problem from different perspectives. According to the researchers, drama education, which is a cultural process that takes place within social boundaries, can contribute directly to a social change by using technology and digital space effectively. Despite obvious limitations and concerns, situations such as COVID-19 may force drama experts to find different alternatives for this change.

Before COVID-19, many drama experts and teachers were of the opinion that the interactive studies carried out in drama field, which were mostly conducted face-to-face, could not be done in digital space (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu et al., 2022). The drama studies carried out in this period contributed to the review of these views, to the examination of the conditions in digital space, and to the creation of a discussion platform on the subject of performing the drama studies in digital space. In addition to this contribution, the drama teachers, who conducted online drama classes, had significant problems in this period. These problems arise from the characteristics of the digital platform where the course is held, the limitations in adapting drama methods and

4 In Turkey, the expressions of drama instructor, drama leader or drama teacher are used to describe the people who conduct drama lessons and give drama education. There are elective courses, master’s programs or 320 hours of drama instructor/leadership programs in drama, which do not have a teaching undergraduate program in any university. In this study, people who teach drama and carry out drama studies are referred to as “drama teachers”.

strategies, games or physical activities to the digital platform, the digital skills of the participants or the quality of the internet connection.

This new state of ambiguity, defined as the new normal, in which access to physical space and interpersonal connection is necessarily restricted, has more than practical implications. COVID-19 has invited drama experts and educators to reflect on very human issues such as the arts, interdependence, limited opportunities for face-to-face education, and access to learning and teaching opportunities (Gallagher et al., 2020; Davis & Phillips, 2020). During this period, the drama teachers in different institutions faced different problems regarding the continuation of the lessons. While the debates about whether drama studies can be done online continue, these discussions also contributed to some drama teachers' search for solutions to these problems. Thus, technical and practical experiments on the use of the digital space and various solutions were produced on how to perform improvisations and how to adapt games and physical activities to the digital platform.

Today, many teachers struggle to digitize tried-and-tested strategies after years of practice (Pease, 2020). According to Davis and Phillips (2020), the basis of this struggle is the concerns of teachers about adapting to the new normal, and as a result of these concerns, there is a need for different presentation techniques in digital space, knowledge of the use of digital platforms and how to transfer the content to the digital platform. How successful this struggle is and how teachers transform their face-to-face drama studies into digital platforms in accordance with digital pedagogy is one of the issues that need to be considered. COVID-19 has shown that the application of performance-based methods in digital space is more needed than ever (Göksel, 2021). During this period, it was observed that many drama teachers made various experiments on theater and drama by downloading digital platforms to their computers (Donohoe & Bale, 2020). At the same time, innovations offered by the new normal have been tried to be adopted in order to adapt to new and unexpected possibilities and flexible methodologies, including strategies for art. Drama teachers have tried to find solutions to the problems they encounter on the digital platform by using strategies such as reading theater, the teacher in role, still image, pantomime, and storytelling (Bestock, 2020; Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Farmer, 2020; Karaosmanoğlu et al., 2022). In this research, it is aimed to determine the problems faced by the drama teachers who teach drama during COVID-19 and how they solve these problems, and to present the application suggestions for online drama studies. In line with the purpose of the research, answers to the following questions were sought:

- What problems do drama teachers encounter in online drama lessons?
- How do drama teachers solve the problems they encounter during online drama lessons?

Method

Research Model

In this study, interpretive qualitative research was used, which tries to understand, make sense of and explore a problem, a phenomenon, participants' perspectives, worldviews, and previous experiences (Merriam, 2009; Merriam & Grenier, 2019). Drama teachers participating in the research expressed the problems they encountered in online drama lessons by associating their way of solving these problems with their previous experiences. These experiences of the participants revealed how

online drama studies progress, how they differ from face-to-face studies, and what changes this situation causes in the understanding of drama. In the research, in which the meaning is constructed interactively and socially by the participants, it has been observed that the online drama education varies from person to person and has a layered structure. In the research, it was also revealed that the problems faced by the participants were interpreted in different ways and the solution proposals differed. In this context, during the research, it was tried to determine what problems the drama teachers experienced in online drama lessons during the transfer of the content, and their experiences on how they solved the problems they encountered were reflected in the findings.

Research Group

The study group of the research consists of drama teachers who teach drama online. In the research, in which criterion sampling, one of the purposive sampling types, was used, 58 drama teachers who gave online drama lessons were reached. In accordance with the purposive sampling, considering the aims of the research, the most appropriate part of the universe to the determined problem was included in the research. The drama teachers participating in the research are between the ages of 23 and 55. The majority of the participants who teach drama in different provinces of Turkey live in metropolitan cities such as Istanbul (26), Izmir (7) and Ankara (6). It is seen that most of the participants graduated from a higher education institution such as undergraduate (39), graduate (11) and doctorate (1). 7 participants are associate degree graduates and 2 participants are high school graduates. It is seen that the participants generally work with preschool, primary and secondary school groups. 32 participants completed 320 hours of drama instructor/leadership program, 13 participants received theater training, 11 participants received drama training in university education. Some participants continue their drama teacher training, while others attend drama trainings conducted by state institutions. The opinions of the drama teachers participating in the research were collected through the Online Drama Education Evaluation Form designed by the researchers. The link address of the form prepared in line with the purpose of the research was shared with the drama teachers in communication groups and social media channels. No questions that would reveal the identities of the individuals were included in the online form.

Data Collection Tools and Data Collection

Before the research, a literature study was conducted about the problems experienced by drama teachers who teach drama online. Simultaneously, feedback was received from drama teachers about the problems they experienced. Then, by the research group, considering the purpose of the research, draft questions reflecting the problems experienced in online drama lessons, solution suggestions for the problems and the views of drama teachers on this subject were created and an *Online Drama Education Evaluation Form* was designed. Feedback on the evaluation form was received from experts in the fields of assessment and evaluation and drama, and the questions were finalized in accordance with these feedbacks. Before the form was shared with the participants, it was sent to the people who teach drama online, and the expressions in the form were made comprehensible in line with the feedback received for the expressions that were not understood in the form. Participants in the study were expected to have conducted an online drama course in addition to being a drama teacher. In this form, drama teachers were expected to express the problems they experienced in the drama classes they conducted and how they solved these problems. In this direction, a consent form

was created showing that the participants voluntarily participated in the research, and it was shared with the evaluation form in online environments (online communication groups, e-mail, etc. online environments).

Analysis of Data

The data collected in the research were transferred to the Maxqda program, which is frequently used in the qualitative analysis, and analyzed with descriptive analysis. The findings were explained according to the themes, categories and the purpose of the research, the codes obtained from the participants' opinions were divided into categories according to the determined themes and the relationships between the codes, and the created categories were explained in detail under the themes (Miles & Huberman, 1994). The categories created on the basis of the findings were tried to be made understandable with various tables and figures, and the themes and categories were supported by direct quotations expressing the feelings and thoughts of the participants.

Ethical Procedures

Before the study, necessary permissions were obtained from the Ankara University Ethics Committee. The purpose of the research was explained to the participants, information and assurance were given that the participation was on a voluntary basis and that the participants had the right to withdraw from the research at any stage of the research. The participants were told that the information they provided would be protected and would only be used within the scope of the research. The research process was carried out within the framework of the ethics committee decision of Ankara University Ethics Committee dated 24/05/2021 and numbered 85434274-050.04.04/130045.

Findings

Drama teachers faced different problems in online drama lessons. It is possible to examine the responses of drama teachers to the online drama lessons in three categories: Problems related to the limitations of the digital space, problems with the participants, and problems with the technical possibilities. These three categories and the codes for these categories can be seen in Table 1.

Table 1. *Problems in Online Drama Classes*

Categories	Codes
Problems with digital space	Lack of interaction and communication
	Not as effective as face-to-face drama
	Limitation in range of motion
	Not suitable for group work
	Having an uncomfortable space
Problems with participants	Not every exercise can be customized
	Reluctance to take part in activities
	Ineffective use of digital tools
	Talking at the same time
	Not turning on camera or microphone
	Extreme home comfort
Technological difficulties	Lack of necessary tools and equipment
	Leaving the microphone on
	Connecting from the phone
	Bad connection
	Synchronization problems
	Sound, picture freeze or lag
	Short duration of the sessions

Problems Related to The Limitations of The Digital Space

Drama teachers have had experiences of working face-to-face with different groups in a physical space prior to COVID-19. For this reason, the participants frequently compared face-to-face and online drama lessons and commented on the suitability of face-to-face drama studies to the digital platform. The participants stated that most of the problems they encountered were based on communication and interaction, and that the students' inability to physically contact and be together affects the drama lessons negatively. From this point of view, it can be argued that for drama teachers, interaction means being face-to-face, contacting, being in a circle, communicating, playing games, and coming together physically.

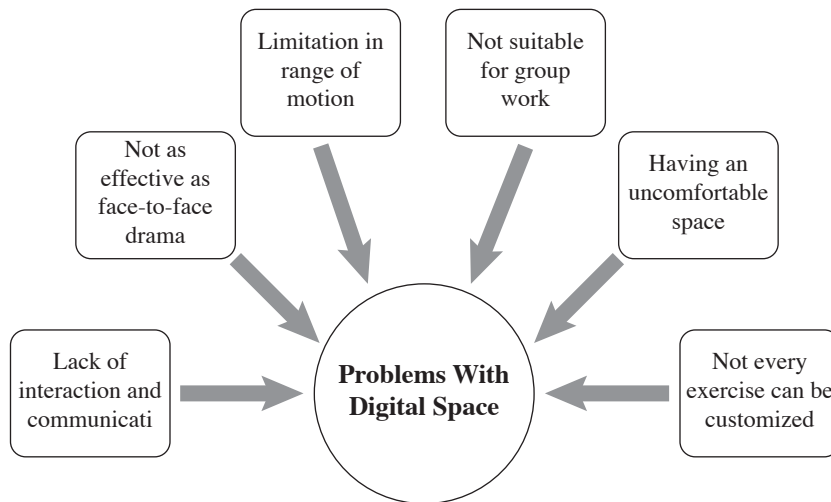


Figure 1. *Problems with digital space*

Because of the characteristics of digital space, some drama teachers think that some problems cannot be solved in online drama lessons. It was stated that physical interaction is often required in drama studies, and that participants and drama teachers should be physically in the same place. It was emphasized that there was no interaction in online drama lessons; the participants could not come together and form a circle. Some drama teachers stated that they accepted this situation and continued their lessons with the same enthusiasm while some others pointed out that this situation decreased their efficiency and motivation. Thinking that he could not be productive in online lessons, P7 expressed: *“We face technical problems regarding the internet. For example, you don’t feel very comfortable while improvising. You cannot form a circle. You are acting according to the circumstances of the online space. Your job gets even harder. I believe I am ineffective online, unfortunately,”* and he accepted that drama teachers’ work online was more difficult compared to the face-to-face drama studies. According to participants, students who were not active were cut off from the lessons due to the limitations of the digital space. P15 highlighted the difficulty in developing mutual communication in the classroom with his statement: *“After a while, communication turns into the narrator-audience form.”* The testimony of P23 supports P15: *“I believe that in online drama, sufficient interaction and communication cannot be established.”* Using expressions such as *“Students who completed their roles can leave the online lesson while improvising. They can play games in the background. It’s difficult to keep students’ attention,”* P18 affirmed that at the root of the problems lies the unsuitability of the digital platform for the nature of the drama.

Some drama teachers stated that in digital space, there is no dialogue or interaction, learning in depth is difficult, students cannot learn permanently, and these problems are caused by the internet connection or the nature of digital space. *“Even though the groups improvise in breakout rooms,”* P22 noted, *“the power of improvisation weakens when they communicate from screen to screen.”* The digital space, according to P22, is incompatible with the nature of drama. One of the important problems experienced online is limited working space. It is very important to use movement, body language, gestures and mimics effectively in drama. The limited range of motion in digital space makes it difficult for the participants and drama teachers to express themselves in different ways, to communicate effectively or to create artistic forms. It is not possible for the participants to express

themselves through their bodies on the digital platform, according to the drama teachers. The angle of the camera, the width of the computer screen, the internet connection, and the structure of the actual place to which the connection is made all influence a person's self-expression in the digital space. P53 explained a situation where he fixed a problem by using a second camera: *"I needed to show the movement for a dance study, therefore I used two cameras. I made a connection from a different angle so that students could understand the movement properly."* It is shown that drama teachers use a second equipment or two different screens while connecting to the drama lessons from their mobile phones, tablets or another computer. As in the case of P53, using two cameras helped students understand the activity better by making the body more visible.

Problems With Participants

The findings of the study indicate that the problems experienced by drama teachers regarding the readiness of the participants vary according to age groups. For example, drama teachers working with students in primary and secondary school, which can be expressed as basic education, have problems such as participants' *talking at the same time, leaving the microphone on, distracting other students by turning the microphone or camera on and off, and trying to attract attention by changing the background picture.*

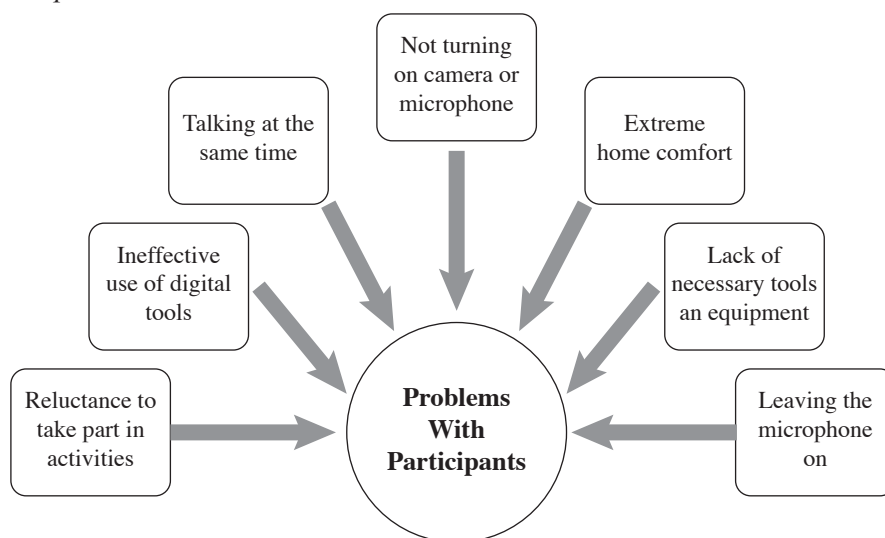


Figure 2. *Problems with participants*

The most common problem about participants in online drama lessons is their reluctance to participate in the lesson. Participants' unwillingness to engage in online drama lesson results in a variety of issues. Using the digital platform's tools such as the camera, microphone, and backdrop throughout the session is one of these issues. For example, P49 said: *"I encountered problems like connection, students' turning off their audio and video in case of non-participation, constantly turning the sound on and off, distracting other friends by creating virtual backgrounds, and families' eavesdropping,"* and stressed the difficulties he had with the students' adaptation to the class. P22 underlined the reluctance of the participants and the problem of focusing as follows: *"I act in the heat of the moment. Because various problems may develop at different times. Sometimes there are problems with the infrastructure, and other times there are issues with the participants. Participants either aren't there at the moment or aren't turning on the camera."*

In drama studies with adults, problems such as *reluctance to take part in activities, lack of knowledge about using digital tools, connecting from the phone, and the comfort of the home environment arise*. It is seen that there are problems in adapting to and concentrating on the lesson as well as reluctance to participate in online drama lessons. Another problem arising from the participants is the lack of knowledge about using the digital platform or Web 2.0 tools. Drama teachers tried to overcome the lack of knowledge about turning the sound on or off, turning off the camera, and using the digital platform by giving information to the participants about this issue. It can be argued that at such moments the duration of the online drama course cannot be used properly, and the time to be allocated for learning is reserved for such technical procedures. In order to overcome this situation, it was seen that drama teachers applied different solutions. For example, P17 said: *“We turn on the microphone by pressing and holding the space key in the Zoom application. We keep the microphones off except when we’re not talking.”* By these words he underlined that there was an unwritten contract in the drama class and that the participants acted in accordance with this contract. In such a case, when the person whose microphone is open ends his or her speech, another participant can join the conversation.

Technological Difficulties

It can be argued that the most frequently used phrase in online lessons during Covid-19 is “Can you hear me?” It is very important for both drama teachers and participants to reach the other side of the sound, image or other expressional elements.

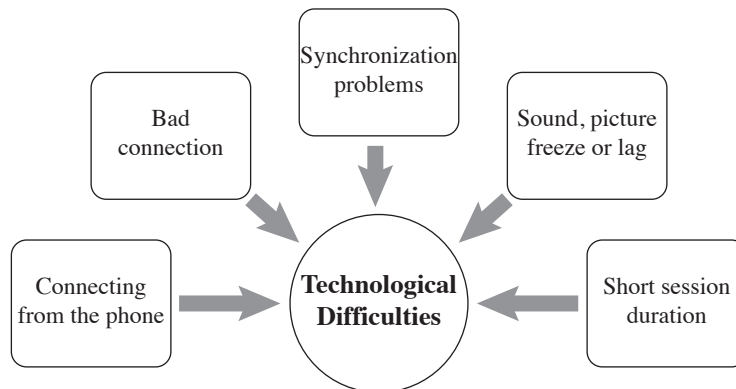


Figure 3. *Technological difficulties*

According to the research findings, *weak internet connection or disconnection and trying to reconnect to the course* are among the most prominent technical problems experienced. These problems sometimes arise from the drama teachers and sometimes from the participants. Weak connections, delays in sound or picture transmission result in a reduction in the length of the class, a loss of interest in the lesson, students’ incapacity to express themselves, or a waste of time attempting to express themselves. Being out of sync also results in a waste of time. P13 explained this situation as: *“Internet connection might be poor. There are sound and visual freezes. But they aren’t intractable or long-term issues,”* and hence she does not regard this as a major issue but P54 indicated that he did not feel there was a remedy for the internet connection issues: *“It appears difficult to overcome the synchronization problem. I’m adding another room for those who can’t get into the others. They go to other rooms, and then I send them back to their own. The problem of participants’ not being able*

to connect with their phones or tablets can be remedied if it is made a requirement of participation.” P4, who complained about the poor quality of the view on the screen, gave examples of the problems arising from the internet connection, stating, *“Internet connection difficulties first and foremost, the quality of the view on the screen, the impossibility to offer everyone a voice owing to a shortage of time.”*

Solutions to Problems in Online Drama Lessons

It is seen that drama teachers find different solutions to the problems related to the form and content of the drama, the readiness of the participants or the technical possibilities in online drama lessons. In the research study certain categories emerged about the solutions and it was understood that the solutions were for the problems and that the drama teachers found solutions to the problems they faced⁵. In Table 2, it is possible to see the categories of solutions.

Table 2. *Suggestions for Problems in Online Drama Lessons*

Categories	Codes
Solutions for the duration of the drama course	Creating a plan B based on technical issues
	Doing less activity
	Determining events by duration
	Asking participants to prepare
	Leaving the evaluation after the workshop
Solutions for the teaching of the drama course	Omitting certain stages of the drama
	Using individual or small group activities
	Adapting games to the online environment
	Preferring storytelling, conversational activities
	Preferring activities such as pantomime, in which the body and movement stand out
	Using imaginary objects (balls, etc.)
Solutions for the use of the digital platform	Using the teacher in role strategy
	Ensuring equal participation of students by taking notes
	Numbering participants
	Using the waiting room
	Using emojis and different shapes
Solutions for internet connection	Using images, videos, or slides
	Using appropriate Web 2.0 tools
	Implementing instant solutions
	Using the Chat section
	Getting support from experts, internet service provider
Solutions for internet connection	Connecting with mobile phone
	Not including the person experiencing the problem in the activity
	Informing participants about problems

⁵ It has been observed that drama teachers have undergraduate, graduate and doctoral degrees, and the average time they have worked as drama teachers is over 10 years. It can be said that the experience in teaching drama is effective in adapting drama activities to the online environment, conducting drama studies in the online environment, and using different strategies against the problems encountered. It can be argued that drama teachers are competent in answering the questions in the data collection tool, making comprehensive evaluations about drama studies and giving feedback.

Solutions About The Duration of Drama Course

The digital space is a simulation area where real-life stimuli are employed and it offers a different experience to the participants as a space. Digital space has a different meaning from the face-to-face drama experience in terms of the time felt in this space. One of the biggest concerns among drama teachers is that the duration of the online drama course is insufficient. Although the duration of a session on the digital platform used is 40 minutes (some drama teachers stated that online lessons take 30 minutes), technical problems such as the inability of the participants to connect to the lesson, insufficient connection or not being able to use the features of the digital platform during the lesson cause a decrease in active lesson time. To deal with this problem, some drama teachers adapted the course to the nature of the digital space, while others stated that they did not use all of the drama activities. According to P19, who expresses his thoughts with the following words, the limited time has a negative impact on in-depth learning: *“First of all, there are connection issues caused by the users’ infrastructure. Due to the anxiety of ‘competing with time,’ the fact that the lesson is only 30 minutes long can cause some stages of the lesson to be skipped or studied insufficiently.”*

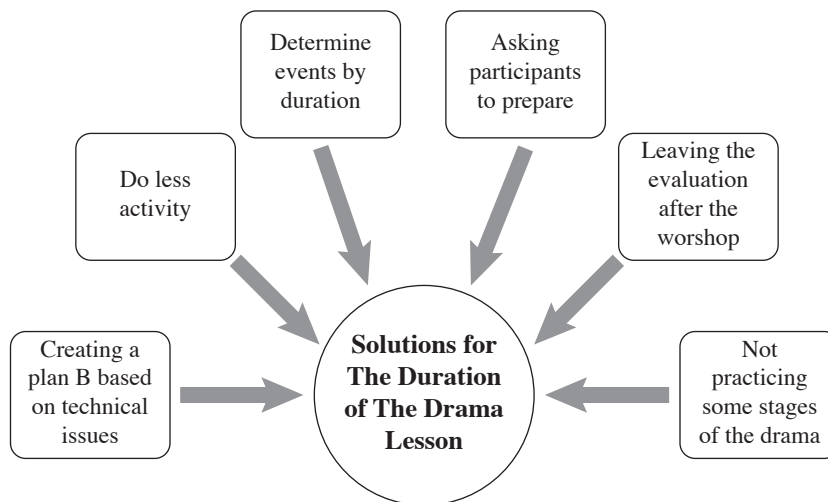


Figure 4. Solutions for the duration of the drama lesson

The digital space, by its very nature, is constantly full of surprises. Disconnection or weakening of the connection, power outage, emergence of a technical difficulty, and session expiration are all issues that drama teachers confront when teaching in this setting. Drama teachers indicated that they devised a backup plan for dealing with the aforementioned issues, used quick fixes, and acted on the heat of the moment. P22 explained: *“I respond impulsively because different challenges may develop each time. Sometimes there are issues with the infrastructure, and other times there are issues with the participants. The individual is either not there or does not activate the camera,”* and P41 admitted that he acted in a similar manner: *“I improvise. This is the method by which I get experience. Families may also be very helpful in these situations.”* After each encounter, this type of conduct develops into a competence. When faced with a challenge, drama teachers indicated that they developed spontaneous answers and continued to utilize them if the solution was successful.

The nature of online drama courses forces drama teachers to look for alternatives and to be prepared to solve a problem that may arise at any moment. According to the participants, who expressed this situation as creating a plan B, every drama teacher should have a plan B, and should

activate this plan when faced with any problem. It is possible to express the suggested solutions for the limited duration of the course in the research study as follows:

- Creating a plan B according to technical problems
- Doing less activity
- Determining the activity according to the duration
- Asking the participants to prepare before the drama lesson
- Leaving the assessment after the lesson
- Omitting some stages of drama

The solutions found by the drama teachers show that they have taken steps to make the lesson duration⁶ more effective. When the solutions are reviewed, it is seen that the drama teachers did fewer activities in order to make the lesson more effective, they determined the activity according to the duration of the lesson, in some cases they did not do an evaluation activity or they left the activity after the lesson and did not apply some stages of the drama. At this point, it can be argued that the solutions do not eliminate or solve the problem, but only aim to reduce the negative effects of the current situation.

Solutions About Teaching of The Drama Course

When the research findings are reviewed, it is seen that the changes made in online drama lessons are aimed at solving problems such as bad connection, out of synchronization, freezing or delay in sound and video. These changes are towards using individual or small group activities in games, physical activities or improvisations. P26, one of the drama teachers, said: *“We tend towards more individual studies. Group work is more difficult. In individual games and exercises, I ask students to determine a playground (within the frame of the camera area).”* What he states is that he prefers individual or small group activities instead of performing activities in large groups in the digital platform. The basis of this preference is the emergence of certain delays depending on the nature of the internet connection, in the delivery of the means of expression such as voice, speech, gesture or facial expressions to the other party in digital platform. Drama teachers stated that group work in digital space is not easy, and individual or small group work is more applicable. It can be said that these studies were carried out in such a way that the cameras could see the performance and the students could comment.

6 Face-to-face drama classes usually last 40 minutes, and during the Covid-19 period, they were held online for 30 minutes. Some of this time was spent trying to connect to the course, and the weak or disconnected connection further shortened the time for qualified lectures.

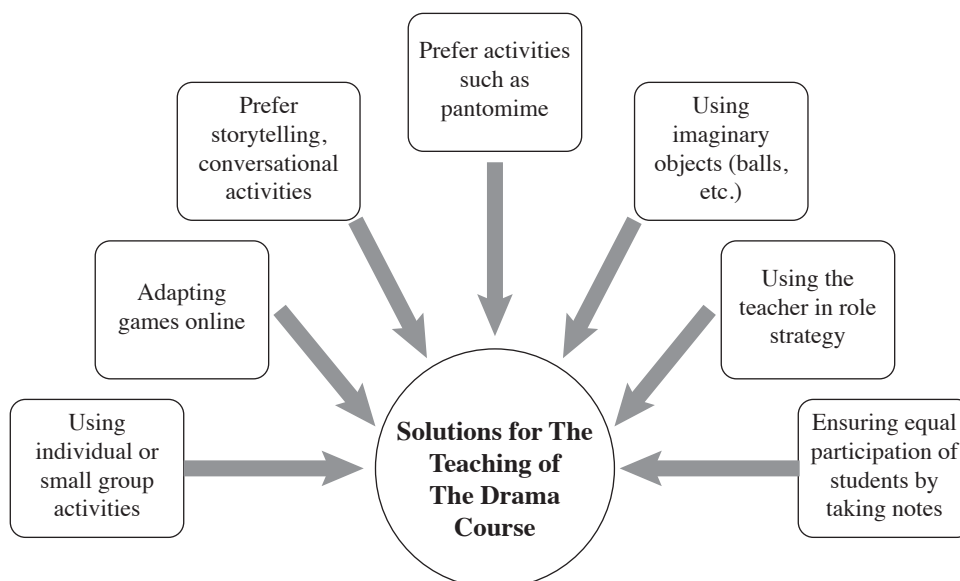


Figure 5. *Solutions for the teaching of the drama course*

One of the difficulties of online drama lessons is the limited access to students directly. In face-to-face drama lessons drama teachers, who are in the same physical space with the students, can act faster in motivating students, make them willing to the lesson or keep them in the lesson, and find the opportunity to intervene immediately to the problems. However, in a digital platform which is a more uncertain place in terms of classroom management compared to face-to-face studies, it can be difficult to reach students directly and to provide an effective classroom management. For this reason, it can become a problem for drama teachers to make the students attend the class or keep them in the online class. Drama teachers stated that they use activities that would keep students in class, relax them and regulate their energy in such situations. Drama teachers considered the following objectives while determining these activities:

- Energetic start to the lesson
- Making the participants feel comfortable
- Using activities that will attract the attention of the participants during the lesson
- Using activities to entertain participants
- Making changes according to the dynamism of the participants

Drama teachers stated that they use various activities to make an effective start to online drama lessons, to attract students' attention at any time of the lesson or to make an assessment at the end of the lesson and that they act in order to contribute to the attention and motivation of the participants, and to achieve their learning goals. In this respect, it can be said that the activities to be used should serve not only one purpose but more than one purpose.

It has been observed that drama teachers use performing-based solutions such as narrative (storytelling), pantomime or role-playing in order to solve the problems they have in online drama lessons. Storytelling, in which tales and dramatic material as literary texts are employed in a way suitable for the performance, is widely utilized in online drama studies. The story is delivered first

in the drama class, then how the story would be performed is discussed, and finally performances (improvisations) take place. Drama teachers highlighted that they use such activities especially in situations where contact is required, and that speaking or giving verbal instructions makes their work easier. During these processes, where work was carried out with small groups, various improvisation topics and roles were given to the students, necessary preparations were made for the improvisation in the breakout rooms, and finally, the situation in question was presented for the other groups on the main screen of the digital platform. Giving an example of the use of stories, P35 said, “*We tell stories, create stories and improvise them. In limited situations, we organize the stories by topic,*” and he stated that the story was read first, and then revisions were made on it. In this example, it is seen that the content of the animation (improvisation) is determined during the story creation phase. The strategy used by P35 is dramatization, which Adıgüzel (2019, p.376) defines as “*staging, gamification or making a situation look more interesting or worse than it really is*”. In these studies, a subject, a story, a fairy tale or a different literary text is tried to be animated by adhering to a written text (Metinnam and Karaosmanoğlu, 2021).

The teaching of the drama lesson is also related to the duration of the lesson. The solutions of the drama teachers are using different strategies, making changes in group work or using the activities in different ways in digital space. It can be said that the solutions applied are also related to the duration of the lesson and they contribute to the effective use of this time span. It is seen that the solutions defined as plan B by the teachers are also determined according to the duration of the lesson, and there are solutions suitable for the digital space.

It has been observed that the teachers take roles for different purposes in online drama lessons, they were involved in improvisations and took part in dramatic fiction. With the strategy, which can be defined as *teacher in role*, the drama teacher can create a fiction together with the students and control whether the dramatic fiction progresses in accordance with the objectives of the drama lesson (Metinnam & Karaosmanoğlu, 2021). The teacher takes a role to gather or impart information, to act as a mediator, and to enable the participants to focus on the role and work within the role (Baldwin, 2019). At this point, what P19 said can be a powerful example in terms of the teacher in role strategy:

I don't make any changes in the improvisations, but sometimes I get involved in the improvisation to bring the kids back to our dramatic fiction or story. For example, if one of the two students improvising a mother and a father in the traffic engage in a dialogue or a change of place that goes far beyond the situation in the traffic, I try to re-adapt it to the improvisation by engaging into a dialogue with the character in the role of a character in the traffic, like a policeman, a sign, or a light.

When the dramatic fiction is no longer present, P19 says that he takes the role and interferes with it, drawing the pupils' attention to the point of the re-focal improvisation. He stated that the teacher not only takes a higher-ranking role (police officer), but also in roles where students make comments and use prior information, such as traffic signs and traffic lights. P19 directed the improvisation by giving clear instructions that did not detract the dramatic fiction (Adıgüzel, 2019). By performing the part, the drama teacher contributed to the students' improvisation in line with the purpose and to an improvisation that would serve the “focus,” one of the elements of dramatic fiction.

Internet connection is one of the most important components affecting the online drama course. It is seen that the problems experienced in the connection force the drama teachers to find

different solutions. It is also seen that apart from storytelling, drama teachers use pantomime exercises in which the body is at the forefront. Body-based activities such as pantomime, in which any event or thought is described with body language, gestures or mimics, are used when drama teachers have problems in transferring the voice and the word to the other party. In the mentioned transfer process, it is possible for both the teacher and the students to express their feelings and thoughts in an artistic form. At this point, a basic problem that is difficult to solve, such as a weak internet connection, has been solved by using body language, gestures and facial expressions instead of using voice. In addition, in this process, the chat section on the digital platform was used effectively to comment on pantomime activities, to convey feelings and thoughts, or to communicate in writing.

P52's comments on pantomime are similar to P35's comments on narrating: *"We're doing gesture-mimic training exercises that don't require sound and that are in accordance with the story. We focus on gestures and mimics in pantomime studies. We put on a pantomime performance with the kids."* With his statements, P52 emphasized the importance of pantomime, noting that the students performed in accordance with the story presented. The thoughts of P35 and P52 about the use of storytelling⁷ and pantomime in online drama classes show that the methods mentioned are effective tools against connection problems. The methods in question prove that performing activities can be carried out online by using body language, gestures and facial expressions, and voice where necessary. In this respect, it can be said that body language, gestures and facial expressions are used instead of words in cases where connection problems are encountered in online drama lessons.

Teaching drama on a digital platform encourages drama teachers to be creative. Drama teachers and participants are encouraged to explore possible alternatives due to the limitations of digital space. In the exercise suggested by P13, for example, participants throw balls in a circle at each other in a face-to-face setting. The digital platform, however, will not be able to accommodate this event. *"In the games we played, we used balls by throwing the ball at each other,"* he suggested as a remedy. *"We turned our backs on the screen in games when we turned our backs on each other. We assigned numbers to our names when our turn in the circle was arranged. We distributed role cards to names-specific addresses, and so on, all via chat."* P13 has come up with a brilliant and practical answer to his dilemma. Despite the fact that the difficulty was generated by the digital platform, the teacher attempted to resolve the situation by imagining a ball, turning his back on the computer, substituting numbers for names, and efficiently using the chat section. The suggestions for drama lessons on digital platforms are extremely useful and practical. It may be argued that the suggestions mentioned contribute to solve the problem of online engagement, which is often emphasized.

7 The storytelling expressed by the drama teachers is similar to the word dramatization used in drama. With this concept, the process of performing the beginning, middle or end of a story in accordance with role playing and improvisation can be understood. Drama teachers state that the improvisation works carried out in this process contain less words and that a body-based performing process takes place.

Solutions for The Use of The Digital Platform

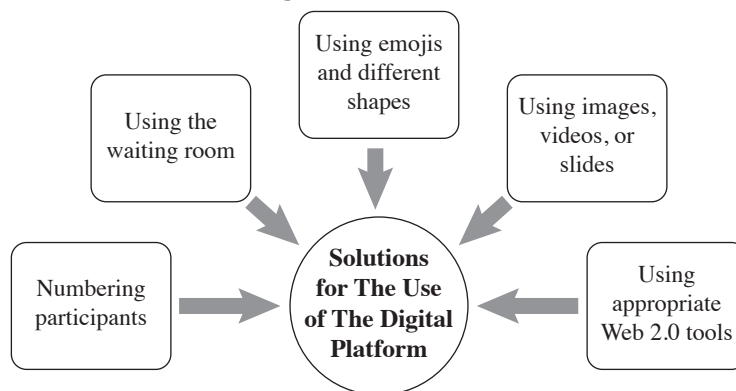


Figure 6. *Solutions for the use of the digital platform*

In face-to-face drama studies, games and physical activities are used in accordance with the objectives of the course. Some games or activities may require physical contact. Participants try to touch their friends like in “the freeze-heat game”, find a house for themselves as in the “landlord-tenant game”, and try to find a home for the escaped person by arm in arm as in the “find your home” game. One of the most fundamental limitations in digital space is the usage of physical contact zones, which is by its very nature a space where participants cannot use their sense of touch. In order to realize the mentioned or different activities in this space an alternative solution is needed instead of physical contact. In digital platforms where users are involved with the help of a screen, activities based on sight and hearing are used. The space in which the drama studies are carried out has been moved from a three-dimensional contact area to a two-dimensional and limited space. At this point, drama activities can be implemented with a few modifications and changes. P37 stated: “*We redesigned the games that require physical contact in the form of verbal expression,*” and P45 explained a similar solution which he found as “*We now play some games in which you have to touch each other by saying names instead of touching.*” In these answers, names or words appropriate for the game’s objective are utilized instead of the sense of touch. “*I would choose active exercises for the face-to-face stage in the preparation-warm-up studies,*” says P53, who favors active exercises under normal conditions. He explained his digitally appropriate solution as the following: “*Now I prefer oral activities and focusing more on the topic.*” It is seen that drama teachers benefit from some features of digital platforms in order to make the drama course more qualified, and they plan by taking these features into account. It is possible to express these features as follows:

- Turning the cameras off during improvisations
- Using the breakout rooms
- Numbering the participants
- Using emojis or different shapes
- Using Web 2.0 tools suitable for the course
- Using images, videos, slides or imaginary objects

These features may be stated to assist in the teaching of the lesson, to make drama teachers’ work easier, to make students more effective, and to qualify the drama lesson. Problems such as the

lack of interaction in the digital space and the difficulty of communicating, which are frequently mentioned by drama teachers, are tried to be overcome with these methods. It may be argued that “*turning off the cameras in improvisations*” makes the improvisations more watchable and allow the participants to concentrate and focus on improvising groups.⁸ During improvisations in online drama lessons, just the people or groups who are going to improvise should be visible on the screen, which is called the aesthetic area or the stage. Other participants, acting as an integrated audience, are encouraged to observe the improvisations. P22 expressed: “*We’re taking him to the waiting room. The others turn off their cameras while the larger group is improvising,*” and underlined that people who didn’t have a role in improvisation performed in the large group / on the main screen switched off their cameras. P54 explained his solution as “*Sometimes, when I test out the program features, I notice something new in each session and try it out. For instance, when I first started generating animations, I tried to include only people whose cameras were visible on the screen,*” and he stated that he only included participants in the improvisation who had their cameras turned on.

While the digital space provides unlimited technology use, its features restrict participants’ capacity to express themselves. Participants’ problems (reluctance to participate, turning off the camera and microphone etc.) as well as technological issues with online drama lessons (poor connection, inability to reach a computer or tablet, etc.) are both present. There have been some breakthroughs in the search for solutions to these problems. These solutions include using the chat, speaking in numerical order, and keeping the camera on during the session. P4, for example, agreed that sound and visual problems existed but while mentioning the solutions he developed against these problems he emphasized how he used the digital platform to allow students to express themselves equally: “*When we have a sound or visual problem, we communicate via chat... I keep track of who participates in each class and give preference to those who will not participate the next week, as well as ensuring that everyone shares equitably.*” One of the solutions is to make changes to the form and content of specific subjects. Drama teachers attempted to adapt subjects like dance, rhythm, and music, which are based on motion, body language, and synchronous movement, to the digital space. Thanks to these adaptations or alterations, drama teachers and participants were able to overcome the problem of connecting and the inability to perform simultaneously.

Preparation for drama lessons is one of the challenges that has appeared in the process of teaching drama in digital platforms. Online drama education is unusual in that it can be done from the comfort of one’s own home. Participants in the digital space must attend lessons from their own rooms, kitchens, halls, or any other place with a decent internet connection, as opposed to traditional education which takes place in a public setting. Participants may move to a room with better internet connection, turn off their cameras to prevent being disconnected, or be temporarily unable to access the course. Particular behaviors of the participants, who do not spend enough time to prepare for the online drama lesson, cause some problems. The fact that the participants act informally at home, do not turn on the camera or microphone, and engage in distracting behaviors can have a negative impact on the lesson. For instance, P32 explained this problem as follows: “*I don’t have any problems other*

8 This situation can be compared to the process of groups preparing for improvisation and waiting for the drama teacher’s instruction “You can start when you are ready”. The groups that will make improvisation should make the place designated as the stage and expressed as the aesthetic area suitable for improvisation. The preparation requires the removal of objects and items that will not serve the purpose of improvisation from the aesthetic area. Groups improvising online can ask other participants to turn off their cameras and microphones and not turn them on before the improvisation is finished, in order to make the performance visible and focus on themselves.

than the students' comfort in their home setting. In such cases, I give a direct warning to the student." P49, like P32, who used words to describe the situation, stated that she informed the classroom teacher about the problem. In such cases, drama teachers state that they stay *calmer and more patient*, and if the problem persists, they turn off the participants' microphones.

Solutions for Internet Connection

Drama teachers have found different solutions to the problems arising from technical infrastructure, internet connection or digital platform in online drama lessons. When a problem emerges from the connection while using the digital platform, the solutions found are usually instantaneous. Participants initially found these solutions by trial-and-error method, and over time they started to implement the solutions faster. One of the solutions that drama teachers use is to communicate in different ways when the internet connection is weak. In such cases, the message or chat section on the digital platform is used. The chat section looks like a window where students ask various questions, make comments or give answers to the teacher's questions. Students can also send messages to their friends using this window. The benefits of the message section used in online drama lessons can be summarized as follows:

- Asking or answering a question
- Commenting on the performances (improvisation activities such as still image)
- Sharing the instructions of a game or activity with the participants
- Making comments about a game
- Telling a student that he or she is an it using the private message (message to one person only) feature or giving a task that the others should not know.
- Sending information about dramatic fiction via private message
- Transferring dramatic situations or role cards

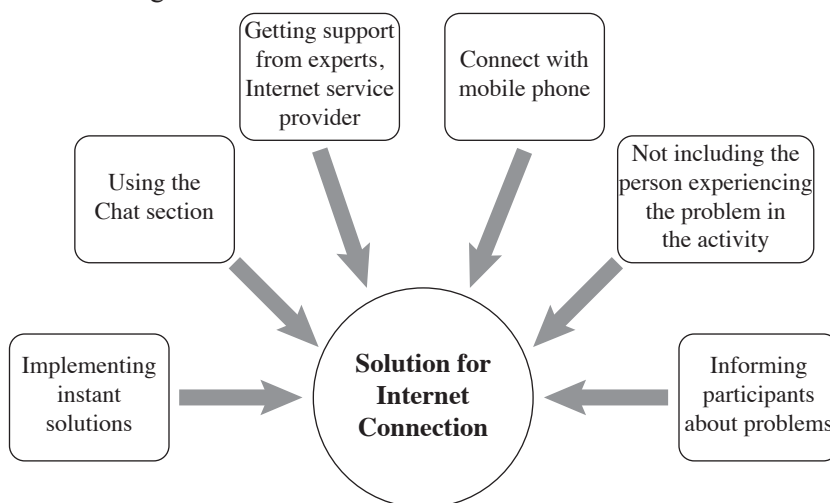


Figure 7. Solutions for internet connection

The problems experienced by the participants and their ways of solving these are similar. The drama teachers, who had problems with the weak connection, concentrated on working individually

or in small groups, and tried to communicate through the chat section of the application. In addition to these solutions, drama teachers stated that they get support from the technical experts in their institutions when they encounter technical problems, they connect with their mobile phones when there is a problem with their computers, or they use their mobile phones when they need a second camera, the participant who has problems is not included in the event for a while, and they inform the participants about possible problems. Drama teachers said that they talked to the parents of the students who had technical problems, the school administration or other teachers about the solution of the problems. In this respect, communication stands out as a method frequently used by drama teachers in terms of solving problems. Turning the modem off and on in solving technical problems, and talking to the internet service provider can be shown among other methods applied.

Discussion and Conclusions

When drama teachers conducted drama lessons in digital space during COVID-19, they tried to make drama studies suitable for the digital platform, to ensure communication and interaction during the lesson, and to carry out the games and physical activities in accordance with the objectives of the lesson. Drama teachers, who encountered some problems in this process, tried to find solutions to these problems. Problems are grouped under three headings: *limitations of the digital space, participants, and technical possibilities*. It is seen that these problems related to the form and content of the drama, the readiness of the participants, the internet connection and the technical possibilities negatively affect the online drama course. It can be said that the solutions found to cope with these problems encountered in online drama lessons are related to the duration of the drama lesson, its processing, the use of the digital platform and the internet connection. It is understood that the applied solutions are usually instantaneous, and in case of a problem, the most practical solution that will increase the quality of the lesson is applied.

When the problems related to the limitations of the digital space are reviewed, after a comparison of face-to-face and online drama studies, the negative aspects of the digital space come to the fore. According to Auslander (2012), in the background of these negative aspects, existing online applications based on performance are not as effective as face-to-face studies on digital vitality, interaction and participation with the participant. It can be said that effective participation, which the researcher defines as “connecting with other people”, does not create enough impact in digital space. Davis and Phillips (2020) argue that the basis of this comparison lies in the idea that “the characteristics of the students and the class”, which have become invisible during COVID-19, cannot be transferred directly to the digital space. According to the researchers, it is not easy to replicate and transfer the activities done in face-to-face studies to the digital platform. Teachers who teach drama on the digital platform, likewise consider the inability to interact, the fact that the participants were not side by side, and that they could not feel comfortable as a negative situation, and therefore they stated that online drama studies were not as effective as face-to-face drama studies. Similarly, Donohoe and Bale (2020) think that one of the biggest problems in digital platforms is interaction. The lack of tools to ensure effective communication between the teacher and the participant in both theater and drama studies affects the interaction negatively. An online research conducted by Metinnam and Karaosmanoğlu (2021b) revealed similar results. The researchers, who demonstrated that the most common problem in drama studies performed in the digital environment is the limited

use of the body and that the participants could not fully use their bodies and convey their gestures and facial expressions to the other party while improvising on the digital platform.

One of the results of online drama lessons is that the duration of the lesson is insufficient to reach the intended gains. In this respect, the precautions taken by drama teachers were more time-oriented. It has been stated that in the drama lesson held on the digital platform, the range of motion is limited, there are problems in communicating, group work is difficult, and it is not easy to adapt the drama activities to the digital platform. One of the most challenging areas for drama teachers is the problems regarding the form and content of drama. At this point, drama teachers, who are accustomed to creating group dynamics using games and physical activities, and doing activities based on communication and interaction, think that it is difficult to reach their goals on the digital platform where the participants are connected from different places. In the face-to-face drama studies, the said dominance areas of the drama teachers, who have a command of the group, the process, and the place, and who can directly intervene in case of any problem, are limited in the digital platform. Drama teachers, who felt inadequate to solve the problems they encountered, thought that some of the problems that emerged were unsolvable and that these problems stemmed from the nature of the digital space.

Teachers who teach drama online have found solutions by considering the features of the digital platform. Drama teachers preferred individual or small group activities rather than group activities (especially individual or double improvisations were preferred rather than group improvisations), and adapted face-to-face games and physical activities to the digital platform. Drama teachers used words or verbal expressions when transferring situations that require physical contact (for example, the person who is selected as the it tags others in the freeze-warm game) to the digital platform, and gave numbers to the participants in order to form a circle in digital platform. It has been observed that the waiting room⁹ feature is used effectively in online drama lessons, and imaginary objects such as balls and ropes, which are frequently used in face-to-face drama studies, are used. Drama teachers preferred activities that would keep students in class, increase their attention and motivation, and in some cases, they used activities suitable for students' needs.

Just like in face-to-face drama studies, the improvisation process is very important in online drama classes. The results of the research show that the drama teachers acted in order to make the improvisations more qualified and the participants to express themselves spontaneously, and they received support from online tools when necessary. The limitations of the digital space were also determinant for improvisations, and drama teachers took steps to eliminate or reduce the impact of these limitations. For example, the limitations experienced in transmitting the movement, motion or sound to the other side has been tried to be overcome by using strategies such as pantomime, storytelling or dramatization. In similar situations, drama teachers preferred activities in which the body and movement stand out rather than sound or words and they asked the participants to turn off the cameras and microphones in order to watch their improvisation performances in a better way. They stated that emojis, background images or accessories in the houses of the participants could be used during designing of improvisations. The drama teachers used the teacher in role strategy

9 In the game known as "Who started the movement?" or "Find your leader!", first of all, the person who is selected as the it goes out of the place. Afterwards, the participants identify a leader (who will lead the group) among them and try to do the same actions as the leader. The leader changes his movements after a while. The it's job is to find out who started or changed the movement. The waiting room feature in the online environment allows the it to go out of the room (out of the online room). After the leader is identified within the group, the it is included in the online room (main screen) again.

in online drama lessons in order to enable the participants to improvise in accordance with the determined topic, to move the topic to a different place, or to discuss a situation in an improvisational manner. Apart from these, Web 2.0 tools that contribute to increase the intensity of communication and interaction and positively affect participation have been used for different purposes. Drama teachers benefited from visuals, videos or slides in online lessons, took notes in order for the students who did not improvise and did not take the floor in some cases to express themselves and to ensure equal participation of the participants, by determining the appropriate Web 2.0 tools for the lesson, evaluating these tools, checking for prior knowledge or readiness, and commenting. They used them for the purpose of making and determining roles (Karaosmanoğlu et al., 2022; Mosse et al., 2022).

Another result of the research is that the problems with the participants in online drama lessons affect the lesson negatively. Participants are sometimes reluctant to participate, they are not comfortable in their home atmosphere, they do not open cameras or microphones due to the unsuitable environment, they do not have the necessary equipment for the lesson, they talk at the same time, and they do not have sufficient information about the digital tools used in the online drama lesson. Some of these problems arise directly from the participants (reluctance, lack of equipment, not opening a camera or microphone, etc.), some of them are due to not taking the necessary precautions, not enough information about the participants (using the digital platform and digital tools) or interacting with the participants in digital platform due to the lack of rules. Drama teachers stated that they behaved more patiently and calmly when faced with problems regarding the readiness, attitudes and behaviors of the participants. They first tried to determine what the problem was, and then they tried to solve the problem by communicating. Some drama teachers said that they warned the participants or muted the microphones. It was seen that the solution found by the drama teachers or the way of coping with the mentioned problem was related to the age group of the participants. For example, the drama teacher, who could not get a result despite trying all kinds of solutions and turned off the microphone of the students, works in a primary school.

Digital space is a fictional space that is created by people and has certain requirements. Drama teachers can use the fictional nature of the digital space much more effectively in drama studies carried out remotely and online. Working in this space where alienation is naturally visible and using dramatic fiction effectively can be much more functional for drama teachers and participants. It can be much easier for the participants to express themselves by taking different roles, to question, scrutinize or analyze certain situations and events in the role. In their study, Cziboly and Bethlenfalvy (2020) state that participants can create various stories, interpret the important news they encounter in daily life or social media as a journalist, writer or poet, or create digital content. According to the researchers, participants take a different role in the digital space and reproduce digital content that reflects daily life and contribute to its transformation into a universal product in dramatic fiction.

Another problem in online drama lessons is about technical possibilities. In the drama lesson, which is a group work, the participants are required to see each other and work together. In this respect, there is a need for a large screen where all participants can see each other in online drama lessons. This widescreen may be a computer or a tablet. Connecting some participants from the phone prevents them from seeing other participants, while it may cause problems in participating in group work in some games, physical activities or improvisations. It has been concluded that due to the weak connection in online drama lessons, the sound and the image reach the other side late, it is

difficult to talk in turn, and freezes or delays occur. These problems caused by the connection and the internet infrastructure cause the online drama lesson to stop in some cases, the drama teacher or the participants to check whether their voices or images reach the other party at that moment, and the people with weak connections to leave the session and reconnect. In this context, it would be more meaningful to evaluate the short duration of the online drama course in two different focuses. Drama teachers complained that the planned duration of the lesson was short and also underlined that the problems they experienced during the online drama lesson affected the quality of the lesson and the duration of the lecture negatively. In other words, it can be argued that the planned time for the online drama course is longer than the actual time spent in terms of teaching the lesson, transferring the gains, and performing the drama activities.

Some drama teachers who teach online drama prepared a plan B considering the technical problems they encountered and designed their lesson plans according to these problems. According to the research findings, teachers who applied plan B did fewer activities, determined the number of activities and activity content according to the duration of the drama lesson (activities with step-by-step instructions rather than long and complex instructions), and did not implement some stages or activities of the drama study. Drama teachers stated that they gave the participants some tasks to prepare before the workshop in order to use the time more effectively, and in some sessions, they left the evaluation activity after the workshop in order to perform it online. According to Davis and Phillips (2020), in the COVID-19 process, where students and classrooms become invisible, when problems arise from the internet connection and digital platform, participants can be contacted in different ways and informed about possible problems that may arise. According to the results, drama teachers communicated with the microphone in case the chat section or the cameras could not be used in the online drama lesson. When drama teachers had problems with the internet connection, they attended the lesson with their mobile phones, turned the device they were connected to the internet on and off, or benefited from the support of the institution from which they received internet service. The teachers, who could not get results from these trials, requested technical support from the experts in the institution where they work.

Recommendations

The results of the research show that drama teachers encounter some problems in digital platforms and try to find solutions to these problems in accordance with the nature of digital space and drama. The results demonstrate that online drama courses can be carried out if sufficient research and preparation is done before the course and the equipment is provided. The experience of “making drama lessons online”, which is new for drama teachers, and the problems encountered were tried to be overcome with alternative solutions. In such cases, drama and practice-oriented lessons can be conducted in accordance with the nature of drama with an interdisciplinary approach. Considering the suggestions and experience sharing of drama teachers, programs suitable for digital space can be developed. Taking the results of the research into consideration, the following recommendations can be made:

- One of the results of the research is that drama teachers use strategies such as storytelling, pantomime, and reading theater in online drama lessons. Research should be

conducted on different methods and strategies that can be used in the improvisation process in online drama lessons, their effects and contributions to the lesson.

- Studies focusing on the difficulties encountered in the implementation of games and physical activities in different age groups in online drama classes and solutions should be conducted.
- One of the results of the research is the problems caused by the digital platform and technical possibilities. Research studies focusing on how current drama lessons are adapted to the digital platform and revealing the experiences of drama teachers should be designed. These studies should focus on different age groups and adaptation differences between these groups.
- Studies should be conducted to compare the possibilities of digital platforms where online drama lessons are held and their effects on drama studies.

References

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama [Creative drama in education]*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları [Yapı Kredi Publishing].
- Anderson, M., Carroll, J. & Cameron, D. (2009). Introduction. In M. Anderson, J. Carrol, & D. Cameron (Eds.), *Drama education with digital technology*, (pp. 1-5). London & New York: Continuum.
- Anderson, M. & Cameron, D. (2013). Drama and learning technologies: to affinity spaces and beyond. In M. Anderson & J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: contemporary research and practise* (pp. 226-241). Bloomsbury Academic.
- Auslander, Philip (1999). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*. London & New York: Routledge.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi [School improvement through drama]*. (Çev. Ed. Z. Özen, & İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi.
- Bestock, S. (2020). Teaching drama in distance learning. <https://www.edutopia.org/article/teaching-drama-distance-learning>
- Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 645-651. doi: 10.1080/13569783.2020.1816818
- Davis, S., E. (2010). *ICTs for creative practise in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts*. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Davis, S. & Phillips, L. G. (2020) Teaching during COVID 19 times – The experiences of drama and performing arts teachers and the human dimensions of learning, *NJ*, 44(2), 66-87. doi: 10.1080/14452294.2021.1943838
- Donohoe, P., & Bale, M. (2020). To zoom or not to zoom: Adapting educational versions of Shakespeare's plays for an online platform during the Covid pandemic. *Scenario Journal*, 14(2), 116-124. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.7>
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the primary years*. Lulu Press.
- Farmer, D. (2020). Teaching drama online and socially distanced. <https://dramaresource.com/making-drama-out-of-a-crisis/>
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N. & Charlebois, B. (2020) Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces, and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638-644. doi: 10.1080/13569783.2020.1816817
- Göksel, E. (2021, June 18-19). Conquering the Zoombies: Why we need drama in online settings [Conference presentation]. *8th Scenario Forum Symposium. Sore Back, Square Eyes? Going Performative in Digital Teaching and Learning Spaces*.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. & Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the COVID-19. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(3), 1249-1272.
- Lorenza, L. M. (2020). Collaborative performance during lockdown: combining devised drama with film concepts to present cyberdrama during the COVID lockdown in Australia, *NJ*, 44(2), 88-105. doi: 10.1080/14452294.2021.1939506
- Metinnam, İ. & Karaosmanoğlu, G. (2021a). *Çocuk ve drama [Child and drama]*. Ankara: İzge Yayıncılık [İzge Publishing].
- Metinnam, İ. & Karaosmanoğlu, G. (2021b, June 18-19). Digital theatre performance: Limitations and potentials. *8th Scenario Forum Symposium 18th-19th June 2021. Sore Back, Square Eyes? Going Performative in Digital Teaching and Learning Spaces*.
- Mosse, R., Janke, J., König, J., Stein, C. & Tecklenburg, N. (2022) Viral Theatres' pandemic playbook-documenting German theatre during COVID-19. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 18(1), 105-127. doi: 10.1080/14794713.2022.2031800
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Pease, K. (2020). Strategies from the dramatic arts can enhance student engagement. <https://www.edutopia.org/article/strategies-dramatic-arts-can-enhance-student-engagement>
- Po-Chi Tam. (2020). Response to COVID-19 'Now I send you the rays of the sun': a drama project to rebuild post-COVID-19 resilience for teachers and children in Hong Kong. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 631-637. doi: 10.1080/13569783.2020.1816816
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London & New York: Routledge.

2022 Yılı IDEA Dünya Yaratıcı Drama Günü Ulusal Bildirgesi

Büyük fotoğrafa bakıp dünyanın hepimize, tüm canlılara ait olduğunu görebilmek. Bu rüya drama ile gerçekleşebilir mi? Benim bu yolculuğa çıkış nedenim buydu. Bu yolda hiç yalnız kalmadım. Umudum hiç tükenmedi çünkü bu rüyayı çeşitli din, dil, ırk ve cinsiyette milyonlarca insanla birlikte görüyorduk. Gerçek olması için çok çalıştık, hala çalışıyoruz.

Bu yolculukta birbirimizi daha iyi tanıdık; anlaşmanın daha estetik, etik, adil yollarını keşfettik. Ve hala yoldayız birlikte ve sürekli yenileri katılıyor bu yolculuğa, çoğalarak yürüyoruz yolumuzda.

Bir gün uyandığımızda yüce ve yüksek (Âli) gönüllerde İNCİ taneleri gibi yayılarak her yere sevgiyle, barışla, dostlukla tüm canlılar el ele hepimizin birbiri için var olduğunu hissederek ve tadına vararak yaşayacağız bu dünyada.

DÜNYA DRAMA GÜNÜMÜZ KUTLU OLSUN...

Prof. Dr. Sibel Ç. GÜNEYSU

27th November, IDEA Day National Declaration, Turkey, 2022

By looking at the big picture seeing that the world belongs to all of us, to all living things. Could this dream be come true with drama? This was my aim when I have begun to this journey. I have never been alone on this road. I never lost hope because we were having this dream with millions of people of various religions, languages, races and genders. We worked hard to make it real, we still do.

We got to know each other better on this journey; we discovered more aesthetic, ethical and fair ways of agreement. And we are still on the road together and new ones are constantly joining this journey, we continue on our way.

One day when we get awake, we will spread like pearl (Inci) drops in high and lofty (Âli) souls, and we will live in this world with love, peace and friendship, all living beings hand in hand, feeling that we all exist for each other and savoring it.

HAPPY IDEA DAY, HAPPY 27th of NOVEMBER

Prof. Dr. Sibel C. GÜNEYSU

Dünya IDEA Yaratıcı Drama Günü Mesajı 2022

Dünyanın dört bir yanındaki değerli dostlarımız ve meslektaşlarımız, drama/tiyatro ve eğitim alanımızın canlı pratiği, teorisi, araştırması, eğitimi, tanıtımı ve desteğinde yer alan hepiniz,

Bu yıl IDEA için önemli bir yıl; dünya sahnesinde, üyelerimizin yaşamında ve dünya toplumunda varlığımızı ve görünürlüğümüzü yeniden kucaklama ve yeniden güçlendirme yılı.

IDEA'nın kuruluşunun 30. yılını kutluyoruz ve neredeyse on yıldır kaçırdığımız bu önemli yıldönümünü olabilecek en iyi şekilde kutladık: Reykjavik'teki IDEA Kongresi.

Reykjavik'teki IDEA Kongresi; bizim için tanışma, konuşma, birbirimizden öğrenme, drama/tiyatro eğitiminin yeni eğilimleri bağlamında kendimizi yeniden düşünme, işimizde ve yaşamımızda bizi gelecekteki girişimlere-maceralara taşıyacak destek ve yeni rüzgarlar bulma yeriydi. Aynı zamanda herkesin orada olamayacağını kabul ettiğimiz bir yerdi ve ne kadar karmaşık ve aynı zamanda adaletsiz bir dünyada yaşadığımızı bir kez daha anlayarak katılamayan meslektaşlarımızı çok özledik. Devasa ekonomik farklılıkların, vize kısıtlamalarının, çatışmaların ve savaş bölgelerinin olduğu, Covid virüsünün dalgalarının ve izlerinin hâlâ ortalıkta dolaştığı bir dünya

Çalkantılı zamanlarda işleyişimizi sürdürmemiz ve üyelerimizi bir araya getirmemiz için birçok yollar bulan olağanüstü IDEA eski Başkanının varisiyim. Ama bu başka hiçbir şeye benzemeyen bir zaman. Dezavantajlarda avantaj aramak zorunda olduğumuz, Zoom ve diğer çevrimiçi platformlar aracılığıyla kendi ev ve ofislerimizin, sınıflarımızın ve parklarımızın bulunduğu alanlardan bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmanın ve iş birliği yapmanın yollarını bulmaya çalıştığımız bir zaman. Etkinliklerimizi ve toplantılarımızı herkes için nasıl daha erişilebilir hale getireceğimize dair planlar ve stratejiler yaparak İnternetin bize sunduğu olasılıkları araştırmaya devam edeceğiz.

Bu yıl 19 Kasım'da Belgrad'da 9. Mater Terra Festivalimizi gerçekleştirdik. Bu festival; Sırp okullarından ve drama stüdyolarından performanslar, atölye sunumları veya devam eden çalışma sunumlarıyla sonuçlanan tüm drama/tiyatro ve eğitim girişimlerinin bir vitrinidir. Tüm bu yıllar boyunca festivalimizin ana temaları ekoloji ve ruhun ekolojisi oldu. Bu, benim öğretim metodolojim ve sanat pratiğim olarak yıllardır geliştirmekte olduğum bir kavram. Rekabetin olmadığı, desteklemenin, büyümenin ve gelişmenin yeri olan bu festivalin en önemli bölümlerinden biri, bir dizi sunumdan sonra hep birlikte bir çember oluşturup neler gördüğümüzü ve nasıl çalıştığımızı konuştuğumuz sohbetlerdir. Yorum yapıyoruz, sorular soruyoruz, birlikte keşfediyoruz ve sunulanların anlamını daha derinlemesine araştırıyoruz. Bu çemberde hepimiz eşitiz: çocuklar ve gençler, öğretmenler, ebeveynler, sanatçılar ve uzman ekibimiz. Konuşuyoruz ama en önemlisi birbirimizi dikkatle dinliyoruz, tamamen dinleme sürecine dahil oluyoruz. Daha genç grupta tüm konuşmalar, yorumlar, sorular ve cevaplar bittiğinde ve oturumun bittiğini ilan ettiğimde garip bir şey oldu. Kimse kıpırdamadı. Kimse hareket etmek istemedi. Orada, birlikte, sessizce oturmaya devam ettik. Ve yanımızda 8, 9, 10 ve daha büyük yaşlarda çocuklarımız vardı.

Birden, çocukların ve o çevredeki herkesin bu beraberlik, destek ve anlayış duygusunun sürmesini istediğini fark ettim. Yalnızca birbirimizin yanında olmaya devam etmek amacıyla. Ayrıca bu çemberin, bu tuhaf ve çalkantılı dünyada güvenli bir yuva olduğunu ve bu yuvanın biz drama öğretmenleri olarak tüm çalışmalarımızda çocuklarla, gençlerle, yaşlılarla, engellilerle ve dahil olan herkesle kurduğumuz bir şey olduğunu fark ettim.

İzlanda'da düzenlenen 9. IDEA Kongresi'nin önemli çıktısı ve sonuçlarından biri, alanımızı savunmak için kullanabileceğimiz yeni bir araç olan **Reykjavik Manifestosu'dur**. Bu IDEA Günü mesajında manifestonun içeriğini sizinle paylaşmak isterim:

“UNESCO Seul Gündeminin Sanat Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Hedeflerinin amaçlarına, stratejilerine ve eylem öğelerine dikkat ederek ve Frankfurt Deklarasyonu ile Winnipeg Deklarasyonu'nda ifade edilen ilkeleri kabul ederek Drama/Tiyatro Eğitiminin, örgün ve yaygın eğitimde çok boyutlu öğrenme için güçlü bir yaratıcı süreç ve konu olduğunu anlıyoruz. Drama/Tiyatro Eğitimi Kapsayıcılık ve dekolonizasyon için bir platform; araştırma için bir buluşma yeri ve yöntemliliği... Eğitimde drama ve dünyanın dört bir yanındaki çeşitli tiyatro gelenekleri dahil olmak üzere sanat formuna bir giriş ve toplumsal farkındalığı, empatiyi, iş birliğini, kişisel ve toplumsal kalkınmayı geliştirme fırsatı... Barış, Sürdürülebilirlik, Eşitlik ve Ekonomik güçlendirme gibi yerel, küresel ve kültürlerarası konularda ifade ve eylem platformu.

İzlanda'nın Reykjavik kentinde düzenlenen 9. IDEA Dünya Kongresi'nin katılımcıları olarak “Herkes İçin Drama, Uzunlar ve Küçükler için Drama” (Drama for all, Drama for tall and small) temasıyla değişen dünyada drama bağlamında buluşuyoruz. Drama/Tiyatro Eğitiminin amaç ve uygulamalarının yerine getirilmesi adına katkıda bulunmak için farkındalık yaratma sözünün taahhüdünü veriyoruz. Bütün insani bir eğitimin parçası olarak tüm çocuklar, gençler ve yaşam boyu öğrenenler için yüksek nitelikli Drama/Tiyatro Eğitimine eşit erişim sağlamak için tüm hükümet düzeylerini bunu maddi ve manevi olarak destekleyecek resmi yasalar çıkarmaya çağırıyoruz.”

Son olarak, seçili yönetim kurulu üyesi arkadaşlarıma tüm çalışmalarını ve bağlılıkları için, FLISS ve İzlanda Üniversitesi'nden meslektaşlarımıza IDEA Kongresi'ni düzenledikleri için ve bu dünyayı drama ile daha iyi bir yer haline getirmek için çabalayan hepinize teşekkür etmek istiyorum. Drama/tiyatro eğitimi, tüm ilgililerin uçuşlarına izin verecek güvenli bir yuva.

Sanja Krsmanović Tasić IDEA Başkanı

Çevirenler:

Dr. Öğretim Üyesi Zeki Özen

Dr. Öğretim Üyesi İhsan Metinnam

Öğr. Gör. Dr. Gökhan Karaosmanoğlu

International Idea Day Message 2022



IDEA DAY MESSAGE 2022

Dear friends and colleagues around the world, all of you involved in the living practice, theory, research, education, promotion and support of our field, drama/theatre and education,

This year is an important year for IDEA, a year of re-embracing and re-empowering our presence and visibility on the world scene and in the lives of our members and the world community.

We are celebrating 30 years since IDEA was founded, and we celebrated this important anniversary in the best possible way, something we have missed in almost a decade: the IDEA Congress in Reykjavik.

It was a place for us to meet, talk, learn from each other, rethink ourselves in the context of the new tendencies of drama/theatre education and find support and new winds to carry us to future ventures and adventures in our work and life. It was also a place for us to acknowledge that not everyone could be present, and we dearly missed our colleagues who could not join, again realizing what a complex and also unfair world we live in. A world with huge economical differences, visa restrictions, conflicts and war zones, with the tides and traces of the Covid virus still lingering around.

I am a successor of many remarkable former Presidents of IDEA, that have also found ways for us to continue functioning and gathering our membership in turbulent times. But this is a time like no other. A time when we have to search for advantages in disadvantages, where we strive to find ways of connecting and collaborating, exchanging knowledge and experiences from the spaces of our own homes and offices, classrooms and parks via Zoom and other online platforms. We will continue in this exploration of possibilities that the World Wide Web is offering us, making plans and strategies for how to make our events and gatherings more accessible to all.

On the 19th of November this year we have had our 9th Mater Terra Festival in Belgrade. It is a showcase of all drama/theatre and education initiatives that have resulted in performances, workshop presentations or work-in-progress presentations from Serbian schools and drama studios, involved in drama for learning, as well as drama/theatre as art education. We have as our principal themes all these years ecology and ecology of the soul, a concept I have been developing for many years as

my teaching methodology and art practice. One of the most important parts of this Festival, which is not competitive but a place for support, growth and development, is the Conversations in the Round, where after a block of presentations, we all sit together in a circle and talk about what we have seen, or how we do our work. We comment, ask questions, explore together and search deeper the meaning of what has been presented. We are all equal in this circle: the children and teenagers, teachers, parents, artists and our expert team. We speak, but most importantly listen to each other, carefully, completely involved in the process of listening. In the younger group, when all the voices, comments, questions and answers have run out, and when I proclaimed the end of the session, something strange happened. No one moved. No one wanted to move. We just continued sitting there, together, in silence. And we had 8, 9, 10 year-olds and older children with us.

I suddenly realized that the children and everyone in that circle wanted this feeling of togetherness, support and understanding to last. Just for us to continue to be there for each other. I also realized this circle is like a nest, a nest of safety in this strange and turbulent world, and that nest is something we as drama teachers create in all our work and contact with children, youth, elderly, disabled, each and everyone involved.

One of the significant outcomes and results of the 9th IDEA Congress in Iceland is the **Reykjavik Manifesto**, one more tool we can use for the advocacy in our field, and I would like to share with you its content in this IDEA Day message:

“Being mindful of the goals, strategies and action items of the UNESCO Seoul Agenda’s Goals for the Development of Arts Education and acknowledging the principles expressed in the Frankfurt Declaration and the Winnipeg Declaration, We understand that Drama/Theatre Education is a powerful creative process and subject for multi-dimensional learning in formal, non-formal and informal education; a platform for inclusivity and decolonisation; venue and methodology for research; an agent for enhancing health and wellbeing, and introduction to this art form, including drama in education and diverse theatre traditions around the world, and opportunity for enhancing social awareness, empathy and collaboration and personal and community development, and platform for expression and action on matters of local, global and intercultural concern such as Peace, Sustainability, Equality and Economic empowerment.

We, the participants at the 9th IDEA World Congress in Reykjavik, Iceland under the theme “Drama for All, Drama for Tall and Small” meet in the context of drama in the changing world. We pledge our commitment to raise awareness to contribute to the implementation of the objectives and practice of Drama/Theatre Education. We call upon all levels of government to make official legislation to support this materially, and in spirit, to ensure equitable access to high quality Drama/Theatre Education for all children, youth and life-long learners as part of a full, human education.”

At the end I would like to thank my fellow Elected Officers for all their work and commitment, our colleagues from FLISS and the University of Iceland for organizing the IDEA Congress, and all of you who strive to make this world a better place with drama/theatre education, a safe nest that will allow flights of all involved in future times.

Sanja Krsmanović Tasić

IDEA President

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 nokra (...) 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: Yapararak 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	-	-