



A Case Study Exploring the Contribution of Drama Lesson to the Development of Design Thinking Skills

Suat POLAT* , Hüseyin BAYRAM**

Received date: 26.10.2020

Accepted date: 28.05.2021

Abstract

Design thinking involve a process in which different thoughts are put forward through brainstorming. Design thinking skills emerge at the end of this process. This process includes the discovery, interpretation, idea creation, experiment, change and sharing stages. This study, which aims to monitor the development of design thinking skills in drama lesson, is modeled with case study, which is one of the qualitative research methods. The reason for the use of case study in this research is that the research is for a deep examination of the situation in a certain process. The participants of the research consist of ninety pre-service teachers who are studying drama lesson in the Social Studies department of a university in Turkey in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Due to the temporal and economic limitations, convenience sampling technique was used in determining the participant group. In the process of collecting the data of the research, in accordance with the nature of the case study semi-structured interview form and unstructured observation form were used. The collected data were subjected to descriptive analysis. The collected data was analyzed by descriptive analysis technique. The reason for using this technique is because research data was combined under themes created within the framework of sub-questions of the research. The findings were reached by integrating the themes consisting of the sub-questions of the research. Within the scope of the findings; It was concluded that drama improves design thinking skills. Within the scope of this result, by the researchers; It was suggested that drama should be used more to develop skills.

Keywords: Drama, thinking design skills, case study.

* Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Social Studies Education, Ağrı, Turkey, spolat@agri.edu.tr

** Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Social Studies Education, Ağrı, Turkey, hubayram@agri.edu.tr

Drama Dersinin Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısını Araştıran Bir Durum Çalışması

Suat POLAT* , Hüseyin BAYRAM**

Geliş tarihi: 26.10.2020


Kabul tarihi: 28.05.2021

Öz

Tasarım odaklı düşünme, beyin fırtınası yoluyla farklı düşüncelerin ortaya konduğu bir süreci kapsamaktadır. Tasarım odaklı düşünme becerileri de bu süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu süreç; keşif, yorumlama, fikir oluşturma, deneme, değişim ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır. Drama dersinde tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişiminin izlenmesine yönelik bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Bu çalışmada durum çalışmasının kullanılmasındaki neden, araştırmanın belirli bir süreç içerisindeki durumun derinlikli incelenmesine yönelik olmasıdır. Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Türkiye'deki bir üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde drama dersini almakta olan doksan öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcı grubun belirlenmesinde zamansal ve ekonomik sınırlılıklardan ötürü kolay ulaşılabilir örneklem tekniği esas alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında durum çalışmasının doğasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu tekniğin kullanılması, araştırma verilerinin araştırmanın alt soruları kapsamında oluşturulan temalar altında birleştirilmiş olmasındandır. Araştırmanın alt sorularından oluşan temalar bütünleştirilerek bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular kapsamında; dramanın tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu sonuç kapsamında araştırmacılar tarafından; dramanın beceri geliştirmek amacıyla daha fazla kullanılması önerisi sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Drama, tasarım odaklı düşünme becerileri, durum çalışması.

* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ağrı, Türkiye, spolat@agri.edu.tr

** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ağrı, Türkiye, hubayram@agri.edu.tr

1. Giriş

Dünya koşullarının değişmesi ile birlikte tasarım kavramına yüklenen anlamın farklılaştığı ve kullanım alanının genişleyerek çok yönlü bir hal aldığı görülmektedir. Farklı boyutları olan tasarım kavramının net bir tanımından söz etmek oldukça zordur. Bu anlamda neyin tasarım olarak kabul edildiği veya tasarım olarak değerlendirilebileceği, muğlak kalmaktadır (Akdemir, 2017). Tasarımı; kesin olmamakla birlikte tasarlamak sürecinin sonunda ortaya konan ürün olarak ifade etmek mümkündür. Gill (2003)'e göre söz konusu süreç, belli bir düzen içinde düşünme eylemini kapsamaktadır.

Bir kavram olarak tasarım, Latince'den İngilizce'ye "design" olarak geçen "designare" kelimesine karşılık gelmektedir. Bu kelime; "bir aktivite, bir plan, bir uygulama, bir oluşum, bir şekil veya görsel anlatım" gibi anlamlara da gelebilmektedir (Şahin, 2014, s.3). Tasarım, aynı zamanda takip edilmesi gereken bir amaca veya yola etki ederek çözüme yönelik problem durumunu açıklığa kavuşturmayı hedefleyen bir faktördür (Nguyen, 2016). Mevcut sorunlara ve problemlere farklı pencerelerden yaklaşmak, derinlemesine odaklanmak ve söz konusu sorunlara alternatif çözümler getirmek, tasarlama becerisini beraberinde getirebileceği gibi yaratıcı fikirler de sunma olanağı sağlamaktadır (Kendir Çopurlar ve Kılıç Öztürk, 2015). Tasarılmanın öneminin gittikçe artması, ona yönelik eğitimsel yaklaşımların geliştirilmesine ortam hazırlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri, "tasarım odaklı düşünme" olarak ifade edilebilir.

Tasarım odaklı düşünme, ilk olarak Stanford Üniversitesi yöneticisi olan Rolf Faste tarafından 80'li yıllarda ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Tasarım odaklı düşünme, "yeni ve daha iyi şeyler ortaya koymak mümkündür ve fark yaratabiliriz" düşüncesinden hareketle oluşturulmuş, insan merkezli ve çok disiplinli deneysel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, beyin fırtınası yoluyla farklı düşüncelerin ortaya konduğu bir süreç sonunda gelişim sağlamaya yöneliktir. Bu süreç; keşif, yorumlama, fikir oluşturma, deneme ve değişim aşamalarından oluşmaktadır (Kendir Çopurlar ve Kılıç Öztürk, 2015). Söz konusu yaklaşım, tasarım odaklı düşünme becerisini eğitim sürecinin odağına almaktadır (Faste, 1994).

Tasarım odaklı düşünme becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yere sahiptir. Tasarım odaklı düşünme, genel anlamda soyut bir düşünceyi belirli adımları kullanarak somutlaştıran ve karşılaşılan problemlere alternatif çözümler sunan bir süreçtir (Duman ve Kayalı, 2016). Dziarsk (2010), tasarım odaklı düşünme becerisinin 5 aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bunların ilki empati evresidir. Daha sonra araştırma evresi gelir. Üçüncü evrede ise fikir üretme gelir. Dördüncü evre prototip ve test etme evresidir. Son evre ise uygulama sonucu meydana gelen değişim ile paylaşma evresidir. Elde edilen bütün veriler son evrede şekillendirilerek paylaşılır (Dziarsk, 2010).

Faste (1994) ise tasarım odaklı düşünmeyi; keşif, yorumlama, fikir üretme, deneme (örnekler), değişim ve paylaşma evresi olarak 5 aşama halinde belirtmiştir. Tasarım odaklı düşünmenin ilk evresi olan keşifte, rahatsızlık duyulan bir problem belirlenir. İkinci evre olan yorumlamada, problem belirlenirken elde edilen verilerin anlam kazanması ve yeni fırsatlar doğurması hedeflenmektedir. Üçüncü evreyi oluşturan fikir üretmede, beyin fırtınası ile beraber sınırsız düşünceler oluşturulur ve oluşturulan bu düşünceler ile probleme yönelik çeşitli çözümler üretilir. Dördüncü evreyi oluşturan denemede, ilk örnekler oluşturulur ve bu örneklerin uygulaması gerçekleştirilir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen geri bildirimlerle son eksiklikler tespit edilir. Tasarım odaklı düşünme sürecinin son evresini ise değişim ve paylaşma

oluşturmaktadır. Sürecin başından sonuna kadar ortaya konan her şey, bu evrede şekillendirilerek paylaşılır.

Tasarım odaklı düşünmenin etkin öğrenmeye katkı sağlamak, okullardaki öğrenme çeşitliliğini pekiştirmek ve gündelik yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm üretmek için öğrencilerde birtakım becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Davis vd., 1997; Goldman, 2002; Teixeira, 2010). Bu düşünme süreci, öğrencilerin iş birliği halinde çalışmasını sağlayarak olayları farklı perspektiflerden düşünmelerine ve aynı zamanda risk alarak olaylara yaklaşmalarına yardımcı olmaktadır. Etkin uygulamalarla birlikte öğrencilerin bir konuya derinlemesine yaklaşmasını, empati ve iş birliği becerisi kazanmasını, konuya yönelik yeni örnekler ortaya koymasını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu düşünme becerisi, sezgisel düşünme ve beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin kavram geliştirmelerine, iş birliği yoluyla grupça ürün ortaya koymalarına ve geliştirmelerine, empati kurmalarına, tümevarımsal ve tümdengelimsel mantıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Vanada, 2014). Öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif olarak kullanmalarına yardımcı olması açısından eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine de önemli oranda katkı sunmaktadır (Razzouk ve Shute, 2012). Bu açıdan bakıldığında, tasarım odaklı düşünmenin etkin uygulanması durumunda, öğrencilerde grup halinde çalıştıkları için iş birliği, olaylara farklı perspektiften yaklaştıkları için empati ve eleştirel düşünme, farklı düşünüp yeni bir ürün ortaya koydukları için yaratıcı düşünme, var olan sorunlara çözüm ürettikleri için problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Tasarım odaklı düşünme, eğitim-öğretim etkinlikleri ile geliştirilebilen zihinsel bir süreçtir. Bu sebepten ötürü okulların veya üniversitelerin tasarım odaklı düşünme etkinliklerini her kademeye entegre etmesi önemlidir (Duman ve Kayalı, 2016). Bu kapsamda eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini geliştirecek ve aynı zamanda problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacak drama gibi derslere tasarım odaklı düşünme becerilerini entegre etmenin öğrencilere katkı sağlayacağı öngörülebilir. Günümüzde üniversite çatısı altında öğretmen yetiştirme programlarında verilen dersler arasında yer alan drama dersi, öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini geliştirebilecekleri önemli bir derstir. Drama, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek aynı zamanda eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir derstir.

Okul öncesi eğitiminden başlayıp üniversite ve lisansüstü eğitime kadar bütün kademelerde drama etkinlikleri ve çalışmaları yapılmaktadır (Akyol, 2003). Drama dersi, üniversitelerde öğretmen adaylarının gelişimi açısından önemli bir derstir. Nitekim drama birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, tarih, coğrafya, psikoloji gibi temel derslerden politika, endüstri, politika, toplumsal ilişkileri içinde barındıran alanlara kadar drama çalışmalarına rastlamak mümkündür. Ayrıca drama eğitimi; öğretmen yetiştirme programlarında, asker-polis eğitimi programları veya toplumu ilgilendiren mesleki programlarda problem çözme yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Fulford vd., 2001'den akt. Akyol, 2003).

Drama, yaparak yaşayarak öğrenmenin ötesinde, insanın kendisinde var olan durumla yeni bir şey oluşturma ya da oluşturmaya hazır hale getirme sürecidir. Bundan dolayı drama; genel olarak yapmak, etmek ve eylemek anlamına gelmektedir. Tiyatro ile özdeşleştirilen drama, doğal olma ve kişinin kendisini sınırlamaya tabi tutmadan anlatmak istediğini özgürce sergileyebildiği bir yöntemdir (Aytaş, 2013). Bu açıdan bakıldığında hem tasarım odaklı düşünmenin hem de

dramanın problem çözmeye yönelik bir süreç ve aynı zamanda yaratıcılık potansiyelinin gelişime katkı sağlayan araçlar olduğu söylenebilir.

Problem ve durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmak, günümüz yaşam koşulları kapsamında önemlidir. Tasarım odaklı düşünme becerisi de problemlere ve sorunlara derinlemesine odaklanarak yeni düşünceler, yeni fikirler ve alternatif çözümler oluşturabilmektedir (Kendir Çopurlar ve Kılıç Öztürk, 2015). Tasarım odaklı düşünme ile farkında olmadığımız yeni düşünceler veya yeni oluşumlar ortaya konulabilir. Ayrıca üzerine çözüm üretilmeye çalışılan idea adına fark yaratılabilir. Bir bakıma tasarım odaklı düşünme becerisi beyin fırtınası sonucu oluşan sınırsız bir süreçtir denilebilir (Faste,1994). Drama da benzer biçimde bireylerin zorluklarla başa çıkabilmek, yaşadıkları topluma katma değer sağlamak ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için kullanılan bir araçtır. Drama ile bireylerde yaratıcılık, kendine güven, sorumluluk alma, bağımsız fikirler üretme, araştırma yapma ve sorun çözme potansiyelleri ortaya çıkarılabilir. Drama sayesinde olup biten durumlardan hareketle günlük yaşamdaki olaylar anlamlandırılır ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek muhtemel problemler incelenebilir (Selimhocaoglu, 2004). Drama sayesinde bireyler, kurgusal bir yaşantı edindikleri için hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri daha kolay çözebilmektedirler. Bu yöntem ile birey, oyuncu olarak katıldığı etkinlikleri sahnede kurgulayarak mevcut problem ile doğrudan etkileşim kuracağı için problemlere yönelik kalıcı çözümler ve alternatif düşünceler ortaya çıkarabilmektedir (Köseoğlu ve Ünlü, 2006).

Alanyazın incelendiğinde; tasarım odaklı düşünme becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. (Adıgüzel Özbek ve Usta, 2018; Akdemir, 2017; Altun ve Polat, 2020; Arslan, 2016; Aydemir, 2019; Duman ve Kayalı, 2016; Kendir Çopurlar ve Kılıç Öztürk, 2015; Parlar vd., 2017;). Ancak öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirebileceği; problem çözme becerilerine katkı sağlayabileceği ve soyut özellik taşıyan durumları somut hale getirerek öğrenme gerçekleştirebilecekleri drama ile tasarım odaklı düşünme becerisini bir arada çalışan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki söz konusu boşluğu gidermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının drama dersi kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişim durumlarını izlemektir. Bu amaç kapsamında tasarım odaklı düşünme becerilerinin aşamalarına uygun olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının izleme süreci öncesinde (birinci drama) ve sonrasında (ikinci drama);

- Drama konusunu belirleme yöntemleri nelerdir?
- Dramadaki rolleri belirleme yöntemleri nelerdir?
- Dramada kullandıkları araç gereçleri belirleme yöntemleri nelerdir?
- Drama ortamını düzenleme şekilleri nasıldır?
- Drama sürecindeki iletişimleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacı güdüldüğünden nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma; verilerin gözlem, görüşme ve doküman inceleme teknikleri aracılığıyla toplandığı, olayların, durumların ya da olguların yoğun bir biçimde incelendiği çalışmalarda işe koşulmaktadır (Merriam, 1998, s. 5; Bogdan ve Biklen, 1998, s. 4-5). Bir süreci izlemeye yönelik olan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışması, nitel araştırma metodolojisinin karakterine uygun olarak genelleme amacı gütmeyen araştırmalarda kullanılmaktadır (Lichtman, 2006, s. 73-75; Mills vd., 2010, s. 32). Durum çalışmasının veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve ihtiyaç duyulması halinde önceki çalışmalardan yararlanmak amacıyla doküman inceleme tekniğinden yararlanılmaktadır (Punch, 2005, s. 149-150; Stake, 1995, s. 8-10).

Bu araştırmada nitel durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum çalışması işe koşulmuştur. Bütüncül tek durum çalışmalarında bir analiz birimi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 300). Bütüncül tek durum çalışması; bir kavram, birey, grup ya da durumun tek başına incelendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (McMillan, 2004, s. 275). Bu araştırmada söz konusu desenden yararlanılmasındaki neden, katılımcıların tasarım odaklı düşünme becerilerinin bir dönem boyunca izlenmiş olmasıdır.

Durum çalışması, diğer nitel araştırma desenlerinden farklı olarak kendine özgü bir takım planlama aşamalarını içermektedir. Bu aşamalar alanyazında şöyle ifade edilmektedir (Berger, 1983, s. 305-308; Gillham, 2000, s. 3; Tharenou vd., 2007, s. 84-86; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 292-297):

- Araştırma probleminin belirlenmesi
- Alt problemlerin belirlenmesi
- Analiz biriminin belirlenmesi
- Araştırılacak durumun belirlenmesi
- Katılımcıların belirlenmesi
- Verilerin toplanması ve araştırmanın alt problemleri kapsamında sınıflandırılması
- Verilerin çözümlenmesi
- Araştırmanın raporunun hazırlanması

Bu araştırmada yukarıda ifade edilen aşamalar temelinde; öncelikle araştırılacak problem tespit edilmiştir. Söz konusu problemde hareketle araştırmanın alt problemleri ortaya konmuş ve sonrasında araştırmanın analiz birimi saptanmıştır. Araştırmanın analiz birimi, “*öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları*” olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmaya konu olan durum ortaya konmuştur. Söz konusu durumun belirlenmesi sürecinde araştırmacılar, öncelikle konuya yönelik alanyazın taraması yapmışlardır. Sonrasında alan uzmanlarıyla görüşülerek tasarım odaklı düşünme becerilerinin araştırılmasının alanyazına ne tür katkılar sunacağına ilişkin fikir almışlardır. Alanyazın taraması ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından, araştırılacak durum, “*drama dersinde tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişim sürecinin izlenmesi*” olarak belirlenmiştir. Sonraki

aşamada araştırmancının katılımcıları, Türkiye’deki bir üniversitede öğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırmancının verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem tekniği aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Son aşamada ise araştırma süreci, bir bütün olarak raporlandırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmancının katılımcılarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcı grup, araştırmancının ulaşabildikleri en yakın üniversitenin, Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde drama dersi almakta olan 4. sınıf öğrencileri olarak tayin edilmiştir. Katılımcılar, durum çalışmasının doğası gereği herhangi bir müdahalede bulunulmadan kendi istekleri kapsamında gelişmiş güzel biçimde gruplara ayrılmış ve her grup bir harf ile kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler, tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Grup	Erkek (N)	Kız (N)
A	4	2
B	6	-
C	2	4
D	4	3
E	2	4
F	6	-
G	1	5
H	3	4
I	2	5
J	2	4
K	6	-
L	4	4
M	1	6
N	7	-
Toplam	14	37

Tablo 1’e bakıldığında; katılımcı grubun 53’ünün erkek, 37’sinin kız olmak üzere toplam 90 kişiden oluştuğu ve 6’şar kişilik 9; 7’şer kişilik 4 ve 8 kişilik 1 tane olmak üzere toplam 14 gruba ayrıldıkları görülmektedir. Grupların oluşturulmasında herhangi bir ölçüt kullanılmamış, öğrencilerin kendi aralarında gruplar oluşturmaları istenmiştir. Tabloda yer alan bilgiler kapsamında grupların cinsiyet değişkeni gözlemlenmemiş gruplandıkları gözlenmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmancının verileri, 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formunun şekillendirilme sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda 7 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak nitel araştırma yöntemleri konusunda yetkin 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler kapsamında formda yer alan sorular yeniden tasarlanmış ve soru sayısı 5’e indirilmiştir. Düzenlenen görüşme formu, tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan uygunluk onayına bağlı olarak formun kullanıma hazır olduğuna karar verilmiştir. Bu kapsamda;

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla dönem başında drama dersinin standart yapısı gereği, katılımcıların birer drama çalışması yapmaları sağlanmış ve sonrasında her gruptan bir temsilci ile yaptıkları drama kapsamında tasarım odaklı düşünme becerilerinin mevcut durumunu belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Ayrıca katılımcılar, dönem boyunca yapılandırılmamış gözlem tekniği ile izlenmiş ve tasarım odaklı düşünme becerilerinde meydana gelen değişimler kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, katılımcıların dönem başındaki ve dönem sonundaki ifadelerinin sergiledikleri davranışlarla ne oranda örtüştüğünü belirlemek ve araştırmanın konusuna ilişkin derinlikli bilgilere ulaşmak amacıyla tutulmuştur. Dönem sonunda öğrencilerden tekrar drama çalışması yapmaları istenmiş ve sonrasında yeniden grup temsilcileriyle görüşülmüştür. Araştırma boyunca toplanan veriler, birleştirilerek çözümleme aşamasına uygun hale getirilmiştir.

Araştırmada durum çalışmasının yapısına uygun olarak yoğun gözlem yapılmıştır. İlk drama çalışmalarının yapılması 18.02.2018 tarihinde sona ermiş, ikinci drama çalışmaları ise 20.05.2018 tarihinde başlatılmıştır. İki tarih arasındaki 91 gün boyunca araştırmanın katılımcıları, yapılandırılmamış gözlem kapsamında izlenmiştir. Gözlem sürecinde yoğunluklu olarak notlar tutulmuştur. Katılımcılar mensup oldukları gruplar kapsamında genel olarak izlenmiş ve davranışları kaydedilmiştir. Bu süreç içerisinde toplanan veriler, çözümlenerek kategorileştirilmiş ve görüşmeler aracılığıyla ulaşılan bulgular ile karşılaştırılmıştır. Söz konusu karşılaştırmanın tutarlılık ve inandırıcılık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla gözlem ve görüşme verileri, araştırmayı gerçekleştiren her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş ve iki bulgu kümesi arasındaki küçük farklılıkların araştırmacıların kişisel kanaatlerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.10.2020 tarih ve E.18384 sayılı etik kurul izni ile gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çözümleme sürecinde oluşturulan kodların önceden belirlenmiş temalar altında birleştirilmesine yöneliktir. Betimsel analiz sürecinde izlenmesi gereken bazı aşamalar söz konusudur. Söz konusu aşamalar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-242);

- Analiz için çerçeve oluşturma,
- Oluşturulan çerçeveye kapsamında verileri işleme,
- Ulaşılan bulguları tanımlama,
- Bulguları yorumlama biçimindedir.

Bu araştırmada veri çözümleme sürecinde yukarıdaki aşamalara uygun olarak; öncelikle araştırmanın alt sorularının tema olarak belirlenmiştir. Ardından araştırmanın verileri, çözümlenerek söz konusu temalar altında birleştirilmiştir. Temalar altında birleştirilen kodlar bütünleştirilerek bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak da ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilirlik ve geçerliklerinin sağlanması amacıyla araştırma verileri, araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında ortak karar kapsamında bulgulara ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular; doğrudan alıntılar ve yorumlar biçiminde “izleme öncesi ve sonrası” ve “izleme süreci” olmak üzere 2 ana başlık altında ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinin başlatılmasından önce ve sürecin tamamlanmasından sonra katılımcıların oluşturduğu her grubun birer drama çalışması yapmaları istenmiştir. Yapılan drama çalışmalarından sonra her grubun kendi içerisinden seçmiş olduğu sözcüsüyle grup adına görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda belirtilmiştir. Bulguların belirtilmesinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Drama Konusunu Belirleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu olan “katılımcıların drama konusunu belirleme yöntemleri nelerdir?” sorusunu cevaplamaya ilişkin verilerden ulaşılan bulgular, aşağıda ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular, izleme süreci öncesi ve izleme süreci sonrası olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler de doğrudan yer verilmiştir.

İzleme öncesi: Grupların dramada kullandıkları konuyu belirleme yaklaşımları, çeşitlilik göstermektedir. Her grubun dramada işledikleri konuya, farklı süreçler kapsamında karar verdikleri görülmüştür. Örneğin bazı grup sözcüleri, konu belirleme aşamasında yaptıklarını şöyle ifade etmişlerdir: F Grubunun sözcüsü,

“İki hafta önceden konu araştırılmaya başlandı. İlk olarak kazanımın bulunması için bir araştırma yapıldı. 7. Sınıftan bulduk kazanımımızı. “İletişim ve insan ilişkileri” konusundan bulduk bu kazanımı. İlk önce kazanımı nasıl canlandırırız diye düşündük. Kendimiz fikir üretmeye çalıştık. Grup üyelerinden her biri kendi fikirlerini beyan etti. Daha sonra bu kazanımla ilişkili olabilecek skeçlerden de yararlanmaya çalıştık. Kazanımımızla ilgili skeçler veya fikirler üretmek hiç kolay olmadı. Kazanımı nasıl canlandırırız? İşte bu süreç çok sıkıntılı geçti. Grup üyeleri arasında fikir ayrılıkları oldu. Bu fikir ayrılıklarından dolayı grupta dargınlıklar oldu. Bazı grup üyeleri kaç ün hiç konuşmadılar. Durum öyle bir hal aldı ki grubu değiştirmek isteyenler bile oldu ama baktık böyle olmaz bir toplantı yaptık ve dargınlıkları giderdik. Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımımızla ilgili canlandırmayı da hep beraber belirledik.” ifadelerini kullanırken; N Grubunun sözcüsü süreci,

“Bizim yapabileceğimiz rollere uygun kazanıma göre belirledik. Daha önce birinci sınıfta yapmış olduğumuz tiyatrodan esinlenerek konumuzu oluşturduk. Bu konu üzerinde herkesin fikrini alırken oluşturacağımız konunun sosyal bilgiler kazanımına uygun olmasına dikkat ettik. Rollerin dağıtımında sıkıntılar çektik. Çünkü oyunumuzda olan karakter ve kişilik özelliklerimiz uyumadığından dolayı itirazlar oldu. Kadının rolü için bir arkadaşımızı seçmemize rağmen, arkadaşımız bu rolü kabul etmedi ve biz de ona baskı yapınca bize tepki gösterdi. Durumların daha kötüye gitmemesi adına bir başka arkadaşımız bu rolü üstlenebileceğini söyleyerek durumu kurtardı. Konuyla ilgili fikirler genellikle daha önce yaptığımız oyun üzerinden oldu. Değişiklik olarak başka bir arkadaşımız yöresel olarak konuşmasını değiştirdi.” şeklinde anlatmıştır. Bu ifadeler, F ve N gruplarının konularını Sosyal Bilgiler dersine uygunluk temelinde belirlediklerini göstermektedir. Diğer gruplardan A, B ve J gruplarının konu seçiminde güncelliği; L ve D gruplarının lokal kültüre yönelik olmayı; C, G ve İ gruplarının grup üyelerinin yetenek ve

eğilimlerine uygunluğu; E grubunun toplumsal sorunları yansıtmaya uygunluğu: H, K ve M gruplarının ise tıpkı F ve N grupları gibi Sosyal Bilgiler dersine uygunluğu esas aldıkları görülmektedir.

İzleme sonrası: Araştırmanın izleme süreci tamamlandıktan sonra, izleme öncesinde olduğu gibi katılımcıların oluşturduğu her grubun tekrar bir drama çalışması yapmaları istenmiştir. Dramanın uygulanmasından sonra grup sözcüleriyle ikinci görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde edinilen veriler kapsamında ulaşılan bulgulara göre gruplardan bazıları bir takım farklı metodlar geliştirmişlerse de genel olarak ilk dramada izledikleri yolu devam ettirmişlerdir. G-Bazı grupların drama konusunu belirleme yaklaşımlarına ilişkin ifadeleri şöyledir: F Grubunun sözcüsü dramanın konusunu belirlerken takip ettikleri yolu,

“Konuyu belirlemek için ilk toplandığımızda fikir ayrılıkları yaşadık. Grup üyelerinden bazıları dramanın hüznü olmasını, bazıları da eğlenceli olmasını istedi. Bizi konu belirlemede en çok uğraştıran süreçlerden biriydi. En sonunda eğlenceli olmasına karar verdik. Çünkü grup üyeleri doğal hallerinde bile hep eğlenceli insanlardı. Dramanın eğlenceli, komik yapılması bize daha çok uyacaktı. Daha sonra buna uygun bir kazanım aradık ve kazanımı 5. Sınıf kazanımlarında bulduk. Bu kazanımla yapabildiğimiz kadar teknolojinin olumsuz yönlerini aktaracaktık. Hem de kazanım, eğlenceli bir şekilde dramayı aktarmamıza uygun bir kazanımdı. Birkaç prova yaptık teknolojinin olumsuz yönlerini göstermek için ama beğenmiyorduk. Biz de çekilmiş skeçlerden baktık ve uygun bir tane bulduk. Bu skeçte teknolojinin olumsuz yönlerine değiniyordu. Fakat çok az, genelde eskiden oynanan çocuk oyunlarına yer verilmişti. Ancak başka fikir üretmedik ve bu skeçten yararlandık.” cümleleriyle aktarırken; N Grubunun sözcüsü,

“Birinci oyundan yola çıkarak aynı oyunun devamı niteliğinde bir oyun yaptık. Oyunumuz ikinci kez oynandı. Sadece konu ve kazanım değişti. Birinci oyunda oyunun mutlu sonla bitmesi, bizi ikinci oyunda oyunun mutsuz bir şekilde ailelerin dağılmasıyla bitmesi gerektiğine yönlendirdi. Grup üyeleri, hep birlikte ortak karar alarak bu oyunda adaletin olması gerektiğini vurguladı. Kazanım gereği oyun yazıldı. Herkes birinci oyundaki rolleriyle sahneye çıktı.” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında; izleme sonrası konu belirleme sürecinde D, G, H, M ve N gruplarının Sosyal Bilgiler dersine uygunluğu; B, C ve İ Gruplarının grup üyelerinin yetenek ve eğilimlerine uygunluğu; E, G ve J gruplarının toplumsal sorunların gündeme taşınmasına uygunluğu; F grubunun ise mizaha uygunluğu esas aldıkları görülmüştür.

3.2. Katılımcıların Dramadaki Rollerini Belirleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan *“katılımcıların dramadaki rollerini belirleme yöntemleri nelerdir?”* sorusunu cevaplamaya ilişkin verilerden ulaşılan bulgular, aşağıda ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular, izleme süreci öncesi ve izleme süreci sonrası olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler de doğrudan yer verilmiştir.

İzleme Öncesi: Grupların dramada yer alan rollerini belirleme sürecinde farklı yollar izledikleri görülmektedir. Grup sözcülerinin ifadelerine göre roller, her bir grubun üyelerinin kişilik özellikleri ve sahip olunan fiziksel imkânlar dâhilinde belirlenmiştir. Bazı grup sözcüleri, söz konusu durumu şöyle açıklamışlardır: D Grubunun sözcüsü, rollerin belirlenme aşamasını,

“Rolleri belirlerken herkesin hangi rolleri yapabileceğini grup üyelerine sorduk. Bunun sonucunda herkes kendi yeteneklerine göre rollerini seçti. Karakterlere verilen isimlerin özellikle mizah içermesi

gerekliyordu. Bunun sonucunda grup üyeleri yeteneklerini konuşurarak kendine özgü karakterler canlandırdı. Çoban rolünü alan arkadaşımız kendine has bir şekilde yaptığı taklitlerle rolünü iyi yaptı. Hem Simsar hem de Abdülaziz rolünü üstlenen arkadaşımız, iki rolde birden oynayarak iki farklı karakteri canlandırmayı bizzat kendisi istedi. Sülo Ağa rolünü bir başka arkadaşımız istedi. Güle rolünü bir bayan arkadaşımız "bu rolü ben iyi yaparım" diyerek role ve karaktere kendini bürüdü. Sakine Kadın rolünü alan arkadaşımız, "bu rolü bana verin, ben çok iyi yaparım" diyerek rolü ve karakteri çok iyi canlandırdı. Mine ve Efe karakterlerini de dışardan bakıldığında tam bir öğretmen profili çizen iki arkadaşımız aldılar ve çok iyi canlandırdılar. Oyuna gerekli olan konuk oyuncular için diğer gruplardan 3 arkadaşımızın yardımını aldık. Onlar da rolleri ve karakterleri çok iyi canlandırdılar." şeklinde belirtirken; L Grubunun sözcüsü,

"Önce bulduğumuz oyunun rollerini kişilere dağıttık. Kimin hangi rolü yapabileceğini düşünerek uygun bir rol dağılımı yapmak istedik fakat uygulamada sıkıntılar yaşadık. Çünkü bazı jest ve mimikler, davranışlar ve ses değişiklikleri bize uygun değildi. Roller dağıtırken bazı arkadaşlarımızın fiziki yeterlilik, rolü yapma yeterliliklerini dikkate alarak önerilerde bulunduk. Bazı arkadaşlarımız rolü yapamayacağını söyleyerek itirazlarda bulundu. Gruptaki diğer üyelerin role daha uygun olduğunu belirttiler. Bu konuda ortak bir noktada buluşma kararı aldık. Öncelikle oyunda geçen erkek rollerini bayan arkadaşlarımıza göre düzenledik. O role uygun jest, mimik, konuşma ve davranışlarda değişiklikler yaptık. Oyunda olmayan bir rolü kendimiz arkadaşımıza uygun bir şekilde belirleyerek oyunda bütünlüğü sağladık ve o arkadaşımızı da oyuna dâhil ettik." biçiminde ifade etmiştir. Yukarıdaki pasajlar; D ve L gruplarının rolleri, grup üyelerinin kişilik özelliklerine göre belirlediklerini göstermektedir. A ve F grupları ise rollerin üyeler arasında bir seçim yapılmadan doğrudan dağıtıldığını belirtmişlerdir. B, E, H, İ, J ve K grupları, üyelerin tercihlerini esas alırken; C, M ve G grupları kura çekme yoluna gitmişlerdir.

İzleme Sonrası: İzleme sürecinden sonra grup sözcüleriyle dramada yer alan rolleri belirleme sürecinde izlenen yolların belirlenmesi amacıyla tekrar görüşme yapılmıştır. Görüşmede ulaşılan veriler kapsamında grupların, genel olarak daha profesyonel bir yaklaşım geliştirdikleri belirlenmiştir. Örneğin "role uygunluk" ve "üye tercihi"nin daha sık kullanılan yaklaşımlar oldukları saptanmıştır. Bazı grup sözcüleri, izleme sonrası durumu şöyle açıklamışlardır: D Grubunun sözcüsü,

"Rolleri belirlerken herkesin hangi rolü yapabileceğini, grup üyelerine sorduk. Bunun sonucunda herkes kendi yeteneklerine göre rolleri seçti. Karakterlere verilen isimlerin özellikle mizah içermesi gerekliyordu. Ve bunun sonucunda grup üyeleri yeteneklerini konuşurarak kendine özgü karakterler canlandırdı. Bir arkadaşımız, kendisine gelen rol ne olursa olsun yapabileceğinden dolayı en fazla rolü üstlendi. Bir diğer arkadaşımız telefon bağlantısı gereği katılan Cemil rolünü üstlendi. Başka bir arkadaşımız ise sunucu olarak rol yapan Ayça karakterini canlandırmayı kabul etti. Grubumuzdan başka bir arkadaş, kendi duruşu gereği dürüst olmasından dolayı Hoca rolünü canlandırmayı kabul etti. Gülnaz karakterini bir diğer arkadaşımız, Ruhi, Gökçe ve Saniye karakterlerini de başka arkadaşlarımız üstlendi." biçiminde, L Grubunun sözcüsü ise,

"Oyundaki karakterleri belirlerken en çok dikkat ettiğimiz şey, oyundaki karakterlerle kendi karakterlerimizin uyuşması idi. Çünkü uygun olduğunda role daha iyi şekilde adapte olacağımızı düşündük. Roller belirlerken fazla sorun ile karşılaşmadık. Yaptığımız değişikliklerde ise bazı hareketlerin uygun olmadığını düşünerekten oradaki kısımları kestik." şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Grupların bu aşamada izledikleri yol özet olarak şöyledir: A, B, C, D, G, H, İ, J, K, L, M ve N grupları role uygunluğu; E ve F grupları grup üyelerinin tercihlerini temel almışlardır.

3.3. Katılımcıların Dramada Kullandıkları Araç Gereçleri Belirleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan “katılımcıların dramada kullandıkları araç gereçleri belirleme yöntemleri nelerdir?” sorusunu cevaplamaya ilişkin verilerden ulaşılan bulgular, aşağıda ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular, izleme süreci öncesi ve izleme süreci sonrası olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadelere de doğrudan yer verilmiştir.

İzleme Öncesi: Araç-gereç belirlemede tüm grupların izlediği yolun, “dramada işlenen kompozisyonun içeriğine uygunluk” olduğu görülmüştür. Tüm grupların sözcüleri bu kapsamda benzer ifadeler kullanmışlardır. Bazı grup sözcülerinin araç-gereç belirleme konusundaki söylevleri şöyledir: İ Grubunun sözcüsü,

“Drama metnindeki karakterlere uygun kılık kıyafet seçimi yaptık. Bunun yanında erkek rolü oynayan bayan karakter için grubun erkek elemanları kıyafet temin etti. Sahne için ön hazırlık yapıldı ve gerekli dekor el birliği ile oyun öncesinde hazırlandı. İmkanlar sınırlı olduğundan bazı büyük dekor malzemelerini bulmakta zorlandık. Bu yüzden epeyce aradık. Sonuç olarak dekor istediğimiz gibi bir hal aldı ve oyunun geçtiği yer olma hissini verdi.” ifadesini kullanırken; K Grubunun sözcüsü durumu,

“Sivil savunmayı anlatan oyunumuzda dört ana karakter vardı; deprem, yangın, trafik kazası ve elektrik çarpması sonucu sakat kalan dört vatandaşın durumlarını anlatan bedensel engellere göre araç-gereç kullandık. Dört engellinin olduğu oyunda bu arkadaşlar, bu afetlerden sonra bedensel sorunlar yaşarlar. Bu sorunlarını en iyi anlatacak izlenimi yaratacak makyajlar yaptık. Bunların kullandığı engelli araç-gereçlerini gerekli yerlerden temin ettik. Oyunda konuşma bir dernekte geçiyor. Ve dernekte görevli arkadaşın da rolün gereği takım elbise ile oyunda rolünü canlandırması sağlandı.” biçiminde dile getirmiştir.

İzleme sonrası: Araç-gereç belirlemede tüm gruplar, izleme öncesi aşamada olduğu gibi işlenen kompozisyonun içeriğine uygunluğu temel almışlardır. Grup sözcüleri, birinci görüşmedekilere benzer ifadeler kullanmışlardır. Yapılan ikinci görüşmede bazı sözcüler, şu ifadeleri kullanmışlardır: İ Grubunun sözcüsü:

“Bir mahkeme ortamı gerekiyordu. Dolayısıyla bu ortamı yaratmak için mahkeme ortamında bulunacak malzemeler gerekiyordu. Hâkimin duracağı yere bir kürsü koymak, “Adalet Mülkün Temeli’dir” yazısı, savunma ve davacı tarafları için birer masa gerekiyordu. Okulda bu imkânlar çok kısıtlı olduğundan masayı bulamadık. Hâkim için bir cübbe, avukat için bir cübbe ve hâkim tokmağı arayıp bulamadığımız araç gereçlerdendi. Diğer oyuncuların kılık kıyafetleri mahkeme ortamına uygun normal kıyafetlerdi. Bir mezun cübbesi temin edip avukatın giymesini sağladık. Bunlar dışında iki bozuk yanık ütüye ihtiyacımız vardı. Bunları ise sağlam ütülerimize kumaş parçaları yapıştırmak suretiyle sağladık.” K Grubunun sözcüsü:

“Oyun belirlendikten sonra rollerimize uygun bir ortam oluşturmaya çalıştık. Önce denemeler yaptık ama ortam oluşturmamadık. Hep yanlış eşyalar kullanmıştık. Sonrasında oyunumuza uygun eşyalar kullanmamız gerektiğini fark ettik. Bu nedenle uygun olarak aday rolü oynayan kişiler için seçmen kâğıtları, broşürler ve adayları tanıtan resimler kullanıldı. Ardından konuşmalarını yapmaları için kürsü kullandık. Seçmenler de rollerine uygun giyinip ve seçimde kullanacakları gerekli ortamı

sağladık. Ve her partiye özgü çalabilmek için bir adet mp3 çalar kullandık.” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

3.4. Katılımcıların Drama Ortamını Düzenleme Şekillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu olan “katılımcıların drama ortamını düzenleme şekilleri nasıldır?” sorusunu cevaplamaya ilişkin verilerden ulaşılan bulgular, aşağıda ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular, izleme süreci öncesi ve izleme süreci sonrası olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadelere de doğrudan yer verilmiştir.

İzleme öncesi: Gruplar, drama ortamını düzenlerken birden fazla değişkeni esas almışlardır. Örneğin C grubu, hem grup üyelerinin sahip oldukları araç-gereçleri hem de okul ortamında bulunan çeşitli malzemeleri modifiye ederek kullanmışlardır. C grubunun sözcüsü, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Oyun ortamı oluşturulurken kulis sıkıntısı yaşandı. Bununla birlikte geçişler de yavaşladı ve zorlaştı. Bu geçişlerde de gizliliğin olmaması, bizleri role bürünmeye çalışırken zorladı. Çünkü aramızda iki role bürünmüş olan arkadaşlarımızın kıyafet değiştirmesi gerekti bazı durumlarda. Oyunda hep kendi kıyafetlerimizi kullandık. Bunun haricinde oyunda ilgi çekiciliği artırmak ve dikkatleri üzerimize çekmek için sahnede bir balon patlattık. Bu durum hem izleyicileri heyecanlandırdı hem de oyundaki güldürüyü artırdı. Oyun ortamı, sınıf düzeninin sınırlılıkları göze alınarak bazı küçük şeylerle düzenlendi. Örneğin tahta ve öğretmen masası gibi malzemeler bazı küçük değişiklikler yapılarak kullanıldı.”

Oyun ortamını birden çok değişken kapsamında biçimlendiren bir başka grup ise M grubudur. M grubu, üyelerinin sahip olduğu telefon gibi araçları, okul kırtasiyesinden ödünç alınan logolar ile okuldaki ders sıralarını ve satın aldıkları antika telefon gibi eşyaları bir arada kullanmışlardır. Grubun sözcüsü, durumu şöyle belirtmiştir:

“Sınıf ortamını konumuzun yaşandığı terapi merkezine benzetmeye çalıştık. Bunun için koridordaki sıraları taşıdık. Gerekli emojiyi temin etmek için kırtasiyeden sosyal medya logolarını çıkardık. Terapi merkezinin adını hazırlayıp sınıfa ekleyip konseptimizi tamamladık. Daha sonra tahtaya “Sosyal Medya Bağımlıları Terapisi” yazdık. Konumuz için hem kendi akıllı telefonlarımızı hem de satın aldığımız antika telefonu kullandık. Skecimizin belli yerlerinde müziğe ihtiyacımız vardı. Bu ihtiyacımız için grup arkadaşımız ses sistemini tedarik etti ve skecimizi sunmadan önce ses sistemini kurarak ortamı sunuma hazır hale getirdik.” Bu başlık kapsamında ulaşılan bulguların son derece karmaşık olduğu saptanmıştır. Drama ortamının oluşturulmasında izlenen yolların düzenli bir biçimde ifade edilebilmesi için Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2. Drama Ortamını Düzenlemeye Yönelik İzleme Öncesi Bulgular

İzlenen yol	Grup
Grup üyelerinin sahip oldukları araç-gereçlerin kullanılması	A, B, C, D, E, F, G, H, İ, J, K, L, M, N,
Mevcut araç-gereçlerin modifiye edilerek kullanılması	A, B, C, F, G
Ödünç alınan araç gereçlerin kullanılması	J, K, L, M, N
Satın alınan araç-gereçlerin kullanılması	L, M

Tablo 2’ye bakıldığında; tüm grupların, tıpkı C ve M grupları gibi birincil yol olarak sahip olunan araç gereçleri kullanma yoluna gitmiş oldukları görülmektedir. Öte yandan A, B, C, F ve G

gruplarının, ulaşılabilen araç-gereçleri amaca uygun biçimde modifiye ederek kullanma yolundan da yararlandıkları gözlenmektedir. J, K, M, ve N gruplarının sahip olunan malzemeleri kullanmanın yanında ödünç aldıkları araç-gereçlerden de yararlandıkları görülmektedir. L ve M gruplarının ise hem sahip olunan hem ödünç alınan hem de satın alınan araç-gereçleri bir arada kullanarak drama ortamını oluşturdukları gözlenmektedir.

İzleme sonrası: İzleme sonrası yapılan görüşmelerde grupların daha pratik yöntemler geliştirdikleri gözlenmiştir. Grupların büyük bir bölümü, izleme sonrası dramada herhangi bir araç-gereç satın almamış, bunun yerine sahip olunan araçları kullanmak ya da mevcut araçları modifiye etmek yoluna gitmiştir. Görüşülen gruplardan bazılarının bu kapsamdaki ifadeleri şöyledir: C Grubu sözcüsü:

“Ev ortamı yaratılmaya çalışıldı. Televizyon yerine sınıftaki bilgisayar kullanıldı. Hocalarımızdan ödünç aldığımız iki üçlü koltuk üzerine çarşaf örtüldü. Yere halı serildi. Onu da bir arkadaş evden getirdi. Dekoratif bir ayna konuldu. Grup üyesi arkadaşlarımızın çoğu, yurtlarda kaldığı için bu araç-gereçleri temi etmede sıkıntı yaşadık. Ancak yine de herkes elinden geldiğince katkıda bulunmaya çalıştı. Sonuç olarak oyuna uygun bir ortam oluşturuldu.” M Grubunun sözcüsü:

“Sınıf ortamını, konumuzun yaşandığı köydeki kahveye uyarlamaya çalıştık. Bunun için koridordaki oturakları taşıdık ve biraz değiştirdik. Köyün adı ve kahvenin adını gösteren karton alıp tabelalar hazırladık. Köyün adını tahtaya yapıştırdık. Diğer getirdiğimiz oturağında şeklini değiştirerek kahvenin ön yüzü haline getirdik. Hazırladığımız kahvenin adının yazılı olduğu tabelayı da buraya yapıştırdık. Önüne de iki oturak bir masa ve evden getirdiğimiz bardakları yerleştirerek ortamı hazırladık.”

Diğer yandan bütün gruplar izleme sonrası aşamada tıpkı izleme öncesi aşamada olduğu gibi birden fazla yolu aynı anda işe koşmuşlardır. İzleme sonrası drama ortamının düzenlenmesinde izlenen yollara ilişkin bulgular, izleme öncesi aşamada olduğu gibi karmaşık bir yapıda olduğu için tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3. Drama Ortamını Düzenlemeye Yönelik İzleme Sonrası Bulgular

İzlenen yol	Grup
Grup üyelerinin sahip oldukları araç-gereçlerin kullanılması	A, B, C, D, E, F, G, H, İ, J, K, L, M, N,
Mevcut araç-gereçlerin modifiye edilerek kullanılması	A, C, D, F, H, K, L, M
Ödünç alınan araç gereçlerin kullanılması	C, M

Tablo 3'e bakıldığında; tüm grupların, tıpkı izleme öncesi aşamada olduğu gibi ilk seçenek olarak sahip olunan araç gereçleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan A, C, D, F, H, K, L, M gruplarının, edinebildikleri araç-gereçleri yaptıkları dramanın yapısına uygun biçimde modifiye etme yöntemini de kullanmış oldukları gözlenmektedir. C ve M gruplarının ise hem sahip olunan hem ödünç alınan araç-gereçleri birlikte kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

3.5. Katılımcıların Drama Sürecindeki İletişimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusu olan “katılımcıların drama sürecindeki iletişimleri nasıldır?” sorusunu cevaplamaya ilişkin verilerden ulaşılan bulgular, aşağıda ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgular, izleme süreci öncesi ve izleme süreci sonrası olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadelere de doğrudan yer verilmiştir.

İzleme öncesi: Tüm gruplar, planlama sırasında bir takım uyum problemleri yaşadıklarını ancak zamanla bunları aştıklarını ifade etmişlerdir. Provalardaki yakın ve paylaşımcı ortamlar itibarıyla üyelerin birbirlerine ısındıklarını ve kolektif biçimde çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Grup sözcülerinin ifadelerine göre grup çalışmaları büyük ölçüde eğlenceli geçmiştir. Bazı noktalarda kaygı düzeyleri yükselmiş olsa bile bunu hep birlikte aştıklarını dile getirmişlerdir. Bazı grup sözcülerinin bu konudaki açıklamaları şöyledir: E Grubunun sözcüsü süreç içerisinde biçimlenen ilişkileri,

“Dramamızda çocuk karakteri olduğu için provalarda komik anlar, espriler vardı. Arkadaşlarımızla çok eğlendik. Haylaz canlandırmasını defalarca denedik. Her denememizde daha komik şeyler ortaya çıkıyordu ama aramızda tam birlik olmadığı için sınıfta bunları gösteremedik. Dramamız o kadar komik değildi. Biz bunu hiç sıkıntı yapmadık. Çünkü amacımız, arkadaşlarımızinkilerden biraz daha farklı, eğitici bölümün fazla olmasıydı. Diğer arkadaşlarımızın drama oyunları da çok güzeldi. Fakat eğitici yönleri çok ağırlıkta değildi. Daha çok esprileri önde olan dramalar vardı. Bizim sadece kaygı duyduğumuz nokta zamandı. Dramamız çok kısıydı. Provalarda 20 dakikalık dramayı sınıfta 15 dakikada canlandırdık. Çünkü ister istemez söylememiz gerekenleri unuttuk. Bir de oyunumuzun kısa sürede bitmesine sebep oldu. Ama söyleyebilirim ki sonlara doğru artık birlikte çalışabilecek bir grup olmuştuk.” biçiminde açıklarken, H Grubunun sözcüsü,

“Oyunumuzu ilk planlarken herkes önce araştırma yaptı ve herkes kendi araştırmasını gruba sundu. İlk başta kendimizi çok değişik ve komik olarak gördük. Roller dağıttık. Grup üyelerinden birçok itiraz ve kabullenmeme geldi. Daha sonra provalarda çok aşırı çalıştık ve dramamızı ilk komik bulan bizdik. Daha sonra bir provada hocalarımızdan biri az biraz seyirci oldu, bayağı güldük. Bir de Gençlik Spor Merkezi'nde yaptığımız provada çocuk seyircilerimiz vardı, onlar bayağı bize güldüler. Bir de bunun yanında kaygılı olduğumuz anlarda olmazsa olmaz zaten provalarda defalarca hata yaptık. Ama provalarda da çok eğlendik. Sürekli rollerimizi unuttuk ve drama zamanına az bir gün kala bazı grup üyeleri grip oldu. Yapamayacağız diye aşırı kaygı yaşadık. Fakat drama zamanı herkes elinden geleni yaptı ve birçok yerde provada olmamasına rağmen doğaçlama hareketler ile eksikleri kapatmaya çalıştık. Tüm grup üyeleri olarak elimizden geleni yapmaya çalıştık.” ifadelerini kullanmıştır. Öte yandan H grubunun Gençlik ve Spor Merkezi'nde bir pilot uygulama yapması, grup içi iletişimin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

İzleme sonrası: Gruplar, izleme sonrası dramalarda grup içi problemlerin büyük oranda azaldığını ifade etmişlerdir. İzleme öncesi dramanın planlama, rol dağıtım ve uygulama aşamalarında yaşanan aksaklıkların minimize olduğu ve işteş çalışmanın ön plana çıkarıldığını belirtmişlerdir. Grup sözcüleri, grup üyelerinin çalışmaktan büyük keyif aldıklarını, üyeler arasında güçlü bir koordinasyon sağlandığını, ilk dramadaki yüksek kaygı düzeyinin oldukça azaldığını ancak zamanını yetirememeye, hata yapma ya da beğenilmeme gibi korkularının tamamen yok olmadığını dile getirmişlerdir. Görüşülen gruplardan bazılarının sözcüleri şu ifadelerde bulunmuşlardır: E Grubunun sözcüsü:

“Kadının toplumdaki rolü ve değerini göstereceğimiz için okuldaki kız erkek atışmaları, seçim sürecinde bir arkadaşımızın dönüşleri ve haylaz kurnaz hareketleri oldu. Dramamız bize hiç sıkıcı gelmiyordu. Her provada biraz daha üstüne eklemeler yapmamız çok keyifliydi. Arkadaşlarımız arasındaki uyum ve koordinasyon çok iyiydi. Roller bizim için çok önemliydi. Herkesin her rolü aslında iyi bir şekilde sergilemesi, bizi biraz daha motive ediyordu. Kaygı duyacağımız herhangi bir

durum yoktu. Aslında zamanı çok iyi değerlendirdik. Bu konuda sıkıntı çekmeyeceğimizi düşündük. Herkes rolünü iyi kavramıştı. Bir aksilik yoktu oyunun sonuna kadar. Bu da bizi çok mutlu etti.” H Grubunun sözcüsü:

“İlk önce ikinci oyunumuz olduğu için ilk oyuna göre biraz daha rahattık. Ama rolleri dağıttıktan sonra bayağı bir zorlandık. İlk olarak kağıttan okumaya çalışırken bize hiç komik gelmiyordu. Olmaz diyorduk. Sonra yavaş yavaş alıştık. İlk dramada olduğu gibi bazı arkadaşlarımız rollerinin belirli kısımlarında zorlanma yaşadılar. Provalarımız çok dar zamanlara denk geldi ve genellikle bir kişi eksik çalışmak zorunda kaldık. Okulda anfi de prova yaptık. Alt sınıflardan seyircilerimiz oldu, halk eğitim merkezinde gösteri yaptık. Çok keyifli anlar ve anılar biriktirmiş olduk.”

Görüşmelerden elde edilen veriler, gözlem süresince toplanan veriler ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma aşamasında, gözlem ve görüşme bulgularının büyük oranda örtüştüğü, sadece küçük farklılıkların olduğu görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmen adaylarının çalışmanın izleme sürecinden önce işledikleri drama konusunu belirlemede; güncellik (A, B, J Grupları), yerellik (D, L Grupları), ilgi ve yeteneklere uygunluk (C, G, İ Grupları), Sosyal Bilgiler dersine uygunluk (F, H, K, M, N Grupları) ve toplumsal sorunlara uygunluğu (E Grubu) esas aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların izleme sonrası süreçte ise drama konusunu belirlerken izleme öncesindeki esaslarla birlikte mizaha uygunluğu da temel aldıkları saptanmıştır. İzleme sonrası drama konusu belirleme tercihlerinin şu kapsamda gerçekleşmiş olduğu görülmüştür: Sosyal Bilgiler dersine uygunluk (D, G, H, M Grupları); ilgi ve yeteneklere uygunluk (B, C, İ Grupları); toplumsal sorunlara uygunluk (E, J, G Grupları) ve mizaha uygunluk (F Grubu). Ulaşılan sonuç kapsamında tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerde yaratıcılık becerisini geliştirerek drama konusu belirlemede farklı yollar denemelerini sağladığı görülmüştür. Keşif aşamasına karşılık gelen drama konusu belirleme sürecinde tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerde yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmen adaylarının çalışmanın izleme sürecinden önce yaptıkları drama çalışmasındaki rolleri belirlemede; grup üyelerinin tercihleri (B, E, H, İ, J, K Grupları), role uygunluk (D ve L Grupları), kura (C, M, G Grupları) ve zorunluluk (A, F Grupları) kriterlerini esas aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların izleme sonrası süreçte de drama çalışmasındaki rolleri belirlerken kura yöntemi hariç izleme öncesindeki esasları temel aldıkları saptanmıştır. İzleme sonrası drama rolleri tercihlerinin şu kapsamda gerçekleşmiş olduğu görülmüştür: Grup üyelerinin tercihleri (E, F Grupları) ve role uygunluk (A, B, C, D, G, H, İ, J, K, L, M, N Grupları). Bu sonuca bağlı olarak tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerde yorumlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Nitekim öğrencilerin rolleri belirlemede role uygunluk kriterini esas almış olmaları, dramada yer alan kişilerin kişilik özelliklerinin yorumlanmasının sonucu olduğu söylenebilir. Yorumlama aşamasına karşılık gelen rolleri belirleme sürecinde tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerde yorum yapma becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının çalışmanın izleme sürecinden önce ve sonra gerçekleştirdikleri drama çalışmalarındaki araç gereçleri belirlemede; drama içeriğine uygunluğu (tüm gruplar) temel aldıkları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç kapsamında tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerin fikir üretme becerilerinde herhangi bir değişim

meydana getirmediği görülmüştür. Ancak bu sonucun bu araştırmaya özgü olduğu, farklı koşullarda gerçekleştirilecek çalışmaların farklı sonuçlara ulaşması söz konusu olabilir.

Çalışma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının çalışmanın izleme sürecinden önce yaptıkları drama çalışmasındaki ortamı düzenlemeye yönelik; grup üyelerinin sahip oldukları araç-gereçlerin kullanılması (A, B, C, D, E, F, G, H, İ, J, K, L, M, N, Grupları), mevcut araç-gereçlerin modifiye edilerek kullanılması (A, B, C, F, G Grupları), ödünç alınan araç gereçlerin kullanılması (J, K, L, M, N Grupları) ve satın alınan araç-gereçlerin kullanılması (L, M Grupları) yöntemlerini izledikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların izleme sonrası süreçte de drama ortamını düzenlerken satın alınan araç gereçlerin kullanılması hariç izleme öncesindeki yöntemleri esas aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının izleme sonrası drama çalışmasındaki drama ortamını düzenleme yöntemlerinin şu kapsamda gerçekleşmiş olduğu görülmüştür: Grup üyelerinin sahip oldukları araç-gereçlerin kullanılması (A, B, C, D, E, F, G, H, İ, J, K, L, M, N Grupları), mevcut araç-gereçlerin modifiye edilerek kullanılması (A, C, D, F, H, K, L, M Grupları) ve ödünç alınan araç gereçlerin kullanılması (C, M Grupları). Bu kapsamda tasarım odaklı düşünmenin öğrencilerde sahip olunan koşulları değerlendirme becerisi geliştirdiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin izleme sonrası drama çalışmasında araç-gereç satın almadan sahip oldukları araç-gereçleri kullandıkları görülmüştür. Tasarım odaklı düşünmenin uygulama ve geliştirme aşamalarına karşılık gelen drama ortamının değişkenlerini düzenleme sürecinde öğrencilerin yetkinlik kazanmış olması, tasarım odaklı düşünmenin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tüm gruplar, planlama sırasında bir takım uyum problemleri yaşadıklarını ancak zamanla bunları aştıklarını ifade etmişlerdir. Provalardaki yakın ve paylaşımcı ortamlar itibariyle üyelerin birbirlerine ısındıklarını ve kollektif biçimde çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Grup sözcülerinin ifadelerine göre grup çalışmaları büyük ölçüde eğlenceli geçmiştir. Bazı noktalarda kaygı düzeyleri yükselmiş olsa bile bunu hep birlikte aştıklarını dile getirmişlerdir. Aynı konuda izleme sonrası süreçte ulaşılan sonuçlar ise şu şekildedir: Gruplar, izleme sonrası dramalarda grup içi problemlerin büyük oranda azaldığını ifade etmişlerdir. İzleme öncesi dramanın planlama, rol dağıtımı ve uygulama aşamalarında yaşanan aksaklıkların minimize olduğu ve grup çalışmasının ön plana çıkarıldığını belirtmişlerdir. Grup sözcüleri, grup üyelerinin çalışmaktan büyük keyif aldıklarını, üyeler arasında güçlü bir koordinasyon sağlandığını, ilk dramadaki yüksek kaygı düzeyinin oldukça azaldığını ancak zamanını yetirememeye, hata yapma ya da beğenilmeme gibi korkularının tamamen yok olmadığını dile getirmişlerdir. Ulaşılan sonuç kapsamında tasarım odaklı düşünmenin öğrencilere kazandırdığı becerilere bağlı olarak grupların iletişim kurmada yaşadıkları sorunları büyük ölçüde aşmış oldukları görülmüştür. Bu sonuca olarak tasarım odaklı düşünmenin iletişim becerisini geliştirdiği de söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; katılımcılar tarafından drama konusunu belirlemede güncellik, yerellik, ilgi ve yeteneklere uygunluk, Sosyal Bilgiler dersine uygunluk, toplumsal sorunlara uygunluk ve mizaha uygunluk kriterlerinin tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, Faste (1994)'nin tasarım odaklı düşünmeye yönelik olarak sıraladığı aşamalardan biri olan keşif ile örtüşmektedir. Katılımcıların drama çalışmasındaki rolleri belirlemede; grup üyelerinin tercihleri, role uygunluk, kura çekme ve zorunluluk kriterlerini, drama çalışmasındaki araç gereçleri belirlemede ise; drama içeriğine uygunluğu esas aldıkları tespit edilmiştir. Grup üyelerinin dramadaki rolleri belirlerken Faste (1994)'nin tasarım odaklı düşünme

aşamalarından yorumlama aşamasına; dramada kullandıkları araç gereçleri belirlerken ise; Faste (1994) ve Dziarsk (2010)'in tasarım odaklı düşünme aşamalarından fikir üretmeye uygun hareket ettikleri görülmüştür. Çalışmada yer alan grup üyelerinin drama ortamını düzenlerken mevcut araç-gereçleri doğrudan ya da modifiye ederek kullandıkları, bazılarını da ödünç aldıkları saptanmıştır. Katılımcıların temin edemedikleri araçları ise satın aldıkları görülmüştür. Bu durum, katılımcıların çeşitli yöntemlerle temin ettikleri araç gereçleri, drama etkinliğini sergilerken uyguladıklarını (denediklerini) göstermektedir. Katılımcıların drama çalışması sırasında araç gereçleri belirlerken sergiledikleri bu tutum, Faste (1994) ve Dziarsk (2010)'in tasarım odaklı düşünme aşamalarından denemeye (örnekler aşaması) uygun düşmektedir. Drama çalışmasında yer alan grup üyeleri arasındaki iletişime yönelik olarak; ilk etapta yaşanan iletişim kopukluğunun grup içi uyumun artmasıyla azaldığı, giderek birlikte çalışmaktan keyif aldıkları, üyeler arasında güçlü bir koordinasyon sağlandığı ve dramadaki yüksek kaygı düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Grup üyeleri arasındaki iletişimin, paylaşımın ve iş birliğinin artması, bu değişimde önemli bir etken olarak ifade edilebilir. Bu sonuçlar, Faste (1994) ve Dziarsk (2010) tarafından ortaya atılan tasarım odaklı düşünme aşamalarından "*değişim ve paylaşma*" ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak; katılımcılar, yaptıkları drama etkinliğinin ilk aşamasında kendi öznel fikirlerini üretmek yerine internet üzerinden ulaştıkları senaryoları kullanmayı tercih etmişlerdir. Son dramada ise daha çok kendileri fikir üretmişlerdir. Grup üyeleri arasında ilk dramadaki rol belirleme sürecinde büyük problemler yaşanırken son dramada profesyonelleşmeye başlamaları ile daha az problem yaşanmıştır. Katılımcıların kaygı düzeyi giderek azalmıştır. Ayrıca, katılımcılar mevcut imkânlarla yaratıcılık yeteneklerini de kullanarak drama çalışmasında faydalanabilecekleri araç gereçler geliştirmişlerdir. Yaşanan bu değişimlerin nedeni, grup üyelerinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişmesi olarak ifade edilebilir.

21. yüzyıl eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli amaçlarından biri de problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Gerek tasarım odaklı düşünmeye ilişkin çalışmalar (Aydemir, 2019; Altun ve Polat, 2020; McKilligan vd., 2017; Nguyen, 2016; Tideholm ve Ryden, 2015) gerek dramaya ilişkin çalışmalar (Altuntaş ve Altınova, 2015; Değirmenci, 2020; Kara ve Çam, 2007; Okvuran, 2003; San, 1990; Selimhocaoğlu, 2004;), her iki yaklaşımında problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Drama dersi, öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştiren, aynı zamanda öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayan bir derstir. Tasarım odaklı düşünme ise; öğrencilerin beyin fırtınası yoluyla yaratıcılık yeteneklerini kullanarak problemlere çözüm bulmaya çalıştıkları bir yaklaşımdır. Herhangi bir müdahale olmadan yapılan bu durum çalışmasında, drama ile tasarım odaklı düşünme yaklaşımı arasında benzerlikler olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla drama ile tasarım odaklı düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik deneysel ve ilişkisel araştırmaların yapılması, söz konusu yaklaşımın drama dersinde kullanılmasına zemin oluşturacaktır. Bu durum, öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin ve problem çözme becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Yapılacak bu araştırmalar sadece drama dersi ile sınırlı kalmamalıdır. Tasarım odaklı düşünmenin eğitimin çeşitli alanlarında kullanılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, hem eğitim ortamlarının daha eğlenceli hale gelmesine hem de yaratıcı, eleştirel, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu da, 21. yüzyıl eğitiminin yetiştirmeyi hedeflediği çağdaş birey profilinin oluşmasına yardımcı olacaktır. Tasarım odaklı düşünmenin eğitimin her kademesine entegre edilmesi için program

uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeyi tam anlamıyla kavrayacakları hizmet içi eğitimlerin verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca konu ile ilgili yapılacak bu araştırmaların, mevcut alanyazının gelişmesine katkı sağlayacağı ve araştırmacılara rehber olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel Özbek, D & Usta, G. (2018). İçmimarlık proje stüdyosunda yaratıcılık odaklı tasarım çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 123-132.
- Akdemir, N. (2017). Tasarım kavramının geniş çerçevesi: Tasarım odaklı yaklaşımlar üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 85-92.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Altun, C. & Polat, S. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarında tasarım odaklı düşünme becerilerini kullanabilme durumu. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 429-448.
- Altuntaş, O. & Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Arslan, D. (2016, Haziran). Yaratıcı endüstride tasarım odaklı düşünce eğitimi. Kahraman M.E. (Ed). *Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Sempozyumu*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi. İstanbul, Türkiye.
- Aydemir, A. (2019). *Sosyal bilgilerde tasarım odaklı düşünme yaklaşımı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Berger, M. A. (1983). Studying enrollment decline (and other timely issues) via the case survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 307-317.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. Boston: Ally and Bacon.
- Davis, M., Hawley, P., McMullan, B. & Spilka, G. (1997). *Design as a catalyst for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Design.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B. & Kayalı, D. (2016). *Teknopedagojik öğretme yaklaşımının tasarım odaklı düşünme becerilerine etkisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dziersk, M. (2010). *Design thinking. What is that?* https://cschan.arch.iastate.edu/235/2_DesignThinking.pdf adresinden 19.07.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Faste, R. (1994). *Ambidextrous thinking", innovations in mechanical engineering curricula for the 1990s*. American Society of Mechanical Engineers, http://www.haakonfaste.com/fastefoundation/publications/ambidextrous_thinking.pdf adresinden 18.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gill, B. (2003). *Graphic design as a second language*. Melbourne: Images Publishing.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Goldman, S. (2002). Instructional design: Learning through design. J. Guthrie, (Ed.). *Encyclopedia of education* içinde (s. 1163-1169). New York: Macmillan Reference USA.
- Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Kendir Çopurlar, C. & Kılıç Öztürk, Y. (2015). Giotto hareketi 2. ulusal kongresi tasarım odaklı düşünme çalıştay izlenimleri. *Turkish Journal of Family Practice*, 19(1), vi-viii.
- Köseoğlu, İ. & Ünlü, M. (2006). Coğrafya dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (13), 125-132.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- McKilligan, S., Dhadphale, T. & Ringholz, D. (2017). Speed dating with design thinking: an empirical study of managers solving business problems with design. *The International Association of Societies of Design Research Conference*, Cincinnati.
- McMillian, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. USA: Pearson Education, Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "case study research in education"*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. California: Sage Publications.
- Nguyen, B.M. (2016). *Design thinking in startup*. Master's Thesis. Oslo: University of Oslo, MSC in Innovation and Entrepreneurship.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 81-87.
- Parlar, Z., Soyboru, E. K., Burhan, M. S. & Davaslıgil, S. (2017). Sistematik konstrüksiyon ve tasarım odaklı düşünme yaklaşımı ile yaratıcı kavramsal tasarım süreci: Küçük ev aleti tasarımı. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(5), 1100- 1109.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Razzouk, R. & Shute, V. (2012). Design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 573-582.
- Selimbocaoğlu, A. (2004, Temmuz). Drama ve ilköğretimde dramanın önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya, Türkiye.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Şahin, B. (2014). *Tasarım*. Ankara: Gazi Kitap Evi.
- Teixeira, C. (2010). The entrepreneurial design curriculum: Design-based learning for knowledge-based economies. *Design Studies*, 31(4), 411-418.
- Tharenou, P., Donohue, R. & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tideholm, A. & Rydén, O. (2015). *Design thinking as facilitator for innovation in swedish healthcare a case study at Karolinska University hospital*. Master's Thesis. Göteborg: Chalmers University Of Technology, Department Of Technology Management And Economics.
- Vanada, D. I. (2014). Practically creative: The role of design thinking as an improved paradigm for 21st century art education. *Techne Series A*, 21(2), 21-33.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1. Introduction

Design thinking skills have an important place among 21st century skills. Design thinking skills include a process that embodies an abstract thought with certain stages and produces alternative solutions to the problems encountered (Duman & Kayalı, 2016). Dziersk (2010) stated that design thinking skills consist of 5 stages. The first of these is the empathy phase. The next one is research phase. In the third stage, idea generation comes. The fourth phase is the prototyping and testing phase. The last stage is sharing the change that occurs as a result of the application. All data obtained are shaped and shared at the last stage (Dziersk, 2010). One of the most popular activities that develops design thinking skills is drama. Drama activities and studies are carried out at all educational levels (Akyol, 2003). Drama is an important lesson for the development of prospective teachers in universities. When the literature is examined; It is possible to come across studies on design thinking skills. However, no research has been found that works together drama and design thinking skills. It is thought that this study will contribute to filling this gap in the literature. The aim of this study is to monitor the development of pre-service teachers' design thinking skills in the activities they perform within the scope of the drama lesson.

2. Method

This research, which aims to follow a process, was carried out with qualitative case study. Case study model is used in non-generalization studies in accordance with the character of qualitative research methodology (Lichtman, 2006; Mills et al., 2010). In this study, a holistic single case study, one of the types of qualitative case studies, was employed. Holistic single case study; It is used in studies examining a concept, individual, group or situation alone (McMillan, 2004). The reason why this model was used in this study is that the design thinking skills of the participants were followed for a period. The participants of the research consist of ninety pre-service teachers who are studying drama lesson in the Social Studies department of a university in Turkey in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Due to the temporal and economic limitations, convenience sampling technique was used in determining the participant group. In the process of collecting the data of the research, in accordance with the nature of the case study semi-structured interview form and unstructured observation form were used. The collected data was analyzed by descriptive analysis technique. The reason for using this technique is because research data was combined under themes created within the framework of sub-questions of the research. The findings were reached by integrating the themes consisting of the sub-questions of the research.

3. Findings, Discussion and Results

Participants of the research preferred to use plays from internet instead of producing their own subjective ideas in the first stage of the drama activity they staged. In the last game, they produced more ideas themselves. While there were major problems in the role determination process in the first game among the group members, there were fewer problems because of their professionalization in the last game. The anxiety level of the participants gradually decreased. In addition, the participants developed tools that they can use in drama work by using their creativity skills with the available possibilities. The reason for these changes can be expressed as the development of design thinking skills of the group members. In this case study

conducted without any intervention, it was found that there are similarities between drama and design thinking approach. Therefore, conducting experimental and relational researches to determine the relationship between drama and design thinking will facilitate the use of this approach in drama lessons.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi: 20.10.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: E.18384

Araştırma makalesi: Polat, S., & Bayram, H. (2021). Drama dersinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını araştıran bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 476-497.