T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

CECILY O'NEILL'İN SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMI VE DEĞERLER ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

(DOKTORA TEZİ)

Ayhan YURDAGÜL

BURSA- 2022

T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

CECILY O'NEILL'İN SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMI VE DEĞERLER ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

(DOKTORA TEZİ)

Ayhan YURDAGÜL

Danışman:
Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

BURSA-2022

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, 711721014 numaralı **Ayhan YURDAGÜL**'ün hazırladığı "**Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı Ve Değerler Öğretimine Etkisi"** konulu Doktora Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, ……..günü …...-…… saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye
Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Mehmet ŞANVER
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Mehmet Akif KILAVUZ
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Halit EV
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Hacer ÂŞIK EV
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Tarih
……..

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:17/05/2022

Tez Başlığı / Konusu: **Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı ve Değerler Öğretimine Etkisi**

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 421 sayfalık kısmına ilişkin 17/05//2022 tarihinde şahsım tarafından ***Turnitin*** adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 9** dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim. Bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
17/05/2022

Adı Soyadı:	Ayhan YURDAGÜL
Öğrenci No:	711721014
Anabilim Dalı:	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı:	Din Eğitimi
Statüsü:	Doktora

Danışman
Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum **"Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı ve Değerler Öğretimine Etkisi"** başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

…/…/2022

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ayhan YURDAGÜL

Öğrenci No: 711721014

Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Programı: Doktora

Statüsü: Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	: Ayhan Yurdagül
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitüsü	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim/Anasanat Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim/Sanat Dalı	: Din Eğitimi
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi/Doktora Tezi/Sanatta Yeterlik Tezi
Mezuniyet Tarihi	: ……/……./2022
Tez Danışman(lar)	: Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

CECILY O'NEILL'İN SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMI VE DEĞERLER ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Bu çalışma drama alanı öncülerinden Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını kendi görüşleri, eserleri, ilgili literatür ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda tespit etmek, bu doğrultuda bir drama ders uygulama planı geliştirmek ve bu uygulamanın ortaokul yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında yer alan on kök değerden birisi olan 'dürüstlük' değerinin öğretilmesindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseniyle yapılandırılmıştır. Alanyazın taraması, röportaj ve uzman görüşleri anketi ve öğrencilerle yapılan deneysel bir uygulama olmak üzere üç farklı aşamada gerçekleştirilen çalışmanın veri toplama kaynak, araç ve yöntemleri de her aşamaya göre değişiklik ve çeşitlilik göstermiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında genel olarak değerler ve din eğitimi, değerler eğitimi ve drama ilişkisi ve Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı alanyazın taraması yapılarak ele alınmış ve betimlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada hem betimlemede eksik kaldığı düşünülen yönlerin tamamlanması hem de daha güncel ve çoklu bakış açılarını içeren bir değerlendirme yapılabilmesi ve ayrıca buna uygun bir drama uygulama planının hazırlanabilmesi amacıyla Cecily O'Neill ve 11 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Üçüncü ve son aşamada ise elde edilen bu verilerden yararlanılarak 'Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı' hazırlanmış ve bir grup öğrenciyle 13 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Kestel İlçesinde bulunan bir özel okulda öğrenim görmekte olan 20 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma için gerekli veriler alanyazın taraması, gözlem, anket ve röportaj yapılarak toplanmış ve ayrıca öğrenci günlükleri, video kaydı ve ders içi üretimler gibi dokümanlar da veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve öğrenci günlükleri için ayrıca kelime bulutları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Ceciliy O'Neill'in; diğer drama öncüleriyle ilişkili olmakla beraber birçok yönden onlardan bağımsız, eğitici dramanın tiyatral, estetik ve doğaçlama yapısını

ön plana çıkaran bir drama öncüsü olduğu ve onun süreçsel drama yaklaşımının değerlerin kazandırılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Süreçsel dramanın katılımcılarına; yoğunlaştırılmış bir akıl yürütme, tasarlama, eyleme geçme, deneme/yanılma, müzakere etme, ahlâkî muhakeme ve muhasebe yapma, empati yapma gibi çoklu imkânlar sunduğu ve değer öğretimi anlamında öğretmen ve öğrencilere konsantre bir ortam ve zemin sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sanat yoluyla eğitim bağlamında tiyatral ve estetik özellikleri ön planda olan süreçsel drama yaklaşımının din ve değerler eğitimi alanında aktif bir şekilde kullanılması ve genel drama uygulamaları içinde de daha fazla yer bulması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Din eğitimi, değerler, değerler öğretimi, Cecily O'Neill, süreçsel drama, dürüstlük.

ABSTRACT

Name and Surname	: Ayhan Yurdagül
University	: Bursa Uludag University
Institution	: Social Science Institution
Field	: Philosophy and Religious Studies
Branch	: Religious Education
Degree Awarded	: Master/Doctorate/Proficiency in Art
Degree Date	: …/…../2022
Supervisor/s	: Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

CECILY O'NEILL'S PROCESS DRAMA APPROACH AND ITS EFFECT ON VALUES TEACHING

This study was carried out to determine the process drama approach of Cecily O'Neill, one of the pioneers of the drama field, in line with her own views, her works, relevant literature, the opinions of field experts, to develop a drama lesson plan and to examine the effect of this practice on the teaching of the value of 'honesty', which is one of the ten root values in the secondary school 7th grade Religious Culture and Moral Knowledge curriculum.

The research was structured with the action research pattern, one of the qualitative research patterns. The data collection sources, tools and methods of the study, which was carried out in three different phases: literature review, interview and expert opinion survey and an experimental practice with students, also varied according to each phase.

In the first phase of the research, the relationship between values and religious education, values education and drama in general, and Cecily O'Neill's process drama approach were discussed and described by the literature review. In the second phase, Cecily O'Neill and 11 field experts were consulted in order to complete the aspects that are thought to be missing in the description, to make an evaluation that includes more actuel and multiple perspectives, and also to stracture an appropriate drama practice plan accordingly.

In the third and last phase, 'Process Drama Lesson Practice Plan Towards the Value of Honesty' was structured by utilising the data obtained and it was carried out in 13 sessions with a group of students. At this phase, the participants of the research consisted of 20 secondary school 7th grade students studying at a private school in Kestel District of Bursa in the 2021-2022 academic year. The required data for the study were collected through literature review, observation, survey and interview, and also documents such as student diaries, video recordings and students' productions in lessons were used as data. The findings obtained in the research were analyzed using the content analysis technique and word clouds were also created for the student diaries.

As a result of the research, it has been determined that Cecily O'Neill is related to other drama pioneers, but also independent from them in many aspects and that she is a drama pioneer who brings the theatrical, aesthetic and improvisational structure of drama in education to forefront and her process drama approach has a positive effect on gaining values.

It has been observed that process drama provides the participants with multiple possibilities such as reasoning, designing, taking action, trial/error, negotiating, moral

reasoning and facing oneself, empathy, and provides a basis for concentrated environment and medium for teachers and students in terms of value education. Based on these findings, it has been suggested that the process drama approach, which has the theatrical and aesthetic features in the forefront in terms of education through art, should be used actively in the field of religious education and values education and make more ground in general drama practices.

Key Words: Religious education, values, values education, Cecily O'Neill, process drama, honesty

TEŞEKKÜR

Uzun bir yolculuğa benzettiğim tez hazırlama sürecinde birçok kapıyı çalmak zorunda kaldım ve çok kıymetli dostluklar kazandım. Burada isimlerini sayamayacağım pek çok değerli insanla kesişti yolum. Hepsine şükranlarımı sunuyorum. Öncelikle, araştırma sürecimin her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim, her sıkıştığımda dertleşebildiğim danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet Şanver'e teşekkürü borç bilirim. Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım; Prof. Dr. Mehmet Akif Kılavuz ve Dr. Öğr. Üyesi Ali İhsan AKÇAY'a da değerli katkılarından dolayı teşekkür etmek istiyorum. Ayrıca drama alanı ve bilimsel araştırma yöntemleri anlamında ihtiyaç duyduğum her an bir telefon kadar yakınımda hissettiğim kıymetli hocam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Özkan Çelik'e, Çağdaş Drama Derneği Genel Sekreteri kıymetli hocam Dr. Zeki Özen'e de motive edici üslubu ve birçok sorunun üstesinden gelmemi sağlayan güçlü ve pratik önerileri, çalışmanın süreçsel drama uygulama planları ve uzman görüşü anlamında da sunduğu önemli katkılar için minnettarım. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğr. Gör. Dr. Sıddıka Demirtaş hocama ve Gaziantep Üniversitesi'nden Gökmen Durmuş hocama da çalışmama sundukları katkılardan dolayı yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Drama yaklaşımından haberdar olduğum andan itibaren büyük bir hayranlık duyduğum drama öncüsü Cecily O'Neill'e yoğunluğuna rağmen röportaj teklifimi kabul etme nezaketi gösterdiği ve çalışmamda bizzat yer alarak benim için ayrı bir motivasyon ve enerji kaynağı oluşturduğu, araştırma sürecinin farklı aşamalarında bana değerli zamanını ayırdığı, uzun ve verimli bir deneyimin ürünü olan görüşleriyle çalışmama değer kattığı için minnettar olduğumu ifade etmek istiyorum.

Araştırma kapsamında yine uzman görüşleri bağlamında kapılarını çalmak zorunda kaldığım ve büyük bir nezaket ve alçak gönüllülükle tezime katkı sunan Türkiye'den ve dünyanın farklı ülkelerinden yazar, uygulayıcı, eğitim ve drama alan uzmanları; David Davis, Pamela Bowell, Brian Edmiston, Ömer Adıgüzel, Patrice Baldwin, Luke Abbott, Adam Bethenfelvy, Shin- Mei Kao, Özgehan Uştuk ve Erika Piazzoli'ye de en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Son olarak bir an olsun cesaretimin kırılmasına müsaade etmeyen, gösterdiği anlayış ve fedakârlıkla beni başarabileceğim konusunda her an yüreklendiren, bitmeyen ve

bitmeyecek deniz yolculuğum, sevgili eşim Sümeyye'ye ve onlara daha fazla zaman ayırabilmem için sabırla çalışmamı bitirmemi bekleyen canım çocuklarıma teşekkür ederim.

Bursa, Mayıs, 2022

Ayhan YURDAGÜL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI ..... **i**
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU ..... **ii**
YEMİN METNİ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**
GİRİŞ **1**
1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ 5
2. ARAŞTIRMANIN AMACI 6
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 7
4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 7
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 8

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DEĞERLER EĞİTİMİ 9
1.1.1. Ahlâk, Etik, Değer, Erdem ve Karakter Kavramlarına Genel Bakış 9
1.1.2. Değerler ve Eğitim 12
1.1.3. Din Eğitimi ve Değerler 20
1.1.4. Okulda Değerler Eğitimi 25
1.1.5. Değer Öğretiminde Farklı Yaklaşımlar 31
1.1.6. Değerler Eğitimi ve Drama 39
1.1.7. Bir Değer Olarak Dürüstlük 46
1.2. SÜREÇSEL DRAMA VE CECILY O'NEILL 52
1.2.1. Eğitici Dramaya Genel Bakış 52
1.2.2. Süreçsel Dramanın Ortaya Çıkışı 65

1.2.3. Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı 68
1.2.3.1. Öne Çıkan Temel Unsurlar 70
1.2.3.1.1. Ön Metin 70
1.2.3.1.2. Epizodik Yapı 72
1.2.3.1.3. İç İzleyici 75
1.2.3.1.4. Gerilim, Çatışma ve İroni 79
1.2.3.1.5. Meydan Okuma 83
1.2.3.1.6. Yapı ve Kendiliğindenlik 86
1.2.3.1.7. Sağlam Fakat Esnek Bir Çerçeve 88
1.2.3.1.8. Teatralite ve Estetik 91
1.2.3.2. O'Neil'e Göre Öğretmen Kimdir? 94
1.2.3.2.1. Role Giren Öğretmen 95
1.2.3.2.2. Sanatçı Öğretmen 98
1.2.3.2.3. Öğretmen Haritasız Rehberdir 99
1.2.3.2.4. Öğretmen Eşikteki Hizmetkârdır 100
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 101
1.3.1. Değerler Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar 101
1.3.2. Eğitim ve Değerler Alanında Süreçsel Dramanın Kullanılması ile İlgili Araştırmalar 108
1.3.3. Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar 115

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 118
2.2. ÇALIŞMA GRUBU 120
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 124
2.3.1. Kuramsal Çerçeve Açısından 124
2.3.2. Gerçekleştirilen Röportaj ve Uzman Görüşleri Anketi Açısından 125
2.3.2.1. Cecily O'Neill ile Röportaj 125
2.3.2.2 Uzman Görüşleri Anketi 126
2.3.3. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Uygulamaları Açısından 127
2.3.3.1. Öğrenci Görüşleri Anketi 127
2.3.3.2. Öğrenci Günlükleri 128

2.3.3.3. Öğrencilerin Ders İçi Yazılı ve Görsel Üretimleri 128
2.3.3.4. Kamera Kayıtları 129
2.3.3.5. Kişisel Bilgi Formu 129
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 129
2.4.1. Alanyazın Taraması 129
2.4.2. O'Neill ve Alan Uzmanlarının Görüşlerine Başvurulması 131
2.4.2.1. Cecily O'Neill ile Röportaj 131
2.4.2.2. Uzman Görüşleri Anketi 132
2.4.3. Drama Çalışma Grubuyla Yürütülen Uygulama Süreci 132
2.5. VERİLERİN ANALİZİ 133

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 136
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 139
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 168
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 174
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 179
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular 185
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 268
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 318
3.8.1. Ön Test / Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formunun Doldurulması (1. Gün, 9 Şubat 2022) 319
3.8.2. Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma / Ön Hazırlık (2. Gün, 10 Şubat 2022) 320
3.8.3. Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma Ön Hazırlık (3. Gün, 11 Şubat 2022) 323
3.8.4. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulamaları (4-12. Günler, 14 -24 Şubat 2022) 326
3.8.5. Son Test/ Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formunun Doldurulması (13. Gün, 25 Şubat 2022) 397
SONUÇ VE ÖNERİLER 399
1.1. Sonuçlar 399

1.2. Öneriler 420
2.1.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 420
2.1.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler 421
KAYNAKLAR 422
EKLER 437
Ek 1. Araştırma İzni 438
Ek 2. Etik Kurul Kararı 439
Ek 3. Cecily O'Neill ile Röportaj Soruları 440
Ek 4. Uzman Görüşleri Anket Formu 442
Ek 5. Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu 443
Ek 6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu 445
Ek 7. Süreçsel Drama Ön Hazırlık Eğitim Planı 446
Ek 8. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı 450
Ek 9. Uygulamadan Örnek Fotoğraflar 467
ÖZGEÇMİŞ 469

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 123
Tablo 2 Dürüstlük Değerine Yönelik Uygulama Öncesi Ve Sonrası Öğrenci Görüşleri. 185
Tablo 3. Öğrenci Günlükleri 1. Gün Analiz Sonuçları 269
Tablo 4. Öğrenci Günlükleri 2. Gün Analiz Sonuçları 272
Tablo 5. Öğrenci Günlükleri 3. Gün Analiz Sonuçları 276
Tablo 6. Öğrenci Günlükleri 4. Gün Analiz Sonuçları 280
Tablo 7. Öğrenci Günlükleri 5. Gün Analiz Sonuçları 284
Tablo 8. Öğrenci Günlükleri 6. Gün Analiz Sonuçları 288
Tablo 9. Öğrenci Günlükleri 7. Gün Analiz Sonuçları 293
Tablo 10. Öğrenci Günlükleri 8. Gün Analiz Sonuçları 298
Tablo 11. Öğrenci Günlükleri 9. Gün Analiz Sonuçları 303
Tablo 12. Öğrenci Günlükleri 10. Gün Analiz Sonuçları 308
Tablo 13. Öğrenci Günlükleri 11. Gün Analiz Sonuçları 313

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğruluk Kavram Haritası.....51

Şekil 2. Alan uzmanlarının sorunun "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" kısmına verdikleri cevaplara ilişkin şema. 166

Şekil 3. Alan uzmanlarının "O'Neill'in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 170

Şekil 4. Alan uzmanlarının "Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 175

Şekil 5. Alan uzmanlarının "Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 180

Şekil 6. Öğrencilerin ön testte "Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 217

Şekil 7. Öğrencilerin son testte "Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 218

Şekil 8. Öğrencilerin ön testte "Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 220

Şekil 9. Öğrencilerin son testte "Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 222

Şekil 10. Öğrencilerin ön testte "Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 225

Şekil 11. Öğrencilerin son testte "Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara

ilişkin şema. 227

Şekil 12. Öğrencilerin ön testte "Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. . 230

Şekil 13. Öğrencilerin son testte "Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. . 231

Şekil 14. Öğrencilerin ön testte "Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 234

Şekil 15. Öğrencilerin son testte "Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 236

Şekil 16. Öğrencilerin ön testte "Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 239

Şekil 17. Öğrencilerin son testte "Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 240

Şekil 18. Öğrencilerin ön testte "Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema 243

Şekil 19. Öğrencilerin son testte "Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb. 245

Şekil 20. Öğrencilerin ön testte "Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 248

Şekil 21. Öğrencilerin son testte "Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey

senin olabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 250

Şekil 22. Öğrencilerin ön testte "Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 254

Şekil 23. Öğrencilerin son testte "Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 256

Şekil 24. Öğrencilerin ön testte "Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 260

Şekil 25. Öğrencilerin son testte "Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 262

Şekil 26. Öğrencilerin ön testte ""İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?" Sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 265

Şekil 27. Öğrencilerin son testte "İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?" Sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema. 266

Şekil 28. Öğrencilerin uygulamanın 1. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 270

Şekil 29. Öğrencilerin uygulamanın 2. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi. 274

Şekil 30. Öğrencilerin uygulamanın 3. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 277

Şekil 31. Öğrencilerin uygulamanın 4. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 281

Şekil 32. Öğrencilerin uygulamanın 5. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu

analizi 286
Şekil 33. Öğrencilerin uygulamanın 6. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 290
Şekil 34. Öğrencilerin uygulamanın 7. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 295
Şekil 35. Öğrencilerin uygulamanın 8. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 300
Şekil 36. Öğrencilerin uygulamanın 9. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 305
Şekil 37. Öğrencilerin uygulamanın 10. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 311
Şekil 38. Öğrencilerin uygulamanın 11. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi 315
Şekil 39. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 1. 337
Şekil 40. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 2. 339
Şekil 41. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 3. 342
Şekil 42. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 4. 342
Şekil 43. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat proje krokisi 343
Şekil 44. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat projesi tanıtım afişi. 342
Şekil 45. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat projesi basın bülteni 342
Şekil 46. İnşaat projesi anahtar teslim töreni hazırlıklar listesi. 343
Şekil 47. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 5. 356
Şekil 48. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya

paylaşımları 6. 357
Şekil 49. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 7. 358
Şekil 50. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 8. 359
Şekil 51. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 1. 369
Şekil 52. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 2 370
Şekil 53. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 3 371
Şekil 54. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 4 372
Şekil 55. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 5 373
Şekil 56. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Uzmanlar Heyeti 1 380
Şekil 57. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Uzmanlar Heyeti 2 381
Şekil 58. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Kayıp Cüzdan İçerikleri... 390

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
ASSİTEJ	: Uluslararası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği
Bkz.	: Bakınız
CIA	: Critical Intercultural Awareness (Eleştirel Kültürlerarası Farkındalık)
ÇDD	: Çağdaş Drama Derneği
çev.	: Çeviren
DE	: Deney Grubu, Erkek Öğrenci
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DiE	: Drama in Education (Eğitici Drama)
DK	: Deney Grubu, Kız Öğrenci
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
EAL	: English as an Additional Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)
ed.	: Editör
EDERED	: Avrupa Drama Birliği
EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
Hz.	: Hazreti
IDEA	: International Drama/Theatre Education Association (Uluslararası Drama, Tiyatro ve Eğitim Birliği)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
SEDER	: Sanat Eğitimcileri Derneği
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TiE	: Theatre in Education (Eğitici Tiyatro)
TVET	: Technical and Vocational Education and Training
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
U.Ö.	: Uygulama Öncesi
U.S.	: Uygulama Sonrası
vd.	: Ve diğerleri

GİRİŞ

Tarih boyunca bir yandan 'insan' denen varlık keşfedilmeye çalışılmış bir yandan da bu keşifler doğrultusunda insana nasıl bir eğitim verilebileceği, nelerin kim tarafından ve ne kadar öğretilmesi gerektiği veya öğretilebileceği konusunda bir arayış söz konusu olmuştur. İnsanı muhtelif yönleriyle tanımaya ve anlamaya yönelik bu çabalar sonucunda farklı eğitim yaklaşımları denenmiş ve sonuç alınmaya çalışılmıştır. Süregelen bu arayıştan dolayıdır ki "insanlık tarihi bir eğitim tarihidir"[1] ifadesi anlam kazanmaktadır.

Dönem dönem farklı yönelimler ağır basmış olsa da bilimsel mânâda insanı tanımlamak için artık "biyo-psiko/sprütüel bir varlık"[2], "biyopsikososyal-sprütüel varlık"[3] gibi daha bütüncül (holistic) nitelemelere rastlanmaktadır. Bununla beraber özellikle psikoloji vurgusunun eğitim alanı açısından uzun yıllardır belirleyici yerini korumaya devam ettiği görülmektedir. Bu çabalar; bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sezgisel alan gibi gelişimsel sınıflandırmaları beraberinde getirmiş ve eğitsel açıdan insanı çözümlemeye dair çeşitli taksonomiler yapılmaya çalışılmıştır. William James ise, "psikoloji bir bilimdir, eğitim ise bir sanattır; oysa bilimler asla doğrudan bir sanat doğurmazlar."[4] Diyerek eğitimi bir sanat olarak görmüş ve ağırlıklı bir şekilde psikolojize edilmesine eleştiri getirmiştir. Diğer taraftan bu tip tanımlamalarda geç de olsa yerini aldığı görülen 'sprütüel, sezgisel' gibi nitelemeler göz ardı edilegelen ve aslında insanın azımsanmayacak bir yönünü oluşturan manevî boyutuna işaret etmektedirler.

İnsan denen organizmanın kişiler arası farklılıklar da dahil olmak üzere her yönüyle göz önünde bulundurulup anlaşılması ve sunulacak eğitim reçetesinin ona uygun bir şekilde tasarlanması bu açıdan önem arz etmektedir. Aksi halde eğitsel mânâda dengeli bir beslenme söz konusu olamayacaktır.

Eğitimin insanın bütününüyle ilgili olduğu unutulmamalıdır.[5] İnsanın madde ötesi yönünü oluşturması ve diğer canlılardan ayırıcı vasfı olması açısından değer ve ahlâk gibi kavramlar eğitimin her alanında elzem olmakla beraber aralarındaki içiçelik ilişkisi

---

1 Zekeriyya Uludağ, *Eğitim Felsefesi Bir Giriş Denemesi*, 2.baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2020, s.35.
2 Zekeriyya Uludağ, a.g.e., s.34.
3 Bkz. Daniel P. Sulmasy, "A Biopsychosocial-Spiritual Model for the Care of Patients at the End of Life", *The Gerontologist*, Vol. 42, Special Issue III, 2002, s. 24–33.
4 William James, *Talks To Teachers On Psychology: And To Students On Some Of Life's Ideals,* Newyork: Henry Holt and Company, 1915, s.7-8.
5 Mehmet Şanver, *Kur'an'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi*, 3.Baskı, İstanbul: Pınar Yayınları, 2015, s.35.

nedeniyle din eğitimi açısından altı çizilmesi gereken ayrı bir önceliğe sahiptir. Yine aralarındaki yakın ilişki itibariyledir ki din bir eğitim ve ahlâk sistemi olarak da görülebilir ve ahlâkî bir hassasiyet taşımayan dindarlık anlayışının da eksik ve yetersiz olacağı ortadadır.[6]

Bu itibarla değer kavramı herhangi bir eğitim konusu olmanın ötesine geçmekte, insan hayatını anlamlı kılan, ruhsal dengeyi koruyan, şahsiyeti güçlendirip sağlamlaştıran ve eğitimi tüm yönleriyle ilgilendiren kuşatıcı bir unsur olarak belirmektedir. Eğitim ortamları açısından bakıldığında, okul hayatı boyunca etkisi ve kullanım süresi nedeniyle sınırlı olabilen çeşitli derslere nazaran değerler ile ilgili öğrenmeler hayat boyu önem ve etkisini devam ettirmektedirler. Temellerinin atıldığı ve etkisinin farklı boyutlarda da olsa devam ettiği ailenin ve diğer bir etken olan çevrenin ayrı bir önem kazandığı değerler eğitimi rastgele ve bilinçsizce yapılacak ve sonuçları kestirilemeyecek faaliyetlere indirgenmemeli ve önemsenip planlanmalıdır.[7] Bu amaçladır ki dünyanın farklı ülkelerinde farklı yaklaşımlar geliştirilmiş, değer eğitimi programları tasarlanmış ve bunlar zaman içerisinde hem genel eğitim planlamalarında hem de örtük programlar kapsamında yer bulmuşlardır.

Her iki kavramı zaman zaman birbirinin yerine kullanabilen Carter (1983), değerleri veya ahlâkı öğretmek için; öğretilecek belli bir değer grubu kabul ederek öğrencilere aktaran *Öğretici Yaklaşım*, tüm öğrencilere felsefe anabilim dalından tercihe dayalı dersler sunan *Klasik Yaklaşım*, J. Dewey tarafından ortaya atılmış olan ve istenen ahlâkî karakter için model olmaları amacıyla öğrenci liderlerinin belirlenmesini gerektiren *Yaşantısal Yaklaşım*, bu yaklaşımın kişiselleştirilmiş bir versiyonu gibi görünen ve öğrencilerden gerçek/hâlihazır dünyada değerleri sorgulamalarını bekleyen *Gelişmeye Yönelik Yaklaşım*, Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türemiş olan *Gelişimsel Yaklaşım*, Genel amacı öğretim boyunca düzenli bir derste, öğrencileri değerlerle tanıştırmak olan *Meslek Öncesi Yaklaşım* olmak üzere altı farklı yaklaşım aktarmaktadır.[8] Değerler eğitimi alanındaki bu gibi farklı yaklaşım ve metotların yıllar içerisinde farklı eğitimciler tarafından uygulanıp çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuş olsalar da literatürde netice itibariyle "değerlerin aktarımı", "değer geliştirme" ve bu iki yaklaşımın birlikte

---

6 Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011, s.233.

7 Mehmet Zeki Aydın, Şebnem Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar,* 4.baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2014, s.15-16.

8 Hasan Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti., 1999, s.21.

düşünüldüğü "bütüncül değer eğitimi" olmak üzere üç ana başlık altında toplandıkları görülmüştür.[9]

Türkiye'de değerler eğitimi konusunun önemi geç de olsa fark edilmiş ve 2003 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında bu konuya sistemli bir şekilde yer verilmeye başlanmıştır. Eğitim programlarında yer alan, geleneksel özelliklere sahip ve o güne kadar yaygın olarak benimsenmiş olan davranışçı yaklaşımın etki alanı 2005 yılına gelindiğinde daraltılmış ve yapılandırmacı yaklaşım denen bir program önce belli yerlerde daha sonra tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır.[10] Bu yeni yaklaşımın değerlerin öğretilmesi noktasında da yansımaları olmuştur denilebilir. Daha sonra 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şûrası karar metninde 'Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi' başlığı altında yer alan maddelerin 14'ü değerler eğitimine ayrılmış; okul, öğretmen, metot ve materyallere yönelik imkân ve yeterliliklerin arttırılmasına değinen yeni birtakım önerilerde bulunulmuştur.[11]

Değerler eğitimi açısından önemli bir yeri olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine bakıldığında öğretim programında[12] belirtilen şu ifadeyle değerlerin altının önemle çizildiği görülmüştür: "Bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır". Değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğu, köklerinin geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dallarının da bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzandığı vurgulanan program metninde; eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır. Böylelikle her bir üyesine uygun ahlâkî kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırmanın amaçlandığı belirtilmiştir. Aynı öğretim programında öğrenme ve öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili oldukları alt değerlerle hem de diğer kök değerlerle birlikte ele alınıp hayat bulacakları ifade edilmektedir. Bu kök değerler ise şöyle sıralanmaktadır:

---

9 Mehmet Alver, Oğuz Serdar Kesicioğlu, "Karakter ve Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Uygulamaları", *Karakter ve Değer Eğitimi*, Ed. Mücahit KAĞAN, Nusrettin YILMAZ, Ankara: Pegem Akademi, 2019, s.157.

10 Hasan Ünder, "Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye'de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.649.

11 Bkz. MEB, "18. Milli Eğitim Şurası Kararları", 2010, s.10-12, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

12 Bkz. MEB, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4-8.Sınıflar), 2018, s.2-3, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318

adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

Değerler eğitimi ağırlıklı olarak duyuşsal öğrenme alanı içinde olsa da alanlar arasında bir geçişkenlik olduğu, büyük çoğunlukla eş zamanlı olarak gerçekleştikleri ve hemen her davranışın hem biliş hem duyuş hem de psikomotor unsurlar içerdiği bilinmektedir.[13] Bu nedenle tercih edilecek eğitim yaklaşım ve metotları da bu çok yönlü yapıya uygun, insana farklı noktalardan temas edip sinir uçlarını uyarabilecek; değerlerin anlaşılmaları, benimsenmeleri, içselleştirilmeleri, uygulama zemini bulup tutarlı kişilik özelliklerine dönüşmeleri yönünde katkı sağlayabilecek ve bunu insan merkezli bir bakışla yürütecek bütüncül özelliğe sahip yaklaşımlar olmalıdır.

Bireyin kendisini özgür hissedebileceği, empati kurma fırsatı bulabileceği, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği, kendisini daha iyi tanıyıp duygularını etkinliklerine yansıtabileceği olumlu bir öğrenme ortamı değer eğitimi açısından verimli olacaktır.[14] Dolayısıyla yaratıcı, yansıtıcı, probleme dayalı, iş birliğine dayalı, yapılandırmacı öğrenme gibi farklı yaklaşımlarından izler barındırmakla beraber yukarıda sayılan birçok unsura karşılık gelmesi ve ağırlıklı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenme niteliğine sahip olması yönüyle süreçsel dramanın farklı eğitim alanlarında olduğu gibi değerler eğitimi alanında da kullanılabileceği düşünülmektedir.

Değer öğretimine yönelik yapılmış ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmaların büyük oranda dramayı aynı yaklaşım çerçevesinde ele aldıkları, dramanın kendi içinde farklılıklar gösterebilen yaklaşımlarının kuramsal ve uygulama anlamında yeterince ele alınmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte tezin konusunu oluşturan değerler eğitimi, Cecily O'Neill ve süreçsel drama yaklaşımı ekseninde ise ulusal ve uluslararası anlamda herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle din eğitimi alanında dramanın kullanılmasına yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bunların da yine hemen hemen aynı drama formu baz alınarak çalışıldığı görülmüştür. Tiyatral ve estetik vurguları, role giren öğretmen, ön metin ve sahip olduğu diğer özgün bileşenleriyle diğer drama anlayışlarıyla farklılıklar gösteren Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımının değerler öğretimindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın birçok açıdan alana özgünlük sağlayacağı düşünülmektedir.

---

[13] Bacanlı, a.g.e., s.6.

[14] Özkan Çelik, *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016, s.9.

Çalışma genel olarak; ‘giriş’, ‘üç ana bölüm’, ‘sonuç ve öneriler’ şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın bölüm içerikleri, problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları giriş kısmında sunulmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde tezin kurumsal çerçevesi; Değerler Eğitimi, Süreçsel Drama ve Cecily O’Neill, İlgili Araştırmalar ana başlıkları altında sunulmuştur. Değerler eğitimi anlamında literatürde yaygın olarak kullanılan temel kavramlara değinilmiş, aralarındaki anlam nüansları kısaca betimlendikten sonra din, değerler ve eğitim kavramları; aralarındaki anlam ilişkileri, yakınlıkları ve farklı yaklaşımlar çerçevesinde irdelenmiştir. Daha sonra değerler eğitimi ve drama yöntemi içerik ve yöntem uygunluğu, sunabileceği avantaj ve dezavantajları noktasında; ilgili kaynaklar, daha önce gerçekleştirilmiş çalışmalar ve konuya dair tartışmalara yer verilerek ele alınmıştır. Son olarak; değerler eğitimi, süreçsel drama ve Cecily O’Neill ekseninde daha önce yapılmış araştırmalara değinilerek bölüm sonlandırılmıştır.

İkinci bölüm çalışmanın yöntem kısmını oluşturmakta olup; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz yöntemlerine dair detaylı bilgiler sunulmuştur.

Üçüncü bölümde ise; kuramcı Cecily O’Neill’in kendi görüşleri, alan uzmanlarının görüşleri ve süreçsel drama yaklaşımıyla gerçekleştirilen değerler öğretimi uygulaması açısından belirlenmiş olan sekiz alt problemden yola çıkarak araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara dair değerlendirmeler ve öneriler ise ‘Sonuç ve Öneriler’ kısmında sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Cecily O’Neill’in bizzat kendisinin ve alan uzmanlarının da konuyla ilgili görüşlerine başvurulması, bütün bu görüşler de dahil olmak üzere süreçsel drama yaklaşımı baz alınarak değer öğretimi ders planlarının hazırlanması ve bu planlar çerçevesinde gerçekleştirilecek bir uygulama sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği, araştırma bulgularının bütün aşamalarıyla değerlendirilip sunulması bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Böylelikle araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilebilir:

Cecily O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımı; kendi görüşleri, yazılı ve görsel eserleri, ilgili literatür ve kendisiyle ortak çalışmalarda bulunmuş veya bu alanda araştırmalar

yapmış uzmanların görüşleri çerçevesinde nasıl tanımlanabilir ve buradan hareketle oluşturulacak bir drama uygulama programının ortaokul yedinci sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen 'Dürüstlük' değerinin öğretilmesinde etkisi nasıldır?

Çalışmanın belirlenen sekiz alt problemi ise şunlardır:

Kuramcı Cecily O'Neill'in kendi görüşleri açısından

1-Cecily O'Neill'in kendi süreçsel drama yaklaşımı ve bu yaklaşımın değer öğretiminde kullanılması hakkındaki görüşleri nelerdir?

Alan uzmanları açısından

2- Uzmanlar, Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendirmektedirler ve onlara göre bu yaklaşımı farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir?

3- Uzmanlara göre, O'Neill'in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

4- Uzmanlar, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlamaktadırlar?

5- Uzmanların süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleri nelerdir?

Süreçsel Drama ile Değer Öğretimi Uygulaması açısından

6-Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre (ön test/son test) deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerine ilişkin görüşleri nelerdir?

7-Deney grubu öğrencilerinin uygulama dersleri boyunca tuttukları günlüklere göre süreçsel drama uygulamasının onlar üzerindeki etkileri ve bu uygulamaların onların dürüstlük değerine ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?

8-Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen değer eğitimine yönelik etkinlikler nasıl düzenlenmelidir?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını; kendi görüşleri, yazılı, işitsel ve görsel eserleri, hakkında yazılanlar ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda tespit etmek, bu doğrultuda bir drama ders uygulama planı geliştirmek ve bu uygulamanın ortaokul yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında

yer alan on kök değerden birisi olan ‘dürüstlük’ değerinin öğretilmesindeki etkisini incelemektir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çalışma, değişen dünya koşulları, bu değişime ayak uydurması gereken insanın eğitimi açısından ‘Değerler Eğitimi’ konu başlığının önemi ve bu amaçla uygulanabilecek metotların çeşitlendirilmesi gerektiği gerçeği de düşünüldüğünde önem arz etmektedir. Bu araştırma ülkemizde hem din ve değerler eğitimi alanında fazla uygulama alanı bulamayan drama tekniği açısından hem de farklı disiplinler tarafından da bilinirliği fazla olmayan ve hakkında sınırlı sayıda akademik çalışma yapılmış olan Cecily O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımı (process drama) konusunda alanyazına kuramsal ve uygulamalı bir kaynak sunmayı hedeflemektedir.

Çalışma;

- Kuram sahibi Cecily O’Neill’in kendisine ulaşılarak gerçekleştirilen röportaj,
- Türkiye’den üç ve dünyanın farklı ülkelerinden sekiz kişi olmak üzere toplam on bir alan uzmanıyla yapılan anket,
- İlgili alanyazının taranması, gerçekleştirilen röportaj ve anketler doğrultusunda oluşturulan ders programının, ortaokul 7.sınıf öğrencilerine dürüstlük değerinin öğretilmesinde kullanılması bakımından önem arz etmektedir.

Bu durumda hem din ve değerler eğitimi noktasında, hem de farklı disiplinlerde süreçsel dramanın kullanılabilirliğinin arttırılması açısından projemiz özgün bir değer arz etmektedir.

4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada;

1. Görüşlerine başvurmak üzere, Türkiye ve dünyanın farklı ülkelerinden seçilen alan uzmanlarının araştırmanın amacına katkı sunabilecek nitelikte uzmanlar oldukları,
2. Cecily O’Neill ve alan uzmanlarına sorulan soruların araştırmanın amacına uygun sorular olduğu,
3. Hazırlanan süreçsel drama ders programının öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu,
4. Uygulanan anket sorularının kapsam geçerliliğini sağlamada uzman görüşlerinin ve öğrencilerle yapılan pilot uygulamanın yeterli olduğu,

5. Öğrencilerin anket sorularına gerçeği yansıtacak biçimde cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma;

Kuramsal çerçeve boyutu bakımından,

- Konuya ilişkin olarak araştırmacının erişim sağlayabildiği ve kaynakçada da belirtilen; yazılı, işitsel, görsel ve basılı literatür ile,

Uygulama boyutu bakımından,

- Kuram sahibi Cecily O'Neill ile e-posta üzerinden gerçekleştirilen yedi sorudan oluşan röportaj,
- Araştırmanın amacına uygun olduğu tespit edilmiş Türkiye'den üç, dünyanın farklı ülkelerinden sekiz olmak üzere toplam on bir alan uzmanı ile e-posta üzerinden gerçekleştirilen dört açık uçlu sorudan oluşan anket,
- 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Bursa ilindeki bir merkez ilçede yer alan bir özel ortaokulun 7. sınıf şubesinde öğrenim görmekte olan 20 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DEĞERLER EĞİTİMİ

1.1.1. Ahlâk, Etik, Değer, Erdem ve Karakter Kavramlarına Genel Bakış

Değerler eğitimi konusunda ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında bu alanın isimlendirilmesinde genel itibariyle*; ahlâk, etik, erdem, karakter* ve *değer* gibi sözcüklerin yaygın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kelimelerin arasındaki anlam nüanslarına kısaca bakılmasının konunun daha iyi anlaşılması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Sıkça birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülen bu kelimeler arasında anlam farkları olduğu gibi uluslararası kullanımları ve hedeflenen sonuçları itibariyle de farklı yönleri işaret edebilmektedirler.

İlk olarak '*ahlâk*' sözcüğüne bakılacak olursa, Arapça bir kelime olduğu, kökü itibariyle de yaratılış anlamına gelen 'hulk' sözcüğünün çoğulu olduğu, batı dillerinde ise 'moral' sözcüğüne karşılık geldiği görülür.

Ahlâk ve insan birbirini çağrıştıran, birbirlerini gerektiren iki kavramdırlar. "Ahlâkın söz konusu olduğu yerde mutlaka insan vardır" diyen Güngör[15], bu kavramı "insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kaideler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu tespitini insanların iyi ile kötüyü ayırt edebilecek zihin olgunluğuna sahip olmaları ve bir arada yaşamaları düşüncesine dayandırmakta, böylelikle de insandan başka canlıların hareketlerinin ahlâkî davranış sayılamayacağını ifade etmektedir.

Başta felsefe olmak üzere birçok beşerî ve sosyal bilimin yoğun ilgisini çekmiş olan ahlâk kavramına dair tanımlamaları Kaymakcan ve Meydan[16] ise üç ana grupta toparlamışlardır. Onlara göre; bu kavramı insan davranışları, yaşam tarzı ve bu davranışlara dair içsel süreçleri ifade eden karakter veya huy ile benzer anlamlarda kullananlar ilk grubu, bu davranışları denetleyen dışsal ilkeler, toplumsal normlar ve ölçüler çerçevesinde tanımlayanlar ikinci grubu, ilk iki tanımda belirtilen bireysel ve toplumsal boyutlar üzerine betimlemeler veya iyileştirme/geliştirme amacıyla yürütülen hem teorik, hem de pratik boyutlu bir ilim veya sanat olarak ele alanlar da üçüncü grubu

---

15 Erol Göngör, *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998, s.12.

16 Recep Kaymakcan, Hasan Meydan, *Ahlâk Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2014, s.15-16.

oluştururlar.

Alanda sıkça kullanılan diğer bir sözcük olan '*etik*' sözcüğüne bakıldığında ise sözlüklerde ahlâk ilmi, ahlâk felsefesi olarak geçtiği, Aristoteles'ten bu yana bir felsefî disiplinin adı olduğu ve Yunanca'da alışkanlık, töre ve karakter anlamlarına gelen 'ethos' sözcüğünden geldiği görülmektedir.[17] Bir önceki kavram olan ahlâk ile birlikte bakıldığında ise, ahlâk ve ahlâklılığın olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey, bir pratik; etiğin de söz konusu pratiğin teorisi yani ahlâkî ilkeler teorisi veya felsefî disiplini olduğu söylenebilir.[18] Bir diğer ifadeyle, '*etik',* ahlâkın konusunu, yöntemini, psikolojik şartlarını ve etkenlerini inceleyerek insan hayatının amacını araştıran kuramsal (teorik) ahlâk olarak da tanımlanabilir.[19] Çoğunlukla karıştırılıp birbirinin yerine kullanılan bu iki kavram arasında uygulama ve kuram ilişkisi olduğu görülmektedir. Pratik olarak yaşanan ve hayata yön veren kuralları koyan 'ahlâk'tır; bunların üzerine kafa yoran, araştırıp birtakım sonuçlara ulaşmaya çalışan, davranışlarla ilgili çeşitli sorunları inceleyen ise 'etik'tir ve bu anlamda ahlâk etikten önce gelir.[20]

Öte yandan; ekonomi, estetik, etik ve felsefe gibi daha birçok alanın odak kavramlarından biri olan ve ekonomi alanı için kıymeti, estetik alanı için güzelliği, ahlâk alanı için de iyiliği belirleyen ölçü olarak kabul edilen '*değer*' kavramının tanımlamalarına bakıldığında ise, ortak noktalarının "kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları" olduğu görülmektedir.[21]

Yine sözlüklerde fazilet kelimesinin eş anlamlısı olarak geçen '*erdem*' kavramını ise Cevizci, "insan iradesinin gerektiği takdirde büyük özverilerde bulunmak ve ciddî engelleri aşmak pahasına, ahlâkî iyiliği amaçlama, iyilik uğruna hareket etme gücü"[22] olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdaki 'ahlâkî iyiliği amaçlama' yani iyi ahlâk peşinde olmak da bir önceki sözcükle, değer ile ilişkilendirildiği takdirde bunun ahlâkî değerlerin göz önünde bulundurulmasıyla mümkün olduğu görülecektir. Bu değerlerin insan nefsinde iyice yerleşmeleri gerektiğini, ancak bu takdirde erdem haline dönüşebileceklerini belirten Kaymakcan ve Meydan, bu anlamda faziletli olmak ile

---

17 Annemarie Pieper, *Etiğe Giriş*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999, s.30.
18 Ahmet Cevizci, *Etiğe Giriş*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002, s.5.
19 Mehmet Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2003, s.17.
20 Kenan Çölgeçen, *Değerler Eğitimi*, İzmir: Denizli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2018, s.119.
21 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.24.
22 Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999, s.311.

ahlâklı olmanın aynı şey[23] olduğunu söylemekte ve erdeme dair şunları dile getirmektedirler:

> "Değer kavramının ahlâk alanı ve kişilik dışına da taşan kullanımından farklı olarak erdem ve fazilet daha çok ahlâka ve bireyin kişiliğinin ahlâkî yönü olan karaktere ilişkin kavramlar olarak algılanmıştır. Birey tarafından içselleştirilmiş, insan onuruna yaraşan, çoğunlukla toplumsal olarak ve dinî açıdan onaylanan değerler erdem olarak kabul edilmiştir." [24]

Yine değer-erdem ilişkisi açısından bakıldığında değerler, insanlar onlara değer atfettikçe ve söz konusu bu değerler başkalarına da açılıp daha fazla insan tarafından benimsendikçe nesnelleşirler ve nesnelleşen bu değerler de insanî değerleri yani erdemleri oluştururlar.[25] Erdemler için ahlâkî kuralların evrenselleşmiş halini temsil ettikleri[26] ve toplumdan topluma çok fazla bir değişkenlik göstermeyecek, genel kabul görmüş ahlâkî değerleri niteledikleri söylenebilir.[27]

Değerler eğitimi alanyazınında sıkça karşılaşılan kavramlardan bir diğeri de '*karakter*' kavramıdır. Devellioğlu kapsamlı Osmanlıca-Türkçe sözlüğünde[28] bu kelimeyi seciyye, huy, tabiat, meşreb, yaradılış, mizaç ve ahlâk gibi birçok kelimenin karşılığı olarak vermektedir.

Kaymakcan ve Meydan[29] da karakter kavramının daha iyi anlaşılması için yakın ilişki içinde bulunduğu bu kavramlara işaret etmekte ve özellikle kişilik, mizaç ve şahsiyet ayrımına vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre kişilik, insanın bütününü ilgilendiren ve bu açıdan da karaktere göre daha kompleks bir kavramdır. Karakter ise, daha çok bu kompleks yapının ahlâk ve insan ilişkilerinde ön plana çıkan çeşitli yönlerini ifade etmek için kullanılır. Dürüstlük, cömertlik, iyilikseverlik, merhametli olmak ile yalancılık, cimrilik, gaddarlık gibi ahlâka dair nitelikler kişiliğin karakter boyutu ile ilgilidir. Yine sıklıkla karakter kelimesinin eş anlamlısı olarak anılan 'mizaç' ise, aslında karakterin biyolojik unsurları, uzviyetin istidatlarından doğrudan doğruya gelen şeyler için kullanılır. Şahsiyet kavramını ise karaktere en yakın anlamda kullanılan kavram olarak

---

[23] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.27.
[24] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.27.
[25] Hakan Poyraz, "Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı", ***Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*** ed. Recep Kaymakcan vd., İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.84; Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.25
[26] Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011, s.274.
[27] Ertuğrul Yaman, *Değerler Eğitimi: Eğitimde Yeni Ufuklar,* 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları, 2012, s.26.
[28] Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski Ve Yeni Harflerle)*, 23.Baskı, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 2006, s.631, 927.
[29] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.31.

belirtmektedirler. Aynı şekilde Topses, karakteri kişiliğin bir parçası, bir özelliği ve ahlâkî boyutu olarak tanımlarken[30] Başgil ise, karakteri seciye kelimesi ile ilişkili olarak şu şekilde toparlar: "Netice olarak karakter, şekillenmiş şahsiyet, terbiye görmüş irade, uyanık bir şuur, fikir ve hareketlerine sahip olma ve prensip adamlığı anlamlarına gelir ki, bunu Türkçe'de "seciye" kelimesi ile ifade edebiliriz."[31]

Bu şekilde özetle toparlanabilecek bu kavramların her birinin anlamları açısından birçok açıdan kesiştikleri, tanımlarında birbirlerini içerdikleri ve belli yönlerden farklı olmakla beraber aralarında esnek anlam geçişleri olduğu görülmektedir. Bu da adı geçen kavramların değerler eğitimi alanında farklı şekillerde ve çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmalarına neden olmaktadır.

Ayrı ayrı tanımlanan bu kavramlar, yine değerler eğitimi bağlamında bir cümle içinde şu şekilde kullanılabilirler: *Etik* ilmi açısından bakıldığında bireylerin *erdemli* bir *karakter* oluşturmaları, *ahlâkî değerleri* dikkate almaları ve bunları içselleştirmeleriyle mümkün olacaktır.

1.1.2. Değerler ve Eğitim

Değer kavramı hakkında

Ekonomi, estetik, etik ve felsefe gibi birçok alan açısından önemli bir yeri olduğu yukarıda ifade edilen 'değer' teriminin her ne kadar aynı anlama gelmeseler de etik alanına ekonomi alanından transfer olduğu iddia edilmektedir. Ekonomi alanındaki, nesneleri, parayı ve değiş-tokuşu ilgilendiren 'biçilen değer-fiyat' ile etik alanındaki değerlerin farklı oldukları ortadır.[32]

Değerlerin kişiler arası ilişkileri düzenleme, karar verme, seçme, değerlendirme süreçlerinde birer ölçüt olduklarını, saygı, sevgi, kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına erişmede itici bir güç ve bu yönüyle insan hayatında düzenleyici, yönlendirici ve güdüleyici bir rol üstlendiklerini ifade eden Aydın ve Gürler, farklı değer tanımlarından yola çıkarak konuyu üç madde halinde şu şekilde özetlemişlerdir:

1. Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir.

---

30 Halil Ekşi, Ahmet Katılmış, *Karakter Eğitimi El Kitabı*, 4.baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2015, s.89.

31 Ali Fuad Başgil, *Gençlerle Başbaşa*, İstanbul: Yağmur Yayınevi, 2013, s.27.

32 İoanna Kuçuradi, *İnsan Ve Değerleri (Değer Problemi)*, İstanbul: Yankı Yayınları, 1971, s.54.; Mehmet Zeki Aydın, Şebnem Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, 4.baskı. Ankara: Nobel Yayınları, 2014, s.2.

2. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir.

3. Değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir.[33]

Birçok alandaki yaygınlığıyla birlikte felsefenin de 'varlık/ontoloji' ve 'bilgi/epistemoloji'den sonra üçüncü konu başlığı olan 'değer/aksiyoloji'nin hangi disiplinde olursa olsun insanları ilgilendiren bir konu olduğu muhakkaktır. Ulusoy ve Dilmaç, bu gerçekten hareketle değeri "İnsanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü"[34] olarak tanımlamışlardır. Güngör de bir değerin bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül ettiğini ifade eder ve buna şu örneği verir:

> "Ahmet iyi insandır. Niçin? İnsanlara elinden geldiğince yardım etmektedir. Çünkü insanlara yardım etmek iyidir. (…) İnsanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inancımız bizim insan ilişkileriyle ilgili çeşitli hayat tecrübelerimizden doğmuştur ve bunun içinde birden fazla inancın insanın kıymetine olan inanç, iyilik yapmanın vicdan huzuru vereceğine olan inanç, yardımseverliğin barışa yol açacağına olan inanç, Tanrının yardım edicileri sevdiğine olan inanç vs. katkısı vardır."[35]

Schwartz ve Bilsky (1987) alanda ses getiren makalelerinde çeşitli kuramcıların üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle tarif etmişlerdir: "Literatüre göre değerler, arzu edilen amaç, durumlar veya davranışlarla ilgili, belli durumları aşan, davranış ve eylemlerin tercihine veya değerlendirilmesine rehberlik eden ve göreceli önem sırasına göre sıralanan telakki veya inançlardır."[36]

Öte yandan işlevleri açısından bakıldığında ise değerler; belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil aldıklarından kültürün esasını oluşturan, insanlarla özdeşleşmiş, kişinin şahsiyet yapısıyla bütünleşen, sosyal hayatı düzenlemede etkin rolleri olan ve dolayısıyla belli sosyal sonuçlar doğuran, karar vermede kullanılan, tutumların alt yapısını oluşturan,

---

33 Aydın, Gürler, a.g.e., s.3-4.

34 Kadir Ulusoy, Bülent Dilmaç, *Değerler Eğitimi*, 4.baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016, s.16.

35 Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme,* 2.baskı, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998, s.28.

36 Shalom H. Schwartz, Wolfgang Bilsky, "Toward A Universal Psychological Structure of Human Values", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, No. 3, 550-562, (1987), s.551. Yazarlar bu kuramcıların bazılarını; Allport, 1961; Levy & Guttman, 1974; Maslow, 1959; Morris, 1956; Pepper, 1958; Rokeach, 1973; Scott, 1965; Smith, 1963; Williams, 1968 olarak sıralamışlardır.

farklılıkların çarpıştığı noktada ortak anlaşma zemini oluşturan, dışlanmışlık ve yalnızlık karşısında koruyucu durumda olan, kalıtsal değil yaşayarak öğrenilen, dolayısıyla öğrenilebilir ve öğretilebilir olan, insanları ahlâkî olgunluğa ulaştıran, değişme gösterebilen, soyut, dinamik ve sosyal kontrol unsurlarıdır.[37]

Değerler eğitiminin amacı ve önemi

İnsan, değer anlayışı dahil, sahip olduğu birçok özellik itibariyle basite alınabilecek bir canlı değildir. Dolayısıyla insana yönelik bir eğitim tasarımı yapılacaksa bu tasarımda yalnızca insandaki "*el'*e değil *'kafa'* ve *'gönül'*e yönelik"[38] unsurların da olması son derece önemlidir.

Eski anlayışla insan, yalnızca bedensel+psiko-sosyal bir varlık alanı içine sıkıştırılmış olsa da günümüzde insanın bundan ibaret olmadığı, bunların ötesinde bir manevî (spritüal, tinsel) boyutunun da olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte maalesef çağdaş dönemde insanın bu yönü unutulmuş ya da ihmal edilmiştir.[39] Jung'da bu görüşü destekler mahiyette, günümüz modern insanı ile ilkel veya antik çağ insanları arasında kötülük yapma kapasiteleri açısından herhangi bir fark olmadığını, aradaki farkın, modern insanın kötülüğe eğilimini harekete geçirebilecek eskisiyle kıyaslanamayacak kadar güçlü araçlara sahip olduğunu belirtir. Ona göre günümüz insanlarının bilinci ne kadar genişlemiş ve farklılaşmışsa, ahlâkî yapısı da o denli geri kalmıştır. Yani akıl tek başına yeterli değildir ve işte temel sorun da budur.[40] Eğitimin temel hedefini; kişilere tam insan olması, kendi en yüksek potansiyelini gerçekleştirip olabileceğinin en iyisi olması ve özünde var olan potansiyel doğrultusunda kendini oluşturmasına yardımcı olunması olarak tanımlayan Maslow da aynı doğrultuda; bunun sadece bilişsel alanın değil, tüm insanî kapasitenin kullanılmasını içermesi gerektiğini, çünkü insanın bilinenden çok daha yüksek ve aşkın bir doğaya sahip olduğunu savunur.[41] Durum böyle olunca tüm dünyada 'değerler eğitimi' gibi bir gerçeğin gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Adına ne denirse

---

37 Aydın, Gürler, a.g.e., s.4,5-6.

38 Sabri Büyükdüvenci, "Küreselleşen Eğitim, Küreselleşmenin Eğitimi", ***Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar***, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.253.

39 Hayati Hökelekli, "Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi" *Eğitime Bakış*, Yıl: 6 Sayı: 18, 2010, s.6.

40 Carl Gustav Jung, *Keşfedilmemiş Benlik*, çev. Barış İlhan, Canan Ener Sılay, İstanbul: İlhan Yayınevi, 1999, s.108.

41 Abraham H. Maslow, *Dinler Değerler, Doruk Deneyimler*, çev. H. Koray Sönmez, İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 1996, s.36-37.

densin, tüm dünyada bu eğitimler insanın tek bir açıdan ele alınamayacağı, yapısı itibariyle tüm fonksiyonları dikkate alınmadan uygulamaya konan eğitimlerin eksik ve kusurlu olacağı gerçeğinden yola çıkılarak hayata geçirilmektedir.

ABD'de bir lise müdürünün her yıl okul açılışında öğretmenlerine gönderdiği şu mektup da bu tarz bir eğitimin kusurlu yapısına etkili bir şekilde işaret etmektedir:

> "Bir toplama kampından sağ kurtulmuş insanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü; iyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu, yaktığı kadın ve çocuklar (…) Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden istediğim şudur, öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın; çabalarınız bilgili canavarlar, becerili psikopatlar üretmesin; okuma, yazma, matematik çocuklarımızın daha fazla insan olmalarına yardımcı olursa, ancak o zaman önem taşır."[42]

Nerede olursa olsun bir eğitim ve yetiştirme modelinde iki büyük alan vardır. Eski bilim adamları bunlardan birincisine mârifet, ikincisine ise fazîlet demişlerdir. Biri talim, öteki terbiye ağırlıklıdır. Gerek bireylerin gerekse toplumların olumlu yönde gelişme göstermesi bu iki alanın bir ahenk ve denge içinde olmasına bağlıdır.[43] Bu örnekte okul müdürünün öğretmenlerinden ve dolayısıyla onların yetiştireceği öğrencilerden beklediği şey de bilhassa bu mârifet ve fazîlet dengesinin sağlanması ve insana bütüncül bir eğitim anlayışıyla yaklaşılmasıdır denilebilir.

Eğitim ve değer kavramları arasındaki ilişki ve değer kavramının kapsamlılığı nedeniyle esasen eğitim kavramının kendisi de bir değer olarak düşünülebileceğinden eğitim faaliyetinin yürütüldüğü her yer ve zamanda değer bahsinin geçmesi son derece normaldir.[44] Yine bu amaçladır ki Alman pedagog Georg Kerschenstainer'a göre "eğitimin gayesi ne olmalıdır?" sorusuna eğitim tarihindeki en büyük pedagoglar "ahlâkî karakter" karşılığını vermişlerdir.[45]

Tarih boyunca farklı isim ve amaçlarla bu yönde yapılan eğitim formasyonlarında kimi zaman değerlerin doğrudan anlatılıp empoze edilerek öğretilmesi yoluna gidilmiş, kimi zaman da daha dolaylı yollarla fark ettirmeden benimsemeleri için alternatif çabalar gösterilmiş, ama farklı yoğunluklarda gündemde olmuş olan 'değerler eğitimi' için Slater

---

42 Sabri Büyükdüvenci, a.g.m., s.252.

43 Refik Balay, "Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik", ***Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar***, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.273.

44 Zekeriyya Uludağ, *Eğitim Felsefesi Bir Giriş Denemesi*, 2.baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2020, s.83.

45 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.137-138.

(2002) tarafından oldukça kapsamlı olan şöyle bir tanım getirilmiştir:

> "Değerler eğitimi manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dinî eğitim; çok kültürcü/ırkçılık karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevî özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir."[46]

Dünyadaki farklı gelişmeler, farklılaşan ihtiyaçlar nedeniyle özellikle 1970'lerde değerler ve eğitimi üzerine ilginin son derece arttığı, bu yıllarda değerlere gösterilen ilginin sadece eğitimcilerle de sınırlı kalmadığı, psikologlar, sosyal psikologlar, din adamları hatta siyasetçilerin bu yıllarda değerler ve eğitimine ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bu dönemde değerler eğitiminde geleneksel değerlerin doğrudan öğretimi ve öğretmen modelliği yerine öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmaları, kendilerine özgürce değerler belirlemelerini sağlayacak yöntemlerin arayışına girilmiştir. Ahlâkî muhakeme, değer berraklaştırma, değer analizi gibi yaklaşımlar bu dönemlerde şekillenmiş ve etkili olmuş yaklaşımlardır.[47]

Toplumsal düzenin sağlanmasında yadsınamaz bir yeri olan değerler eğitimi, çocuklara ahlâkî ve ahlâkî olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler verilmesini, sağlıklı kanaatler oluşturulmasını ve onlara iyi eğilimlerini geliştirmeleri, kötü eğilimlerine teslim olmamayı başarmaları yönünde destek olunmasını gerektirmektedir. Böylelikle milletini ve ailesini seven, insan haklarına saygılı, görev ve sorumluluklarını bilen, iyi ahlâklı, katılımcı, sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır. Bu uğurda anne baba, öğretmen ve her türlü çevrenin öğretici rolleri vardır. Babanın, annenin veya öğretmenin değerlerle ilgili davranışları, doğru, tutarlı ve sürekli olursa çocukların bu yönde davranışlar geliştirmeleri de daha kolay olacaktır. İşte bu nedenle değer eğitimi önemsenmeli ve planlanmalıdır.[48] Kaldı ki değerler eğitimi, eğitimin temel bir fonksiyonu olmasının ötesinde şiddetli bir ihtiyaç olarak da kendisini gün geçtikçe artan bir şekilde hissettirmektedir. Bu sebepledir ki pek çok ülkedeki ebeveynler ve eğitimciler alarm zilleri çalan bu eğilimi tersine çevirebilmek için değerler eğitimi üzerinde yeni bir

---

[46] Yusuf Keskin, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008, s.20.

[47] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.139-141.

[48] Aydın, Gürler, a.g.e., s.15-16.

bilinçle durma gereği hissetmektedirler.[49]

Yine bu amaçladır ki insanlığın ortak kültür mirasını geliştirmeyi amaçlayan uluslararası bir kuruluş olan UNESCO da zaman içerisinde doğanın ve yaşamın çeşitli formlarının yok edilmesi; temel insanî değerlerin erozyona uğraması; sorumsuz, doymak bilmeyen açgözlülüğümüzün yol açtığı üretim ve tüketim çılgınlığı gibi sonuçları gerekçe göstererek dünyanın birçok ülkesinde 1995 yılından bu yana uygulanan Yaşayan Değerler Eğitimi (ayrıntılı bilgi için bakınız: http://www.livingvalues.net/ Living Values Education) programını desteklemiş ve 2001 yılından itibaren teknik ve meslekî eğitim alanındaki çalışma programlarına (TVET – Technical and Vocational Education and Training) değerleri adapte etmiştir.[50] Yaşanabilecek daha iyi bir dünya kurmanın bundan başka bir yolu da yok gibi görünmektedir.[51]

Değerlerin Öğretilebilirliği, İmkânı

Değerler eğitiminin insan için önemi bu şekilde ele alındıktan sonra diğer bir mesele de haliyle değerlerin öğretilebilirliği ve imkânı olacaktır. Bu noktada ahlâkın değişip değişmeyeceği sorunu gündeme gelir. Reboul, antropolojik açıdan insanın 'zamanından önce doğmuş' olduğunu söyleyerek diğer bütün canlılar hayatları boyunca varlıklarını sürdürmeye yetecek olan kabiliyetlerle dünyaya gelirken, onun eksik olan taraflarla dünyaya geldiğini, dolayısıyla her şeyi öğrenmek zorunda olduğunu, bunun için de yetişkinlere bağımlı olduğunu belirtir. Ayrıca tamamlanmamış olması, doğasının bitmemiş olması durumunun onun için birkaç yönden avantaj olduğunu ve böylelikle hayvandan sonsuz derece ileri gidebileceğini ve her şekilde yoğrulabileceğini ekler.[52] Öte yandan Alman mütefekkiri Kant'ın çokça atıf yapılan "İnsan ancak eğitim yoluyla insan olur ve insan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır. Çünkü eğitimden ahlâkî terbiye ile birlikte bakıp büyütmeyi, umumî talim ve terbiyeyi anlamalıyız"[53] cümleleri de yine aynı noktadan ahlâkî eğitimin önemi ve imkânı tezini savunur pozisyondadır. Ahlâk kavramı bireyin toplumla karşılıklı etkileşim süreci içinde, insanlardaki 'ben' ve 'sen' ilişkisinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de ahlâk için iletilebilir (communicable) bir olgu olduğu ve bu niteliğinin de ahlâk eğitimine imkân sağlayan temel bir nitelik olduğu

[49] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.12.
[50] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.34.
[51] Sabri Büyükdüvenci, a.g.m., s.252.
[52] Olivier Reboul, *Eğitim Felsefesi*, çev. Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991, s.24-25.
[53] Emanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, 3.baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2013, s.31,35.

söylenebilir.[54] Çocukların ahlâkî gelişimleri konusuna tarihsel süreç cihetinden bakıldığında ise üç farklı felsefî öğretinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki St. Augustine gibi teologların savunduğu "ilk günah" öğretisidir ki buna göre, çocuklar doğuştan günahkâr yaratıklar oldukları için yetişkinlerin müdahalesine gereksinmeleri vardır. Bu görüşün izleri Sigmund Freud'un kuramında belirgin bir şekilde görülür. John Locke'un başlattığı ikinci görüş ise, çocuğun ahlâkî açıdan yansız (nötr) bir şekilde dünyaya geldiğini, eğitim ve yaşantının çocuğu doğru ya da günahkâr bir kişi yapabileceğini ileri sürer. Bu görüş de ahlâk gelişimini koşullanmanın ve yaşantıların bir sonucu olarak gören toplumsal öğrenme kuramında temsil edilir. Jean Jaques Rousseau'nun temsil ettiği üçüncü öğretiye göre de çocuklar "doğuştan saf ve temiz" yaratıklardır ve ahlâk dışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır. Sonuncu görüş de Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramında yerini bulur.[55]

Aslında her üç öğretide de olumlu ya da olumsuz dışarıdan müdahaleye açık bir insanın mevcudiyeti söz konusudur. Dolayısıyla bu müdahalenin dozu, zamanı, şekli kısacası her yönüyle nasıl olması gerektiği bir kez daha önem kazanmaktadır.

Aydın ise olayı iyimser, kötümser ve kısmî değişimin imkânı noktasından ele almakta ve bu konudaki farklı yaklaşımları üç başlık altında değerlendirmektedir. Birinci görüş; insanların iyi ve kötü ahlâklarıyla birlikte doğduklarını, bunların iyilerinden faydalandıklarını, kötülerini de hayatları boyunca sırtlarında taşıdıklarını öne süren, olayı soyaçekime dayandıran ve dolayısıyla ahlâkın dış etkilerle değişmeyeceğini savunanların yani kötümserlerin görüşüdür. İkinci görüş; Doğal ahlâkın değişmeyeceğini, ancak kazanılmış ahlâkın değişebileceğini savunanların görüşüdür. Üçüncü görüş ise; hiçbir huyun yaratılıştan olmayıp, hepsinin dış etkilerin sonucu olduğunu, bundan dolayı da tüm huyların mutlak şekilde değişebileceğini ileri sürenlerin görüşüdür.[56] Aydın, bu farklı görüşleri tespit ettikten sonra konuya insanın taşıdığı sorumluluk noktasından yaklaşarak insan ahlâkının dinen de aklen de değişmesinin mümkün olduğunu ifade eder. Diğer taraftan insanlar ahlâkın zaman içerisinde değişmesine engel olamazlar; zira ahlâkın

---

[54] İbrahim Gürses, M. Akif Kılavuz, "Kuşakların Ahlâkî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 25/1, 2016, s.114.

[55] Bekir Onur, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*, 7.baskı, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2006, s.95-96.

[56] Aydın, Gürler, a.g.e., s.20-21.

değişmemesi için toplumda her şeyin sabit kalması gerekir. Bunu yapmaya, yani her şeyi olduğu gibi tutmaya kimsenin gücü yetmez; ama insanlar engel olamadıkları değişmeyi pekâlâ kontrol altında tutabilirler. Zira insan şahsiyeti farklı kaynaklardan gelen etkilere göre şekil almaktadır ve bu farklı kaynaklardan gelen etkileri ahenkli bir bütün haline getirebilmek, insan hayatının belki de en çetin problemini teşkil eder.[57] Bu çetin problem elbette ki ahlâk eğitimidir. Kaymakcan, ahlâk eğitiminin imkânı konusunu buradaki üçüncü görüşü, önemli İslam ahlâkçıları da dahil olmak üzere eğitim ve ahlâkçıların pek çoğunun yaklaşımına uygun düşen bir tarzda yeniden ele alarak uzlaştırıcı görüş şeklinde formüle eder. Yani insan doğuştan bazı yeti ve yeteneklerle dünyaya gelmekte ve her alandaki öğrenmeleriyle birlikte ahlâk ve değerler alanındaki öğrenmeleri de bu yeteneklerinin üzerine bina edilmektedir. Düşünce erdemi daha çok nazarî eğitimle oluşur ve gelişir, bu nedenle de deneyim ve zaman gerektirir; karakter erdemi ise alışkanlıkla edinilir. Erdemler ne doğal olarak ne de doğaya aykırı olarak edinilir; onları edinebilecek bir doğal yapımız vardır, alışkanlıkla da onları tam olarak geliştiririz.[58] Değerlerin öğretilebilirliği meselesinde tarih boyunca devam eden bu görüş ayrılıklarının asıl kaynağı Osman Pazarlı'ya göre, bu dönemler itibariyle psikolojinin yeterince gelişme göstermemiş olmasından dolayı huy (mizaç), karakter (seciye) ve ahlâk gibi aralarında farklar olan terimlerin birbirleriyle karıştırılmasındandır.[59]

Âşık Ev, tertemiz doğan insanın saflığının, masumiyetinin korunarak devam ettirilmesi ve kemal mertebesine ulaşabilmesi anlamında nefs konusuna değinmekte, bu anlamda bazı mertebeleri aşması gerektiğini belirtmektedir. Bununla ilgili Kur'an'ı baz alarak tespit ettiği ilke ve yöntemlerden bazılarını "iman, ibadet, dua, tövbe, tevekkül, şükür, arınma, hevadan uzaklaşmak, güzel ahlâk ve salih amel" olarak sıralamakta ve uygun bir psiko-sosyo-kültürel çevre ve eğitim ile bunun mümkün olabileceğini ifade etmektedir.[60] Bu itibarla denilebilir ki insan denen varlığın her yönüyle tanınması, keşfedilmesi gerekmektedir. Böylelikle yalnızca beş duyuya hitap eden bir eğitim değil, adına altıncı his, duyu, sezgi ya da ne denebilirse, insanların maddî boyutun ötesinde, sanıldığından daha çeşitli duyulara sahip fonksiyonel bir canlı olduğu göz ardı edilmemeli ve

---

57 Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, 2.baskı, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998, s.23-24.; Aydın, Gürler, a.g.e., s.20-21.

58 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.43-44.

59 Aydın, a.g.e., s.20.

60 Hacer Âşık Ev, "İnsanın Nefs-i Mutmainne Seviyesine Çıkması Mümkün mü? Konu ile İlgili Kuran'ın İlke ve Yöntemleri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 76, 2021, s.541.

dolayısıyla da insanla gerçek manada temasa geçmenin yani eğitimin bu çeşitli duyu kanallarının tamamının etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olacağı ortadadır. Konu değerler ve ahlâk eğitimi olunca insanın bu fonksiyonelliği daha fazla önem kazanmaktadır.

1.1.3. Din Eğitimi ve Değerler

Din, değer ve ahlâk, aralarındaki yakın ilişki ve iç içe olma durumundan dolayı felsefe tarihi boyunca farklı değerlendirmelere konu olagelmiştir. Bu bağlamda ahlâkın dayanağının ne olduğu sorusu önemli bir yer tutmuştur. Genel itibariyle ahlâka temel olduğu düşünülen esaslar önce din ve din dışı olmak üzere ikiye indirgenmiş; dinî temellendirmede doğal olarak Tanrının varlığı ve vahiy olgusu baz alınmışken din dışı temellendirmenin ise tarih boyunca farklı filozoflar tarafından geliştirilmiş yaklaşımlar, akıl, sezgi ve duygu gibi insanî vasıflar etrafında şekillendiği görülmüştür.[61]

Kılıç'a göre, ahlâkın temellendirilmesi, psikolojik, epistemolojik ve ontolojik açılardan yapılabilir. Ahlâkın psikolojik açıdan temellendirilmesi yaklaşımında "ahlâken doğru olan niçin yapılmalıdır" veya "ahlâkî olanı davranış haline getirme hususunda ne gibi psikolojik gerekçelere sahibiz" türünden soruların cevapları aranır. Epistemolojik açıdan temellendirilmesinde ahlâkî iyi ile kötü hakkındaki bilginin temeli araştırılır ve ahlâk alanında doğru ilkelerin neler olduğunu nasıl anladığımız üzerinde durulur. Ontolojik açıdan temellendirilmesinde ise "ahlâkî değer ile varlık arasında nasıl bir ilişki vardır?", "biz değeri keşif mi ederiz, yoksa onları icat mı ederiz" sorularının karşılığı aranır. Kılıç üç farklı yaklaşımı bu şekilde özetledikten sonra dinî temellendirme boyutlu yaklaşımın, ahlâkî sahaya dindışı hiçbir temelin sağlayamayacağı psikolojik bir boyut kattığını ve sonuç olarak dinin bir taraftan ahlâkî değerlerin objektif hale gelip kesinlik kazanmasına imkân sağlarken diğer yandan da ahlâkî olanın davranışa dönüştürülmesinde de psikolojik bir istek uyandırdığını, motivasyon kaynağı oluşturduğunu ifade etmektedir.[62]

Bilindiği üzere dinler inananlarından; düşünceye, inanca ve eyleme dair birtakım beklentiler içindedirler. Bunlar dinin üç temel boyutunu oluşturan inanç, ibadet ve ahlâk ile aynı eksendedir. Eyleme dair beklentilerine bakıldığında bunların sadece ibadetlerden ibaret olmadığı, dinin insanlardan bütün hayatlarını, bütün eylemlerini belirlemiş olduğu

---

[61] Aydın, Gürler, a.g.e., s.19-20.

[62] Bkz. Recep Kılıç, "Bunalım Dönemlerinde Ahlâkın Dinî Temelinin Önemi", *Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi: Çağımızın Ahlâk Bunalımı ve Çözüm Arayışları*, ed. Hüseyin Sarıoğlu, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2009.

bir çerçeve içerisinde yaşamalarını beklediği görülecektir. Dinler bu çerçeveyi büyük oranda belirli değerler ve ahlâk kuralları ile oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla da din olgusu değer ve ahlâk kavramlarından ayrı düşünülemez.

İman kayıtsız şartsız teslimiyeti sağlayıp, ibadet de Tanrı ile kurulan ilişkiye işaret edip bu sayede de imanı beslerken, ahlâk ise insanın her türlü ilişkisini düzenler. Tanrı ile, insanla, kendisiyle, çevresiyle, tabiatla, kâinatla ilişkisini belirli bir düzen içinde yürütmesini sağlar.[63] Bu ilişkinin sürdürülebilir olması için de başta semavî dinler olmak üzere her din, mensuplarına kendine göre bir ahlâkî reçete sunmaktadır. Dinin fikir ve tatbikat açısından bu şekilde sistemleşmiş olması, mensuplarına belli bir yaşam tarzı ve dünya görüşü sunması; değerleri, ahlâkî kodları, inanç ve ritüelleri, duyguları ve dolayısıyla toplumu bütünlük içinde birleştirici bir yapıya sahip olması nedeniyle de insanlar belli değer önceliklerini dinde bulabilmekte ve bu da dini özel bir değer ve ahlâk alanı haline getirmektedir.[64]

İnsanın bir ahlâk varlığı olduğunu, ahlâkî ilke ve değerler olmaksızın insanî bir hayatın inşa ve idamesinin mümkün olmadığını ve ayrıca din ve ahlâk arasında psikolojik, sosyolojik ve tarihî açıdan da ilişkiler kurulabileceğini söyleyen Kılıç, bu iki disiplin arasındaki ilişkiyi mantıksal ve epistemolojik açıdan, Bartley'in sınıflamasını baz alarak beş maddede kısaca şu şekilde analiz etmektedir:

1. Özdeşlik İlişkisi: Bu ilişki türünde din ve ahlâk karşılıklı olarak birbirlerinden türetilebilirler. Bu anlayış 'din ahlâktır' veya 'ahlâk dindir' şeklindeki ifadelerle dile getirilmekte ve din ile ahlâk arasında kesin bir ayırım yapma imkânı kalmamaktadır. Din, ahlâkı bütünüyle kuşatan bir alan olmaktadır.

2.Uyumluluk İlişkisi: Bu yaklaşıma göre ise karşılıklı olarak biri diğerinden türetilemez. Ya ahlâk dinden türetilebilir ya da din ahlâktan türetilebilir.

a) Ahlâkın Dinden Türetilmesi: Ahlâk dinden türetilebilir, ancak din ahlâktan türetilemez. Ahlâk dinin bütünü değil bir parçasıdır. Ahlâkın dinden türetildiğini savunan teorilere 'ilâhî buyruk teorisi' (divine command theory) adı verilmektedir.

b) Dinin Ahlâktan Türetilmesi: Bu ilişki türünde din ahlâktan türetilebilir, ama ahlâk dinden türetilemez. Bu durumda din, ahlâkın bir parçası olarak kabul edilir ve din ahlâka

---

63 Hasan Kayıklık, "Dinî Hayatın Belirleyicileri ve Ahlâkî Yansımaları", *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı III*, ed. Teceli Karasu, Mahsum Aytepe, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2021, s.55.

64 Ali Ulvi Mehmedoğlu, "Din, Dindarlık ve Değerler", *İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2. Sayı, 2013, s.179, https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/99.

indirgenmiş olur. Hristiyan kültür havzasında büyük ölçüde Protestan Liberalizm adı verilen akım tarafından temsil edilen bu yaklaşım 19. asırda uzun süre kabul gördü, ancak daha sonra eleştirilerek zayıfladı.

3. Bağımsızlık İlişkisi: Bu yaklaşımda din ve ahlâk karşılıklı uyum içindedirler, fakat birbirlerinden türetilemezler. Burada iki disiplin arasında ne özdeşlik ne de bütün-parça ilişkisi vardır, birbirleriyle uyumlu, fakat bağımsızdırlar. Böyle bir ilişki durumunu zihnen tasavvur edebilmek mümkün olsa bile dinlerin ahlâkî içerikleri düşünüldüğünde, birbirinden bağımsız din ve ahlâk öğretisi bulmak fiilen mümkün gözükmemektedir.

4. Kısmî Uyumsuzluk İlişkisi: Burada iki disiplin arasında bütünüyle olmasa bile bir dereceye kadar uyumsuzluk ve çatışma vardır; dinî ifadelerin ancak bazıları ahlâkî olanlarla uyuşur, diğer bazıları da uyuşmaz. Bu yaklaşımda ahlâk ve din birbirinden bağımsız, fakat biri diğeriyle bütünüyle uyumlu değildir. Kant, bu yaklaşıma verilebilecek uygun bir örnektir.

5. *Dışlayıcılık İlişkisi:* Din ve ahlâk arasında kurulabilecek bu beşinci ilişki türünde ise iki disiplin arasında uyumluluk söz konusu değildir; bunların biri diğerini karşılıklı olarak yok farz eder. Zihnen düşünülebilecek bu seçeneği fiilen ileri sürüp savunan herhangi bir düşünür yok gibidir. Çünkü din ve ahlâkın birbirini bütünüyle dışlaması veya yok farz etmesi gerçek hayatta mümkün değildir.[65]

Din, değer ve ahlâk ilişkisi bağlamında; dinî, din dışı, psikolojik, epistemolojik, ontolojik temellendirme ve sınıflandırmalar, aralarındaki farklı köken ilişkileri ifade edildikten sonra konuya İslâm dini açısından bakıldığında ahlâk düşüncesinin kaynağının Kur'an ve onun ışığında oluşan Sünnet olduğu görülmektedir. Bu münasebetledir ki Hz. Âişe, kendisine sorulan bir soru üzerine Hz. Peygamberin ahlâkının Kur'an olduğunu, yani Kur'an ahlâkı olduğunu belirtmiştir.[66] Dinî ve dünyevî hayatın genel çerçevesini çizmede, amelî kurallarını belirlemede bu iki kaynağın söz sahibi dolduğu ahlâk İslam inancında Kur'anî ahlâk olarak nitelenmiştir.[67]

Dinin kötülediği ve yasakladığı davranışları akıl ve vicdan da kötüleyip zararlı bulduğundan, değer öğretiminin, ahlâkın aslında dinden bağımsız bir şekilde de verilebileceğini ifade eden Evkuran, ancak değer kavramının insandaki anlam arayışıyla

---

65 Recep Kılıç, "Din ve Ahlâk", *Din Felsefesi*, ed. Recep Kılıç, Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları, Yayın No:119, 2013, s.372-387.

66 Müslim, "Misafirin", 139.

67 Halil İbrahim Bulut, "Semâvî Dinlerin Ortak Ahlâk İlkeleri Ya da Evrensel Değerler", *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl 1, Cilt 1, Sayı 1, 2015, s.67-68.

bütünleşmesinin antropolojik kaçınılmazlığı, öte yandan din gibi köklü bir sosyal kurumun kültürel yapı ve geleneklerle iç içe geçerek bireysel ve toplumsal hayat üzerinde oluşturduğu yoğun etkiler, değer öğretimi ile din öğretiminin birlikteliğini gerektirmiştir der.[68]

Larry P. Nucci ise din ve ahlâk ayırımını ele aldığı araştırmasında, farklı mezheplere mensup, 10-17 yaşları arasında, Yahudi ve Hristiyan çocuklarla, din ve ahlâk anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği mülâkatlar neticesinde, çocukların ahlâkî konuları ilâhî vahiyden (the word of God) bağımsız kriterler olarak değerlendirdikleri kanısına varmıştır. Farklı mezheplerden dindar çocuklar arasında bile, din ve inancın ötesine geçen ahlâkî değerler konusunda bir fikir birliği olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin araştırmada, çoğu çocuk, Tanrı insanlara çalmalarını emretmiş olsaydı bile, çalmanın yanlış olduğuna inanacaklarını ifade etmiştir. Mülakatlarda çocukların bariz bir şekilde Tanrı inançlarını kendi 'ahlâkî iyi' anlayışlarıyla bir araya getirmeye çalıştıklarına dair kanıtlar gördüğünü ifade eden Nucci, 'dolayısıyla bu çocuklar için Tanrı mefhumu ve ahlâk bir ve aynı şey değillerdir' sonucuna varmıştır.[69]

Çölgeçen, değerler ve ahlâk eğitimi için ister din eğitimi ile bir arada, ister ayrı düşünülsün tarih boyunca eğitim sistemlerinin vazgeçilmezi olduğunu, tarihî tecrübeye bakıldığında da adeta bir ihtiyaç-zorunluluk olarak ortaya çıktığını ifade eder. Ona göre gerek meslek ahlâkı gerek siyaset, bilim ahlâkı, bireysel ve toplumsal ahlâk açısından olsun kültürümüzde bulunan kuralların eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılması toplumun istikrarlı gelişimi açısından önemlidir.[70]

Her ne kadar din ve ahlâk ayrımını benimseyen ve çalışmalarıyla bu yönde sonuçlar vurgulama çabaları söz konusu olsa da bunun birçok açıdan yanıltıcı, eksik ve negatif bir bakışı yansıttığı ortadır.

Dinî ve ahlâkî emir ve yasakları birbirinden net çizgilerle ayırmak çoğu zaman mümkün değildir. Bu nedenle aradaki fark iyi-kötü, sevap-günah ayrımıyla fark edilebilir olmaktadır. Örneğin ahlâk, adam öldürmenin 'kötü' olduğunu öğretirken, din hem böyle

---

[68] Mehmet Evkuran, "Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu", ***Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefî Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar***, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.487.

[69] Larry P. Nucci, *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s.50, 216.; Maurice J. Elias vd., "Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence", *Handbook of Moral and Character Education, ed.* Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, Newyork and London: Roudlege, 2008, s.249.

[70] Kenan Çölgeçen, *Değerler Eğitimi*, İzmir: Denizli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2018, s.140.

bir fiilin kötülüğünden hem de insan hayatının kutsallığından bahseder. Böylece dindar insan, karşılaştığı herhangi bir olayı, bir de Tanrının varlığı ve kendisinin O'na olan inancı açısından yorumlar ve böylece yaşamında "kötü"ye "günah"ı, "iyi"ye "sevab"ı da eklemiş olur. Teist için yalan söylemek sadece kötü değil, aynı zamanda günahtır. Çünkü o, yalan söylemekle Tanrı huzurunda da suç işlediğine inanmaktadır.[71] Daha önce yapılmış birçok araştırma gibi, Arvas da 2018 yılında Türkiye'de kişisel değerler ve dindarlık arasındaki ilişkiyi konu edinen ve 562 kişiyle gerçekleştirdiği araştırma neticesinde kişisel değerler ve dindarlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmiş ve yaptığı araştırma ile dinin, değerlerin benimsenmesi ve hayata geçirilmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur.[72]

Din ve değerler eğitimi bahsinin önemli konularından biri de içerdiği anlamlar itibariyle 'fıtrat' kavramıdır. İnsan fıtratını detaylı bir şekilde ve önemle ele alan Hökelekli'ye göre, Kur'an'da[73] "insanın öz yaratılışı, yaratılış mahiyeti, insanın varoluşun henüz dış çevre şartları ile etkilenmemiş ilk ve saf hali, Allah vergisi değişmez doğal karakter" olarak geçen 'fıtrat', gerek genel anlamda eğitim gerekse din ve değerler eğitimi açısından gözden kaçırılmaması gereken bir husus, bir hareket noktası olmalıdır. Ona göre, eğitim, öncelikle kişinin fıtrî yeteneklerini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmesinin yol ve yöntemlerini uygulamalıdır. Bu aynı zamanda dış çevre şartlarını düzene koymayı gerektirir. Bunun içine, eğitim işinden sorumlu kimselerin bilgi, beceri ve model kişilikleri ile iyi bir rehberlik yapabilme yetenek ve yeterlilikleri de dahildir. Eğitim adına yapılacak iş esasen, temiz fıtratın korunmasına ve geliştirilerek, potansiyellerinin tam olarak açığa çıkarılmasına yardımcı olmaktır.[74] Din ve değerler eğitimi alanlarının içiçeliği ve karşılıklı alışverişleri dolayısıyla birbirlerini dikkate almak zorundadırlar. Bu anlamda ideal bir din ve değerler eğitimi için Hökelekli özetle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

-Her seviyedeki din eğitimi, iyi ve sağlam karakterde kişilikler yetişmesini öngören bir değerler eğitimine dayanmalıdır. Ezberlenen ve anlamı bilinmeden tekrar edilen dinî

---

[71] Enver Uysal, "Dindarlığın Ahlâkî Temeli Üzerine Bazı Düşünceler", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: 14, sayı: 1, 2005, s.44.

[72] Fatma Balcı Arvas, "Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (5): 40/63, 2018, s.58.

[73] Bkz. A'raf 7/172; Rum 30/30

[74] Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011, s.215-217.

bilgilerin öğretimi yerine, iyi insan olmanın doğal şart ve uygulamalarını içine alan bir din eğitimi anlayışı geliştirilmelidir.

- Aynı şekilde her seviyedeki din eğitiminin nihaî hedefi insanı mükemmelleştirmek, olgun ve bütünleşmiş bir kişiliğe ulaştırmak olmalıdır. Ahlâkî değerler günah/sevap ekseninde değil, yaparak, yaşayarak, anlaşılarak ve paylaşılarak öğretilmelidir. Otoriter ve emredici bir dinî söylem değil, vicdana, insan gönlünün derinliklerine nüfuz eden bir öğretici din dili ve üslubu geliştirilmelidir.
- Erken yaşlar ve okul öncesi dönem, değerler eğitimi açısından en önemli fırsatı oluşturur. Bu yüzden aile eğitiminde ve anaokullarında sistemli ve etkili bir değerler eğitimine gidilmelidir.[75]

Maslow'un "Aşkın düşünce alanı ile bağlantısını koparmış bir eğitim, insan yaşamının anlamı hakkında söyleyecek önemli hiçbir şeyi olmayan bir eğitimdir."[76] sözü de eğitim, ahlâk ve din birlikteliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Semâvî dinler bağlamında yaklaşıldığında da peygamberlerin gönderilişinin hep birey ve toplumların inanç ve ahlâklarının bozulduğu dönemlere denk geldiğini, bunun da peygamberlerin ahlâkî misyonlarının açık göstergesi olduğunu savunan Uysal, Hz. Peygamber'i de bu açıdan önemle vurgulamakta, onun "Ben, (başka değil, sadece) (iyi), güzel ahlâkı tamamlamak (uygulamak) için gönderildim."[77] hadisini aktarmakta ve Hz. Peygamber'in Kur'an-ı Kerîm'de[78] adeta bir "ahlâk âbidesi" olarak gösterildiğini ifade etmektedir.[79]

Bundan dolayı din ile ahlâk arasında yapılan modern ayrım, özellikle İslâm dini açısından mümkün görünmemektedir. İslâm düşünce sisteminde din ve ahlâk organik bir bütün olarak görülür ve bu iki alanla ilgili bütün kavramlar, organizmaya benzeyen tek bir kompleksin unsurları gibi, birbiriyle dinamik bir ilişki içindedir.[80]

1.1.4. Okulda Değerler Eğitimi

Eğitim tarihine bakıldığında, yirminci yüzyıla kadar 'Okulda ahlâk eğitimi yer almalı mıdır?' şeklinde bir tartışmayla karşılaşmak pek olası değildir. Çünkü gerek dönemin batı

---

75 Hayati Hökelekli, a.g.e., s.243-244.
76 Abraham H. Maslow, *Dinler Değerler, Doruk Deneyimler*, çev. H. Koray Sönmez, İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 1996, s.40.
77 İbn Hanbel, II, 381.
78 Kalem 68/4; Ahzâb 33/21.
79 Enver Uysal, "Dindarlığın Ahlâkî Temeli Üzerine Bazı Düşünceler", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi,* cilt: 14, sayı: 1, 2005, s.44.
80 Turgay Gündüz, *İslâm, Gençlik ve Din Eğitimi*, Bursa: Düşünce Kitabevi, 2002, s.205-206.

toplumlarında gerekse doğu toplumlarında ahlâk eğitiminin gerekliliği konusunda fikir birliği vardı denilebilir. Zira din ve ahlâk eğitimleri neredeyse bir bütündü ve birbirini kolayca çağrıştırabiliyordu. Buna ilaveten diğer ders alanlarının da ahlâk eğitimine somut katkılar sunması beklentiler arasındaydı. Sonrasında dünyada din olgusuna karşı gelişen farklı yaklaşımlarla, laik devletlerin ve yaşamların benimsenmesiyle dinî okul ile dinî olmayan (laik) okul gibi bir anlayış ortaya çıkmış ve okullarda ahlâk eğitiminin yer alıp almayacağı tartışılmaya başlanmıştır.[81] Birinci ve ikinci dünya savaşlarında yaşanan her açıdan bunalımlı dönemler, insanların dikkatlerini tekrar ahlâk öğretimi üzerine çekse de özetle din olgusuna karşı gelişen dışlayıcı yaklaşımlardan, bir olarak algılandıkları için ahlâk da nasibini almıştır denilebilir. Şu da var ki dinden izole bir yaşam tasavvuru içindeki bu kesimler için ahlâk eğitimi önce kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiş, sonraları ise dinden kaçabilecekleri bir sığınak, belki bir bahane haline gelmiştir. Böylelikle ahlâkın neredeyse dinin yerine ikame edildiği görülür. Yani batılı seküler düşünce yapısı dinden kaçabilse de ahlâkı göz ardı edememiştir.

İnsanın olduğu her yer ve zamanda eğitim de vardır. Bunun farkında olunsun ya da olunmasın gerçek değişmemektedir. Aile, okul ve çevre insan eğitimi hususunda beşikten mezara etken unsurlar olarak hem sırayla hem de bir arada varlıklarını sürdürürler. Örneğin olaya ailenin önemi açısından bakıldığında bu etki sadece çocukluğun ilk dönemi olan okul öncesi dönem ile sınırlandırılamaz. Okul hayatı başlayıp aşama aşama ilerlemeye ve okul çocuğun hayatında ağırlıklı bir yer tutmaya başladığı dönemde de yine her akşam döndüğü yer evi, ailesi olmakta ve aile kurumu bu anlamda etkisini yoğun bir şekilde sürdürmeye devam etmektedir. Yani hayatının her döneminde, hatta tamamen büyüyüp sosyal hayatın bir parçası olduğunda bile ailenin eğitimdeki rolü bitmemekte ve etkileşim devam etmektedir.

Okulların etkin durumları itibariyle çocukların ahlâkî gelişiminde bir fark yaratabilecekleri muhakkak iken bu noktada ailenin devam eden rolünün de göz önünde bulundurulmasında yarar görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının ilk ahlâk öğretmenleridirler ve aynı zamanda en sürekli etkiye de onlar sahiptir denilebilir. Zira çocuklar eğitim hayatlarında ilerleyip, bir üst basamağa geçtikçe öğretmen değiştirebilmektedirler. Ancak aile için böyle bir değişiklikten bahsedemeyiz. Genel itibariyle çocuğun ebeveynleri değişmemektedir. Boşanma gibi bazı durumlarda

[81] Aydın, Gürler, a.g.e., s.46-47.

ebeveynlerin biri ya da bazen ikisinin de durumunda değişiklikler olabilse de genel itibariyle büyüme yılları boyunca çocuklar aynı ebeveynlerden en az biriyle yaşamaya devam etmektedirler.[82] Bu da değerler eğitimi bağlamında önemli kurumlar olan aile, okul ve çevrenin birbirlerinden izole olamayacaklarını, bir anlamda aynı sahneyi paylaşmaya devam ettiklerini göstermektedir.

Öte yandan okul açısından bakıldığında ise değerler eğitiminde amacın öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak olduğu, diğer taraftan ise her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de 'iyi insan', 'iyi vatandaş' olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırıp, onları belli bir ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek olduğu görülür. Aslında öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturma hedefinin genel manada eğitimin de birincil gayesi olduğu açıktır.[83]

Bu nedenledir ki gelinen noktada her unsuru ve aşamasıyla değerlerden bağımsız bir eğitimin söz konusu olamayacağı, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin öğrencilere davranış tarzı, müdürün öğretmenlere, okulun velilere ve öğrencilerin okul personeline ve birbirlerine karşı davranış üslupları da dahil olmak üzere bir okulun yaptığı her şeyle aslında değerleri öğrettiğini ifade eden Lickona, "Asıl mesele hiçbir zaman 'Okullar değerleri öğretmeli mi?' değil, 'Hangi değerler öğretilecek?' ve 'O değerler iyi bir şekilde nasıl öğretilecek?' olmalıdır"[84] diyerek de bu görüşünü desteklemiştir.

Öyle ya da böyle dünya üzerindeki her toplum bu konuda bir çaba içerisinde olmuştur. Bu çaba, bazen okul müfredatına din veya ahlâk dersi eklenmesi şeklinde, bazen farklı derslerin içeriklerinde değerler alanına yönelik boyutların ilave edilmesi şeklinde, bazen de program-üstü aktivitelerle okulun ahlâk eğitimindeki sorumluluğunun yerine getirilmeye çalışılması şeklinde olmuştur.[85]

Ryan & Bohlin, eğer çocukların erdemleri anlamalarını istiyorsak onlara bunu öğretmemiz gerektiğini ve bunun da illâki ayrı bir ders olarak tahsis edilmesi anlamına gelmediğini belirtirler. Onlara göre, ortaokul ve lise düzeylerinde bir ahlâk dersi oldukça yararlı olabilse de bu konu tüm sınıflara, erdem kavramının ele alınabileceği her derse kasıtlı olarak entegre edilmelidir. Matematikte, sosyal bilgilerde ve hatta beden eğitimi

---

82 Thomas Lickona, *Education for Character*, New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Bantam Books, 1991, s.49-50.

83 Aydın, Gürler, a.g.e., s.50-51.

84 Thomas Lickona, a.g.e., s.38.

85 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.146.

derslerinde, parlak ve karanlık yönleriyle insanın öyküsü anlatılmalı ve meşaleyi devralacak bu gençlere erdemin sıkıcı olmaktan uzak, büyüleyici hayatlarıyla ilgili hikâyeler sunulmalıdır.[86]

Her ne kadar Adler'e göre bir çocuğun yaşam tarzı, genellikle adaptasyon ve sosyallik duygusunun geliştiği yıllar olan dört ya da beş yaşlarına göre belirlenmesine rağmen ve yine Adler: "Bir çocuk beş yaşına geldiğinde, çevresine karşı tutumu genellikle o kadar sabit ve mekanik hale gelmiştir ki, hayatının geri kalanında da aşağı yukarı aynı yönde ilerler."[87] diyerek okul öncesi döneminin, kuvvetle muhtemel ailesinden gördüğü eğitimin çocuk üzerindeki belirleyiciliğini vurgulasa da atılmış olan bu temelin üzerine eğitimin her evresinde bir karakter inşasının devam edeceği muhakkaktır.

Dewey de biri okuldaki hayat ve öbürü de okul dışındaki hayat için olmak üzere iki farklı ahlâk ilkeleri dizisi olamayacağını ve davranış bir olduğuna göre davranış ilkelerinin de bir (aynı) olması gerektiğini belirtir. Okulu yaşamdan izole bir kurummuş gibi düşünmenin talihsizlik olacağını ve okulun kendisini oluşturan topluma karşı ahlâkî bir sorumluluk taşıdığını düşünmektedir. Ayrıca ona göre aksi bir tutum okulun kendi varlık nedenini inkârı anlamına gelir.[88] Bir bütünlük arz etmesi gereken gelişim, genetik ve çevresel değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür, belli bir sıra izler, dinamiktir ve her dönemin hızı farklıdır. Kritik evreler ve bireysel farklılıklar söz konusudur.[89]

Okul eğitiminin, öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duygu ve davranış yönünden de olgun ve doygun kişilikler haline gelmelerine yardımcı olmak gibi açık veya örtük hedeflerinin olduğunu savunan Hökelekli, toplumun ruh sağlığı ve bütünlüğünün, herkesin aşağı yukarı üzerinde uzlaşmaya vardığı manevî ve ahlâkî değerlerin yeni nesillere sistemli ve kalıcı yöntemlerle aktarılabilmesi ve davranışa dönüştürebilmeleri ile yakından ilişkili olduğunu belirtir. Ona göre ayrıca olumlu ahlâkî ve insanî özelliklerin, öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişme ve başarılarına da büyük katkılar sağladığı birçok bilimsel araştırma ile kanıtlanmıştır.[90]

Değerler eğitimi açısından dünyada gelinen nokta itibariyle; etkili bir uygulama için

---

86 Kevin Ryan, Karen E. Bohlin, *Building Character in Schools: Practical Ways To Bring Moral Instruction To Life*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999, s.96.

87 Alfred Adler, *The Education of Children*, Newyork: Routledge. 1930/2017, s.135-136.

88 John Dewey, "Okulda Ahlak Eğitimi", çev. A. Ferhan Oğuzkan, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9. 1, 1976, s.118-119, 08.11.2021 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/805343 pdf adresinden edinilmiştir.

89 Kenan Çölgeçen, a.g.e., s.37.

90 Hayati Hökelekli, a.g.e., s.277-291.

öğrencisinden idarecisine, velisinden okul çalışanlarına, resmî ya da sivil çevre kurum ve kuruluşlarına, basına vb. tüm organlarına kadar her türlü bileşenin sürece dahil edilmesi anlamında *'katılımcılık';* belli bir değerler eğitimi dersi yerine tüm derslerde konuların ilgili olduğu değerlerle ilişkilendirilmesi ve böylece hem örtük, hem de açık programın tüm unsurları ile aynı amaca katkıda bulunmasını sağlamak anlamında *'bütünleşik program'* anlayışları kabul görmektedir. Ayrıca değerler eğitimi programlarının başarısında en etkili faktörlerden biri olduğu çeşitli uygulama sonuçlarıyla da ortaya çıkmış olan *'yetişkin modelliği'*; onları da okul kültürüne entegre olma konusunda eğitme ve değerler eğitimine dahil etme anlamında *'personel gelişimi'* de yaygınlık kazanmaktadır. Öte yandan değerler eğitimi için hazır programlar belirli bir şablon sunsa da her okulun ve bölgenin kendine has özellikleri ve problemleri nedeniyle *'uygulanacağı okul veya topluma görelik'*; değerin bilişsel, duygusal, iradî ve davranış boyutları ile öğrenilerek karaktere dönüştürülmesini sağlama anlamında *'bütüncül olmak ve kalıcı davranışa yönelmek';* ve her çocuğa kendi eğilimleri doğrultusunda farklı yaklaşımlar sergilemek anlamında da *'bireysel farklılıklar'* gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.[91]
Değerler eğitimi açısından uygulanabilecek belli yaklaşım, model, yönelim ve programlar kadar öğretmen tutumları da son derece önemlidir. Alanyazın incelendiğinde bu tutumların genel itibariyle dört grupta değerlendirilebileceği görülmektedir. Birinci grubu çocukların hata yapmalarından korktukları için sürekli müdahil olan ve bunu baskıcı bir uygulamaya dönüştürebilen eğitimciler, ikinci grubu çocuklara mutlak bir serbestlik alanı tanıyıp, kişiliklerini baskılayacak yaklaşımlardan sakınan ve zaman içindeki deneyimleriyle kendi kendilerini terbiye edeceklerini savunan öğretmenlik tutumu oluşturmaktadır ki bu tutum da üstün yetenekli öğrenciler için geçerli olabilse de, vasatın altındaki öğrenciler için sanıldığı kadar kolay olmayacaktır. Üçüncü grubu ise öğrencilerin ne mutlak anlamda kontrol edilmesinin ne de tamamen serbest bırakılmasının doğru olmadığını, onlara ahlâkî açıdan çok yönlü örnekler sunulması gerektiğini, böylelikle hem kendi keşifleri hem de öğretmenlerinin desteğiyle ve iradelerine de müdahale edilmeden kendi temayüllerini oluşturabileceklerini savunan öğretmen tutumudur. Dördüncü grubu ise; birçok açıdan yetkin ve donanımlı öğretmenlerin orta yolu takip etme kolaycılığına da kaçmadan, okulda, evde, her fırsatta, her çocukla ayrı ayrı ilgilenme imkânı oluşturmaları, öğrencilerin çevrelerini ahlâkî

[91] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.222-227.

açıdan zarar ve fayda faktörlerini baz alarak düzenleyebilmeleri, buna uygun ortamlar oluşturabilmeleri gerektiğini savunan ideal eğitimciler oluşturmaktadır. [92]

Öğretmenlerin sınıf içinde kuşatıcı bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini savunan Lickona'ya göre ideal bir eğitimci;

- Sevgi ve saygı ekseninde hareket eden model ve rehber olmalı.
- Öğrenciler arasında bir sevgi ve saygı dengesi tesis edip, onlara değerli olduklarını hissettirmeli,
- Kuralları oluşturup uygulamalı ve ahlâkî disiplin için otokontrolü teşvik etmeli,
- Öğrencileri karar verme süreçlerine dâhil ederek demokratik bir sınıf ortamı yaratmalı,
- Her fırsatta ahlâkî konulara da değinerek, değerleri müfredat aracılığıyla öğretebilmeli,
- Birlikte çalışma eğilimi ve becerilerini öğretmek için iş birliğine dayalı öğrenmeyi kullanmalı,
-Akademik anlamda da öğrencileri sorumluluklarını geliştirmeye, çalışma ve öğrenmenin değerini fark etmeye teşvik etmeli,
- Okuma, yazma, düşünme, karar verme alıştırmaları ve tartışmaları yoluyla ahlâkî tefekküre teşvik etmeli,
- Aralarındaki çatışmaları şiddet içermeyen âdil yollarla çözmeyi öğretmeli.[93]

Türkiye'ye bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2003 yılından itibaren öğretim programlarında değerlere açıktan ve daha sistemli bir şekilde yer vermeye başladığı görülmektedir. Bu anlamda 18. Millî Eğitim Şûrası ve sonuç bildirisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu şûrada değerler eğitimi alanında okul bazında ve daha genel çerçevede neler yapılabileceği ele alınmış, değerler eğitiminin okulların görevlerinden olduğu vurgulanarak bu konuda öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmelerine ve materyal geliştirme çabalarını arttırmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. 2010 yılına gelindiğinde 8 Eylül'de 53 numaralı İlk Ders genelgesinin yayınlanmasıyla da değerler eğitiminde okulların rolüne tekrar dikkat çekilmiş ve toplumsal yaşantımızın temelini oluşturan millî, manevî, sosyal, ahlâkî ve kültürel değerlerimizin güçlendirilmesi için okullarda yoğun çalışmalar yapılması istenmiştir.[94] Bu yıllar itibariyle açık ve örtük hedefler doğrultusunda hızlıca bir takım somut adımlar atılmış olsa da batı ülkelerinde yapılan çalışmalara kıyasla oldukça geç kalındığı söylenebilir. Dolayısıyla Millî Eğitim

---

92 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.241-243.
93 Thomas Lickona, a.g.e., s.93-94.
94 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.215-216.

Bakanlığı'nın adında da yer aldığı üzere 'millî öğretim'den ziyade 'millî eğitim'e ağırlık vermesi gerektiğini ve bu açıdan da acilen bir 'insan yetiştirme politikası' belirlemesi gerektiğini ifade eden eleştirilerin de söz konusu olduğu görülmektedir.[95]

Okullarımızda geç de olsa başlatılmış olan değerler eğitiminin başarıyla sürdürülebilmesi için; eğitim sisteminin değer odaklı yeni bir anlayışla köklü bir değişime tabi tutulması; aday öğretmenlere değerler eğitiminin zorunlu ders olarak okutulması; mevcut eğitimci ve idarecilerin sağlanacak hizmet içi eğitimler sayesinde bu anlamda daha donanımlı kılınmaları; değer öğretiminin müstakil bir ders ile sınırlandırılmayıp tüm programa yayılması; değerlerin ana okulundan üniversiteye eğitim hayatının her kademesinde 'yaşam boyu eğitim' ilkesi gereği dikkate alınması, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin eğitimin her alanında olduğu gibi ahlâk eğitimindeki geçerliliğinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin çeşitli sosyal hizmet projeleri ile çocuk esirgeme kurumu, hastane, huzur evi, özürlü ve engelli çocukların eğitildikleri kurumlar, kadın-erkek-çocuk koruma evleri, hapishane gibi kurumlardaki insanları tanımaları, onlarla etkileşim içine girmeleri ve onlara belli gün ve saatlerde hizmet sunmaları şeklinde gerçek yaşamla temaslar kurmaları, bireysel ve işbirlikçi yaklaşımlarla gündelik çatışma ve problemlerin çözümüne yönelik çoklu inisiyatifler almaları sağlanmalıdır.[96]

Şu da var ki öğretmenlerin, mecbur kalmadıkça, yani söz konusu değer kendi müfredat ve ders içi materyalleriyle doğrudan ilgili değilse mümkün mertebe "değer arenasına"[97] girmemeyi, deyim yerindeyse kaçak güreşerek bu konuları ailelere bırakmayı yeğledikleri, öte yandan ailelerin de 'eti sizin kemiği bizim' diyerek önemli bir gerçeğe gözlerini kapattıkları ve bir anlamda geleneksel bakış kamuflajı altında bu önemli fonksiyonu tamamen okuldan bekledikleri görülmektedir. İki taraflı bu ihmalin ağır sonuçlar doğurabileceğini görmek zor olmamalıdır.

1.1.5. Değer Öğretiminde Farklı Yaklaşımlar

Çalışmanın buraya kadar olan kısımda 'değerler eğitimi' olgusu; 'Ne?', 'Neden?', 'Ne Zaman?' ve 'Nerede?' gibi sorular ekseninde incelendikten sonra araştırmanın bu

---

95 Ertuğrul Yaman, a.g.e., s.147.

96 Hayati Hökelekli,"Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi", *Eğitime Bakış*, Yıl: 6 Sayı: 18, 2010, s.9. ; Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011, s.297-298.

97 Ulusoy, Dilmaç, a.g.e., s.61.

kısmında da 'Nasıl?' sorusundan hareketle, tarihsel süreç içerisinde uygulanagelen farklı değer yaklaşımları ele alınacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde küçük farklar dışında genel itibariyle benzer yaklaşımların tespit edildiği görülmekle beraber Kaymakcan ve Meydan'ın bu anlamda toparlayıcı bir sınıflandırma yaptıkları görülmektedir: 1.Değer Aktarma Yaklaşımları: Değer Telkini, Davranış Değiştirme, 2.Değer Geliştirme Yaklaşımları: Ahlâkî Muhakeme, Değer Analizi, Değer Açıklama, 3.Bütüncül Değerler Eğitimi: Âdil Topluluk Okulları, Karakter Eğitimi.[98]

1.Değer Aktarma Yaklaşımları: İdealist ahlâk felsefesinin bir yansıması olarak öğrencilerin değerleri kendilerinin seçemediği, bunun eğitimciler tarafından onlar için önceden belirlenerek eğitim konusu yapıldığı geleneksel bakışı yansıtması itibariyle okullarda çokça tercih edilegelen ve daha ziyade öğretmen merkezli, tümdengelimci yaklaşımlar oldukları görülmektedir.[99] Bu yaklaşımlardan biri olan 'Değer Telkini' şu şekilde açıklanabilir:

Değer Telkini: Telkin kelimesi bir duygu veya düşünceyi aşılama anlamı itibariyle dinî çağrışımları da olan, tarih boyunca insan davranışlarına şekil vermek amacıyla çokça kullanılmış olan, özü itibariyle 'yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır' varsayımına dayanan öğütleme temelli bir klasik eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ahlâkî temalar içeren tarihî veya kurgusal hikâyelerin anlatılması sıklıkla tercih edilebilmekte ve böylece diğer bireylerin davranışlarının ahlâkî sorumluluğu konusunda bunlardan etkilenebilecekleri düşünülmektedir.[100]

Willhite (1992) bu yaklaşımın temel varsayımlarını;

-Uzun zamandan beridir yaşamakta olan, paylaşılan, doğruluğu tarih ve gelenek tarafından kanıtlanmış ve kabul görmüş temel değerler sistemini içerirler.

-Çocuklar yetişkinler kadar bilgiye sahip olmadıklarından bu açığın kapatılmasında yetişkinlere önemli roller düşmektedir.

-Okullar öğrencilerin karakter gelişimlerinde çok önemli bir yere sahiptir.

-İyi bir karakter doğrulara ya da ahlâkî fikirlere sahip olmaya bağlıdır.

-Öğrencilere eğitim sonrası yaşamlarına hazırlıkta iyi yapılandırılmış ve alışkanlık odaklı

---

98 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.168-191.

99 Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.170-171.

100 Oktay Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004, s.96-97.; Ulusoy, Dilmaç, a.g.e., s.70.

bir ahlâk eğitimi verilmeli ve pratik yapma şansı tanınmalıdır.

-Ahlâk eğitimi ile akademik başarı arasında da doğrudan bir ilişki söz konusudur.

-Karakter oluşturma programları sosyal problemlerin azaltılmasında da oldukça etkilidirler[101] şeklinde sıralamaktadır.

Davranış Değiştirme: Davranış değiştirme yöntemi de istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, yöntem seçme, yöntemi uygulama ve değerlendirme ve gerektiğinde tekrar şeklinde beş adımlık işlemler uygulanan bir tür doğrudan öğretim yöntemidir. Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarından birisi olan B. F. Skinner (1904-1990) tarafından uzun yıllar süren ayrıntılı çalışmalarla kavramlaştırılmış olan edimsel (operant) koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını değiştirmek için kullanılan bir doğrudan öğretim yaklaşımıdır.[102]

2.Değer Geliştirme Yaklaşımları: 1960'lı yıllardan sonra geliştirilen, bireyselliği ve tecrübeyi önemseyen, bu sayede kişinin kendi değerlerini oluşturmasını amaçlayan, değerlerin kazandırılmasında önceki yaklaşımlardan farklı olarak tümevarımcı bir yol takip eden yaklaşımlardır. Ahlâkî davranış geliştirme süreçlerinde hümanist psikoloji ve eğitim hareketlerinden yararlanan bu yaklaşımlarda önceden hazırlanıp dayatılan birtakım değerler söz konusu değildir. Çocuğa bir problemin doğrudan çözüm yolu sunulmamalı, alternatif görüşler anlatılmalı ve onların arasından tercih yapma durumunda bırakılmalıdır. Kişi kendi değerlerini kendisi belirleyecek ve böylece kendini gerçekleştirmiş olacaktır.[103] Bu yaklaşımlar da ahlâkî muhakeme, değer analizi ve değer açıklama şeklinde sınıflandırılabilir.

Ahlâkî Muhakeme (The Moral Reasoning Approach): Bu yaklaşımın temelleri Jean Piaget'in çocuklardaki ahlâkî yargı üzerine gerçekleştirdiği araştırmaları takip eden ve ahlâkî gelişimin birbirini izleyen aşamalı bir sırayla geliştiğini iddia eden, mantığı, akıl yürütmeyi ve düşünmeyi vurgulayan ve bu anlamda ahlâkî ikilemler ve karar vermeyi kullanan Lawrence Kohlberg'in çalışmalarına dayanmaktadır.[104]

---

[101] Sıddıka Demirtaş, *Çocuk Yuvalarında Kalan Korumaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği,* (Doktora Tezi), *Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s.9.

[102] Mediha Sarı, *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, (Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s.61.

[103] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.174.

[104] Lydia Fernandes, *Value Personalisation: A Base For Value Education*. www.eric.ed.gov, ERİC

Öğrencilere ahlâkî ikilemler içeren hikâyeler vererek, akıl yürütme becerilerinin gelişmesini de amaçlayan, böylelikle onların ahlâkî yargılarını ortaya çıkaran bu yaklaşımda öğretmenin rolü, belirlediği örnek olaylarla her öğrenciyi birtakım ahlâkî ikilemlerle karşı karşıya bırakarak kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir.[105]

Bu yaklaşımın akıl yürütme ve düşünme vurgusu, değerlerin bilişsel ahlâkî inanç kavramları olarak tasarlandığını gösterir ve özellikle hakkaniyet, adalet, eşitlik ve insan onuru gibi ahlâkî değerlere odaklanır. Diğer değer türleri (sosyal, kişisel ve estetik) dikkate alınmaz.[106] Kohlberg çalışmalarında, ahlâkın ben merkezlilikten akılcı özerkliğe yani içselleştirmeye doğru ilerlediğini ileri sürmüştür.[107]

Bull (1969) ve Perry (1970) gibi diğer bazı teorisyenler de benzer ahlâkî gelişim şemaları ortaya koysalar da bunlar, Kohlberg'in teorisinde olduğu gibi doğrudan eğitime uygulanmamışlardır. Ayrıca, Kohlberg ile ahlâkî gelişimin doğası hakkında; her insanın bir değeri algılamaya dair yapısal dayanaklara sahip olduğu, bu dayanakların peş peşe aşamaları olduğu ve bazı insanların bu aşamaları daha hızlı geçip ilerleyebildikleri, bu ilerlemenin ahlâkın olmadığı dönemden toplumsal ahlâka oradan da otonom ahlâka doğru olduğu ve her kültürden insanların bu aşamalardan geçtikleri ve ahlâkî muhakemenin ahlâkî davranışla ilişkili olduğu gibi birçok ortak inancı paylaşırlar.[108]

Lawrence Kohlberg'in dünya çapında popüler kıldığı bu 'ahlâkî muhakame' yaklaşımı ve aşamalılık teorisi, öğrencilerin ahlâkî ikilemleri kendi ahlâkî akıl yürütme becerilerini ve verdikleri kararların kalitesini geliştirmenin bir yolu olarak görmelerini sağlamıştır.[109]

Değer Analizi (Values Analysis)*:* Değer analizi muhtelif değer çatışmalarını incelemek ve analiz etmek için sorgulama, karar verme ve düşünme becerilerinin kullanılması anlamına gelir. Bu yaklaşım, değerleri empoze etmek veya onları sadece netleştirmiş olmanın aksine, değer konularını analiz etmeyi, değer ölçüleri ve kanıtlarına göre

---

Document: ED 434 880. 1999, s.4.; Özkan Çelik, *Disiplinlerarası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016, s.35.

[105] Oktay Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No. 16, 2008, s.15.

[106] Douglas P. Superka, Patricia L. Johnson, *Values Education: Approaches and Materials*, National Inst. of Education (DREW) , Washington,D.C. (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284), 1975, s.14-15.

[107] Yurdagül Mehmedoğlu, "Ahlâk Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlâk Yaklaşımına", ***Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu,*** İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2013, s.121.

[108] Superka, Johnson, a.g.e., s.17-18.

[109] David T. Naylor, Richard A. Diem, *Elementary And Middle School Social Studies*, Newyork: Random House, 1987, s. 352.

yargılarda bulunmayı gerektirir.[110]

Suparka ve Johnson, ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları arasındaki en belirgin farkın, ilkinde bilişsel ahlâkî ikilemlere odaklanılırken, ikincisinde sosyal değerlere ilişkin konulara odaklanılması olduğunu belirtirler.[111]

Özellikle hukukî alandaki adlî vakalar, değer analizleri için öğrencilere oldukça iyi bir alan sağlar. Bu alandaki birçok eğitim programı, öğrencilerin önemli değer konularını ve çatışmaları ele alıp analiz etmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden yazılmış örnek vakalar içermektedir.

Jerrold Coombs ve Milton Meux (1971), değer analizini ele alırlarken, bu yaklaşım için şu üç "savunulabilir" hedefi belirlemişlerdir:

(1) Öğrencilerin incelemeye konu olan değer hakkında alabilecekleri en rasyonel kararları almalarına yardımcı olmak,

(2) Değerler bakımından rasyonel kararlar verebilmeleri için gerekli yetenek ve eğilimleri geliştirmelerine yardımcı olmak ve

(3) Kendi aralarındaki ve grubun diğer üyeleri arasındaki değer çatışmalarını nasıl çözeceklerini öğretmek.[112]

Değer Açıklama: Telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşım özellikle ABD'de 1960'ların sonu ve 1970'li yıllarda etkili olmuştur.[113] Yazarlara göre asıl sorun, insanların özenebilecekleri çok farklı rol modellere maruz kalmalarıdır. Ebeveynler, öğretmenler, politikacılar, film ve rock yıldızları, arkadaşlar, dinî şahsiyetler, edebî karakterler ve diğer hepsi farklı modeller sunmaktadırlar. Dolayısıyla şu sorular önem arz etmektedir: Bir insan, tüm yönleriyle eğriyi doğruyu nasıl ayırır ve kendi değerlerine nasıl ulaşır? Gerçek bilgeliğe, ahlâka ve etkileyiciliğe sahip model ile yüzeysel açıdan çekici bir model nasıl ayırt edilebilir?[114] Değer açıklama bu soruların cevaplarını bulabilmelerinde öğrencilere yardımcı olmalıdır.

Değerlere yönelik diğer teorik yaklaşımlardan farklı olarak, insanların nasıl belirli

---

[110] Naylor, Diem, a.g.e., s. 352.

[111] Superka, Johnson, a.g.e., s.59.

[112] Naylor, Diem, a.g.e., s.365.

[113] Oktay Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", *Değerler Eğitimi, der. Sinan* Zavalsız, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014, s.42.

[114] Sidney B. Simon, Leland W. Howe, Howard Kirschenbaum, *Values Clarification*, New York: Warner Books, 1995, s.8.

inançlara sahip oldukları ve belirli davranış kalıplarını nasıl oluşturdukları üzerine odaklanan Louis Raths (1966)'a göre değer açıklama yedi alt süreçten oluşur. Bunlar:
Kişinin inanç ve davranışlarını ÖDÜLLENDİRME
1. Ödüllendirme ve el üstünde tutma,
2. Yeri geldiğinde açıkça, alenen onaylama.
Kişinin inanç ve davranışlarını SEÇME
3. Alternatifler arasından seçim yapmak,
4. Sonuçları değerlendirdikten sonra seçim yapmak,
5. Özgürce seçim yapmak.
İnançlarına göre HAREKET ETME
6. Hareket etmek,
7. Bir model, tutarlılık ve tekrar ile hareket etmektir.[115]

3.Bütüncül Değerler Eğitimi: Parçanın asla bütün olmadığı hatta parçayı tanımanın bütünü tanımak demek olamayacağını ifade eden Uludağ, bütüncül eğitim perspektifini, parçalanmış bir evren ve varlık anlayışı yerine temelinde birlik ve özünde maneviyat olma, bütün fenomenlerin bölünmesi ve birbirine muhalefeti yerine birbirini tamamlaması şeklinde tanımlayıp bu yaklaşımın eğitimin sıkıntılarına yeni bir soluk getireceğini dile getirmektedir.[116] Değerler eğitimi açısından bakıldığında değer açıklama, ahlâkî muhakeme, değer analizi ve değer aktarma gibi yaklaşımların her birinin bütüncül yaklaşımı benimseyenler tarafından farklı açılardan eleştirildikleri görülmektedir. Onlara göre etkili bir değerler eğitimi için çocuğun hem zihnine hem duygularına hitap edilmeli, iradesi güçlendirilmeli, alışkanlık kazandırılmalı ve bireysel eğitim verilirken çevresel ve sosyal faktörler de göz ardı edilmemelidir.[117] Âdil Topluluk Okulları ve karakter eğitimi yaklaşımları bu başlık altında ele alınacaktır.

Âdil Topluluk Okulları (Just Community Schools): Önceleri etkili ikilemler kullanarak ahlâkî muhakeme yaklaşımı üzerine yoğunlaşan Kohlberg, daha sonraları yaptığı araştırmalarda bu yaklaşımların çocukların ahlâkî gelişimine katkıda bulunsa da günlük pratikler ve uygulama bağlamında eksiklikler içerdiğini, ayrıca etkin liderlik yeteneğine sahip olmayan öğretmenlerin ahlâkî muhakeme yöntemini telkin uygulamasına

---

[115] Simon, Howe, Kirschenbaum, a.g.e., s.9-10.
[116] Zekeriyya Uludağ, "Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti", ***Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar***, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.112.
[117] Bilal Yorulmaz, *Ailede Değerler Eğitimi*, İstanbul: Erkam Yayınları, 2017, s.97.

çevirebileceklerini fark etmiştir. Böylelikle bu sorunların katılımcı demokrasinin uygulandığı, öğrencinin günlük sorunların çözümüne katıldığı ve yönetiminde aktif rol alabildiği okullarla çözülebileceğini düşünmüş ve bunlara Âdil Topluluk Okulları adını vermiştir.[118] Fikirsel olarak John Dewey'e kadar giden bu okullarda sadece ahlâkî muhakeme ve ahlâkî bilginin gelişmesi değil, tecrübeye dayalı olarak demokratik toplum değerlerinin kazandırılması da hedeflenmiş ve temel düşünce olarak *tecrübe en iyi öğretmendir* anlayışı benimsenmiştir.[119]

İlk olarak Niantic Hapishanesi projesi ve buradaki uygulamalardan elde edilen verilerle hayata geçirilmiş olan ve okullar bazında ise ilk olarak 1974 yılında Massachusetts eyaletindeki Cambridge Cluster School'da uygulanmış olan bu yaklaşımda okulların temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmakta, karşı karşıya kalınan problemler çözüm için bütün tarafların katıldığı toplantılar ve ilgili herkesin katıldığı ahlâkî tartışmalar sonucunda karara bağlanmaktadır.[120]

Demokratik yönetim uygulamalarıyla ve toplumsal bir dayanışma inşa ederek ahlâkî bir atmosfer yaratmayı amaçlayan Âdil Topluluk Okulları hakkında çalışmalar yapan bazı araştırmacılar Kohlberg'in ikilem tartışma yaklaşımının ahlâkî eğitim üzerinde orta ila anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve ayrıca öğrencilere ahlâkî bir topluluk kültürü sağlayabildiğini ortaya çıkarmışlardır.[121]

Âdil Topluluk Okullarının başarıya ulaşabilmesi amacıyla okullarda, demokrasi ve hakkaniyet temelli düşüncenin teşvik edilmesi, sorumluluğun okulun tüm bileşenlerine yayılması, bileşenler arasındaki çatışmaların âdil bir şekilde çözülebilmesi, güven atmosferinin oluşturulması, belli bir okul anayasası ve sözleşmesinin olması ve oluşturulan ortam ile bireysel ahlâkî karar ve eylemlerin teşvik edilip ahlâkî düzeyin yükseltilmesi gibi bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.[122] Bu amaçla gerçekleştirilen en önemli uygulamalardan biri de Kohlberg tarafından bu sistemin kalbi olarak değerlendirilen okul toplantıları, buluşmalarıdır. Ana toplantı, disiplin kurulu, danışma kurulları, küçük grup toplantıları, sınıf içi ahlâkî tartışmalar ve personel-öğrenci danışma toplantıları gibi birimler halinde gerçekleşen bu buluşmaların her biri

---

[118] Yorulmaz, a.g.e., s.98.
[119] Kaymakcan, Meydan, a.g.e., s.186.
[120] Yorulmaz, a.g.e., s.98.
[121] Xiangdong Liu, "The Problem Of Character Education And Kohlberg's Moral Education: Critique From Dewey's Moral Deliberation", *Philosophical Studies In Education*, Volume 45, 2014, s.140.
[122] Ekşi, Katılmış, a.g.e., s.91; Yorulmaz, a.g.e., s.99-100.

birbirleriyle koordineli, demokratik, herkes tarafından uyulması gereken belli kurallar içeren, belli bir düzen içerisinde toplanan kurullardır.[123]

Hakkında yapılan birçok araştırma, bu okulların etkililiğini ortaya koymuş ve demokratik değerlerin kazanıldığı; çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azalmasına katkı sunsa da çocukların ahlâkî düzeylerini ahlâkî müzakere noktasından daha öteye taşıyamadığını ortaya koymuştur.[124]

Karakter Eğitimi: Hem temel insanî değerleri kazanmış ve davranışlarını bu değerlerde vurgulanan niteliklere göre tanzim eden hem de akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen kasıtlı uygulamaları içeren eğitimsel faaliyetlerin genel adı olarak tanımlanabilecek bu yaklaşımla toplumsal hayatın makul ölçülerde devamını sağlayacak iyi karakter niteliklerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır denilebilir.[125] Bir başka tanımda karakter eğitimini, gençlerin temel ahlâkî değerleri anlamaları, dikkate almaları ve gerektirdiği şekilde davranmaları için okul, aile ve toplum tarafından gerçekleştirilen kasıtlı uygulamalar olarak nitelendiren[126] ve bu alanda önemli çalışmaları bulunan Thomas Lickona karakter eğitimi için aşağıdaki 11 temel prensibi belirlemiştir:

1. Karakter eğitimi, iyi bir karakter açısından temel ahlâkî değerleri destekler.
2. Karakter; düşünce, duygu ve davranışı ihtiva edecek şekilde kapsamlı bir bakışla tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi, okul hayatının tüm aşamalarında temel değerleri teşvik eden kasıtlı ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir.
4. Okul, şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Karakterlerini geliştirmek için çocuklar, ahlâkî davranış fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.
6. Etkili karakter eğitimi, tüm öğrencilere saygı duyan ve başarmalarına yardımcı olan bir akademik müfredatı içerir.
7. Karakter eğitimi, öğrencilerin iç güdümlü motivasyonunu geliştirmeye yönelik olmalıdır.

---

123 Sandra K. Winn, "Daring to Give our Children a Voice", (ERİC Document no:ED503129), 2008, s.6, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503129.pdf,

124 Sarı, a.g.e., s.64.

125 Ekşi, Katılmış, a.g.e., s.35.

126 Thomas Lickona, "Eleven Principles of Effective Character Education", Journal *of Moral Education*, 93-100, 1996, s.93.

8. Okul personeli, temel değerlere sahip olmalı ve karakter eğitimi için sorumluluk almalıdır.
9. Karakter eğitimi, her türlü okul personeline birtakım sorumluluklar yüklediği gibi okuldaki öğrencilerden de yani akranlardan da sınıf toplantıları, öğrenci meclisi, akran arabuluculuğu, hizmet kulüpleri, görevlendirmeler ve öğrenci liderliğindeki girişimler yoluyla ahlâkî liderlik yapmalarını bekler.
10. Okul, karakter eğitimi çalışmalarında ebeveynleri ve toplumsal kurumları partner olarak benimsemelidir.
11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi, okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve hangi öğrencilerin iyi karakter gösterdiğini içermelidir.[127]

1.1.6. Değerler Eğitimi ve Drama

Eğitim alanında sanatların aktif olarak kullanılması ve etkili bir sanat olması itibariyle de tiyatronun eğitim gündeminde yer alması bahsi yeni değildir. Sanatın eğitime içerik açısından konu olmasının ötesinde ayrıca bir yaklaşım, bir yöntem olarak uygulamalarda yer bulması ve araçsal olarak etkin bir şekilde kullanılması son dönemlerde daha da popüler hale gelmiştir. Bütüncül yaklaşım, deneyim, yaşayarak öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, öğrenci merkezlilik ve demokratik eğitim gibi birçok modern eğitim söyleminin genel güzergâhları itibariyle eğitici drama metoduyla benzer bir eksende oldukları görülmektedir. Bu nedenle eğitici dramatik süreçlerin ahlâkî öğrenme üzerinde etkili olup olmadığından ziyade ne kadar etkili olduğu bahis konusu olmalıdır denilebilir.

Ahlâk; oyuncuların, oyun yazarlarının ve izleyicilerin kaçınılmaz ilgi alanıdır diyen Wagner, Dewey'in "Bir kişinin fikirleri ve arkadaşlarının buna yaklaşımı, kendisini hayalen onların yerine koyabilme gücüne bağlıdır" sözüne de atıfta bulunarak drama katılımcılarının, kendi dünya görüşlerini oynadıkları karakterlerin görüşleriyle bağdaştırmaya çalıştıkça, ahlâkî muhakeme açısından da geliştiklerini, bu nedenle dramanın amacının yazmanınkiyle aynı olduğunu savunur.[128]

Harriet Finlay-Johnson ve Caldwell Cook gibi bu alanın ilk öncüleri, bu alandaki yazarlar

---

[127] Lickona, a.g.m., s.95-100; Yorulmaz, a.g.e., s.104-107.

[128] Betty Jane Wagner (Ed.), *Building Moral Communities Through Educational Drama*, Stamford-London: Ablex Publishing Corparation, 1999, s.148.

ve uygulayıcılar, örneğin, Peter Slade, Brian Way, Richard Courtney ve John Allen gibi isimler dramayı pasif bir şekilde kabul edilecek bir metin yığınından ziyade bir uygulama ve bir öğrenme süreci olarak vurgulamışlardır. Bu yaklaşım kuşkusuz, Rousseau ve Froebel'in yazılarından esinlenen, yukarıda da ifade edilen çocuk merkezli, ilerici, yenilikçi felsefeyle pek çok ortak noktayı paylaşır; ancak drama yoluyla öğrenmenin doğasını tam olarak neyin oluşturduğuna dair görüşler her zaman değişken ve tartışmaya açık olmuştur.[129]

Joe Winston; drama, belirli bir anlatı biçimi ve onun ahlâkî öğrenme potansiyeli üzerindeki etkisini konu alan *'Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years'* adlı eserinde drama uygulamalarına katılımın çocukları davranışlarında daha ahlâklı yapacağını kanıtlamaya çalışmadığını, ancak yıllar içindeki deneyimlerinin dramanın, yapısı gereği katılımcılarının işbirliği yapmayı öğrenebileceklerine, sosyal bir kimlik kazanabileceklerine, başkalarına karşı sorumluluğu öğrenebileceklerine, kurallara ve öz disipline/öz denetime olan ihtiyacı anlayabileceklerine ve benlik saygısı açısından da gelişebileceklerine inanmasını sağladığını ifade eder. Bunların da ahlâkî gelişimin önemli veçheleri olduğunu belirtir.[130]

Şunu kabul etmek gerekir ki süreçsel drama içerdiği birçok teâmül ve özellikle de role giren öğretmen stratejisi sayesinde eğitimciye, drama etkinlikleri esnasında içeriden hareket etme avantajını altın bir tepside sunar ve bu da değer gündemini alternatif şekillerde manipüle etmeleri için büyük bir fırsat sağlar.

Çalışmalarıyla dramanın ahlâkî öğrenme potansiyeli hakkında alana önemli katkılar sağlamış olan Colby (1982) de, Kohlberg'in ahlâkî aşamalar teorisini benimsemiştir; fakat onları daha da ileri götürerek Heathcote ve Bolton tarafından öğretilen türde dramanın, çocukları mevcut seviyelerinin bir tık üzerinde akıl yürütmeye, muhakeme yapmaya zorlayarak onlarda ahlâkî bir gelişimi teşvik edebileceğini ileri sürmüştür. Colby, Heathcote tarzı drama tekniklerine atıfta bulunarak, bu tür dramaların açıkça ahlâkî gelişim hedeflerine odaklandıkları takdirde dramanın, duyuşsal, görsel ve kinestetik (devinduyumsal, eylemin bizzat içinde olma) alemleri ahlâkî muhakeme süreçleriyle ilişkilendirme işlevselliği sayesinde bu anlamda gelişime önemli bir katkı sağlayabileceklerini savunmaktadır. Colby'e göre dramanın gücü, çocukları analitik

[129] Joe Winston, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, London-Washington: The Falmer Press, 1998, s. 63.
[130] Winston, a.g.e., s.xii.

olduğu kadar metaforik (mecazî) olarak da düşünmeye teşvik etme potansiyelinde ve çocuklara 'metafor gerçeğini' deneyimlemeleri ve üzerinde düşünmeleri için sunduğu fırsatlarda yatmaktadır. Ona göre, Heathcote tarafından ortaya atılan bu farklı drama geleneği bir form içinde Cecily O'Neill (1976, 1982, 1995), David Booth (1994) ve Jonothan Neelands (1984, 1992) gibi diğer uygulayıcılar tarafından geliştirilmiş, değiştirilmiş ve yayılmıştır.[131]

Eğitici drama terimini izleyicilerini eğlendirme yerine *katılımcılarını dönüştürme* özelliğiyle vurgulayan ve özellikle doğaçlamanın bir sihir olmadığını, ancak usta bir öğretmenin elinde güçlü bir araç olabileceğini[132] ifade eden Betty Jane Wagner, ahlâkî topluluklar inşa etmenin bir yolu olarak dramanın gücünün ilk kez farkına varmasını eğitici drama (drama in education) alanında ufuk açıcı teâmüller geliştirmiş olan ve bu alanda uluslararası üne sahip bir drama öğretmeni olan Heathcote ile tanışması ve derslerini izlemiş olması ile ilişkilendirir. Ahlâkî eğitime elverişliliği açısından onun şu çalışma örneğini aktarır:

> "Bir grup genç, kötü bir adamı öldürmekle ilgili bir drama yapmak istediklerine karar verdiğinde, o dramayı öğrencilerin önünde yatan bir cenaze ile başlattı. Böylece grup, merhum hakkında ellerinden gelen tüm iyi şeyleri hatırlamaya çalışarak o adamın yas tutan ailesini doğaçlamaya davet edildiler. Aniden, öğrenciler cinayet eylemlerinin sonuçlarını düşünmeye başladılar. Çok geçmeden, tehdit oluşturan kişiyi öldürmek o kadar da basit bir çözüm gibi görünmüyordu artık."[133]

Yine öncüler açısından bakıldığında drama ve ahlâkî eğitim bağlamında önemli ipuçları bulmak mümkündür. Alanın önemli öncülerinden bir diğeri olan Brian Way'in dramanın işlevini; oldukça basitleştirilmiş bir ifadeyle katılımcısını doğrudan deneyim anlarına götürmek, salt bilginin ötesine geçmek, hayal gücünü zenginleştirmek, zihne dokunmanın yanı sıra aynı zamanda mümkün olduğunca kalbe ve ruha da dokunmak[134] olarak tanımlaması da drama ve değerler eğitimi arasındaki yakınlaşmaya işaret ettiği söylenebilir.

Brian Edmiston, drama ve etik eğitim konusunu ele alan az sayıda çalışmalardan biri olan ''Drama as Ethical Education' başlıklı makalesinde sıklıkla Bakhtin'in ahlâk teorisi konusundaki görüşlerine yer vermektedir. Bakhtin'e göre, ahlâkın kişisel yönleriyle

---

131 Winston, a.g.e., s. 64-65.
132 Wagner, a.g.e., s.6-7.
133 Wagner, a.g.e., s.1-3.
134 Brian Way, *Development Through Drama*, 5.baskı, Atlantic Highlands-N.J.:Humanities Press, 1973, s.1.

olduğu kadar toplumsal yönüyle de ilgilenilmeli ve gelecekteki veya geçmiş olayları yorumlamak kadar mevcut eylemler de değerlendirilmelidir. Onlar bizim şimdiki ve geçmiş eylemlerimizi farklı konumlardan değerlendirirken başkalarına karşı sorumlu olmaya devam ediyoruz. Diğer bir deyişle, Aristoteles'in "Ne tür bir insan olacağım?" sorusunu sormak hem sosyokültürel açıdan hem de geleceğe yönelik yegâne yönelimi açısından çok sınırlayıcı olabilir. Bakhtin, bunun yerine fiilen tekrar tekrar 'Başkalarıyla ilgili olarak etik davranıyor muyum?', 'Başkalarıyla ilgili olarak etik olarak mı hareket ettim?' ve 'Eylemlerim diğer insanları gelecekte nasıl etkileyebilir?' sorularını sormaktadır.[135] Edmiston, hayal gücünün etikle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu, böylece geçmiş, şimdiki ve gelecekteki olayların diğer insanların konumlarından değerlendirilebildiğini aktararak bu anlamda iki öneride bulunur:

> "(1) Dramada günlük yaşamlarımızdakilere ek olarak birden fazla pozisyon benimseyebiliriz; hayalî bir dünyada, doğrudan sıradan durumlarda bu tür pozisyonları benimsemiş olsaydık nasıl hareket edebileceğimizi keşfedebiliriz ve (2) drama aracılığıyla hayal gücünü kullanır ve pozisyonlarımızı değiştiririz, böylece eylemlerimizin sonuçlarından etkilenenlerin konumlarına da geçerek bu eylemleri nasıl değerlendireceğimizi öğreniriz."[136]

Winston, süreçsel dramanın ahlâkî boyutlarını anlamak için kapsamlı bir teori girişiminde bulunan çok az sayıda uygulayıcı araştırmacıdan biri olduğunu kabul ettiği Brian Edmiston (1995)'ın bu alandaki bazı yaklaşımlarına eleştiriler getirmektedir. Winston'a göre, çocuklara yönelttiği türden diyalojik eleştirilere gerek duymadan kendi etik anlayışlarını sunar onlara. Bakhtin'in, "her bir kişi, yetişkin veya çocuk, dünya ve her bir etkileşim üzerine benzersiz bir perspektife sahiptir" görüşünü savunmasına rağmen, yalnızca tek bir perspektifin etik olarak savunulabilir olduğu bir drama tasarlamıştır; yani önceden karar verdiği perspektif. Ayrıca Edmiston'un öğrencilerde ahlâkî tutum değişikliği oluşturduğu kabulünün de iddialı olabileceğini çünkü çocukların, öğretmenin ne duymak istediğini tespit etmekte çok usta olduklarını ve aralarında sosyal anlamda uyumlu olanlarının genellikle buna göre cevap vermekten mutlu olduklarını öne sürer.[137] Edmiston ise, Winston'un ona yönelttiği ve öğrencilere sadece kendi perspektifini sunduğu eleştirilerine cevaben adalet isteğinin ahlâkî bir gündeme sahip olmakla aynı şey olmadığını, kendi etik anlayışlarının da eleştiriye açık olduğunu ve ahlâkî müzakerelerde

---

[135] Brian Edmiston, "Drama as Ethical Education', Research in Drama Education", Vol.5, No.1, 2000, s.65-67, https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/Drama-as-Ethical-Education.pdf

[136] Edmiston, a.g.m., s. 67.

[137] Winston, a.g.e., s.69-71.

öğretmenler olarak kendi söylemlerimizi de ince eleyip sık dokumaya hazır olmamız gerektiğini ifade eder. Ayrıca bu konudaki görüşlerini ve itirazını şu sözleriyle dile getirmektedir:

> "İnanıyorum ki, nihayetinde kim isek onu öğrettiğimiz için, değer verdiğimiz, adalet ve eşitlik konusunda inandığımız şeyleri sınıfa ve drama çalışmalarımıza katmıyorsak kendi insanlığımızı inkâr etmiş oluruz. Sınıfı, çeşitli ve çelişkili deneyimlere ve duruşlara yer veren ve araştıran etik/ahlâkî bir alan haline getirmeye gayret etmemiz gerektiğine inanıyorum. Nezaket, saygı, hoşgörü, hakkaniyet ve adalet savunuculuğum ve nefrete, saygısızlığa, hoşgörüsüzlüğe ve adaletsizliğe karşı olduğum için özür dilemiyorum."[138]

Winston'a göre drama yoluyla; sınıf, erdemlerin sorunsallaştırılabildiği, yeniden çerçevelenip birçok açıdan ele alınabildiği ortak, kamusal bir sahne haline gelebilir, ahlâkî sorumluluk ve aktif sorgulama imkânı sağlanarak öğrencilerin ahlâkî yaşamın karmaşıklıklarına karşı duyarlılık ve anlayışları derinleştirilebilir. Çocuklar, erdemli ve ahlâksız davranışları soyut prensipler olarak değil, göze çarpan somut kavramlar halinde anlayabilmeleri için belli sosyal roller aracılığıyla eylem halinde keşfetmeye dolaylı bir şekilde teşvik edilmelidirler. Bu tür keşifler, karşıt duyguların birlikte yaşanmasını/duygu ikilemlerini/çok anlamlılığı benimsemeli ve didaktik olmaktan kaçınmalıdır. Hikâyeler, bu anlayışın en etkin biçimde aktarıldığı form olduğundan, drama, ahlâkî meselelere konu bazlı dersler yoluyla direkt olarak değil hikâyeler aracılığıyla dolaylı bir şekilde, eğik bir açıyla (obliquely) yaklaşmalıdır. Bu türden dramalar, çocukların belirli durumların karmaşıklığı üzerine derinlemesine düşünmelerine imkân sağlamalı ve öğretilecek dersler olarak önceden kurallarla belirlenmiş özdeyişler veya kurallar söyletmeye, yerleştirmeye çalışmamalıdır.[139]

Dramanın esasen, problem çözmekle değil problem bulmakla ilgili olduğunu savunan Winston, kendi drama uygulama örneklerinden birinde, amacının ahlâkî açıdan daha belirsiz (ambiguous) bir hırsızlık örneği yaratmak, soruları arttırmak ve buna karşın cevaplar sunmamak olduğunu belirtir. Hırsız için inandırıcı bir sosyal arka plan yaratarak, ahlâkî bir ikilem yarattığını, bu aşamada kendisinin de buna hiçbir cevabı ve nasıl bitmesini istediğine dair bir ön gündemi olmadığını iddia eder. Yakınlığı iki karakter arasında bölünmüştür ve bu hissettiğinin, dramanın hem dürüst hem de etkili olması için gerekli şart olduğunu ileri sürer. Ona göre, böylece öğrencilerin bir anda verilebilecek

[138] Edmiston, a.g.m., s.81-82.
[139] Winston, a.g.e., s.158-160.

kesin bir cevapları olmayacak, bir konuda karar vermek için enine boyuna düşünmeleri ve kararlarını öylelikle vermeleri gerektiğini göreceklerdir.[140]

O'Neill de yurt dışında katıldığı bir eğitim çalışmasında drama öğretmeninin bir problemin çözümü noktasında nerede durması gerektiğiyle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Onlara yapılacak doğru şeyi söylemek istemiyorum. Bana yapılacak doğru şeyi onların söylemelerini istiyorum. Ve bu, öğretmenin onlara iyi olanı söylemesinden daha fazla güce sahip olacaktır. Bu şekilde yapın. Diğerlerinde eğlence yok."[141]

Öğrencilerin drama sayesinde sadece birtakım eylemler hakkında konuşmakla, ahlâkî muhakeme müzakereleri yapmakla kalmadıklarını dramanın işlevselliği sayesinde bilfiil harekete geçebildiklerini[142] söyleyen Edmiston, ahlâkî eğitim açısından dramayı ele aldığı makalesini şu dört kapanış sorusuyla bitirmektedir:

-Daha kapsamlı ve uzun vadeli bir drama eğitimi programı ahlâkî söylemlerdeki karmaşıklıkların daha fazla farkına varılmasında hem öğrenci hem de öğretmen açısından ne kadar etkili olabilir?

- Öğrencilerin söylemlerinin ve duruşlarının dramadan nasıl etkilendiğini merak ederiz. Peki öğretmenler olarak bizim etik/ahlâkî varsayımlarımız ve öğrencileri konumlandırmalarımız ne olacak?

- Etik/ahlâkî tutumlar takınmadan öğretemeyiz, ancak kendi etik anlayışlarımızın öğretmenler olarak yaptığımız hamlelere nasıl zemin oluşturduğunu eleştirel bir bakışla nasıl daha fazla farkına varabiliriz?

-Ahlâkî ve göreceli ahlâkî duruşların daha kurnaz dışavurumlarından kaçınabilmek için kendi söylemlerimizi nasıl daha etkili bir şekilde diyaloglara dönüştürebiliriz?[143]

Süreçsel drama açısından değerlerin keşfi meselesinin çalışmaya konu olan öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeylerine bağlı olarak farklı şekiller alabildiği unutulmamalıdır. Örneğin; yukarıda bahsi geçen Winston (1998)'un ilkokul çağındaki çocuklar için masallardan yola çıktığı, Edmiston (2000)'ın daha büyük ilkokul çocuklarıyla

---

[140] Winston, a.g.e., p.93-104.

[141] Cecily O'Neill, "Arteducation Meeting", https://www.youtube.com/watch?v=Z4iI4dbUWCA, 12.02.2020, (03:10-04:20)

[142] Brian Edmiston, "Ethical Imagination: Choosing an Ethical Self in Drama", *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, An Integration Through Drama*, ed. J. Wilhem, B. Edmiston, Portsmouth, NH: Heinemann, 1998, s.59.

[143] Brian Edmiston, "Drama as Ethical Education", *Research in Drama Education*, Vol.5, No.1, 2000, s.81. https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/Drama-as-Ethical-Education.pdf

gerçekleştirdiği uygulamalarda tarihten olayları kullandığı, Wagner (1999)'in ise yaşlılar, engelliler veya çeşitli ırksal gruplar gibi hedef gruplara yönelik tutumları değiştirmeyi amaçlayan drama çalışmalarına atıfta bulunduğu görülmektedir.

Wagner, meydana gelen tutum ve davranış değişikliklerinin kalıcı olarak kabul edilemeyeceğini ifade etse de, daha önceki âsî tutumlarıyla katılım ve işbirliği konusunda kayıtsız ve ilgisiz olarak tanımlanan, yoksul ve suça meyilli geçmişlerden gelen dokuz öğrencinin, altı aylık drama çalışmalarının ardından yardımsever, ilgili ve kararlı bir noktaya geldiklerini, yeni öğrencilerin okula uyum sağlamaları için gönüllü olduklarını ve nihayet diğer liselerde normal öğrenci olarak kabul edilmek için yeterince sosyalleştiklerini görmüş ve bu bulguların yeterli olmamakla birlikte son derece cesaret verici olduğunu dile getirmiştir.[144] Dramaya bu gücü, ahlâkî sorgulamalar yapmaya elverişli sosyal bağlamlar içinde duygu, düşünce ve bedeni bir araya getirme özelliği vermektedir denilebilir.[145]

Katılımcıların kendileri ve yaşadıkları çevreyi anlamalarını sağlamak ve bu sayede toplumsal yaşama kolayca uyum sağlamalarına yardımcı olmak eğitici dramanın temel amaçları arasında yer alır. Değerler eğitiminin temel amaçlarına bakıldığında da bireylerin hayatlarındaki değerlerin farkına varmaları ve bu değerlere uygun toplumsal yaşantı sürebilmelerinin yer aldığı görülür. Dolayısıyla her iki alan da yani hem eğitici drama hem de değerler eğitimi bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden, bütüncül olarak sağlıklı gelişebilmesine odaklanmıştır. Her iki alan açısından da ön planda olan duyuşsal öğrenme vurgusu aralarındaki uyumu belirginleştirmekte ve eğitici drama yöntemini değerlerin içselleştirilmesi ve anlamlandırılması noktasında etkili bir yöntem olarak öne çıkarmaktadır.[146]

Dramanın tutumlar, davranışlar ve ahlâkî muhakeme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrenciler, drama süreci içinde farklı roller oynayıp bunlar üzerine derinlemesine düşünceler üretme ve bunları yansıtma fırsatı buldukça tutumlarını netleştirme ve belirli eylem türlerinin sonuçlarını görme fırsatına sahip olurlar. Böylece daha yüksek etik ve ahlâkî davranış standartları geliştirebilir, ayrıca sorunlarla yüzleşmek ve sorunları iyi planlanmış ve yaratıcı yollarla çözmek için çokça ihtiyaç duyulan deneyimi de kazanmış

---

[144] Marie Gervais, "Exploring Moral Values with Young Adolescents Through Process Drama", *International Journal of Education & the Arts*, 7/2, 2006, s.6.

[145] Gervais, a.g.m., s.7.

[146] Çelik, a.g.e., s.68.

olurlar.

Eğitici drama açısından önemli bir fonksiyon icra eden doğaçlama katılımcılara korkmadan, rahatça yanlış seçimler yapabilme, gerçek hayat sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kalmadan denemeler yapma ve bunların sonucunda neler olabileceğini riske girmeden görme lüksü sunar. Yani dramada güvende olma vardır. Öğrencilere sembolik bir maskenin arkasına saklanma ve böylece başka bir sınıf ortamında tehlikeli olabilecek durumlara girişmeye cesaret etme imkânı tanır. Öğrenciler gerçek korkularını, nefretlerini ve arzularını onları gerçekten 'sahiplenmek' zorunda kalmadan sembolik biçimde canlandırabilirler. Drama, öğrencinin oluşturulan hayalî/kurgusal durumla fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak özdeşleşebilmesi için bir zorunluluk durumu var eder. Bu aktif katılım ve özdeşleşme sayesinde ahlâkî bilinç ortaya çıkabilir.[147]

Wagner[148], dramanın kişinin kendisine ve başkalarına karşı tutum ve düşüncelerinde olumlu bir değişimi ve sosyal olarak kabul edilen davranışlarda bir gelişmeyi etkileyebileceğini; ayrıca öğrencilerin, sorunları başka bir kişinin gözünden görebilecekleri durumlara yerleştirildiklerinde, hem empatik anlayışları hem de ahlâkî tutumlarının olumlu yönde etkilenebileceğini ve böylece normal yaşamlarında belki de asla göremeyecekleri şeyleri resmedebildikleri için kendilerini onların değer ve davranışlarını incelerken bulabileceklerini savunur. Bununla birlikte drama ve ahlâkî muhakeme ilişkisine dair araştırmaların, onları genellemek için yeterince tutarlı olamayabileceğini, davranışlardaki fiilî değişikliği ölçmenin, bu deneyimin öğrencilerin gerçek hayattaki ahlâkî davranışlarını değiştirip değiştirmeyeceğini test etmenin zor olduğunu; çünkü değişimin genellikle drama deneyiminden çok daha sonra da gerçekleşebileceğini de ekleyerek bu anlamda ihtiyatı da elden bırakmaz.

1.1.7. Bir Değer Olarak Dürüstlük

Bu tez çalışmasının drama uygulama kısmı için belirlenen 'dürüstlük' değeri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edilen on kök değer arasından seçilmiştir. Bilindiği üzere Talim ve Terbiye Kurulu, 2017 yılı temmuz ayında mevcut eğitim müfredatında "öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde"[149] birtakım

[147] Wagner, a.g.e., s.11-12.
[148] Wagner, a.g.e., s.149-150.
[149] Bkz. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017, Basın Açıklaması, s.4.

yeniliklere gitmiştir. Bu müfredat değişikliğinde öncekilerden farklı olarak ana odağı değerler ve değer eğitimi oluşturmuş ve öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevî ve evrensel değerler 10 (on) ana başlık altında toplanmıştır. Müfredatlarla öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.[150] Bu tez çalışmasının drama uygulama konusu olan 'dürüstlük' değeri için öğrencilerden beklenen tutum ve davranışlar ise aynı bildiride; 'açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma'[151] şeklinde belirtilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulunun değerler eğitimine yaklaşım farklılığını göstermesi açısından son derece önemli olan bu değişikliklerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için yapılması gerekenler bildiride şu şekilde yer almıştır:

> - Değer eğitiminin bütün eğitimin nihaî gayesi ve ruhu olduğu, ayrı bir müfredat veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, bu bakımdan okullar ve öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası (mütemmim cüzü) olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması,
> - Değerlerin yalnızca müfredatlarda yer alan lafızlar olmaktan çıkarılması, öğrencilere okul içinde ve dışında değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanması,
> - Değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencilere kazanımların içerik boyutu (konu) ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından ziyade öğrencilerin akıl yürütme, sorgulama, araştırma, yorum yapma, bağlantı kurma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri drama, rol oynama vb. çalışmalarla aktarılması,
> - Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, destekleyici, toplum bilincini geliştiren, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan bir sınıf ortamı oluşturulması,
> - Değerlerin aktarılmasının sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmaması, okul-aile iş birliğinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır.[152]

Yeryüzündeki hemen her din ve kültür tarafından yüceltilen, ahlâkî erdemlerin en önemlilerinden biri olarak üzerinde uzlaşılabilecek evrensel bir değer olan 'dürüstlük değeri' için muhtelif Türkçe sözlüklere[153] bakıldığında kelime anlamı itibariyle, eş anlamlısı olan 'doğruluk' ile birlikte şöyle bir anlam havuzu oluşmaktadır: Dürüst olma

---

[150] Bkz. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017, Basın Açıklaması, s.7-8.

[151] Bkz. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017, Basın Açıklaması, s.24.

[152] Bkz. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine, Ankara, 18 Temmuz 2017, Basın Açıklaması, s.7-8.

[153] Bkz. Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, 2.baskı, Ankara: Vadi Yayınları, 2003, s.333,356.; Türk Dil Kurumu, https://sozluk.gov.tr/ ; Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975, s.53.; İsmail Parlatır vd., *Türkçe Sözlük*, 8.baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988, s.657.; İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi, 2010, s.314. ; Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski Ve Yeni Harflerle),* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 2006, s.195.

hali, düzgünlük, sağlamlık, sahihlik, doğru olma hali, istikamet, doğruya has davranış, sıdk, kaide ve ölçülere uygunluk, hilesizlik, hatasızlık, isabet, doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, adalet, düşüncenin gerçekle uyuşması, açık olma, kendini açık olarak ortaya koyma durumu, düşüncenin gerçekle uyuşması, hakikat, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olması, verilmiş bir olguyla uyuşması (içeriksel doğruluk), düşüncenin kendi kendisiyle uyum içinde olması, çelişik olmaması (biçimsel doğruluk-biçimsel mantıkta).

Hökelekli, toparlayıcı olması bakımından dürüstlüğe şöyle bir tanım ve izahat getirmektedir:

> "Kişinin inanç, niyet ve düşüncelerinde, işlerinde, söz ve davranışlarında, hakikate, adalete, gerçeğe uygunluktur. Doğrulukta temel nokta gerçekle örtüşme, olup bitenle uyuşmadır. Yani bizim dışımızda meydana gelen bir olay ile bu olayı zihnimizde değerlendirme sonucu vardığımız kararın birbiriyle tam uyuşmasıdır."[154]

Böylelikle ulaşılacak olan bu dürüstlük seviyesi ahlâklı olmanın bir sonucu olarak kazanılan bir şahsiyet vasfı olacaktır. İnsanın kuvvetli bir vicdana sahip olması ve bu sayede de kendi içinde kendi davranışlarını idare ve kontrol eden bir mekanizma kurması ve bunu tutarlılıkla sürdürmesi doğruluktur.[155]

Doğruluk ve benzeri erdemlerin olmadığı kişi ve toplumlarda kardeşlik, barış ve huzurun yerini bunların zıddı olan yalancılık, sahtekârlık, huzursuzluk ve düşmanlığın alacağı, diğer bütün erdem ve faziletlerin de buna bağlı olarak dibe vuracağına kuşku yoktur. Bunun içindir ki bütün dinler doğruyu söylemeyi emretmiş, yalan söylemeyi yasaklamış ve doğruluğu, dürüstlüğü ortak bir ahlâkî ilke olarak benimsemiştir. Peygamberlerin hepsinin doğruluğu kendilerine rehber edinmeleri, doğru sözlü kişiler olarak bilinmeleri, hatta peygamberliklerinin en önemli delili olarak da doğruluk vasıflarına işaret edilmesi de bu yüzdendir.[156]

İslam dininin kutsal kitabı Kur'ân'da, Allah tarafından doğru ve dürüst insanlara büyük bir ecir ve bağışlanma hazırlandığı bildirilmekte,[157] ayrıca Hz. Peygamber'in şahsında tüm inananlara dosdoğru olmaları emredilmektedir.[158]

---

[154] Hayati Hökelekli, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*, İstanbul: Ensar Neşriyat. 2013, s.163-164.

[155] Güngör, a.g.e., s.68.

[156] Halil İbrahim Bulut, "Semavi Dinlerin Ortak Ahlak İlkeleri Ya da Evrensel Değerler", *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl 1, Cilt 1, Sayı 1, 2015, s.69-70.

[157] Bkz: Ahzâb 33/35.

[158] Bkz: Hûd 11/112; Şûrâ 42/15.

İslâmî kaynaklarda dürüstlük değeri çerçevesinde sıkça dillendirilen diğer bir önemli kelime de kelâm ilminde bütün peygamberlerin beş niteliğinden biri olarak da belirtilen Arapça kökenli 'sıdk' kelimesidir. Bu kelime 'Hakikati konuşmak, gerçeğe uygun bilgi vermek, dürüst ve güvenilir olmak, vaadine sadâkat göstermek' anlamlarında kullanılmakla birlikte ayrıca 'sözün hem objektif gerçeğe hem de sözü söyleyenin zihnindeki bilgiye uygunluğu' şeklinde de tanımlanır. Buna göre, bir kimsenin sözü - aslında gerçeği ifade etse bile- o kişi kendi zihninde yalan söylediğini düşünüyorsa bu söz yalan sayılır. Böyle bir durumda sözün bir yönden doğru, bir yönden yalan olabileceği de belirtilir.[159] Hz. Peygamber bir hadisinde 'sıdk' ile ilgili şöyle buyurmaktadır: "Sana şüphe veren şeyi terk et, emin olduğun şeye ulaşıncaya kadar git. Zira sıdk, kalbin itminanıdır, yalan şüphedir."[160] Ayrıca İslam Peygamberinin, hadis kaynaklarının yanında sıdk konusuna yer veren, hemen bütün ahlâk ve tasavvuf kitaplarında kaydedilmiş olan şu öğüdü de İslam dini açısından konunun önemine işaret etmektedir:
"Size doğruluğu öğütlerim; çünkü doğruluk iyiliğe, iyilik de cennete götürür. Doğruluğu şiâr edinen kimse Allah katında sıddîk diye yazılır. Yalan söylemekten sizi menederim; çünkü yalan söylemek günaha, günah da cehenneme götürür. Kişi yalan söyleye söyleye nihayet Allah katında kezzâb diye yazılır"[161]
Hemen bütün ahlâk ve tasavvuf kitaplarında başlıca ahlâkî erdemlerden biri olarak kabul edilen meseleye dair Türkiye Diyanet Vakfı'nın İslam Ansiklopedisi'nde bazı İslam alimlerinin görüşleri şu şekilde özetlenmiştir: Bu terimi oldukça geniş bir kapsamda ele alan Râgıb el-İsfahânî, 'sıdk'ı evrenin varlık sebeplerinin en önemlilerinden biri sayar. Çünkü sıdk, hakikatin ifadesi olup hakikatin bir an ortadan kalktığı farz edilse artık evrenin düzeni de ortadan kalkar. Aynı âlime göre doğruluk, bütün iyi ve güzel şeylerin temeli, peygamberliğin dayanağı, takvânın meyvesidir. Mâverdî ise, doğruluğu gerekli kılan sebepleri akıl, din, ahlâk (mürüvvet) ve insanlardaki doğrulukla tanınma arzusu olarak sıralar. Gazzâlî ve daha sonraki bazı âlimler, sıdkın altı çeşidinden söz eder: a) Konuşmada sıdk, b) Niyet ve iradede sıdk, c) Karar vermede sıdk, d) Kararında durma hususunda sıdk, e) Amelde sıdk, f) Dinî ve mânevî hallerde sıdk. Özellikle tasavvufî kaynaklar, kulun Allah'a saygı ve bağlılığını gösteren havf, recâ, tâzim, zühd, rıza, tevekkül, muhabbet, takvâ gibi mânevî hallerdeki doğruluk ve samimiyeti sıdkın en ileri

[159] https://islamansiklopedisi.org.tr/sidk
[160] Nesai, "Eşribe", 50 (8, 327, 328); Tirmizi, "Kıyamet", 61 (2520)
[161] Müsned, 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11; Buhârî, "Edeb", 69; Müslim, "Birr", 103-105

derecesi olarak değerlendirmiştir.[162] İbn Sînâ, sıdkı yani doğruluğu, temyiz / akıl gücüne ait erdemler arasında sayarken, İbn Miskeveyh'e göre de, yüce saadeti seçen ve onu izleyen kimselerin ilk olarak göz önünde bulundurmaları gereken esaslardan birisi, dürüst konuşup dürüst davranmaya alışmak, doğruluğa uyarak, yalan şeylerin etkisinden kurtulmaktır.[163]

İslâmî kaynaklar açısından dürüstlük değerine yaklaşım bu şekildeyken diğer dinlerin de bu değeri merkeze aldığı görülmektedir. Kitab-ı Mukaddes'te doğruluğa büyük önem verilmekte, yalan insan fıtratına ters, kötü bir davranış olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte Hz. Musa'ya verilen on emirden bir tanesinin "Yalan söylemeyeceksin" şeklinde olması da bu gerçeği destekler mahiyettedir. Bunun yanı sıra farklı bölümlerde sıkça vurgulanması da doğruluğun kişi ve toplum hayatında vazgeçilmez bir ahlâk ilkesi olduğuna delildir. Hz. Eyyub'un kıssası anlatılırken şöyle denilmektedir: "Ve Rab şeytana dedi: Kulum Eyyub'a iyice baktın mı? Çünkü dünyada onun gibisi yok; kâmil ve doğru adam; Allah'tan korkar ve kötülükten çekinir."[164] Burada Hz. Eyyub'un en belirleyici vasfı olarak doğru sözlü oluşuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca Mezmurlar'da "Gelin ey çocuklar, dinleyin beni; size Rab korkusunu öğreteyim. Kim yaşamdan zevk almak, iyi günler görmek istiyorsa dilini kötülükten, dudaklarını yalandan uzak tutsun."[165] denilmek suretiyle hayattan zevk almak isteyen kimselere kötülüklerden uzak durması ve yalan söylememesi tavsiye edilmektedir. Şu hâlde ister Kitab-ı Mukaddes'te olsun, isterse Kur'an-ı Kerim'de olsun doğruluk kişi ve toplumların hayatında olmazsa olmaz bir erdem olarak sunulmaktadır denilebilir.[166]

Dinî açıdan olduğu gibi, psikoloji, eğitim, ekonomi, sanat gibi birçok açıdan da ele alınabilecek olan dürüstlük değerini Tarhan, toplumsal açıdan; güven duygusunun oluşmasında, iç huzurun gerçekleşmesinde ve toplumsal barışın sağlanmasında en önemli göreve sahip değer olarak görmektedir. Ona göre, dürüstlük olmadan, diğer erdemlerin pek bir etkisi yoktur.[167] Bu, doğruluğun ilişkili olduğu kavramların zenginliği ile de ilgilidir esasında. Gerçek, birey, varlık, duygu, düşünce, eylem, bilinçlilik, zaman gibi

---

[162] https://islamansiklopedisi.org.tr/sidk

[163] Abdurrahman Kasapoğlu, "Bir Kişilik Özelliği Olarak Kur'an'da Sadâkat", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar 2010/ 1(1), 2010, s.121.

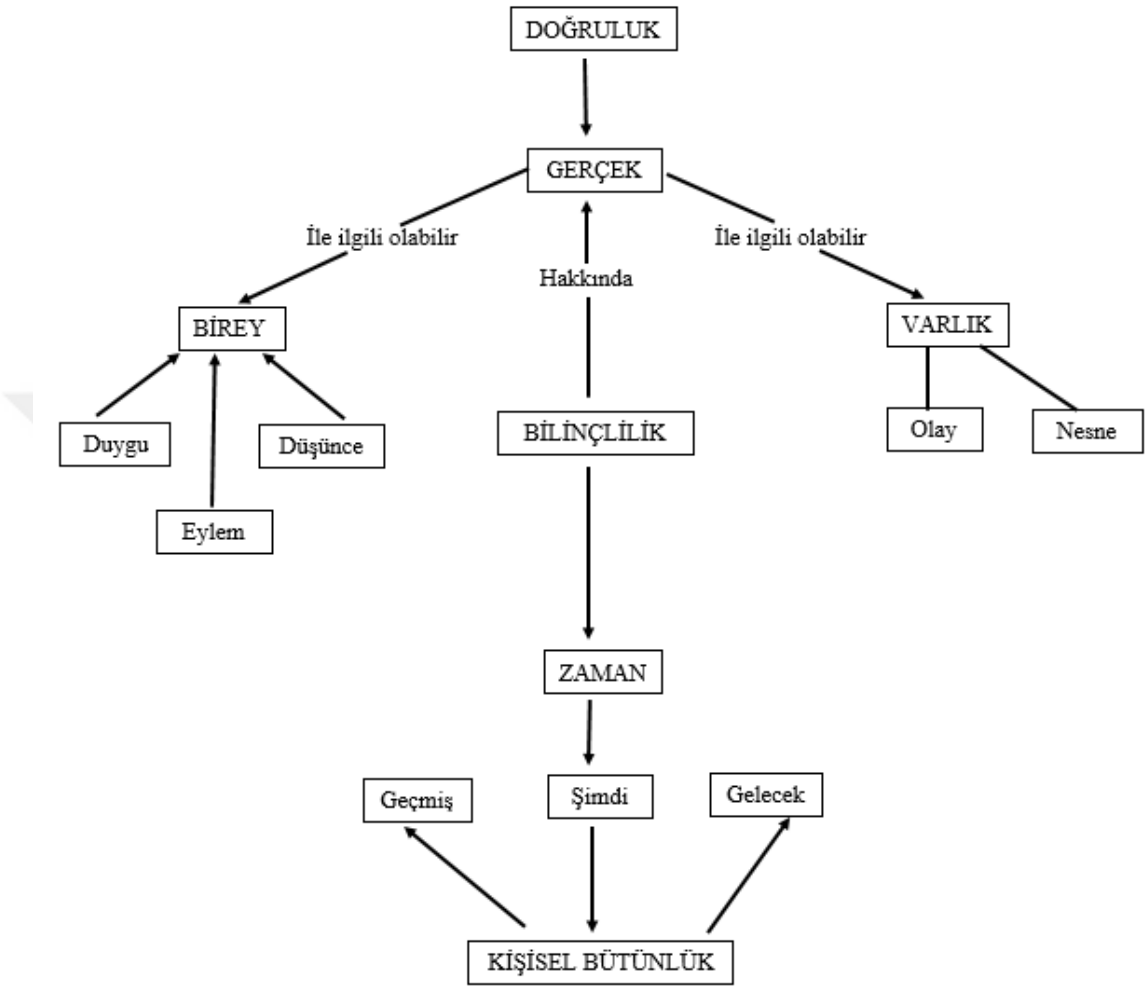
[164] Eyub 1, 7-9.

[165] Mezmurlar 34, 11-13.

[166] Bulut, a.g.m., s.69-70.

[167] Nevzat Tarhan, *Güzel İnsan Modeli: Ailede, Toplumda, Siyasette Değerler Psikolojisi*, 4.baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, 2012, s.90.

kavramların doğruluk kavramıyla ilişkisini ortaya koymak bu kavramın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Aşağıdaki kavram haritasının[168] aralarındaki ilişkiyi göstermesi anlamında iyi bir çalışma olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Doğruluk Kavram Haritası

Meseleye eğitim açısından bakıldığında doğruyu benimseme eğiliminin insanın doğasında, fıtratında var olduğu, bunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen şeylerin başında ise insanın yetişme koşullarının geldiği görülür. Doğruluk erdemini elde edebilmek ve benlikte iyice yerleştirebilmek için büyük çaba göstermeye ihtiyaç vardır. Çocuğun dinî eğitiminin temel amaçlarından birisi, ona doğruluk alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılmasıdır.[169] Hökelekli, çocukların doğruluk karakteri ile yetişmesi için anne-baba ve eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken bazı hususları şu şekilde

[168] Bkz. Şekil 2'deki kavram haritası için, Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004, s.242.
[169] Kasapoğlu, a.g.m., s.129.

sıralamaktadır: Sevgi ve güven ortamı, güven kazandırma, duyguları güçlendirme, açık sözlülük, utandırmamak, yalana dayalı şaka ve esprilerden kaçınmak, sözünü yerine getirmek, yalanı önlemek ve katı kuralcı olmamak.

1.2. SÜREÇSEL DRAMA VE CECILY O'NEILL

1.2.1. Eğitici Dramaya Genel Bakış

Sanatsal yaklaşımların eğitim ortamlarında görünürlüğünün artması yeni bir sürecin habercisi olmuştur. Böylelikle 'sanat eğitimi' mi?, yoksa 'sanat yoluyla eğitim' mi? tartışması gündeme gelmiştir ki bu, Avrupa'da 18.yy.'ın sonlarına tekabül etmektedir. Friedrich Von Schiller tarafından 1793-1794 yıllarında yazılan "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar" kitabı, sanatın insan eğitimindeki yerine dair düşünceleri, 'estetik eğitim' ve 'sanat yoluyla insanların eğitimi' gibi kavramları, böylesi bir eğitimin içeriği ve amaçlarını sistemli bir şekilde ilk defa dillendiren eser olarak kabul edilmektedir.[170] Bundan yaklaşık bir asır sonra 1898 yılında Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulunda çizim ve boyama dersleri veren, buraya eğitim almaya gelen genç insanlara özgür bir alan sağlayan, onları hiçbir şekilde kısıtlamayan, aksine onları sanatsal açıdan yüreklendiren Avusturyalı sanatçı Franz Cizek'in deneyimleri de eğitimde sanatın kullanılmasına dair önemli bir diğer basamak olmuştur.[171]

Cizek çocuk resimlerine estetik değer verilmesini sağlayan ve bir çocuk sanatı da olabileceğini gösteren önemli bir sanatçı ve eğitimcidir. Kendi döneminde sanatsal temelli oldukça reformist bir eğitim yaklaşımı sergileyen Cizek çocukların sadece geleceğin yetişkinleri olarak görülmemeleri gerektiğini savunur. Onların hâlihazırda ayrı bir varlık olduklarını, kendi bakış açılarının olabileceğini, bu nedenle de farklı düşünmelerinin son derece doğal olduğunu, kendilerine has bu bakış açısıyla birçok yönden yetişkinlerden daha yaratıcı olabileceklerini ve ancak böyle düşünüldüğü takdirde çocuklar için sanattan söz edilebileceğini söyler.[172]

---

[170] İnci San, *Çocuk ve Sanat: Sanatlar Eğitimi,* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 3. Baskı, 2020, s.149.

[171] Nihat Çalışkan, Engin Karadağ, *Eğitimde Drama: Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 3. baskı, 2014, s.40-41.

[172] Wilhelm Viola, *Child Art And Franz Cizek*, Viyana: Austrian Junior Red Cross, Printed In Austria By Frederich Jasper, 1936, s.5-6.

Böylelikle farklı birçok sanat dalının eğitim açısından önemi gündeme gelmiş ve dolayısıyla tiyatro sanatının da bu alandaki etkin yerini bulmasına imkân doğmuştur. Zaman içerisinde okul tiyatrosu, okul oyunları, eğitimde tiyatro, tiyatro pedagojisi gibi farklı mecralarda eğitim ve tiyatro bir etkileşim kurmuş olsa da bugün bilinen manada drama ve eğitim birlikteliği henüz kurulamamıştır denilebilir. Çünkü şimdiye kadar olan çabalar, daha ziyade tiyatronun bilinen formundan çok da taviz vermeden, bir şekilde okulla, öğrenciyle buluşturulması, etkileşimin arttırılması çabasıdır.

Bu anlamda tiyatrodan ilk tavizi eğitim lehinde koparma denemelerinin de yine Avrupa'lı eğitimciler Harriet Finlay Johnson ve Henry Caldwell Cook tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Bolton, birbirine yakın zamanlarda farklı okullarda eğitim faaliyetlerinde bulunan ve yayımlanmış kitapları olan bu iki drama öncüsünün birbirlerinin yazdıklarından haberdar olup olmadıklarına dair herhangi bir kayıt olmadığını, ancak 1920'li yılların başında bazı konferanslara katıldıklarından orada karşılaşmış olabileceklerini belirtir.[173]

Öğrencilerin tiyatrolara götürülüp oyunlar izlemelerini sağlamak, tiyatro ekiplerinin bizzat okullara gelip onlara uygun gösteriler yapmaları, öğrencilerin okullarında sahneye çıkıp diğer öğrencilere oyunlar sergilemeleri şeklinde seyreden okul/tiyatro/drama etkileşimi Harriet Finlay Johnson (1871-1956) ile birlikte artık yeni bir form kazanmış ve drama sınıfa girmiştir.

Harriet Finlay Johnson'ın, dramatik biçime dönüştürme anlamına gelen 'dramatizasyon' terimini eğitime uygulayan muhtemelen ilk öğretmen olduğunu aktaran Bolton, Johnson'ın bu yöntemi öğrencilerinde 'güçlü bir öğrenme arzusu uyandırmak' için etkili bir yol olabileceğini keşfettiği için tercih ettiğini belirtir.[174] Çünkü bayan Johnson kendi ifadesiyle 'küçük talebelerinin' eğer öğrenmek isterlerse öğrenebileceklerine inanmaktaydı. Sınıfta uyguladığı dramatik canlandırmalarda öğrencilerde o güne kadar ilgilerini çekmeyen birçok şeye karşı şiddetli bir öğrenme isteği uyandığını, farklı mana ve göndermelerden yola çıkarak konuyu sorgulamaya, araştırmaya başladıklarını, bu

[173] Gavin Bolton, *A Conceptual Framework For Classroom Acting Behaviours*, (Unpublished phd thesis), Durham: Durham Üniversitesi School of Education, 1997, s.12.

[174] Gavin Bolton, *Acting In Classroom Drama: A Critical Analysis*, Staffordshire: Trentham Books, 1998, s.24.

amaçla kendiliklerinden sözlükler karıştırdıklarını belirtir.[175] Bu isteğin uyanmasında oyunun önemini şu cümlelerle ifade eder:

> "Anaokulu oyunları ile öğrenmekten zevk alan küçükler ile "büyük öğrenciler" denilen çocukların yaşları arasında çok belirgin bir fark yoktur. Öyleyse neden daha büyük öğrenciler için de anaokulu oyun ilkelerine uygun devam edilmesin? Ben öyle yaptım, ancak şu farkla: Oyunu öğretmenin başlatmasına veya yönetmesine izin vermek yerine, tıpkı kişinin kendisinin doğayı incelemesi, onun için başkası tarafından incelenmemesi gibi, oyunun da çocuğun kendisine ait olmasını istedim"[176]

Bu drama öncüsünün kendi ülkesi İngiltere'de ve dünyada duyulur olmasını sağlayan, onu uyguladığı dramatik eğitim metotları konusunda destekleyen ve sonrasında bu uygulamalarını kitap olarak yazmaya teşvik eden kişi ise o dönem savunduğu yenilikçi fikirlerle tartışmaların odağında olan eğitim müfettişi Edmond Holmes olmuştur. Holmes, en üst düzey yetkili olarak Johnson'ın çalıştığı Sompting Okulu'nu ziyaret eder ve 1911 yılında yayınladığı, o dönem ülkede yaptığı eğitim araştırmaları için de bir rapor niteliği taşıyan kitabı 'What Is And What Might Be / Nedir ve Ne Olabilir' de bu genç köy okulu öğretmeninin eğitim uygulamalarından ne kadar etkilendiğinden ve kendi eğitim felsefesine olan derin etkisinden bahseder.

1900'lü yılların başlarında İngiltere'de Sompting'deki küçük bir köy okulunda 8 ila 14 yaşlarındaki 50 öğrenciden sorumlu olan 26 yaşındaki genç öğretmen Harriet Finlay Johnson, ders programının büyük bir kısmında, sınıf sınırlarının dışında alternatif alanlarda yürütülen doğa çalışmalarına, okul bahçelerini ekip biçmeye ve yerel çevreyi keşfetmeye odaklanmaktaydı. Bu alternatif uygulamaları kendisinin artan Froebelian eğilimlerini yansıtmakla birlikte onun uygulamalarında esas ilgiyi çeken, adının uluslararası alanda da duyulur olmasını sağlayan şey, yukarıda da belirtildiği gibi dramanın eğitim amaçlı kullanımında yaptığı yenilikti. Motivasyon, araştırma, problem çözme ve böylelikle bilgiye ulaşmak için bir vesile, bir yöntem olarak dramaya önem vermesiydi.[177]

---

[175] Bolton, a.g.e., s.10.

[176] Harriet Finlay Johnson, *The Dramatic Method of Teaching*, Boston: Athenaeum Press,1912, s.7.

[177] Peter Cunningham, Yoko Yamasaki, "Space and Time in the Creative Curriculum: Drama and education in two island nations in the early twentieth century", *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 2018, s.23. http://dx.doi.org/10.14516/ete.224,.

Finlay Johnson, drama ve eğitim ilişkisi bağlamında yeni bir çığırın habercisi olacak olan bu yeni uygulamasının dersinde yaşanan bir rastlantı sonucu ortaya çıktığını anlatır. 1904 Aralık ayının yağışlı bir gününde dışarıda dramatik çalışmalar yapmak mümkün olmadığından içeride kitap okumak ve kapalı mekân oyunları oynamak zorunda kalan öğrencilerden biri bir süre sonra Walter Scott'un tarihi romanını kast ederek "Ivanhoe'yu içeride oynayamaz mıyız?" diye bir görüş atar ortaya. O zamandan sonra sınıfta bir oyunun başarılı bir şekilde oynanıp oynanamayacağı konusunda hiçbir şüphesi kalmaz Johnson'un. Ancak ona göre, dışarıdan bakanlar için yine de bu ilk denemesinde pek parlak bir şey yoktur. O anın 'içinde' bulunan, o anı yaşayan kendileri için ise sınıf gerçek bir tiyatro sahnesi haline gelmiş ya da hayal güçlerinin arzu ettiği başka herhangi bir yer olmuştur artık. Ancak dışarıdan biri onları pekâlâ, sıradan bir sınıfın önündeki daracık bir alanda eğleşiyor olarak görebilirdi.[178]

Johnson ve öğrencilerinin kendilerinin dışında ayrı bir seyirci gerektirmeden, sırf kendileri için, sınıfta ve eğitim maksatlı yaptıkları dramatizasyon çalışmaları o güne kadar bilinen ilk örneklerdi. Bolton bu durumu "…O bize bir izleyicinin konu dışında olduğunun vurgulandığı bir tür sınıf dramasına dair (yeni yüzyılın başlangıcı olacak) en eski örneğimizi vermiştir."[179] sözleriyle ifade eder ve dramanın tiyatral performanstan farklı bir şekilde ele alınmasına ve izleyicinin konu dışında bırakılmasına Harriet Finlay Johnson'un öncülük ettiğini, dramayı sınıfa taşıdığını ve yeni yüzyılın ilk örneğini sağladığını vurgular.

Eğitimin sadece hayata hazırlık demek olmadığını, aynı zamanda hayatın kendisi olduğunu ifade eden Amerikalı yazar Ellen M. Cyr, Harriet F. Johnson'un 'Dramatic Method of Teaching' kitabına yazdığı önsözde "Umarım Amerikalı öğretmenlerimizin çoğu Bayan Johnson'ın deneyimlerinden, 'çocukların ve öğretmenlerin masal ve mutluluk dünyasında bir yer için yaşadığı Sussex Downs'daki bu küçük okuldaki' çalışmalarından dersler çıkarırlar"[180] der. Tiyatral etkiler uyandırmak amaçlı çalışmalar yapmaktansa tüm sınıfı oyunlara dahil edip çocukların kendi oyunculuk yöntemlerini sergilemelerine izin veren Finlay-Johnson'ın rol yapmayı, oyunculuğu, dramayı birçok farklı dersin

[178] Johnson, a.g.e., s.18-19.
[179] Gavin Bolton, "Changes in Thinking about Drama in Education", *Theory into Practice*, 24/3, 1985, s.152, https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf
[180] Johnson, a.g.e., s.vii.

çalışmalarına dahil etme yönteminin oldukça ilgi çekici olduğunu yazar. Onun derslerinde çocukların tarihî olayları, edebî ve coğrafî konuları canlandırdıklarını ve hatta aritmetik derslerini bile hayat ve eylemle doldurduklarını ifade eder. Böylelikle tarih, edebiyat, coğrafya, matematik gibi birçok derste kitapların kapakları arasına sıkışmış olmaktan kurtulan öğrencilerin her fırsatta olan biteni coşkuyla yeniden yaşamaya koyulduklarını, dolayısıyla hem kendi aralarında hem de öğretmenle olan ilişkilerinde sıcak bir etkileşimin sağlandığını, sınıf ruhunun güçlendiğini, hayal gücü, yaratıcılık ve kendine özgülük anlamında gözle görülür bir ilerleme kaydettiklerini dile getirir.

Drama metoduyla eğitim konusunda yankı uyandıran kitabında; 'oyunlarla tarihin öğretilmesi, uyarlanmış oyunlar, orijinal oyunlar, Shakespeare oyunları, bir kız oyunu, edebiyat, coğrafya, aritmetik ve kompozisyon, yeni bir yaklaşımla doğa araştırmaları, el işleri ve okul çağından sonra' gibi başlıklarla konuyu ele alan Johnson, kuramsal bir çalışma hazırlamak yerine bahsi geçen okuldaki uygulamalarını ve bizzat yaşadığı deneyimleri detaylı bir şekilde anlatmayı tercih etmiştir. Onu bu anlamda yüreklendiren ve teşvik eden kişi olan eğitim müfettişinin aynı yıl yayımladığı eserin ise daha ziyade kuramsal ve felsefî bilgiler içerdiği görülür.

Eğitim müfettişi Edmond Holmes yazdığı kitap, 'What is and What Might Be' (Nedir ve Ne Olabilir)'nin ilk yarısı olan 'What is' (Nedir) kısmında ülkesi İngiltere'nin eğitime dair tespit ettiği olumsuz yönlerinden bahsettikten sonra ikinci kısmını oluşturan 'What Might Be' (Ne Olabilir) kısmında da umutlu olmasını sağlayan ve kitabın asıl konusunu oluşturan eğitim olayından ve bu olayın kahramanından bahseder. Buna gerekçe olarak "O okul şimdi kitabımın konusu olacak; çünkü eğitimin gayesine, orada yapılmakta olan işi tanımlamak ve yorumlamaya çalışmaktan daha iyi hizmet edemeyeceğimi hissediyorum"[181] ifadesini kullanır. Hatta özel mitolojik isimlendirmeler de yapan yazar, bu köy okulundan ve öğretmeninden o kadar etkilenmiştir ki okula ütopya adını vermiş, Johnson için de kendi üzerindeki yoğun etkisini ifade etmek için mitolojik bir karakter olarak bilinen 'Egeria' adını tercih etmiştir. Ona göre, bu okulu ilk kez ziyaret eden bir yabancının gözüne iki şey ilişir. Biri, çocukların bitmeyen etkinlikleri, diğeri ise her birinin yüzündeki parlak ve mutlu bakıştır. Sıradan pek çok ilkokulda çocuklar zoraki

[181] Edmond Holmes, *What Is and What Might Be: A Study of Education in General and Elementary Education in Particular*, London: Constable & Company, 1912, s.154.

hareketsiz durmaya, dinlemeye çabalarlar ya da bundan çok da farklı olmayan mekanik hesaplamalar yapmak, kendilerine dikte edilen kompozisyonları kâğıda dökmek ve benzeri şeylerle meşgul olurlar. Oysa bu okulda her çocuk, prensip gereği aktif bir şekilde görevlendirilmektedir. Böylece bu ziyaretçi "engellenmemiş enerji"[182] nin (unimpeded energy) kabul görmüş bir mutluluk kaynağı olduğunu görmüş ve çocukların enerjisi ile yüzlerinin parlaklığı arasında yakın bir ilişki olduğunu tahmin edebileceğini ifade etmiştir.

Dehasının sadece çalıştığı okulun değil, tüm köyün hayatını kökten değiştirdiğini söyleyen müfettiş, bu genç öğretmenin kesinlikle onun Egeria'sı olduğunu, okuluna birçok defa ziyarette bulunduğunu, onun eğitim felsefesini yakından tanımaya çalıştığını ve kendisinin eğitim meselesinde sahip olabildiği bir nebze ilmi varsa, büyük ölçüde ona borçlu olduğunu itiraf eder. Holmes, ütopyalı çocuğu şu şekilde tarif eder:

> "Ütopyalı çocuk canlı, uyanık, aktif, harekete geçmeye, bir şeyler yapmaya, dikkatini olana vermeye, el attığı işi başarmaya, isteğini o şeye yönlendirmeye, tüm varlığıyla ona dönmeye hazır, gizli bir enerjiyle doludur. Bu okulda, öğretmenlerin bitmeyen faaliyetine rağmen, pek çok ilkokulun atmosferine sinen zihinsel rehavetten hiçbir iz yoktur; beş ya da altı yıllık sistematik bastırma ve zorunlu hareketsizliğin sonucu olan çocuğun tarafında ölümcül uyuşukluktan eser yok. Okulun havasında heyecan verici bir enerji var. Belli ki aktif ve dinç bir yaşamla karşı karşıyayız."[183]

Gavin Bolton, Dewey'in savunduğu üç eğitim ideali olan; aktif, deneyimsel öğrenme, demokratik sorumluluk ve öğretme ve öğrenmede öğrenci ile öğretmenin ortak olması anlayışının Caldwell Cook'un ve Harriet Finlay-Johnson'ın uygulamalarının da ayırt edici özellikleri olduğunu not eder. Ancak ona göre Dewey'de eksik olan şey, dramatizasyon için herhangi bir tutarlı desteğinin olmamasıdır.[184]

Gavin Bolton, Johnson'ın eğitici drama konusunda birçok anlamda ilk olduğunu ve alana son derece önemli katkılar yapmış olduğunu kabul etse de uygulamalarına dair bazı eleştiriler getirir. Bolton'a göre, her ne kadar yaklaşımı öğrencilerin aktif olmalarını ve eyleme dahil olmalarını gerektirse de o aslında gerçek manada öğrencilerin oynamalarına izin vermemektedir. Bunun gerekçesinin de yaptığı doğa araştırmaları, tarih, kutsal

---

[182] Holmes, a.g.e., s.155.
[183] Holmes, a.g.e., s.156.
[184] Gavin Bolton, *Acting In Classroom Drama: A Critical Analysis*, Staffordshire: Trentham Books, 1998, s.32.

metinler ve diğer konularla bağlantılı gerçekleri doğrudan öğretme amacı taşıması ve birincil odak noktasının çocuğa kendini ifade etme fırsatı vermek üzerine değil, okul müfredatı gereği dikte edilen bir bilgi yığını üzerine olması olduğunu savunur. Bolton'a göre Johnson dramatik faaliyeti salt bir araç olarak görmekteydi. Önemli olan, içeriği ve yazılı bir metnin yeniden canlandırılmasıydı. Savunduğu birçok şeyle dönemin yenilikçi eğitimcileri tarafından memnuniyetle karşılanan bu devrimci eğitim ve öğretim yaklaşımı aslında çelişkili bir şekilde uygulama açısından geleneksel sonuçlara yönelikti.[185]

Adıgüzel de Finlay-Johnson'ın çalışmalarının daha çok metin odaklı olduğu, çalışmalarında sözcük olarak drama ya da yaratıcı drama gibi kavramlara rastlanmadığını ve dolayısıyla da metin odaklı dramatizasyon kapsamına girdiğini tespit eder.[186]

Harriet ile aynı dönemlerde yaşamış ve eğitici dramanın gelişimine ciddî katkılarda bulunmuş bir diğer drama öncüsü de Henry Caldwell Cook'tır. Bolton[187], her ikisinin de hemen hemen aynı yaş gruplarıyla, ancak bariz bir şekilde zıt koşullarda çalıştıklarını belirtir. Harriet Finlay-Johnson, Doğu Sussex'te bir köy ilkokulunda 8-13 yaş grubuyla sınıf öğretmenliği yaparken, Henry Caldwell Cook özel sektörde, Cambridge'deki prestijli, sadece erkeklere özel (11-14 yaş arası), bağımsız bir okul olan Perse Okulu'na İngilizce öğretmeni olarak atandı.

Bolton, Finlay-Johnson'da olduğu gibi, Caldwell Cook'un dramatizasyon kullanımı da ancak içinde bulunduğu bütün şartlar ve kariyeri boyunca sürdürdüğü devrimci eğitim görüşleri bağlamında anlaşılabilir diye düşünür.[188]

Cook da tıpkı Johnson gibi eğitim müfredatındaki konuların oyun ve drama odaklı çalışmalarla ele alınabileceğini savunmuş ve 1917 yılında askerlik yıllarında "reform önerilerine gözlerini ve zihnini kapatmamış öğretmenlere eğitim metotları hakkında yardımcı olabileceği umulan bazı fikirler ve pratik öneriler sunmak"[189] amacıyla yazdığı

---

[185] Gavin Bolton, "Changes in Thinking about Drama in Education", *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, s.152-153, https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf,

[186] Ömer Adıgüzel, *Eğitimde Yaratıcı Drama*, 3.baskı, Ankara: Yapı Kredi Yayınları., 2019, s.223.

[187] Gavin Bolton, *Acting In Classroom Drama: A Critical Analysis*, Staffordshire: Trentham Books, 1998, s.3.

[188] Bolton, a.g.e., s.27.

[189] Henry Caldwell Cook, *The Play Way: An Essay in Educational Method*, London: William Heinemann, 1917, s.ix.preface.

‘The Play Way’ (Oyun Yolu) adlı çalışmasında bu konuya ilişkin uygulamalara yer vermiştir.

Oyun etkinliğinin eğitimin temeli olduğunu vurguladığı bu kitabında Cook; yapmak, oynamak ve kendiliğindenliğin, öğrenmek için önemli bir anahtar olduğunun altını çizmiştir. Bu nedenle Cook, Shakespeare oyunlarının öğretme amacıyla kullanıldığı bir yöntem geliştirmiş ve uygulamıştır.[190] Cook, eğitimde oyunun önemini şöyle ifade eder:

> “Unutmayalım ki, çocukların ilgisini çekmeden öğrenme olmaz ve çocuğun tüm ilgisi de oyun üzerine olduğundan, ele alınan konu her neyse yöntemin bir oyun yöntemi olması gerekir. Aksi takdirde sofrada misafir olmayacak ve ziyafet de elimizde kalacaktır.”[191]

Drama öncüsü Cook, öğrencilerin sürekli masalarında oturarak, dinleyerek, okuyup yazarak etkili bir öğrenme gerçekleştiremeyeceklerini iddia eder. Yerlerinden kalkıp deneyimlemeleri ve yaşamaları gerektiğini, böylece hayata karşı daha güçlü ve deneyimli olabileceklerini şu sözleriyle dile getirir:

> “Ancak bir çocuğu, keyifli olduğu kadar acı verici de olabilecek olan bir deneyimle bilgeliğini kazanmaya terk etmek yerine, yol gösterip elinden geldiğince kendisi için denemeler yapmasına izin vermek daha iyidir. Masum bir çocuğu kocaman dünyaya hazırlıksız göndermek akıllıca olmaz ve bunu yapmak için de konuşmak pek işe yaramaz. Ama provalar yapmak ve orada hayalî büyük bir dünyada gücümüzü, dayanıklılığımızı denememiz mümkün. Ve bu, oyunla mümkündür.”[192]

Temel vurgusu olan ‘oyun metodu’nun yanı sıra geleneksel eğitim anlayışını da sıkça eleştiren, çocuklar üzerinde yıpratıcı etkiler uyandırdığını ifade eden Cook’a göre; kaşınan parmakları, kıpır kıpır ayakları ile merak ve araştırma arzusuyla dolu bu küçük varlıklara henüz sorularını anlaşılır bir şekilde dile getirme fırsatı bulamamışken okuma öğretilir, onları ilgilendirmeyen konular hakkında bilgiler verilir ve henüz asıl istekleri tatmin edilmemişken; kendileri için bir şeyler denemelerine izin verilmeden, başkalarının belki üç kez sulandırılmış fikirlerine konsantre olmaya mahkum edilirler.[193]

Cook’un da drama anlayışı tiyatronun sınıfta yapılabileceği temeli üzerinedir ve bunu genel itibariyle belli metinlerden yola çıkılarak yapılabilecek dramatizasyon

---

[190] Adıgüzel, a.g.e., s.185.
[191] Cook, a.g.e., s.3-4.
[192] Cook, a.g.e., s.1.
[193] Cook, a.g.e., s.10.

çalışmalarına dayandırır. Bu metinleri daha ziyade klasik edebî metinler, tiyatro oyunları, efsaneler, masallar ve epik şiirler oluşturmaktadır. Bu kaynaklar arasında onun için bu anlamda otorite olarak değerlendirdiği Shakespeare ve eserlerinin ayrı bir önemi vardır. Dramatik yapı hakkında bilgi edinmek için temel bir kaynak olarak Shakespeare'i önerir. Sınıfta oyunculuk yapmaya başlamanın yolunun Shakespeare'in bir oyununu oynamak ve onu harekete geçirmek olduğunu savunur.[194] Cook, bu vurgusunu eserinde şu sözleriyle dile getirir:

> "…öğretmenlere çocukların Shakespeare oyunlarını tam bir güvenle oynamalarına imkân tanımaları, eserleri sadece eğlenceli tarafından değil şiirsel, dramatik ve insanî yönlerden de değerlendirmeleri konusunda tavsiyede bulunurken, dayanağımız en yüksek otorite yani Shakespeare'in kendisidir."[195]

Bazı derslerini Mummery adını verdiği özel drama odasında işleyen Caldwell Cook, bazı dersleri de normal sınıfta vermekteydi. Sahne ışıkları, perdeler, kılıçlar, halı ve tahtların tiyatral ortamına iyice dalmaya hazır olan çocukların ders aralarında repliklerini öğrenmeleri gerekiyordu. Dikkatlerinin odak noktası, seyirciyi memnun etmek amacıyla 'oyun yapmak' üzerine olan bu çocukların seyircisi de çoğunlukla sınıfın geri kalanıydı. Genellikle ses efektleri ve diğer sahne işleriyle meşgul olan arkadaşları ve öğretmenin kendisiydi.[196]

Cook, kendi döneminde yaygın olan eğitim anlayışına eleştiriler getirmiş ve bütün bu eski yöntemlere karşılık kitabının da başlığı olan "Play Way"i (Oyun Yolu) önermiş ve öğrencilerin edebî eserleri ve başka birçok ders ve sanatı ifade edebileceklerini düşündüğü tiyatroyu ön plana çıkarmıştır. Bir eğitim aracı olarak sınıfta, eğitim ortamlarında tiyatronun etkinliğine olan güveni tamdır.

Eğitici dramanın gelişim ve oluşum sürecinde en önemli basamaklardan bir diğerini de yine bir İngiliz drama öncüsü ve eğitimcisi olan Peter Slade oluşturmaktadır ve Slade "Child Drama" (Çocuklarla Yapılan Drama) olarak adlandırdığı ve İngiltere'de eğitici dramanın gelişmesinde temel metinlerden biri olan çalışmasında dramanın başlı başına bir sanat biçimi olabileceğini iddia eden ilk kişiydi aynı zamanda.[197]

---

[194] Nevin Gümüş, *Yaratıcı Drama Alanında H. Caldwell Cook'un Drama Anlayışının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019, s.29.
[195] Cook, a.g.e., s.219.
[196] Bolton, a.g.e., s.37.
[197] Peter Slade, *Child Drama*, 7.baskı, London: University of London Press, 1969, s.105.; Clare Cecilia

Aslan'a göre dünya drama literatürüne bakıldığında dramanın yaygın olarak iki şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, İngiliz dramacı Peter Slade'in geliştirdiği ve dramanın bireyin gelişimini desteklemek için kullanıldığı yaklaşımdır ve Slade bu tarz bir dramanın tıpkı matematik, hayat bilgisi dersi gibi kendi başına bir ders olarak uygulanmasını önermiştir. Burada dramanın amacı katılımcının; yaratıcılık, kendiliğindenlik, duygudaşlık, dil ve konuşma becerileri, toplulukla konuşma becerisi vb. becerilerini desteklemektir. İkinci yaklaşım ise, yine İngiliz dramacılar Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen eğitimde drama yaklaşımıdır. İngiltere'de Harriet Finlay Johnson tarafından başlatılan Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilen bu yaklaşımda drama, sınıfta öğretmenin bilgileri öğretirken kullanacağı bir yöntem olmaktadır.[198]

Slade'in yaklaşımının merkezinde eğitici drama ve tiyatro arasında keskin bir ayrım söz konusuydu. 'Child Drama'yı (Çocuklarla Yapılan Drama) anlamlandırmak için aradığı desteği oyun teorileri, çocuk psikolojisi ve liberal felsefede bulmuş, bu önemli bağlantıları kurarken diğerlerini de özellikle tiyatro dünyasından koparmıştır. Slade, okullarda yaygınlaşan ve 'performans klişelerine' bağımlı olunmasına yol açan türden geleneksel oyunculuktan kaçınmaya çalışmıştır. Ona göre, küçük çocuklar için performansı ön plana çıkarmak demek, aslında onlar için en uygun olan dramatik aktivite türü olan, bir tür genişletilmiş spontane dramatik oyunu çarpıtmak, bozmak demekti. Slade'a göre, bu tarzda sürdürülen bir dramatik oyundaki özgürlük, yaratıcılık ve zevk, yetişkin tiyatro veya performans kavramlarına herhangi bir atıfta bulunmadan, kendi başına bir sanat formu olarak kabul edilmeye hak kazanmıştır. Oyun ve Çocuk Draması arasındaki farkları birbirinden ayırmakta pek başarılı olamayan Slade, oyunun olduğu her yerde drama olduğuna inanarak onları neredeyse aynı, birbiriyle özdeş görmüştür.[199]

1943 yılında Birmingham'ın ilk drama danışmanı olan ve 1954'te yukarıda adı geçen, alanda ses getiren, eğitici dramanın gelişmesi için verimli bir ortam sağlanmasına olumlu

---

O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.97. (Not: Drama öncüsü Cecily O'Neill'in tam isminin doktora tezinde 'Clare Cecilia O'Neill' olarak geçtiği görülmektedir. O'Neill bu durumu araştırmacıya isminin resmi olarak kayıtlarda bu şekilde geçtiğini 'Cecily O'Neill'in ise kendisinin profesyonel ismi olduğunu ve herkesin bu şekilde hitap ettiğini ifade etmiştir.)

198 Naci Aslan, "Drama Öğretimi", ed. Naci Aslan, *Eğitimde Drama*, Ankara: Oluşum Yayınları, 2009, s.27.

199 O'Neill, a.g.e., s.97-99.

katkı sağlayan kitabı ‘Child Drama'yı (Çocuklarla Yapılan Drama) yayınlayan Peter Slade, tiyatral bir geçmişe sahip olmasına ve 1936 yılına kadar da çeşitli tiyatro gruplarında rol almasına rağmen, daha sonra tiyatrodan ayrı bir yere konumlandırdığı bu yeni yaklaşımıyla çocuklarla dramanın kendiliğinden kişisel ifadelerle yapılabilecek deneyimsel bir sanat olduğuna ve dramanın tiyatral performanstan derinden farklı ve performansa karşı olduğuna inanıyordu.[200]

Bolton’a göre Slade, sınıfa doğal oyunu getirmeye çalışan ilk kişiydi. Halka açık gösterilerden, sahne çerçevesinden, senaryoların kullanılmasından, çocukların rol yapmaları için eğitilmesinden ve hepsinden de ötesi çocukların oyununa öğretmen müdahalesinden şikâyet etti. Aksine, ifadenin kendiliğindenliğini teşvik etti. Slade öğretmenin anlatım yönlendirmesini, eş zamanlı olarak bir sınıf öğrenciyle bir öykü oluşturma yöntemini uygulayarak çocuk dramasını sadece ilk kez deneyen deneyimsiz öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilecek bir araç tasarlamış olsa da bu yöntem popüler bir uygulama şekli olarak kabul edildi. Bu da olay örgüsüne gereğinden fazla ilgi gösterilmesine neden olmuştur. Ayrıca bu yöntem kendini ifade etmedeki kendiliğindenliği de inkâr ediyordu. Katılımcılar her anı deneyimlemek şöyle dursun; öğretmenin öykü için önceden kararlaştırılmış olduğu eylemlerin anlatımını takip ettikçe her an bir sonraki anın beklentisi içerisine girmektelerdi.[201]

Avrupa’dan ve dünyanın birçok farklı ülkesinden insanların, seçkin drama eğitimcilerinin kendilerinden ders alabilmek, yararlanmak için ziyaret ettikleri, dönemin önemli drama öncülerinden bir diğeri de Brian Way’dir. Aynı biçimde birçok İngiliz eğitimci de Avustralya ve kuzey Amerika’ya taşınarak buralarda drama alanına öncülük etmeye ve alanda önemli konumlara gelmeye başlamışlardır. Sonuç olarak, dramadaki büyüme afallatıcıdır. Fakat aynı zamanda, dramanın gücünü pedagojik yasalarda görenlerle onun disiplin temelli potansiyeline inananlar arasındaki uçurum da giderek derinleşmekteydi. Basitçe söylemek gerekirse, doğaçlamaya dayalı sürece karşı performansla sonuçlanması gereken etkinlik. Bu iki kamp arasındaki hınç, drama ve tiyatro eğitimine adanmış

---

[200] Dorothy Heathcote, *Dorothy Heathcote On Educatıon And Drama: Essential Writings*, ed. Cecily O’Neill, Newyork: Routledge, 2015, s. Introduction 2.

[201] Gavin Bolton, “Changes in Thinking about Drama in Education”, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, s.153-154., https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf

programların çalışmalarının durmasına neden olabilecek düzeyde zehirli ve yüksek boyutlara ulaştı.[202]

Aynı zamanda Peter Slade'ın yankı uyandıran kitabı 'Child Drama'nın da editörü olan Brian Way, eğitici dramanın fonksiyonlarını, bireylerin uslarını, duygularını, dillerini, bedenlerini, duyu ve duyarlılıklarını daha etkin kullanmalarına yardımcı olmak ve böylece kendilerini besleyen kaynakların (yaşantılar ve yaşantılar yoluyla elde edilmiş bilgi) farkına varmalarını ve bu kaynakları daha verimli kullanmalarını sağlayarak onların bireysel gelişimlerini sağlamak olarak tanımlamıştır. Way, bu düşüncelerini 1967 yılında yayımladığı kitabı "Development Through Drama"da (Drama Yoluyla Gelişim) ortaya koymuştur.[203] Adıgüzel, bu iki öncünün, yani Peter Slade ve ardından da Brain Way'in bugünkü İngiliz doğaçlama drama öğretiminin temelini attıklarını ifade ettikten sonra, dramayı "yaşamın uygulaması" olarak tanımlayan Brian Way'in, dramanın yalnızca bir okul dersi olmadığı, insanların bireysel gelişimiyle de ilgisi olduğu görüşünü aktarır.[204]

Way'in drama yaklaşımı, tiyatro eğitimi ve pratiğindeki gelişmelere bir tepki olarak ortaya çıkmış olsa da uyandırdığı etki itibariyle tiyatro ve drama arasındaki bağların gevşemesine neden olmuştur ve bu açıdan Slade ile örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan 'Child Drama' fikrini kişisel gelişim ve yaratıcılığa vurgu yapmak adına ayrı bir sanat formu olarak kabul etmeyi Slade'in aksine büyük ölçüde terk etmiştir.[205] Kısa sürede drama öğretmenleri arasında popüler hale gelen Way'in genç izleyiciler için katılımcı tiyatronun gelişimine önemli katkıları olmakla birlikte, drama eğitiminde öğrencilerin kişisel gelişim, konsantrasyon ve hayal gücü gibi kapasitelerindeki artışla ilgilenmekteydi.[206]

O'Neill ve Lambert, 1950'li yıllarda Slade ve daha sonra da Way tarafından ağırlıklı olarak teşvik edilen, bireysellik, çocuklara drama yoluyla kendilerini ifade özgürlüğünün

---

[202] Philip Taylor, *Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme*, Çeviri Editörü: İhsan Metinnam, Ankara: Pegem Akademi, 2020, s.94.

[203] İhsan Metinnam, *Yaratıcı Drama Alanında Brıan Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011, s.8.

[204] Adıgüzel, a.g.e., s.194.

[205] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisatıon In Theatre And Educatıon*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.105-107, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

[206] Dorothy Heathcote, *Dorothy Heathcote On Educatıon And Drama: Essential Writings*, ed. Cecily O'Neill, Newyork: Routledge, 2015, s. Introduction 2.

verilmesi, ayrıca kendini ifade etme denen olayın doğal gelişim olduğu, kendi isteğiyle ilerlediği ve sadece bir yetişkinin müdahalesiyle zarar görebileceği, çocuğa verilen özgürlük arttıkça daha fazla yaratıcılığın ortaya çıkacağı düşüncelerini bir yönüyle eleştirmişlerdir. Bu yönelimlerin öğretmenin işlevini dramanın gerçekleşeceği zaman ve mekânı sağlayan, nihaî ürün hakkında dışsal bir teşvik veya yorum sunan bir kolaylaştırıcı fonksiyonuna indirgemek demek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaratma anlamında yalnız bırakılan çocukların hâlihazırda bildikleri şeyleri ortaya koymaktan çok öteye geçemeyebileceklerini bu açıdan öğretmenlerinin onların fikirlerini kışkırtmasına ve genişletmesine ihtiyaçları olduğunu, aksi takdirde dramatik anlamda yeni ve daha ileri anlayışlara ulaşmalarının zor olduğunu savunmuşlardır.[207]

Bolton makalesinde Brian Way'e ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

> "Way, Slade'in felsefesini benimsedi, ancak Stanislavski'nin bazı erken dönem aktör eğitim yöntemlerini de sınıfa, derslere uyarlayarak uygulamaya yeni bir bakış açısı kattı. (…) dikkatini oyunculuk becerilerine değil, yaşam becerilerine odakladı. (…) Way ayrıca, 1960'lardaki yenilikçi eğitim felsefesinde de yankı bulan bir ifade olan, drama "bireyin bireyselliği" ile ilgilidir fikrini de ortaya attı. Bir kez daha dramanın özgürlükçü eğitimin somut örneği olduğu görüldü."[208]

Brain Way, tiyatro oyunculuk tekniklerine olan yakın ilgisi ve bu anlamda yaptığı transferlere rağmen drama ve tiyatro arasına mesafe koymakta ve bunu, tiyatronun bir seyirci kitlesine yönelik olması, seyirci için oynanması, dramanın ise katılımcı grubun haricinde bir seyirci kitlesinin olmaması, katılımcıların bizzat kendi yaşantılarından yola çıkarak kendileri için oynamaları yönüyle ifade etmektedir.

İlerici eğitim hareketlerinden etkilenerek, dramayı bireyin bireyselliğini, kişisel ve sosyal yaşam becerilerini geliştirmesi yönüyle ön plana çıkaran Way'in bu fikirleri Amerika'da da oldukça etkili olmuş ve böylelikle otuzlu yıllarda orada önemli drama çalışmaları yapmış olan Winifred Ward ile ortak bir görüşü paylaşmış olmaktalardı.[209] Ward tarafından geliştirilen 'yaratıcı dramatikler' hareketi öte yandan güçlü bir şekilde anlatı yapısına dayanmaktaydı. Çoğunlukla geleneksel bir masaldan alınan basit bir hikâye, dramatik faaliyet için net bir çerçeve ile teşebbüsün temelini oluşturmakta, bu da

---

[207] Philip Taylor, Christine D. Warner, *Structure And Spontaneity: The Process Drama Of Cecily O'Neill*, London: Trentham Books Limited, 2006, s.51.

[208] Bolton, a.g.m., s. 154.

[209] Philip Taylor, *Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme*, Çeviri Editörü: İhsan Metinnam, Ankara: Pegem Akademi, 2020, s.97.

diyalogların öğretmenin yardımıyla çocuklar tarafından doğaçlama yapıldığı basit bir senaryo sağlamaktaydı bir anlamda. Dramatik bir dünyanın bazı unsurları öykünün yeniden yaratılması yoluyla korunsa da gayri resmî olmasına rağmen bir sunum vurgusu söz konusudur ve netice itibariyle bir dönüşümden çok adaptasyondur.[210]

Sonuç itibariyle eğitici drama gelişim sürecine bakıldığında Harriet Finlay Johnson ve Henry Caldwell Cook devrim niteliğinde adımlar atarak o güne kadar yalnızca işi bu olan oyuncular tarafından, sahnelerde, çerçeveler içinde, seyirciler karşısında ve belli metinler ezberlenerek, belli ritüeller takip edilerek yapılabilen tiyatro sanatının eğitim ortamlarında, okulda, hatta sınıfta, eğitim amaçlı, ayrıca bir seyirci, uzun soluklu metin ve ezber çalışmaları da gerektirmeyecek şekilde yapılabileceğini göstermişlerdir. Bu ikilinin daha ziyade, hikâye, masal ya da klasik oyunları dramatize etmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Eğitici dramanın gelişim sürecine 1930'lu yıllarda dahil olan Winifred Ward, 1950 ve 1960'larda katılan Peter Slade ve Brian Way de dahil olmak üzere her biri alana farklı katkılar sağlamışlardır. Slade ve Way, yaptıkları şeyin bilinen anlamda sistematik bir tiyatro olmadığını, ayrı bir sanat dalı olduğunu, drama etkinliklerinin bireysel farkındalıkları, kendini ifade etmeyi ve yaratıcılığı arttırmak için yani kişisel gelişim amaçlı kullanılması gerektiğine inanmışlardır. Daha sonra sürece dahil olacak olan Dorothy Heatcote, Gavin Bolton ve diğer drama eğitimcileri ise, odağı dramayı kişisel gelişim için kullanmaktan, öğrenme sürecindeki önemine vurgu yapmaya doğru kaydırmışlardır.

Bu öncülerden; alana sunduğu yeni yaklaşımlar, öğrenci-öğretmen-drama ilişkisini yeniden yapılandırması, eğitim ve drama ilişkisine bakışıyla diğer kuramcılardan ayrılan Heathcote kendinden önceki çalışmaları eleştirmiş, 'dünya insanı yetiştirme' amacı doğrultusunda bireyi merkeze alan yaklaşımlar geliştirmiştir.[211]

1.2.2. Süreçsel Dramanın Ortaya Çıkışı

Tiyatro sanatının eğitim alanında kullanılmaya başlanması bu anlamda yeni bir dönemin habercisi olmuştur. İngiltere, Avustralya ve Amerika başta olmak üzere batı ülkelerinde

---

[210] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.100-102, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645 .

[211] Zeki Özen, Ömer Adıgüzel, "Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları", *Yaratıcı Drama Dergisi,* 12(1), 1-28, 2017, s.2, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410669

ortaya çıkan ve birbiri ardına alana yenilikler getiren drama öncüleri, eğitici drama (drama in education) adını verdikleri bir disiplinin oluşmasını sağladılar. Eğitici drama alanı içerisinde daha sonraları ortaya atılan yeni bir kavram olan süreçsel drama (process drama) kavramı da eğitici dramayla paralel olarak popüleritesini gün geçtikçe arttırmıştır. Öyle ki adı daha sonraları bu yeni kavramla anılacak olan Cecily O'Neill, süreçsel drama ve eğitici drama ilişkisi bağlamında "eğitici drama ile neredeyse eş anlamlıdır"[212] ifadesini kullanmaktadır. Terim olarak bu kavramın ilk defa John O'Toole (1990) ve Brad Haseman (1991) tarafından kullanıldığı bilinmektedir.[213] Cecily O'Neill bu ortaya çıkışı şu cümlelerle ifade etmektedir:

> "Süreçsel drama, 1980'lerin sonlarında Avustralya ve Kuzey Amerika'da neredeyse aynı anda ortaya çıkmış gibi görünüyor ve bu kendine has dramatik yaklaşımı daha az karmaşık ve iddialı doğaçlama faaliyetlerden ayırt etme ve onu daha fazla dramatik ve tiyatral bir bağlamda konumlandırma girişimi olarak ortaya çıkmıştır."[214]

1991 yılında yayımladığı makalesinde[215] bu kavrama etraflı bir şekilde ilk defa yer verenlerden biri olan Haseman, süreçsel drama için; katılımcılarda sanatsal bir tepki uyandırmak için tasarlanmış, bir metaksis durumunun gerçekleşmesini içeren, tiyatral unsurları kullanan, eğitsel bir bağlam ile yapılandırılmış olan, eylemi dramatik bir şekilde oynanabilir kılmak için öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğinde ısrar eden, öğrencilere bir şeyleri empoze etmek yerine onlarla müzakere edilmesi gerektiğini ileri süren, oyuncu, metin ve izleyici arasındaki geleneksel ilişkiyi yeniden düzenleyen doğaçlama bir formdur tanımlamasında bulunur ki, bu tanımlamalar, dönem itibariyle son derece net tespitlerdir.

Cecily O'Neill, süreçsel dramanın gelişim sürecini eğitici drama geleneğinin yanı sıra modern ve post modern tiyatro gelişmeleriyle de sıkıca irtibatlandırırken bunların; orada bulunuş, dolaysızlık, süreç ve dönüşüm kavramları, rollerin grup içinde bölüştürülmesi ve dağıtılması, olay örgüsüne doğrusal olmayan ve kesintili bir yaklaşım, klasik tema ve

---

[212] Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, introduction, 1995, s.xv.

[213] O'Neill, a.g.e., s.xv; Pamela Bowell and Brian S. Heap, *Putting Process Drama İnto Action: The Dynamics of Practice*, London and Newyork: Routledge Taylor and Francis Group, 2017, s.9.

[214] O'Neill, a.g.e., s.xv.

[215] Brad Haseman, "Improvisation, Process Drama And Dramatic Art", *The Drama Magazine*, *The Journal of National Drama*, July, 1991, s.19.

metinlerin yeniden işlenmesi, aktör ve izleyici arasındaki ayrımın bulanıklaşması, ikili bir öz bilinç ve sürekli değişen bakış açıları gibi şeyler olduğunu ifade etmektedir.[216]

Süreçsel drama teriminin literatüre girme süreci bu şekilde ifade edilebilecek olsa da dramatik bir yöntem olarak böylesi uygulamaların kim tarafından başlatıldığı ve geliştirildiği daha önemlidir. Bu noktada Dorothy Heathcote ismi ön plana çıkmaktadır. Yıllar içinde eğitici drama alanında yaptığı çalışmalarla süreçsel dramanın taşlarını döşediği görülmektedir. Her ne kadar süreçsel dramayı kendisinin başlattığı fikrini tam olarak sahiplenmiş olmasa da ve 'sanırım ben de çevremdeki öğretmenlerden görmüşümdür' minvalinde açıklamalarda bulunmuş olsa da literatüre bakıldığında durumun pek de öyle olmadığı görülür.

Adam Bethlenfalvy, 2011 yılında gerçekleştirdiği röportajında[217] O'Neill'e; "Hem Bolton hem de Davis, süreçsel dramayı Heathcote'un 'Karmaşa içindeki insan' modelinin gelişimi olarak değerlendiriyor. Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz?" şeklindeki sorusuna kendisi de kesinlikle öyle düşündüğünü söyleyerek cevap verir. Konuşmasının devamında Heathcote'un ilk dönem uygulama modeli olan bu modelin süreçsel dramanın başlangıcı olabileceğini ve fakat Dorothy'nin daha sonraki uygulamalarında bundan uzaklaşmasını ilginç bulduğunu ekler. Ona göre Dorothy'nin çalışmalarında onu asıl etkileyen, hayrete düşüren şey bir bakıma işin tiyatralliği, dolaysız oluşu ve birdenbire katılımcıların orada, o dünyada var olmalarını sağlamasıydı. Bu role giren öğretmen uygulamasının sağladığı bir ayrıcalıktır ona göre.

Piazzoli de eğitici drama, süreçsel drama ve Heathcote arasında ilişki kurmakta, süreçsel dramanın, Wagner (1976), Johnson ve O'Neill (1991) ve O'Neill (2015) tarafından da belgelendirildiği gibi, 1970'lerde İngiltere'de Dorothy Heathcote'un uygulamalarıyla ortaya çıkmış olan, eğitime ve öğrenmeye drama temelli bir yaklaşım olan 'eğitici drama' (drama in education/DiE) ile ilişkili, hatta sıkı bir şekilde bağlantılı doğaçlama bir form olduğunu, yazınsal anlamda ilk olarak O'Toole (1990) ve Haseman (1991) tarafından

[216] O'Neill, a.g.e., s. xvii – xviii.
[217] Ádam Bethlenfalvy, *Living Through Extremes In Process Drama*, Budapest-Paris: L'Harmattan Publishing, 2020, s.265.

kullanıldığını ve daha sonra da O'Neill (1995) tarafından açıklığa kavuşturulduğunu belirtir.[218]

1.2.3. Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı

Süreçsel drama terimi bizzat O'Neill'in kendisi tarafından ortaya atılmamış olmasına rağmen kavrama yüklediği kendine özgü anlamlar ve sağladığı açılımlar sayesinde bu alanda birçok farklı isim olmasına rağmen daha ziyade onun adıyla anılmasını sağlamıştır.

O'Neill yakından incelendiğinde yaklaşımının şu kavram ağıyla örüldüğü görülecektir. Sanat, eğitim, tiyatro, doğaçlama, yapılandırma ve kendiliğindenlik. Nitekim akademik hayatının her aşamasında bu güzergâhı takip ettiği görülür. Yüksek lisans çalışması olan 'Drama and Web of Form'da (Drama Ve Biçim Örgüsü) sanat formu, estetik formunun unsurları ve bu unsurların eğitici drama sürecinde kullanımlarını ele almış, daha sonra doktora tezi olan 'Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education'da (Yapı ve kendiliğindenlik: Tiyatro ve Eğitimde Doğaçlama) sonraları kendi yaklaşımının iki şifre kelimesi olacak olan 'yapılandırma' ve 'kendiliğindenlik' kavramlarını yine tiyatro, doğaçlama ve eğitim ekseninde ele almıştır. Bu tez çalışması için amacını;

> "Doğaçlama süreçlerini ve uygulamalarını tiyatro ve eğitim babında incelemek, yapısal ve dramatik unsurların bu süreç içindeki işleyişini anlamaya çalışmak, doğaçlamanın en çok hangi koşullar altında geliştiğini göz önünde bulundurmak, bu geçici ve kısa süreli performans tarzının geleneksel tiyatroyla ilişkisini incelemek ve doğaçlamanın geçerli ve önemli bir tiyatro deneyimi haline gelebileceğini iddia etmektir."[219]

Şeklinde özetleyen O'Neill, aslında böylece kendi süreçsel drama anlayışının temel taşlarını da 'tiyatro, eğitim, drama, doğaçlama ve yapılandırma' çerçevesi içinde etraflı bir şekilde döşemiştir denilebilir. Nitekim kendisi hakkında yazılmış olan 'Structure And Spontaneity: The Process Drama Of Cecily O'Neill' (Yapı ve kendiliğindenlik: Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması) kitabının isminde de bu iki kelimenin kullanılmış olması bu düşünceyi destekler mahiyettedir.

O'Neill tiyatronun; özellikle estetik unsurlarından mümkün olduğunca taviz verilmeden,

---

[218] Erika Piazzoli, *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018, s. 33.

[219] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.10, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

sabit ve önceden yazılmış bir metine mahkûm olmadan, seyirci önünde performans sunmak zorunda kalmadan, katılımcı öğrencilerle doğaçlama ekseninde ilerleyerek eğitim ortamlarında etkin ve estetik bir şekilde kullanılabileceğini savunmuştur. İyi bir yapılandırma gerçekleştirilebilirse doğaçlama formunun, tiyatronun seyirci üzerinde oluşturduğu etkiyi hatta daha fazlasını öğrenciler üzerinde, dolayısıyla eğitsel anlamda da sağlayabileceğini yıllar süren çalışmalarıyla kanıtlamaya çalışmıştır.

Bunun için de öğrencilerin drama esnasında hem oyuncu hem izleyici hem de oyun yazarı olmaları gerektiğini ve buna aynı şekilde öğretmenin de dahil olması gerektiğini, yapılandırmaya bizzat öğrencileriyle birlikte role girerek içeriden katkı sunması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenledir ki kendisine "O'Neill, drama sürecini seçkin ve çağdaş yönetmenlerinkine özgü bir kavrayış ve beceriyle yönlendiren bir performans sanatçısıdır"[220] yakıştırmaları yapılmıştır.

Ünlü kuramcının çalışmalarında belli başlı bazı kavramlara özellikle vurgu yaptığı ve belirli unsurların dramasını yapılandırmada önemli yer tuttuğu görülmektedir. Bunları sayacak olursak; güçlü bir ön metin, sistematik bir kronoloji takip etmeden art arda ilerleyen epizotlar, sağlam fakat son derece esnek bir çerçeve, olaylara ironik yaklaşım, iç izleyici, öğrencilerle beraber uygun noktalarda role giren ve yeri geldiğinde onlara meydan okuyan, sürecin hem içinde, hem de dışında aktif olarak çalışan bir öğretmen, ilgi ve algıları zorlayan, dinç tutan gerilim ve çatışma unsurları ve tabi aslında bir araya geldiklerinde bir zıtlık oluşturuyor gibi görünen, ama O'Neill'in bunu aşmak için sağladığı dengeyi de gösteren 'yapı ve kendiliğindenlik' kavramları (structure and spontaneity) oldukları görülmektedir.[221]

O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını oluşturan bileşenler bir araba metaforuyla ele alınacak olursa;

> "O'Neill bir nevi, ilk mekanik arabalarda olduğu gibi, önden çevirerek motoru harekete geçiriyor **(ön metin)**, arabayı çalıştırıp dışarıdan izlemekle yetinmeyerek binip arabadakilerle yolculuk yapıyor **(role giren öğretmen)**, aracın kontrolünü tamamen elden bırakmadığı gibi, direksiyonu doğru yerlerde katılımcılara bırakmaktan da çekinmiyor **(işbirliği ve ortaklaşa yaratım)** ve devir yetmemeye, araçtakilerde heyecan azalıp sıkılmalar başladığında arabayı tekrar kurup onları heyecanlı, ilgi çekici yollara sevkediyor **(gerilim, çatışma ve ironi)**, ilgileri dağılıp yol hakimiyetini kaybettiklerinde de aniden zorlu ve sarp yollara doğru direksiyonu kırabiliyor **(meydan okuma).** Gidilebilecek güzergâh

[220] Taylor, Warner, a.g.e., s.22.

[221] Ayhan Yurdagül, "Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları", *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/1, 2021, s.144-145, https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/63030/897048

> için O'Neill'in elinde önceden hazırladığı bir yol haritası vardır **(sağlam fakat esnek bir çerçeve),** ama nereden ve ne şekilde gidileceği, mola yerleri, nerelerin gezileceği **(epizotlar)** ve varılacak yer ile ilgili her şeye araçtakilerle birlikte karar veriyor **(yapılandırma ve kendiliğindenlik).** Son olarak bu yolculuk tamamen o esnada araçta bulunanlara özeldir, bütün rotaya yalnızca kendileri şahit olmaktadırlar **(iç izleyici)**."[222]

Metaforda genel itibariyle yansıtılmaya çalışılan bileşenler aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.2.3.1. Öne Çıkan Temel Unsurlar

1.2.3.1.1. Ön Metin

'Ön metin' (pre-text) kavramı, O'Neill'in drama alanına kazandırdığı bir kavramdır. Doğaçlama temelli ilerleyen süreçsel drama uygulamalarında, tiyatro oyunlarında olduğu gibi, bir oyun metni ve oyuncular tarafından ezberlenip seyirci karşısında canlandırılması durumu söz konusu olmadığı için dramayı başlatacak, ilerlemesi için uygun ortam ve atmosferi oluşturacak bir hareket noktasına ihtiyaç duyulur. Bu hareket noktasına ön metin denmesine ve metin sözcüğünün kullanılmasına rağmen bunun illâki yazılı bir metin olmasına gerek yoktur. Hatta kendi uygulamalarının büyük çoğunluğunda da bunun böyle olmadığı görülür. O'Neill süreçsel drama açısından bu önemli ihtiyaca ve bu ihtiyacın nasıl karşılanabileceğine şu sözlerle açıklık getirir:

> "Süreçsel dramanın çok net bir metinsel kaynağı olmasa da asla boşlukta ortaya çıkmaz. Dramatik dünya, bir kelime, bir jest, bir konum, bir hikâye, bir fikir, bir nesne veya bir resmin yanı sıra bir karakter veya oyun teksti ile harekete geçirilebilir, aktive edilebilir. Dramatik eylemi başlatmak için bu durumları ön metinler olarak tanımlamayı yararlı buldum. Süreçsel dramada, dramatik canlandırma için sağlam bir temel sağlayacak olan ön metindir."[223]

Kuramcının hayatî önem atfettiği 'ön metin'in (pre-text) işlevleri şu şekilde sıralanabilir:
- İdeal bir ön metin katılımcıları, olası eylem ile sağlam bir ilişki içinde etkili ve ekonomik bir şekilde çerçeveleyerek "perdeyi açar".
- Önceki olaylarla ilgili ipuçları verebilir ve gelecekteki olayların habercisi de olabilir, böylece katılımcılar dramatik olay hakkında tahminler geliştirebilirler.
- Ön metin aynı zamanda olayın ilk anlarını da belirleyecektir, yerin, mekânın belirlenmesi, atmosfer, roller ve durumların oluşturulması. Eylemin tam bir çemberini

[222] Yurdagül, a.g.m. s.145.
[223] Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, Introduction, 1995, s. 19.

oluşturmayı mümkün kılacak bir kavis sağlar.

- Ön metin ve bazı durumlarda süreçsel dramanın ilk sahnesi, epizotu ya da bir etkileşimi katılımcılar veya lider tarafından kolayca hatırlanabilir veya başka bir çalışmada tekrarlanabilir.
- Ön metnin etkililiği, büyük ölçüde temel gereksinim olan sadeliğine, minimal karakterine ve eylem için çıkarımlarına bağlıdır ve bunlar onu daha sonraki kullanımına hazır hale getirecek niteliklerdir.
- Süreçsel dramada lider için en önemli adım, bir başlangıç noktası, bir ilk imge, itki veya etkileşim bulmaktır. Ön metnin seçimi, daha sonraki dramatik dünyanın oluşturulma sürecine sunacağı olasılıklar ve kısıtlamalarla önayak olacaktır.[224]

Görüldüğü gibi O'Neill, kendi yaklaşımının ana stratejilerinden birini teşkil eden ve bir öğretmenin sorumluluğu olarak gördüğü bu ön metin kavramı açısından son derece titiz davranmaktadır. Daha önceki yıllarda hemen her materyalin veya uyaranın süreçsel keşif için bir sıçrama tahtası olarak kullanılabileceğine inanmış olsa da yıllar içinde bu konuda çok daha seçici ve dikkatli olmaya başlamıştır. Çünkü olabilecek gibi görülen birçok ön metnin aslında kolayca dramatik bir dünya oluşturulmasında yetersiz kalabildiğini fark etmiştir. O'Neill için bir ön metinde gözden kaçırılmaması gereken en önemli özelliklerden biri de bu metnin dönüştürülmeye ve değiştirilmeye ne kadar imkân sağladığıdır. Çünkü bir ön metni öylece olduğu gibi kabul etmek ve kullanmak her zaman mümkün değildir. Taylor ve Warner'ın aktardıkları şu sözlerde O'Neill, bu duruma şu şekilde açıklık getirmektedir:

> "Herhangi bir karmaşık veya ayrıntılı ön metin, örneğin bir efsane, hikâye veya klasik metin, dramada dönüştürülmeli veya yeniden var olmalıdır. Bununla birlikte, esas gayenin güçlü izleri, süreç sırasında gelişen örnekler ve ilişkilerde fark edilecektir. (…) İdeal biçiminde, etkili yeni bir başlangıç olması için ön metin tekrar gözden geçirilmeli, değiştirilmeli ya da dönüştürülmelidir."[225]

Aksi takdirde yapılan çalışmanın, bir hikâyenin olduğu gibi, olay örgüsü ve içeriğine sadık kalınarak aynen canlandırılması anlamına gelen dramatizasyon çalışmasından pek bir farkı olmayacaktır.

Dolayısıyla Cecily O'Neill'in drama uygulamaları seçtiği güçlü ve "sorgulama tohumları içeren"[226], öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirebilecek, öğrenmeleri için dramatik

[224] O'Neill, a.g.e., s. 22-23.
[225] Taylor, Warner, a.g.e., s.12.
[226] Taylor, Warner, a.g.e., s.10.

bağlamlar yaratılmasına imkân sağlayacak, onlara etkili dramatik deneyimler de sağlayabilecek ön metin tercihleriyle bilinmektedir.

O'Neill'in ön metni öğrencileriyle birlikte yepyeni bir dramatik dünya oluşturmak için adeta bir maya gibi kullandığı görülür ve ona göre aynı ön metin farklı katılımcı gruplarda bambaşka sonuçlar meydana getirebildiği gibi, aynı grupta da farklı zamanlarda ilkinden başka sonuçlar da meydana getirebilir pekâlâ.[227] Ön metin uygulaması hakkında Bethlenfalvy'nin değerlendirmesi şu şekildedir:

> "O'Neill dramasına ön metinler adını verdiği şeyden başlıyor, bunlar genellikle olası bir dünyanın bazı özelliklerini taşıyor ve kurgusal dünyayı sonsuza dek değiştirecek bir tür değişikliğin habercisi oluyor. (…) O'Neill, dramatik potansiyele sahip bir ön metinden yola çıkıyor ve ardından dramayı katılımcıların katkılarına göre geliştiriyor, bu nedenle meşgul olunan belirli bir sorun büyük ölçüde bu girdilere bağlı olacaktır."[228]

Piazzoli de, bir ön metnin sadece bir uyaran anlamına gelmeyeceğini, bunların eş anlamlı olarak algılanmamaları gerektiğini, basit bir uyaranın çoğu zaman bir buz kırıcı olarak işlev görüp temayı başlatabildiği, ancak katılımcılara kendi tutum ve inançlarını test etmeleri ve anlamlar çıkarmaları için zengin olanaklar sunmakta nadiren yeterli olabileceklerini ve daha sonra süreç esnasında yavaş yavaş kaybolup unutulabildiğini, ancak ön metnin ise sürecin baz aldığı temayı başlatması ve olacak olanlara ilham sağlayarak sürecin devamında da hatırlanması gerektiğini ifade eder.[229]

1.2.3.1.2. Epizodik Yapı

Brecht'in estetik kuramına da adını veren epik kavramından türetilen 'epizodik' kavramı Aristoteles'ten bu yana kullanılagelen bir kavramdır. Aristoteles epik kavramını açıklarken epik şiirin özelliklerinden bahsederek, epik bir anlatım olduğu için, aynı anda ortaya çıkan birçok olayın hep birden gösterilebileceğinden, ama bu olayların tümünün asıl konuyla ilintili olduğundan, birbirinden ayrı bu epizotların konuyu zenginleştirdiğinden söz eder.[230]

Aristoteles'in epik şiirden bahsederken vurguladığı şey, olaylar dizisi ve bu olayları oluşturan birimler ve birbiriyle ilişkisidir. Tiyatro açısından da bu durum farklı değildir. O'Neill'e göre dramatik yapının ana birimi sahnedir ve bir oyunun biçimini anlamanın

---

[227] O'Neill, a.g.e., s.90.
[228] Bethlenfalvy, a.g.e., 42.
[229] Piazzoli, a.g.e., s.100.
[230] Mutlu Parkan, *Brecht Estetiği ve Sinema*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1983, s.32-33.

ve yapısını analiz etmenin ilk adımlarından biri de onun bileşeni olan parçalarının veya sahnelerinin keşfi olacaktır. Doğaçlama kısa 'parodi' veya egzersizin ötesine geçtiğinde, onun oluştuğu birimler, sahneler veya epizotlar ve bunların tüm olayla olan ilişkileri açısından analiz etmek mümkün olmalıdır.[231]

O'Neill'in tiyatronun bu epizodik anlatım biçimini süreçsel dramasında uygulamayı hedeflediği, tiyatronun bu yolla seyirci üzerinde uyandırabildiği güçlü tesiri doğaçlama temelli olan süreçsel drama uygulamalarında da katılımcılar üzerinde uyandırmak istediği söylenebilir. İşte bu noktada O'Neill'in yaptığı şey, o zamana kadar, tek parçalı, kısa, sınırlı sahneler şeklinde gerçekleştirilen doğaçlama çalışmalara yeni bir soluk getirmek olmuştur. Ona göre, doğaçlama çalışmalar da pekâlâ bir tiyatro oyunu gibi art arda bütünsellik içeren bir dizi bölümden oluşabilir, sadece o andaki birkaç kişinin görev alabileceği dar bir çerçevede değil bütün katılımcı grubunun aynı girişimde görev alabileceği, öğretmenin de deneyimin bizzat içinde bir oyun yazarı ve katılımcı olarak görev yapabileceği, dışarıdan herhangi bir izleyici için yapılmadığı, ancak katılımcıların kendi eylemlerinin iç izleyicileri olacakları bir drama olabilir.

O'Neill, dramada ritim denen şeyin peş peşe olayların birbiriyle işlevsel ilişkisi demek olduğunu, böylece bir eylem ritmi meydana geldiğini aktarır. Ona göre, dramatik olaylar birbirleriyle bağlantılıdırlar ve birinin bir sonrakini dolaylı veya doğrudan harekete geçirdiği bir süreklilik, bir zincirlemedirler. Çalışma esnasında başka türden bir ritim daha söz konusudur ve bu da insan dikkatinde ortaya çıkan oyuna katılım ve kopma (uzaklaşma) ritimidir. Bu da tiyatronun zaman birimlerine ayrılmasına temel teşkil edebilir.[232]

Piazzoli süreçsel dramada yapılandırma, birlikte bir 'anlam örgüsü' oluşturan zamansal ve mekânsal ilişkilerle birbirine bağlanan bir dizi 'bölüm/epizot' olduğunu aktardıktan sonra bu anlam örgüsünün bölümlerinin, epizotlarının etkili bir şekilde birbirine bağlanması için öğretmenin/sanatçının çeşitli düzeylerde seçimler yapması gerektiğini ifade eder. Bu seçimlerin en önemlisi ve ilkinin de seçeceği ön metin olacaktır der. Böylece katılımcılar birlikte kolektif bir anlatı oluşturan bu bölümleri aktif olarak yaratmaya ve keşfetmeye davet edilirler.[233]

---

[231] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.308-309, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

[232] O'Neill, a.g.e., s.177-178.

[233] Piazzoli, a.g.e., s.34-36.

Süreçsel dramada öğretmen, belirlediği ön metinden yola çıkarak katılımcı grubuyla kolektif bir şekilde ele aldığı temayı bir tür yapı sökümüne uğratarak parçalar halinde keşfetmeye, olaya farklı açı ve kesitlerden yaklaşmaya çalışmaktadır denilebilir. Kendi deneyimleriyle dramatik gelişimin ille de doğrusal bir anlatıyı gerektirmediğinin, bir dizi önemli canlandırma uygulamalarıyla epizodik veya panoramik bir şekilde gelişebileceğinin farkına varan O'Neill, bunun da yeterli olamayabileceğini şu sözlerle dile getirir:

> "Bir drama seansındaki lider, olayı bölümler halinde kavrama ve farklı dramatik modlar arasından seçimler yapma yeteneğine sahip olsa da bu olasılıklar tek başına katılımcılar için önemli bir deneyime yol açmayabilir. Lider için süreç boyunca devam eden zorluk, olayın gelişimini tatmin edici bir şekilde gerçekleştirmeye teşvik edecek türden bölüm veya sahneler seçmektir. Bu seçim işleminin, böylece katılımcıların doğaçlama yapacağı bir tür sabit senaryo olsun diye bir dizi bölüme önceden karar verme meselesi olmadığını unutmamak önemlidir tabi ki."[234]

Eğlence amaçlı gidilen büyük lunaparklarda, yaptıkları hareketlerle binenlere farklı heyecanlar yaşatan, farklı yönlere doğru yaptıkları manevralarla onları sarsan makineler görülür. Bunların hareket yörüngeleri önceden bilinmektedir. Metaforik bir yaklaşımla O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı bu hareket yörüngelerinin önceden bilinmediği, her an her yöne farklı hızlarda bambaşka manevralar yapabilecek, binende beklenmedik gerilimler, heyecanlar uyandırabilecek bir lunapark makinesine benzetilebilir. Bu beklenmedik manevralar da epizot geçişleri olarak düşünülebilir.

O'Neill, süreçsel drama yaklaşımının çerçevesini belirlediği 'Drama Worlds'[235] adlı eserinde planlanlanan dramanın etkili bir şekilde sahnelere bölünmesinin önemi ve bu anlamda dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda özetle şunları belirtmektedir:

- Çok bilindik bir ön metin bile olsa katılımcıları drama dünyasının derinlerine götürmek üzere detaylandırılmış, dönüştürülmüş ve sahne seçimlerinin buna göre tasarlanmış olması oldukça önemlidir.
- Seçilen sahnelerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarının bilincinde olunması ve böylece tema, olay örgüsü ve karakterlerin gelişimi için hangi eylem

[234] Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, Introduction, 1995, s.48-49.
[235] O'Neill, a.g.e., s.54-57.

birimlerinin seçilebileceğinin farkedilmesi, çalışmanın derinlik ve çok yönlülük kazanmasını ve anlamlı bir deneyime doğru ilerlemesini sağlayacaktır.

- Oyun yazarları, dramaturglar, amaçlarını oyunlarını böldükleri sahnelerle ortaya koyarlar. Böylece oyunlarını kurgulamayı ve seyirciyi en etkili şekilde olayla ilgi durumuna çekmeyi hedeflerler. Süreçsel drama çalışan lider veya drama öğretmeninin başarması gereken görev de tamamen aynıdır.
- Aksiyonu ileriye taşıyacak doğru bölümleri seçmenin temel unsurlarından biri de mevcut zaman ve dramatik zaman dengesinin sağlanmasıdır. Böylece katılım sorunlarının çözülmesi, mesafenin korunması, katılımcıların yansıtma yapmalarına izin verilmesi ve olayın esasen doğaçlama gelişimini sürdürmesi mümkün olur.
- Zamanın doğrusal bir şekilde işlemesi, epizotların basit bir kronolojik sıra ile birbirini takip etmesi gerekmez, olay epizodik bir şekilde veya panoramik olarak da gözler önüne serilebilir.
- Herhangi bir tiyatro oyununda olduğu gibi her bir süreçsel drama da yoğun 'living through' (yaşantısal) deneyim anlarını, derinlemesine düşündüren geçişleri, zamanın hem ileri hem de geriye doğru etkin kullanımını, gerektiğinde hız ve tempo değişikliklerini, yerine göre artan veya azalan gerilimi ve rüyalar, yüzleşmeler, sürprizler, tersine çevirmeler gibi bir oyun yazarı için tanıdık olan birçok olasılığı başarı ile kullanabilir.

Sonuç olarak bu süreç, dramayı oluşturan bölümlerin bir tespihin boncuklarının dizilişi gibi doğrusal veya kronolojik olarak sıralanmasından çok daha karmaşıktır. Katılımcıların mümkün olduğunca daha çok yaşantısal deneyime maruz kalmalarına, keşifler yapmalarına, olayın farklı açılardan fotoğraflarını çekebilmelerine olanak tanıyacak şekilde bu ayrı ama ilişkili parçaların bir anlam örgüsü içinde birbirine bağlanması gibidir.[236]

1.2.3.1.3. İç İzleyici

Şüphe yok ki izleyici, tiyatro sanatının en önemli unsurlarından biridir. Hatta konuya sadece oyuncu ve izleyici bağlamında yaklaşılırsa iki ayaktan birini oluşturur: Sahnede

[236] Shin-Mei Kao, Cecily O'Neill, *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*, Stamford:Ablex Publishing Corporation,1998, s.13.

oynayan bir oyuncu/oyuncu grubu ve izleyen/izleyenler. Her iki taraf arasında bir anlaşma söz konusudur. Aslında hem oyuncu hem de izleyici sahneye konan eylemin bir kurgu, bir illüzyon olduğunu bilmektedir. Buna rağmen izleyici, o an gerçekten yaşanıyormuşçasına izler ve çoğunlukla da sahnede yaşananlarla kendisini özdeşleştirir. Sağlam, bu kendini kaptırma, özdeşleşme durumunu 'içeriden bakmak' olarak ifade eder ve bunun Aristoteles'çi tiyatro anlayışının, yanılsamacı tiyatronun gereği olduğunu belirtir. Oyuncu o anın içinde olmalıdır ki seyirci de buna inansın. Oysa Brecht'çi tiyatro anlayışının stratejisi ise hem seyircinin hem de oyuncunun sahnede gerçekleşenin bir oyun olduğunu unutmaması düşüncesi üzerine oturur. Yani oyuncu gereken yerlerde oyunun, o anın dışına çıkar ve bunun bir oyun olduğunu hem kendine hem de seyirciye hatırlatır.[237] Seyirci, kendisini de içinde hissettiği bu rüyadan uyanmalı ve olaya dışarıdan da bakabilmelidir. Aynı durum oyuncu için de geçerlidir. Çünkü Brecht'e göre, seyircilerin sahnede olup bitenlerle fazlasıyla özdeşleşmesi esasen etkisizleştirmedir ve hem oyuncuyu hem de izleyiciyi bu rüyadan uyandırıp olan biteni ayık bir kafayla da görebilmesi gerekiyordu. O buna 'yabancılaşma' adını vermekteydi.

O'Neill, yukarıda bahsi geçen bu anlaşma açısından, kontrol oyunculardaki gibi görülse de aslında kontrolün daha çok bu ikili ilişkinin kıdemli ortağı olarak kabul edilen seyircide olduğunu savunur. Yani baskın figür, oyunu kurup oynayanlar (playmaker) değil, ikna edilebilen, ancak etkinliğe fiilen katılmaya asla zorlanamayan (playgoer) tiyatro izleyicisidir. Etkileşimde görünen pasiflikleri de aslında aktif, bilinçli bir seçimdir.[238]

Seyirci ve izleyici arasındaki bu garip ilişkinin yapısı üzerine tiyatro tarihinin farklı dönemlerinde deneysel çalışmalar yapılmış, seyircilerin sahnedeki eylemden soyutlanma derecelerini düşürmek için birtakım çabalarda bulunulmuştur. O'Neill, avangart tiyatro gruplarının oyuncu izleyici denklemini değiştirme girişimlerinin tiyatronun temel niteliğini bozmak demek olduğunu ve ona zarar verebileceğini savunur.[239]

Pasif bırakılmış, bir anlamda karanlığa mahkûm edilmiş seyircilerin bu durumdan kurtularak dramatik oluşumu dönüştüren oyunculara dönüşmelerini sağlamak amacıyla çalışmalar yapanlardan biri de Augusto Boal'dur. Büyük ölçüde doğaçlama yoluyla çalışan bir yönetmen ve oyun yazarı olan Boal 'spect-actors'[240] ifadesini türetmiştir.

---

[237] Tülin Sağlam, "Drama Oyunu Oynamanın İki Farklı Yolu", ed. Naci Aslan, *Eğitimde Drama*, Ankara: Oluşum Yayınları, 2009, s.15.

[238] O'Neill, a.g.e., s.112.

[239] O'Neill, a.g.e., s.114-115.

[240] Tiyatro yönetmen ve yazarı Boal seyirci anlamındaki 'spectator' sözcüğü üzerinde bir kelime oyunu

Böylece izleyicilerine çifte bir varoluş imkânı vermektedir. Hem seyirci hem de oyuncu. Çalışmalarının apaçık amacı, insanları değiştirmek, pasif seyircileri, seyircinin mahremiyetini terk ederek dramatik dünyaya dahil olan ve dramatik oluşumu dönüştüren aktörlere (kendi ifadesiyle "seyirci-oyunculara") dönüştürmektir. Boal'ın çalışmalarında, sahne ve izleyici alanı keskin bir şekilde birbirinden ayırılmış durumdadır ve yalnızca bir avuç izleyicinin bir alandan diğerine geçme şansı vardır. Bilinen manada seyirci var olmayı bırakmaz çünkü üyelerinden sadece bazıları hem kendisi hem de kendisinden başka biri olabileceği tiyatral 'double space'e girme imkânı bulacaktır. Bu şekilde izleyicinin oyuncuya bu dönüşümü birçok avangart topluluk tarafından teşvik edilen katılım türünden kökten farklıdır.[241] Boal, seyircinin kendisinin onlara yaptığı bu daveti kabul etmeleri durumunda bir anlamda metaksis yaşayacaklarını, yani iki farklı ve özerk dünyaya tam olarak ve eşzamanlı dahil olabilme, farkında olma durumunu yaşayacaklarını savunmaktadır. Böylece etkinliğin kalbi, özü sahneden salona doğru taşınmış olacak ve seyirciler ve oyuncular arasında yeni bir sözleşme müzakere edilmiş olacaktır.[242]

Tiyatro sanatı açısından oyuncu ve izleyici arasındaki etkileşim bu şekildeyken süreçsel drama açısından bambaşka bir durum söz konusudur. Bilinen manada bir oyuncu ve izleyici ayırımı yoktur ve bu da onun en ayırt edici özelliklerinden birisidir. Hayalî dünya, katılımcılar tarafından yine katılımcılar için yaratılır. Yani oyuncu ve izleyici aynı kişi veya kişilerdir. İzleyici duygusunu sağlayan ve tiyatral denklemi tamamlayanlar ise süreçsel dramanın katılımcılarıdır. O'Neill'e göre, bu tür bir dramada tiyatroda olduğu gibi ayrı bir izleyicinin olmaması onu bir tiyatro formu olarak da geçersiz kılmaz. Çünkü süreçsel dramaya katılanlar, bir tiyatrodaki seyircilerle hemen hemen aynı görevle karşı karşıyadırlar. Süreçsel drama katılımcıları, tiyatrodaki izleyiciler gibi sadece olan bitene anlam vermekle kalmaz, aynı zamanda hayalî dünyayı aktif olarak yaratırlar. Tiyatro seyircisi bir "şeylerin" olmasını bekler, ancak süreçsel drama katılımcısı bu "şeyi" mümkün hale getirir. Tıpkı tiyatrodaki izleyiciler gibi, üst üste binen iki deneyim çemberi içinde yaşarlar: dramatik dünya ve kendi gerçeklikleri. Ancak süreçsel dramaya katılanlar, hem gerçek dünya hem de hayalî dünyada, her ikisinde de aktif olarak

yaparak seyirci-oyuncu manasını kastederek 'spect-actors' sözcüğünü türetmiştir.

[241] O'Neill, a.g.e., s.119.

[242] O'Neill, a.g.e., s.119.

yaşarlar.[243]

Süreçsel dramanın gelişiminde önemli bir yeri olan ve kendisi de eğitimden ziyade tiyatral bir altyapıdan, oyunculuktan gelme olan ve pedagojisini de tiyatral geçmişine dayanarak oluşturan Dorothy Heathcote, tiyatro ve dramanın seyirci oyuncu etkileşimi konusunu şu sözlerle ifade eder:

> "Sınıfta yapılan eğitici drama, tiyatro sanatının unsurlarını kullanır. Tiyatro ile sınıfta yapılan drama arasındaki fark, tiyatroda her şeyin, seyircinin keyif alması için kurgulanmış olmasıdır. Sınıfta ise katılımcılar keyif alırlar. Oysa araçlar aynıdır: tiyatro sanatının unsurları."[244]

Adıgüzel, süreçsel dramadaki bu ikili yapıyı, yani oyuncu ve izleyicinin aynı kişiler olması, müstakil bir izleyicinin olmaması durumunu Brecht'in öğretici oyunlarındaki yaklaşımıyla paralellik gösterdiğini, Brecht'in bu oyunlarında da bir iç izleyici söz konusu olduğunu ve gerçek anlamda bir izleyicinin bulunmadığını dile getirir.[245]

Tiyatroda aktörler ve izleyiciler arasında var olan ve aralarındaki iletişim ve etkileşimin yönünü de önemli oranda belirleyen sınır çizgileri drama dersinde ortadan kalkar. Orada böyle bir engel yoktur. İletişim, anlamı müzakere edip oluşturmakta özgür olan katılımcılar arasındadır. Onlar hep birlikte dramanın unsurları ve etkili failleridirler. Tiyatroda, oyuncular ve izleyiciler arasında hem gerçekte hem de sanal olarak var olan koruyucu mesafe ortadan kalkmış olur ve bu da başka bir durumu gün yüzüne çıkarır.[246]

Söz konusu bu yeni durum için Bolton şu uyarıda bulunur:

> "Drama insanların değişmesine yardımcı olmada çok güçlü bir araçtır. Bu nedenle biz öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde uyandırmayı umduğumuz duygulara karşı son derece hassas olması gerekmektedir, bunun farkına varmamız gerektiğini ne kadar vurgulasam azdır. 'Koruma' kavramı, katılımcıları ne olursa olsun duygulardan korumak demek değildir, çünkü bir tür duygusal katılım olmadıkça hiçbir şey öğrenilemez. Bu; onur, haysiyet, kişisel savunmalar ve grup güvenliğine karşı asla aşırı bir meydan okunma yapılmaması adına yapılandırmaların etkili bir denge gözetilecek şekilde dikkatle düzenlenmesini gerektirir."[247]

Burada bahsettiği düzenlemeler Heathcote ile birlikte geliştirip 'uzman mantosu'nda

---

[243] O'Neill, a.g.e., s.118-119.

[244] Dorothy Heathcote, *Collected Writings on Education and Drama,* ed. Liz Johnson, Cecily O'Neill, London: Hutchinson, 1985, s.158.; Betty Jane Wagner, *Dorothy Heathcote Drama As A Learning Medium*, Washington: NEA (National Education Association of the United States), 1976, s.147.; Kao, O'Neill, a.g.e., s.ix (preface).

[245] Adıgüzel, a.g.e., s.416.

[246] Taylor, Warner, a.g.e., s.82.

[247] Gavin Bolton, *Drama as Education: An Argument For Placing Drama At The Centre of The Curriculum*, Harlow: Longman, 1984, s.128.

kullandıkları bir çeşit mesafe ve koruma yöntemleridir. Bu ikili, katılımcıları hem oyuncu hem de izleyici olarak yeniden tanımlamak amacıyla hem pratik hem de teorik anlamda çalışmalarını genişletmişlerdir. Onların arayışları, seyirciyi ısrarla oyuncu yapmaya çalışan avangart tiyatro yönelimlerinin tersi yönündedir. Katılımcıların eylem alanını, oyuncu olmaktan, eylem içinde belirli bir nesnellik derecesiyle aktif gözlemciler olarak da işlev görmek olarak değiştirmişlerdir.[248] O'Neill bu konudaki iddiasını şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Tiyatrodaki seyirciler tarafsızlıklarını kaybetmeden performans sergileyebilirlerse, süreçsel dramadaki katılımcılar da katılımcı olma durumlarından ayrılmadan gözlemcilere dönüştürülebilirler. Geleneksel yükümlülük çizgileri yeniden çizilir. Seyirciler rol yapar ve oyuncular da izler. Her iki fonksiyon da bir arada yaşama yeteneğine sahiptir."[249]

Tiyatro ve süreçsel drama arasındaki farka bakıldığında, tiyatro; bir mutfakta hazırlanmış yemeklerin müşterilere, restoranın oturma alanında, özenle hazırlanmış masalarda garsonlar tarafından sunulmasına benzetilebilir. Drama ise; bu bağlamda ironik bir analoji yapmak gerekirse, ocak başında pişirip yemeye, 'kendin pişir kendin ye' konseptine benzetilebilir. Her şeyiyle hazır bir şekilde önüne konulan bir sofraya zahmetsizce oturmak ile ocak başında ya da mutfakta; hem pişirip hem yiyen, aynı sofranın hem aşçısı hem garsonu hem de müşterisi olma durumları bambaşka deneyimler olsa gerektir.

1.2.3.1.4. Gerilim, Çatışma ve İroni

Gerek edebî eserlerde gerekse dram sanatında, söz konusu olan hikâyenin kayda değer, okunmaya veya izlenmeye değer oluşunda içerdiği gerilim ve çatışma unsurları son derece önemlidir. McCaslin, çatışmayı, komik ya da trajik olsun dramanın temeli olarak görür. Çatışma olmadan çözüm olamayacağını, ilginin de ancak çatışma ile sona kadar azalmadan devam edebileceğini belirtir.[250] Nutku da, bu düşünceyi destekler mahiyette, çatışmanın olay dizinin temel unsurlarından biri olduğunu, ancak çatışma terimini yalnızca fiziksel bir çatışma olarak anlamamak gerektiğini, olay örgüsünü geliştiren herhangi bir maddî ya da ruhsal karşıtlık, engeller, geciktirmeler ve tartışmaların da çatışma kapsamına girdiğini, bunların seyircinin ilgisini, merakını ve heyecanını arttırıp

---

[248] O'Neill, a.g.e., s.125.
[249] O'Neill, a.g.e., s.120.
[250] Nellie McCaslin, *Yaratıcı Drama Sınıf İçinde ve Dışında*, 8.baskıdan çeviri, çev. ed. Pınar Özdemir Şimşek, Ankara: Nobel Yayınları, 2016, s.145.

derinleştiren unsurlar olduğunu ifade eder.[251] Tıpkı insan yaşamında olduğu gibi dramanın da merkezinde, özünde çatışma vardır.[252]

Adıgüzel'e göre, çatışmalar bir ya da birden çok insanın kendisiyle, birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimlerle ortaya çıkar ve bu yaratıcı drama ortamları için de böyledir, normal akışı içerisinde ilerleyen bir olayın bu akıştan sapması sonucunda gerilim oluşur.[253]

Alanda etkili bir eser olan 'Piyes Yazma Sanatı'nın yazarı Egri, kitabın yazılış amacını "Her türlü yazı(n) sanatındaki karakterler, her şeyden önce, insansal yaratıklar olmalıdır. İster kısa öykü, roman, ister radyo oyunu, film ya da piyes olsun, hepsinin ortak amacı, insan ruhunun içsel yaşamını çatışmalar yolu ile dışa vurmaktır" şeklinde ifade edip çatışma unsurunu ön plana çıkarmaktadır.[254] Egri, ne yönden bakılırsa bakılsın, çatışmanın karakterden doğduğunu, bunun için karakterin yapısını bilmenin önemli olduğunu, bunda kesinlikle çevrenin ve birçok karmaşık faktörün de etkisinin olduğunu kitabında ifade etmektedir.[255]

İnsanı 'didişimli bir varlık'[256] olarak tanımlayan, yaşadığı yere, koşullara, çevreye tam uyumu olmadığını ya eksik ya da fazla olduğunu, bunun da bir yandan kendisini aşmasına yol açtığını, diğer yandan da onu çatışmalı, çelişkili kıldığını, ama böylece de kendini sorgulamasına, dünyayı denetlemesine yol açtığını ifade eden İnam da esasında insan yaşamının özündeki çatışmaya işaret etmektedir.

Yine merkezinde insanın olduğu dramada da haliyle gerilim bir oyundaki karakterlerin farklı ve karşıt tutumları, değerleri ve arzuları arasındaki uyuşmazlıktan doğar. Bu uyuşmazlığın çerçeveyle sağlandığını söyleyebiliriz. Çerçeve bunu aslında üç şekilde yapabilir. Öğrencilerin rolleri arasındaki görüş farklılıklarıyla, öğrencilerin rolleriyle öğretmenin rolleri arasındaki farklılıklarla, öğrencilerin ve roldeki öğretmenin ortak bakış açısı ve olmayan bir düşman arasındaki farklılıklarla. Eğitmen dramatik gerilime çağırmak için bu yollardan hangisine başvurursa başvursun, hepsi de dramanın

---

[251] Özdemir Nutku*, Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş*, 2.baskı, İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1990, s.169.

[252] Ronald F. Clarke, *The growth and nature of drama*, London: Cambridge At The University Press, 1965, s.7

[253] Adıgüzel, a.g.e., s.148-149

[254] Lajos Egri, *Piyes Yazma Sanatı: İnsansal Güdülerin Yaratıcı Yorumundaki Temel İlkeleri*, çev. Suat Taşer, İstanbul: Yazko Yayınları, 1982, s.5.

[255] Egri, a.g.e., s.159.

[256] Ahmet İnam, "Mana Eğitiminin Önemi Üstüne", ***Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar***, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009, s.265.

'ikilemini' çözmek için daha fazla odaklanma ve bağlılık yaratacak ve sonucunda öğrenme için daha iyi bir fırsat sağlayacaktır.[257]

O'Toole ve Haseman (1992), gerilimin yaratıcı dramayı kontrol eden bir güç ve dramayı oluşturan bileşenlerin en zorlularından olduğunu ifade ederler. Çünkü onlara göre gerilimi ne görebiliriz ne de ona dokunabiliriz; onu sadece hissederiz. Buna karşın gerilim oluşmadan drama da oluşmaz. Bu nedenle dramatik gerilim, izlenir kılan, çatışma doğuran, içsel olarak iten, ilgiyi ayakta tutan temel bir bileşendir.[258]

Çatışmadan ziyade 'gerilim' (tension) kavramını kullanan O'Neill için de bu kavram gerek doğaçlama gerekse senaryolu dramada kilit bir unsur, dramatik dünyaların oluşturulmasında yapısal temel bir ilkedir. Ona göre gerilim, zaman ve ritim gibi niteliklerle yakından ilgili, estetik bir unsurdur ve devinim, ancak eylem için dinamik sağlayan bir gerilim durumu yaratıldığında gelişebilir.[259]

O'Neill'e göre, bir drama öğretmeni, söz konusu olan durumun doğasında var olan gerilimleri tespit edebilmeli ve gerekli yapılandırmayı bunun üzerine inşa edebilmelidir. Bu bazen basit bir yüzleşme anı, bazen bir ikilem, bazen de dışarıdan bir unsurun oluşturduğu veya zaman baskısının oluşturduğu bir tehdit olarak ortaya çıkabilir. Gerilimler her zaman çalışmanın ilk aşamalarında tam olarak ortaya çıkmayıp drama ilerledikçe de belirginleşebilirler. Öğretmen, öğrencilerin konuda örtük bir şekilde var olan gerilimleri fark etme kabiliyetlerine güvenmeli ve onları zorluklarla yüzleşmeye davet eden uygun dramatik durumlar oluşturmalıdır. Gerilimi artırmak için role girebilmeli, ağır ağır ve bilinçli bir rol oynayarak bir merak unsuru tasarlayabilmeli, öngörülemez olmaları itibariyle dramatik sürpriz anlar yaratabilmelidir. Gerektiğinde gerilimin aniden yükselmesini sağlayabilmeli veya bir tetikte olma (teyakkuz) ve endişe havası var edebilmelidir. Tüm bunlarla beraber dramanın temposu, atmosfer ve ortam duygusu oluşturmak ve gerilimi pekiştirmek için kontrast (çelişki) araçlarını da kullanabilmelidir.[260] Ona göre, iyi bir drama öğretmeni rolü kullanırken kendisine şu soruları mutlaka sormalıdır:

> "Rol aracılığıyla net bir odaklanma sağlamaya ve dramanın hızını düşürmeye yardımcı olacak hangi soruları sorabilirim? Rolde oynadığım kişiyle katılımcıları

[257] Pamela Bowell, Brian S. Heap, *Süreçsel Dramada Planlama: Öğretimin ve Öğrenmenin* Zenginleştirilmesi, Ankara: Pegem Akademi, 2019, s.72-73.
[258] Adıgüzel, a.g.e., s.148.
[259] Kao, O'Neill, a.g.e., s.28.
[260] Cecily O'Neill, Alan Lambert, *Drama Structures: A Practical Handbook For Teachers*, London: Hutchinson Education An Imprint of Century Hutchinson Ltd., 1988, s.137-138.

> hangi zorluklarla karşı karşıya getirebilirim? Sürpriz, çatışma veya gerilim unsurlarını olaya katmak için rol faktörünü kullanarak neler yapabilirim?"[261]

Bir tiyatronun ritmik özellikleri eserin dramatik gelişimi ile yakından ilgilidir. Bu gerilimler duygusal, fiziksel ya da zihinsel gerilimler olabilir, ama illa ki olmalıdır.[262] Her karşılaşmanın onu ileriye taşıyacak bir gerilim içermesi gerekecektir. Bu gerilimler; gizli bir kimliğin gerilimi, uzun yıllar sonra biriyle tanışmada hatırlanan bir geçmişin gerilimi, gizli bir amacın gerilimi, kısmen gizli bir statü mücadelesi, muhafaza edilmesi gereken bir sır gerilimi, sürdürülmesi gereken bir konum, hepsi de bilmeme ve mış gibi yapma oyununu oynayabilmek için gerçeği ve bilineni dışarıda bırakma zorunluluğunun daha büyük gerilimi içindedirler.[263]

Heathcote'a göre bir drama öğretmeninde en olmadık durumlarda bile bir tür gerilim yaratma yeteneği olmalıdır. Ayrıca bu gerilimler illa ki depremler, isyanlar ve ordular gibi devasa korkunç olaylardan ibaret olmak zorunda değildir. Daha ziyade mevcut drama durumundan yola çıkarak katılımcılar üzerinde baskı kuracak bir kaldıraç, bir vasıta bulma meselesidir.[264] Heathcote, çatışmadan oldukça farklı olduğunu düşündüğü 'üretken gerilim' (productive tension) kavramını ortaya atar. Asıl zorluk, grubu kurgusal dünyada ilgilerini çeken bir cazibe düzeyinde tutacak bağlayıcı koşulları yaratmaktır ona göre. Eğer bu çekim, cazibe devam ederse, o zaman dikkat, ilgi, sorumluluk, bağlılık, endişe ve üretken gerilim kademeli olarak derinleşecek ve etkileşim alanını da genişletecektir. Üretken gerilimin basit bir işleyiş şekli de süreçte bir şeyleri de bazen bütünüyle kontrol dışında şansa bırakmak olmalıdır ki, bu da önceden planlamaya engel değildir.[265]

O'Neill de Heathcote gibi, bu görevi öğretmene yükler ve zorunlu gerilimi yaratan, keşfedilecek temalar ve görüntüler için araç sağlayan bir odak bulmak, öğretmenin sorumluluğundadır der.[266]

O'Neill için olmazsa olmaz kavramlardan biri de oldukça sık dillendirdiği 'ironi' (irony)

---

[261] O'Neill, Lambert, a.g.e., s.139.
[262] O'Neill, a.g.e., s.101.
[263] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.316, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645
[264] Dorothy Heathcote, *Collected Writings on Education and Drama,* ed. Liz Johnson, Cecily O'Neill, London: Hutchinson, 1985, s.34.
[265] Dorothy Heathcote, *a.g.e.,* s.71.
[266] Taylor, a.g.e., s.35.

kavramıdır ve ona göre ironi, kuşkusuz dramatik eylemin hayatî öneme sahip gerilim mekanizmasını harekete geçirmenin en güçlü yollarından biridir. Komedide olduğu kadar trajedide de önemli bir rol oynadığını düşündüğü ironi, ona göre dramada asla sadece sözel bir mesele değildir, aynı zamanda yapısal bir hususdur.[267] Yazdığı bir makalede ironi ile ilgili şunları ifade eder:

> "Tiyatrodaki dramatik dünyaların temel bir unsuru olan ironi, süreçsel dramada karmaşık, zorlu, meydan okuyan ve birden fazla anlama gelebilen karşılaşmalar yaratır. Onun kullanılması öğretmenlerin bariz, basmakalıp ve didaktik, ders vericilikten kaçınmalarına yardımcı olur. (…) İroni, öğrencilerin tartışmalı konuları ve fikirleri güvenli bir şekilde karşılaştırabilecekleri ve ifade edebilecekleri, kendi değerlerini keşfedebilecekleri ve eylemlerinin sonuçlarını deneyimleyebilecekleri bir bakış açısı sağlar."[268]

Bazı yorumcular, tüm dramanın özünde ironik bir üslubu olduğunu söyleyecek kadar ileri gitseler de aslında göründüğünden farklı olan her şey bir ironi örneği değildir. İronide, görünen ve gerçek arasındaki ilişki kendini bir zıtlık, bir muhalefet, bir çelişki ve uyuşmazlık bir aykırılık olarak belli eder. Mümkün olduğunca az şeyle çok anlam ifade etme tekniğidir.[269] O'Neill, kendi öğretileri ve diğerlerinin öğretilerindeki kalıplar üzerinde düşünmeye başladıkça ilk olarak ironinin süreçsel dramanın yapılandırılmasında paha biçilmez bir unsur olduğunu fark ettiğini, ancak öğretmenler tarafından çokça kullanılan 'istihza' ile karıştırılmaması gerektiğini, istihzanın yapılandırmaya, meydan okumaya çok az imkân tanıdığını, gücenmelere sebep olabildiğini, ancak ironinin ise aksine katılımı teşvik eden verimli bir taktik olduğunu ifade etmektedir.[270]

İroni dramada birçok seviyede kullanılabilir. Her küçük ironi, daha büyük bir ironinin belirtisi olacaktır. En büyük oyunlarda, her düzeyde- hem yapısal hem de bireysel ifade şeklinde- kullanılmış ve tüm betimleme sembollerine ve sergilenen karakter özelliklerine yansımıştır. Brecht'in oyunları bu işleyiş karmaşıklığının örnekleridir ve onun yabancılaşma uygulaması da oldukça uç bir ironik uzaklaşma biçimi olarak görülebilir.[271]

1.2.3.1.5. Meydan Okuma

Cecily O'Neill, öğretmenin fonksiyonlarını; rolde olmak, model olmak, desteklemek, kaynak sağlamak şeklinde sıraladıktan sonra beşinci sıraya da meydan okumayı ekler.[272]

---

[267] Taylor, Warner, a.g.e., s.143.
[268] Taylor, Warner, a.g.e., s.142
[269] Taylor, Warner, a.g.e., s.143-144.
[270] Taylor, Warner, a.g.e., s.142-143.
[271] Taylor, Warner, a.g.e., s.147-148.
[272] Kao, O'Neill, a.g.e., s.16.

Gerçek bir diyaloğun niteliklerinden bahsederken karşılıklı konuşmanın her zaman bir sorgulama, araştırma içerdiğini, öğrencilerin de bu diyaloğun bir tarafı olarak sorgulama hakları olduğunu savunur. İşte tam da bu noktada bazı öğretmenleri, dramayı kullanma konusunda engelleyen şeyin öğrencilerin davranışlarını kontrol edememe ve kargaşa çıkması korkusundan ziyade süreçte karşılaşabilecekleri bu tür meydan okumalar olduğunu ve bu öğretmenlerin temel endişelerinin de aslında sınıftaki fikirleri kontrol altına alamama endişeleri olabileceğini belirtir. Oysa onun düşüncesine göre, öğretmenler öğrencileriyle sahici bir diyalog kurmak istiyorlarsa, öngörülemeyen, zorlayıcı ve dönüştürücü yanıtlara hazırlıklı olmalıdırlar. Tek yönlü ve kısıtlı soru cevap yönteminin verimli sonuçlar doğurmayacağını, birbirinden farklı amaçlara yönelik soru ve sorgulama çeşitlerinin kullanılması gerektiğini sıklıkla vurgular. Ayrıca kaçamak cevaplar veren öğrencilerin dramanın onların cevapları üzerine inşa edildiğini fark ettikçe ilgilerinin artacağını ve böylelikle öğretmenin de sorgulama yoluyla onlara daha doğrudan meydan okuyabileceğini ifade eder.[273] Ona göre bir drama öğretmeni soruları şu amaçlarla kullanabilir:

> "Drama öğretmeni, soruları atmosfer oluşturmak için kullanabilir, bilgiyi beslemek, grubun ilgilerini araştırmak, dramanın yönünü belirlemek, katılımcılara statü vermek, yüzeysel düşünmeye meydan okumak, sınıfı kontrol etmek, grubu belirli sorunlarla karşı karşıya bırakmak ve çalışma üzerine değerlendirmeler yapmalarına rehberlik etmek için kullanabilir. Sınıfın tepkileri, verdikleri cevaplar düşünce seviyeleri hakkında oldukça çok şey gösterecektir."[274]

Drama öğretmeni, öğrenme sürecini öğrencileriyle paylaşmaya hazır olmalıdır. Bu da özellikle 'her şeyi bilen' bir öğretmen için zor olacaktır. Drama dersinin başarısı nihayetinde öğretmene bağlı olacaktır; ancak bunun için öğretmeninin bir başlangıç uyaranı sağlaması, "bir düğmeye basması" ve ardından arkasına yaslanıp dramanın gerçekleşmesini beklemesi yeterli değildir. Bu nedenle sıklıkla dilendirilen çocukların yaratıcılıklarının baltalanmaması gerektiği, kendi kendilerine de çalışmalarını yeterince derinleştirebilecekleri, ne kadar çok özgürlük verilirse, ortaya çıkan 'yaratıcılığın' da o kadar büyük olacağı varsayımlarının yerinde olmadığını savunur. Ona göre, bu öğretmenin oldukça geri plana alınması demektir ve bu durumda çocukların mevcut düzeylerinin ötesine geçmelerinin zor olduğunu ifade eder. İşte bu nedenledir ki ünlü

[273] Taylor, Warner, a.g.e., s.106.
[274] O'Neill, Lambert, a.g.e., s.142.

kuramcıya göre, drama öğretmeninin işlevi, meydan okumak, harekete geçirmek, ilgi uyandırmak, meraklandırmak, güven vermek, başarıyı koordine etmek, derinlemesine düşünüp ifade etmeye teşvik etmek olmalıdır.[275] Yani bir şekilde gruba meydan okumanın yolunu bulmalı ve sadece hâlihazırda bildikleri şeyleri tekrarlama ve yerlerinde saymalarına müsaade etmemelidir.

Sorgulama yeteneği, doğru zamanlarda güçlü meydan okumalar yapmak isteyen bir öğretmenin alet çantasında olması gereken önemli araçlardan biridir. Drama öğretmeninin yetenekli bir sorgulayıcı olması gerekir. Öğretmenler, sıklıkla soruları sırf doğruyu kontrol etmek için kullanırlar ve becerikli bir sorgulamanın çocukların düşünce aralığını esnetmede sağlayabileceği fırsatları ihmal ederler. Öğretmenler kendi kullandıkları soruların bilincinde olmalıdırlar. Bu sorular ne dereceye kadar sadece bariz bir cevaba götürüyor, hatta sadece bir evet/hayır cevabına mı götürüyor, ya da kararsız bir öğrenciyi ne sıklıkla gerçekten destekleyebiliyor, yüzeysel cevaplara meydan okuyabiliyor mu, bu sorular ve sınıfa yeni öğrenme alanlarına doğru rehberlik edebiliyor mu? gibi sorgulamalara da bu sorular açık olmalıdır.[276]

Cecily O'Neill, 'Drama Guidelines' (Dramanın İlkeleri) adlı kitabında 30 ortaokul öğrencisiyle yaptığı 'Kâşifler'[277] süreçsel drama uygulamasında ilginç bir meydan okuma örneği sunar. Öğrencilerin bilinmeyen topraklarda, araştırma ve keşif amaçlı bir sefere çıkan uzmanları, öğretmenin de bir hükümet temsilcisini oynadığı ve hükümet tarafından yeni devasa arazi alımını araştıracak olan keşif heyetinin üyeleri olarak kabul edildikleri bir drama çalışmasıdır bu. Öğrenciler bu heyette avcılar, harita yapıcılar, zoologlar, bilim adamları ve antropologlar gibi uzman rollerini benimsemişlerdir. Drama süreci devam ederken kâşif öğrenciler ormanda bir bebek bulur ve onu araştırma kampına getirirler. Öğretmen de onları sıkı bir şekilde denemek için bu bebeğin orada ölüme terk edilmesi gerektiğini, bunun kendilerinin vazifesi olmadığını, kendilerinin burada sadece araştırma ve keşif için bulunduklarını söyler. İşte bu noktada roldeki öğretmenin yaptığı şey gizli bir meydan okuma biçimidir denilebilir. Elbette bu cümlenin bizzat öğretmen tarafından söylenmesi doğru olmayacaktır ve ona bu rahatlığı sağlayan da role giren öğretmen stratejisidir. Dramanın devamında da öğretmen, öğrencilerin bu karara nasıl tepkiler

[275] O'Neill, Lambert, a.g.e., s.9.
[276] Cecily O'Neill vd., *Drama Guidelines*, London: Heinemann Educational Books in Associatin With London Drama, 1976, s.16.
[277] Cecily O'Neill vd., a.g.e., s.33-34.

vereceği, ne tür yansıtmalarda bulunacaklarına dair çalışmalarla dramayı sürdürür.

Okul öncesi öğrencilerle yaptığı bir başka drama uygulamasında ise daha farklı bir meydan okuma örneği ile karşılaşmaktayız.[278] Bu örnekte de öğretmen, çocuklara büyük bir bahçeyle çevrili çok büyük bir evi anlatarak işe başlar. Orada birçok insan çalışmaktadır; ancak hiçbiri evin sahibini görmemiş ve kim olduğunu bilmemektedirler. Sınıftakiler, evde ve bahçede çeşitli görevlerde çalışmaya başlarlar. Öğretmen onları tekrar bir araya toplayıp ve evin sahibini gören olup olmadığını sorduğunda bir çocuk yatak odalarından birinde bir devle karşılaştığını söyler. Sonraki çalışmalarda onun kötü bir dev olduğu ve öldürülmesi gerektiği konusunda hemfikir olurlar. Dramanın bu noktasında öğretmen role girerek oyuna dahil olur. Kapılarını tıklayarak kendileriyle konuşmak isteyen biri olarak izin ister. Çocuklar onun kim olduğunu başta anlamazlar. Daha sonra anlaşılır ki bu kişi o devin gözü yaşlı annesidir. Oğlu için çok üzgündür. Onlarla yapılacak başka bir şey olup olmadığı konusunda konuşmak için gelmiştir. Artık çocuklar için annesi olan bir devi öldürmek eskisi kadar kolay değildir. Sonunda annesiyle, eğer her biri ona en sevdikleri bir yemeği yaparsa devi insanları yemekten vazgeçmeye ikna edebileceği konusunda anlaşmaya varırlar. Bu uygulama örneğinde öğrencilerin özgür yaratımlarına ve öğretmenin yerinde müdahalesine oldukça yerinde bir örnek görmekteyiz. Öğretmen ortaya çözülmemiş bir gizem atıyor. Bu, öğrencileri yaratım konusunda kışkırtıyor. Çocuklardan biri, odalardan birinde bir dev gördüğünü söyleyerek kendince bu gizeme bir çözüm sunuyor. Diğerleri de bu devin kötü biri olduğuna karar verip onu öldürme kararı alıyorlar. İşte bu noktada öğretmenin role girip etkili müdahalesi söz konusu oluyor ki bu da aynı hikâyeye farklı bir derinlik katıyor. Öğretmen öğrenciye, ‘bu çok klişe bir fikir, bunu yapmayalım’ demiyor, aksine bu fikri önemseyip kullanıyor, oyuna dahil ediyor. Yapacağı müdahaleyi de bu fikir üzerinden gerçekleştiriyor. Bu müdahaleyi etkili kılan da işte bu kabulün ta kendisidir diyebiliriz. Devin annesi rolü de çocuklara bir tür meydan okumadır. Yani öğretmen uçurtmanın iplerini rüzgârın neresinde gevşetip neresinde sıkıca kavraması gerektiğini iyi bilmelidir denilebilir.

1.2.3.1.6. Yapı ve Kendiliğindenlik

O’Neill’in drama yolculuğuna bakıldığında genel perspektifte tiyatronun, özelde de

[278] Cecily O'Neill vd., a.g.e., s.68-69.

doğaçlamanın eğitimde etkin bir şekilde kullanılması çabasının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bunu yaparken de ne çok sevdiği tiyatrodan ne de kariyerini oluşturan eğitimden vazgeçmek istemediği için onu bu gayesine ulaştırabilecek estetik bir biçim oluşturma mücadelesi verdiği görülmektedir. Onun bu yöneliminde; Beckerman (1970), Dewey (1934), Langer (1953) ve diğer sanat filozofları, tiyatro eleştirmenleri ve oyun yazarlarının çalışmalarını yakından incelemiş olması da etkili olmuştur.[279] Taylor ve Warner onun süreçsel drama yaklaşımını konu alan kitapları için 'Structure and Spontaneity' (Yapı ve Kendiliğindenlik) başlığını tercih etmişler ve neden bu ifadeyi seçtiklerine dair ise şu cevabı vermişlerdir:

> "Yapı ve Kendiliğindenlik? Bunlar O'Neill'in pedagojik yaklaşımını oluşturan kilit unsurlardan ikisidir. Bir anlamda yapı ve kendiliğindenlik ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve eğer tatmin edici sanat deneyimleri gerçekleştirilecekse, sağlam bir şekilde anlaşılmaları gerekir. (…) Bu unsurlar, bir konuyu, temayı veya ilişkiyi araştırmayı, keşfetmeyi amaçlayan çeşitli strateji ve etkinliklerin ustaca bir seçimiyle şekillendirilir. Bir oturumun yapılandırılması birbirinden bağımsız adımların rastgele sıralanması demek değildir. Yapılandırma, dramatik epizotların birbirleriyle olan karşılıklı ilişkisine ve bu bölümlerin birleştirilip oluşturulma ve ifade edilme tarzına atıfta bulunur."[280]

Gavin Bolton'un danışmanlığında hazırladığı 'Drama and the web of Form: An attempt to isolate the elements of aesthetic form and their operation within the process of educational drama' (Drama ve Biçim Örgüsü: Estetik Form Unsurlarını Diğerlerinden Ayırma Denemesi ve Eğitici Drama Sürecindeki İşleyişleri)[281] başlıklı master tezinde de O'Neill, yapı ve kendiliğindenliğin izlerini sürmekte, biçim ve içerik kavramlarını irdelemektedir. Drama açısından estetik form unsurlarının önemini vurgulamakta, öğretmenlerin bu tiyatral form unsurlarının bilincinde olup dramaya dahil olarak süreci içeriden estetik ilkelere göre yapılandırdıkları takdirde hem eğitsel hem de sanatsal hedeflere ulaşmalarının mümkün olacağını ifade etmektedir.

O'Neill'in Exeter Üniversitesi'nde hazırladığı doktora tezinin başlığı da aynı kelime ikilisinden oluşmaktadır: 'Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education' (Yapı ve Kendiliğindenlik: Tiyatro ve Eğitimde Doğaçlama). Doğaçlamanın tiyatro ve eğitimde kullanılabilirliği konusu üzerine çalıştığı tezin amacını; doğaçlamayı, görünüşte biçimsiz, kendiliğinden, senaryo olmadan ilerleyen yapısı, sonucunun öngörülemezliği, genel itibariyle ayrı bir izleyici kitlesine sahip olmayışı ve tam olarak

[279] Taylor, Warner, a.g.e., s.29.
[280] Taylor, Warner, a.g.e., s.1-2.
[281] Taylor, Warner, a.g.e., s.57-72.

tekrar edilmesinin imkânsız oluşu gibi özelliklerine rağmen dramatik dünyaları hareket geçiren geçerli ve önemli bir tiyatro deneyimi olarak incelemek şeklinde ifade ettiği görülür.[282] Özetle doğaçlamanın her açıdan ciddiye alınması gerektiğini, formal tiyatrodan aslında çok da uzak olmadığını, tiyatral yapı unsurlarıyla yaklaşıldığı takdirde hemen hemen aynı etkileri uyandırıp aynı estetik tatmin duygusunu sağlayabileceğini, biçimsel tiyatral unsurların ve araçların işleyişinin doğaçlama içinde de fark edilebileceğini ve benzer işleyiş ritimlerinin pekâlâ yaratılabileceğini iddia etmektedir. Böylece hem tiyatro açısından hem de eğitim açısından etkili dramatik dünyalar yaratılabileceğini ve elbette ki yapı ve kendiliğindenlik dengesinin de bunun sağlanmasında çok önemli olduğunu tartışmaktadır.

Ona göre, öğretmenler bir tür açık olasılıkla çalışırlar ve belirsizliklerle dolu bu durumda yaşadıkları, işin kontrolünü kaybetme korkusu, öğrencilerinin yaratıcı katkılarına karşı toleranssız olmalarına neden olabilmektedir. Ancak öğretmenler çalışmayı içeriden yapılandırma ve kontrol etme konusunda pratikte daha yetenekli hale geldikçe, teknik olarak ilerleme gösterdikçe bu anlamda çaresiz olmadıklarını göreceklerdir. Şu da var ki, öğretmen, beceri kazandığında bile, çalışmanın öngörülebilir, kolayca tahmin edilebilir hale gelmesine izin vermemeli ve yeni bir şeyler yapabilme hissini kaybetmemelidir.[283] Yapılandırma ve kendiliğindenlik arasındaki denge nasıl sağlanmalıdır? Ne kadarı planlanmalı ne kadarı akışa bırakılmalı ya da akış aralarında planlanmalıdır? Bowell ve Heap'in bu soruya cevapları O'Neill'in yaklaşımıyla paraleldir. Her şey, bütün adımlar detaylı bir şekilde drama çalışmasının öncesinde öğretmen tarafından planlanmamalıdır. Bu, öğrenciler için daha az tatmin edici bir deneyim olacak ve süreçsel dramanın temel ayaklarından biri olan kendiliğindenliği zayıflatacaktır. Öğretmen, drama sürecinin başlamasını sağlamak için gerekli olan temel planlama kararlarını –öğrenme alanı, dramatik bağlam, çerçeve ve sembol– önceden belirlese de yapıya dair geri kalan her şeyi uygulama esnasında içeriden katkı sunarak grupla beraber kararlaştırmalıdır.[284]

1.2.3.1.7. Sağlam Fakat Esnek Bir Çerçeve

Süreçsel drama yaklaşımında 'doğaçlama' gibi 'öngörülemezlik' özelliği oldukça ön

---

[282] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.4, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

[283] Taylor, Warner, a.g.e., s.55.

[284] Bowell, Heap, a.g.e., s.141.

planda olan temel bir yöntemin kullanılması kaçınılmaz olunca uygulamada da temel problem 'kontrol' olarak belirmektedir. O'Neill'e göre, kontrol, genellikle drama dersindeki en zor faktördür ve deneyimli öğretmenleri bile endişelendirmektedir. Drama dersinin işleniş tarzı ile diğer derslerin uygulamaları farklı olduğundan sıradan sınıf kontrol teknikleri işe yaramayacaktır. Drama öğretmeni, derslerde fiziksel ve sözlü aktiviteyi bastırmak yerine aksine bunu ister ve teşvik eder. Ancak hem kendisini güvende hissedebilmesi hem sınıfın derse olan katkılarını anlamlı bir çerçeve içinde toparlayabilmesi, hem de aynı şekilde öğrencilerin de alışılmadık ve tehdit edici bir durumda kendilerini 'güvende' hissetmelerini sağlayabilmesi gerekir.[285]

O'Neill, çerçeve kavramını kendisinden önce Heathcote'un kullandığını, onun da Goffman'ın 'Çerçeve Analizi'nden (Frame Analysis) [286] ödünç aldığını ve doğaçlamanın hayalî dünyaları içinde roller ve durumlar oluşturmak için verimli bir şekilde kullandığı belirtir.[287] Öte yandan Bowel ve Heap[288], nitelikli bir süreçsel drama uygulaması için etkili bir dramatik gerilime ihtiyaç olduğunu, bunu sağlamak için de iyi bir çerçeve sağlanması gerektiğini belirterek tam bu noktada O'Neil için de farklı olmayan şu soruyu sormaktadırlar:

> "Rollerin çerçevesi nasıl belirlenir? Yani, dramatik gerilimin olabilmesi için her bir rolün bakış açıları nasıl olabilir ve rollerin birbirine uzaklığı nasıl olmalı?"[289]

O'Neill'de bu sorunun cevabının 'sağlam ama esnek bir çerçeve' (a strong but flexible framework)[290] olarak verildiği görülmektedir. Onun drama yaklaşımı açısından bu oldukça önemli bir vurgudur ve 'Drama Structures' (Drama Yapıları) adlı kitabında bunu şu sözlerle tespit eder:

> "Eksik olan tarafın, birçok farklı el kitabında sunulmuş olan drama 'fikirlerine' erişim olmadığını, öğretmenlerin bu fikirleri genişletmelerine ve öğrencileriyle daha derinlemesine çalışmalarına yardımcı olacak yapılandırma önerileri olduğunu düşünüyoruz. Eğer öğrencilerin genel konsepti kavrayıp, karmaşık sorunları anlamaları, problemleri çözmeleri ve dramada yaratıcı bir şekilde çalışıp iş birliği yapmaları isteniyorsa onlara açık bir şekilde belirlenmiş bir bağlam ve çalışmadaki manayı destekleyecek ve genişletecek sağlam ama esnek bir çerçeve ile yardımcı olunmalıdır."[291]

---

285 O'Neill vd. a.g.e., s.10.

286 Bkz. Erving Goffman, *Frame Analysis: An Essay on The Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press, 1986.

287 O'Neill, a.g.e., s.226.; David Davis, *Gerçeği Hayal Etmek: Eğitimde Dramada Yeni Bir Kurama Doğru*, çev. Ülkü Köymen, Ankara: Palme Yayıncılık, 2018, s.84.

288 Bowell, Heap, a.g.e., s.74.

289 Bowell, Heap, a.g.e., s.68.

290 O'Neill, Lambert, a.g.e., s.9

291 O'Neill, Lambert, a.g.e., s.9.

Doğaçlama ve dramatik oyunda olması gereken yaratıcılık, özerklik ve keşif kavramlarına sadık kalırken aynı zamanda eğitsel bir amaca da yönelik keşifleri içermek ve desteklemek için yeterince esnek ve dinamik olacak bir çerçeve bulma ihtiyacı[292] şeklinde tanımladıkları bu sorunu gidermek için O'Neill ve meslektaşları 'Drama Guidelines' (Drama İlkeleri) ve 'Drama Structures' (Drama Yapıları)[293] kitaplarında öğretmenlere doğaçlamalar için sağlam ama esnek çerçeveler sunan bol miktarda uygulama örnekleri sunmaktadırlar.

Özgürlük ve kısıtlama arasındaki denge, tiyatrodaki yönetmen ve oyuncu arasındaki dengeden oldukça farklı özelliklere sahiptir; çünkü 'özgürlük' sınıfta, tiyatro sahnesine göre farklı etkilere sahiptir. Doğaçlamanın görünürdeki özgürlüğü, kendiliğindenliği, yaratıcılığı ve çocuk merkezli nitelikleri drama öğretmenlerinin değer verdiği şeylerdir, ancak eğitim ortamında etkinliklerin hem amaçlı (anlamlı), hem de eğitici görünmesine acil bir ihtiyaç vardır.[294]

O'Neill'in kariyer gelişiminde oldukça önemli bir yeri olan Heathcote, çerçeve seçimi konusunda farklı davranır ve katılımcıları eylemin merkezi gibi görünen şeyden uzaklaştırarak bağlamla özel bir ilişkiye yönlendirir. Örneğin, Bronz Çağı ile ilgili bir dizi çalışmada, katılımcıları Bronz Çağı insanları olmaya davet etmek yerine, görevleri bir TV belgeseli için Bronz Çağı yaşamını yeniden yaratacak adayları seçmek olan seçim komitesi olarak 'çerçevelemeyi' tercih eder.[295] Bu uygulama O'Neill'in de sık başvurduğu, Heathcote'tun 'Mantle of the Expert (Uzman Mantosu)' adını verdiği ve en etkili çerçeveleme stratejilerinden biri olarak gördüğü bir uygulamadır. Böylelikle bazı hassas konularda katılımcıyla rol arasına belli bir mesafe koyarak onları koruma altına almayı hedeflemektedir.

Netice itibariyle başta da ifade edildiği gibi, öğretmenlere doğaçlamanın 'öngörülemezlik' özelliğini hafifletmeleri (yumuşatmaları) konusunda yardımcı olmak O'Neill'in önemli hedefleri arasındadır.[296] Buradaki 'hafifletme' vurgusu oldukça

---

[292] O'Neill, a.g.e., s.96-97.

[293] Bkz. 'Drama Structures: A Practical Handbook For Teachers' adlı kitabında, 'The Structures' başlığı altında 4 adet, 'Structures for Development' başlığı altında 11 adet uygulama örneği bulunmaktadır. Bir diğer kitabı olan 'Drama Guidelines'ta da 'Lessons' başlığı altında farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilmiş toplam 17 uygulamalı ders örneği bulunmaktadır.

[294] O'Neill, a.g.e., s.97.

[295] O'Neill, a.g.e., s.124-125.

[296] Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, Introduction, 1995, s. xiv.

önemlidir. O, bunu sıkça vurguladığı 'sağlam, ama esnek bir çerçeve' yaklaşımıyla sağlamayı tavsiye etmektedir. Elbette yaptığı şey öngörülemezliği tamamen ortadan kaldırmak değildir. Bu olmasını istediği bir şey değildir. Onun için önemli olan ele alınan bağlam, tema ve hedefler ölçüsünde bu öngörülemezlik dozunun ayarlanmasıdır. Öğrenciler, sadece rol oynamakla kalmayacak, bu yaratılan rollerin ötesine geçecek ve onları aşacaklardır. Süreçteki başarı, katılımcıların dramatik dünyada ne ölçüde önemli deneyimler yarattıkları ve nelerle karşılaştıklarına göre değerlendirilebilir. O'Neill doğaçlamayı tam olarak araçsallığın boyunduruğuna sokmak istemediği gibi, eğitsel çerçeve içinde çalışılabileceğini, ancak öğrencilerin bu sınırların da ötesine geçebileceklerini vurgulamaktadır. Yine O'Neill'in ifadesiyle "Öğretmen, bir tiyatro sanatçıları topluluğu geliştirir. Hem biçimi kontrol eden hem de biçim tarafından kontrol edilen bir topluluk."[297]

1.2.3.1.8. Teatralite ve Estetik

Cecily O'Neill'in pedagojik yaklaşımını tanımlamak için ilgili bölümde iki kilit unsur olarak belirtilen 'yapı ve kendiliğindenlik' ne kadar önemliyse bir başka açıdan 'teatralite ve estetik' de onun yaklaşımında göze çarpan diğer kilit unsurlar olarak o kadar önemlidir. Bethlenfalvy ile yaptığı bir röportajda kendi praksisinde[298] önemli bir izi olduğu bilinen Heathcote ile olan ilk karşılaşmasını anlatır ve onda kendisini derinden etkileyen şeyin tiyatral dokusu olduğunu söyler ve sonrasında da Bolton ile olan etkileşimini şu sözlerle dile getirir:

> "Dorothy ile ilk karşılaştığımda beni hayrete düşüren şey bir bakıma işin tiyatrallığı, dolaysız oluşuydu, birdenbire orada o dünyada oluyordun. Bu role giren öğretmenin benim için yaptığı şeydir, işte buradasınız ve dünya şimdi başlıyor. (…) Tamam, ama oradan nasıl devam edeceğime dair hiçbir fikrim yoktu. Ve sonra Gavin'le birlikte çalışarak, yaptığınız her şeyin yaratılan o ilk dünyayı besleyebileceğini fark ettim. Böylece yaptığınız her şey onu doldurabilir, genişletebilir ve inşa edebilirdi. Bu, diğer evreka (buldum!) anıydı."[299]

Sözlerinin devamında da tiyatronun drama çalışmalarında ihtiyaç duyulan gücü her yönüyle sağlayabileceğini ifade eder. Süreçsel dramanın gelişim sürecini eğitici drama

---

[297] Taylor, Warner, a.g.e., s.15.

[298] Praksis: 'Practise' kelimesinin 'praxis'in aksine yalnızca uygulama anlamına karşılık gelmesi, teoriyi içermemesi, bu nedenle de drama kuramcı ve uygulayıcılarının illâki farklı kişiler olmaları gerektiği, her ikisinin bir arada yapılamayacağı algısını kırmak amacıyla, teori ve uygulama anlamlarını birlikte karşıladığı düşünülerek drama literatüründe tercih edilen bir kavramdır. Bkz. Philip Taylor, *Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme*, çev. ed. İhsan Metinnam, Ankara: Pegem Akademi, 2020, s.6-8.

[299] Bethlenfalvy, a.g.e., s.265.

geleneğinin yanı sıra modern ve post modern tiyatro gelişmeleriyle de sıkıca irtibatlandıran O'Neil, bunların; orada bulunuş, dolaysızlık, süreç ve dönüşüm kavramları, rollerin grup içinde bölüştürülmesi ve dağıtılması, olay örgüsüne doğrusal olmayan ve kesintili bir yaklaşım, klasik tema ve metinlerin yeniden işlenmesi, aktör ve izleyici arasındaki ayrımın bulanıklaşması, ikili bir öz bilinç ve sürekli değişen bakış açıları gibi şeyler olduğunu ifade etmektedir. O'Neil eğitici drama uygulamaları ve dolayısıyla süreçsel dramanın, giderek daha köklü (esaslı) ve tutarlı tiyatral deneyimler olarak kabul edilmekte olduklarını vurgulamaktadır.

O'Neill, süreçsel dramanın ayırıcı vasıflarından biri olan doğaçlamanın öğretmenlere ne ölçüde ön planlama yapabilme imkânı tanıyacağı ve tiyatral biçim unsurlarının bu anlamda nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili de önemli tespitlerde bulunur. Ona göre, eğer öğretmenler bu öngörülemezlik unsuruna imkân tanımak istiyorlarsa, katı bir ders formülüne bağlanamazlar. Her ne kadar öğretmenler için önceden belirlenmiş bazı stratejiler olsa da belli bir dengenin sağlanması ve bu dengeyi sağlamak için de öğretmenlerin oyun yazarı, yönetmen ve aktörler tarafından tiyatroyu yaratmak için kullandıkları dramatik biçim unsurlarını etkin bir şekilde kullanmaları gerekecektir.[300]

O'Neill'in kendine has özellikleriyle ön plana çıkan süreçsel drama yaklaşımını geliştirmesinde ve kuramsal olarak da temellendirmesinde son derece önemli bir yeri olduğu görülen doktora çalışması için belirlediği sorulardan ikisinin şunlar olduğu görülmektedir:

- Doğaçlama sıklıkla oyuncular ve izleyici arasındaki anlaşmada ve ilişkide bir değişiklik içerir. Ne tür oyuncu/izleyici etkileşimleri ortaya çıkar, hangi koşullar altında katılımın gelişmesi en muhtemeldir ve izleyici katılımı doğaçlama yapısı içinde nasıl etkili bir şekilde yer alabilir?
- Doğaçlamada liderin veya öğretmenin fonksiyonu dramatik dünyayı yapılandırmada büyük bir sorumluluk içeriyorsa, hangi tiyatral yapılar ve teknikler bu dünyanın inşasında en etkili olacaktır?[301]

Tezinin problemlerinden ikisini oluşturan bu sorular ve bunlara verdiği cevaplar onun süreçsel yaklaşımını tetikleyen temel unsurlar olmuştur denilebilir. Ona göre, tıpkı

[300] O'Neill, Lambert, a.g.e., s.137.

[301] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.13-14, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

tiyatroda olduğu gibi, süreçsel dramanın da dramatik ortamla en iyi seviyede, sürekli, yoğun ve derinden tatmin edici bir buluşma sağlaması ve katılımcıların bu karşılaşmalar sayesinde dünyayı farklı bir şekilde kavramaları pekâlâ mümkündür. Süreçsel drama deneyiminin, tiyatro formunun ilkeleriyle uyumlu bir şekilde ilerlemesi, dramatik yapı anlayışının çalışmaya bütünlük ve tutarlılık kazandırması ve bu spontane deneyimin; izleyici baskıları, nihaî ürün gibi sınırlayıcı araçsal beklentilerle bozulmaması durumunda, iyi olarak bilinen herhangi bir tiyatro oyunu kadar doğrudan, ilgi çekici ve önemli bir dramatik olaya dönüşmesinin mümkün olacağını belirtir.[302] Her ne kadar hazır bir senaryodan yoksun da olsa tiyatral form kurallarına uyumlu yapıldığı takdirde iyi bir tiyatronun içsel tatminini katılımcılarına yaşatabileceğini savunmaktadır.

Piazzoli de süreçsel dramaya dair literatürde geçen çeşitli tanımları analizi neticesinde (Bowell ve Heap, 2017; Dunn ve Stinson, 2011; Haseman, 1991; Haseman ve O'Toole, 2017; Kao & O'Neill, 1998; O'Mara, 2016; O'Neill, 1995; O'Toole, 1992; O'Toole, Stinson ve Moore, 2009; Sülün, 2015; Weltsek-Medina, 2007) ne kadar farklı olursa olsunlar, bu tanımların sanat-tiyatro-estetik çatısı altında şu üç temel özelliği paylaştıkları sonucuna varır:

- Süreçsel drama, bir pedagoji olduğu kadar bir sanat biçimidir de,
- Süreçsel drama, dramanın/tiyatronun pek çok unsurundan yararlanır.
- Süreçsel drama, estetik bir bağlılık (engagement) etkileşim meydana getirir.[303]

Philip Taylor, 'Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme' adlı eserinin O'Neill'in bir süreçsel drama uygulamasını analiz ettiği kısmında atölyenin katılımcılarından birinin, O'Neill'in yapılandırdığı işler aracılığıyla kendilerini bir drama ağının içine çektiğine dair ifadelerine değindikten sonra aynı katılımcının şu sözlerini aktarır:

> "O'Neill'in etkinliklerini klasik dramatik edebiyat, şiir, halk destanı, müzik, resim, müzikal ve film gibi çeşitli alanlardaki etkinliklerle bilinçli bir şekilde ilişkilendirmesi, süreçsel dramanın, dramayı[304] daha geniş estetik alanlarda sosyal, tarihî ve ruhsal bilincimizi sunan, temsil eden ve yeniden yorumlayan bir sanat formu olarak görebileceğimizi göstermektedir."[305]

[302] O'Neill, a.g.e., s.18.
[303] Piazzoli, a.g.e., s.65.
[304] Burada doğru ifadenin cümlenin öğeleri itibariyle 'süreçsel dramayı' şeklinde olduğu, 'dramanın' kelimesinin baskı hatası olduğu düşünülmektedir.
[305] Taylor, a.g.e., s.38-39.

1.2.3.2. O'Neil'e Göre Öğretmen Kimdir?

Etkili bir süreçsel drama uygulamasında öğretmen kendisini; çalışmanın kısımlarını birlikte ustalıklı bir deneyim içinde ören yapılandırma işçileri, sanatçı, öğretmen, öğrencileriyle iş birliği yapan partner oyuncular, drama çalışmasını süreç içinde öğrencileriyle birlikte inşa eden, önceden hazırladığı drama ders planlarını gerektiğinde bir kenara bırakabilen, verilecek yanıtlardan daha çok keşfettiren sorular bulabilen ve olasılıkları kesinleştirmek yerine onları çoğaltabilen kişi olarak görmelidir.[306]

O'Neill'e göre; böylesi bir yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, oldukça önemli avantajlar elde edecek ve bu sayede şunları rahatlıkla yapabilecektir:

- Dramatik dünyayı hızlı ve verimli bir şekilde başlatabilir,
- Dramaya aktif bir şekilde dahil olarak değer ve güç katabilir,
- Öğrencilerin, kurgusal gerçeklik içinde karşılık verme gücü olan rollere sahip olmalarını sağlayarak ani, spontane reaksiyonlar elde edebilir,
- Anlamlı ve amaçlı oluşumda grubu bir araya toplayabilir,
- Öğrenciler için yerinde ve uygun görevlendirmeler yapabilir,
- Uygun dil ve davranışları modelleyebilir,
- Dramanın gelişimini kontrol edip yönlendirebilir,
- Gerilimi arttıran meydan okumalar yapabilir,
- Öğrencilerin rollerine onay ve destek sağlayabilir.[307]

Süreçsel dramanın, sağladığı bu olanaklarla yetkin öğretmenler tarafından doğru şekilde kullanıldığı takdirde verimli sonuçlar elde edilebilecek bir teknik olduğu söylenebilir. O'Neill'e göre yetkin öğretmen; çalışmanın hem içinde, hem de dışında her anlamda aktif olan, ayrıca gerektiğinde rol alan, öğrencilerine model olan, derinlikli bir çalışma için altyapı sağlayan, kaynaklar sunup ihtiyaç anında onları destekleyen ve yeri geldiğinde de meydan okuyup güçlü sorgulamalar yapmaya iten etkili bir rehberdir.[308] Bunların yanı sıra O'Neill'in praksisinde etkili bir drama öğretmenini tarif edebilmek için sıkça kullandığı; role giren öğretmen, sanatçı öğretmen, haritasız rehber, eşikteki hizmetkâr gibi tabirlerin açıklanmasında fayda görülmektedir.

---

[306] Philip Taylor, *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*, London and New York: Routledge Falmer, 2000, s.24.

[307] Cecily O'Neill, "Aspects Of The Process", *Dreamseekers: Creative Approaches To The African American Heritage*, ed. Anita Manley, Cecily O'Neill, Portsmouth: Heinemann, 1997, s.92-93.

[308] Yurdagül, a.g.m. s.142.

1.2.3.2.1. Role Giren Öğretmen

Heathcote'a kadar olan zaman diliminde uygulanagelen geleneksel drama teamüllerinde öğretmen için dramayı dışarıdan yönlendiren, kenardan idare eden bir kolaylaştırıcı rolü biçilmişti. Hatta Peter Slade için bu olmazsa olmaz bir durumdu; çünkü ona göre, çocuğa oyun oynarken kesinlikle müdahale edilmemeliydi. Heathcote'a gelindiğinde ise durum değişmiş ve artık dramayı dışarıdan izlemekle yetinmeyen, rol alarak bizzat dahil olan ve çalışmayı içeriden yönlendirmeyi tercih eden bir drama öğretmenliği anlayışı söz konusu olmuştur. Öğretmene bu yeni rolü Heathcote biçmiştir denilebilir.

O'Neill'in yıllar içerisinde yaptığı çalışmalarla bu stratejiye önemli katkılarda bulunduğu ve adeta yaklaşımının odağına yerleştirdiği görülür. Drama öğretmenlerinin uzun yıllar boyunca, yalnızca bir kolaylaştırıcı olarak ortaya çıkan nihaî ürüne uyarıcı ya da eleştirmenlik hizmeti veren, sınırlandırılmış bir fonksiyonla yaratıcı süreci dışardan yönlendiren kişi olarak görülmesine itiraz eder. Kendi başlarına bırakıldıkları takdirde, öğrencilerin sadece mevcut anlayışlarını tekrarlamalarının veya yüzeysel bir seviyede kalmalarının kuvvetle muhtemel olduğunu savunur. Ona göre, öğretmenler çalışmanın başından itibaren yaratıcı sürecin bir parçası olduğu takdirde ise, yapılandırma ve müdahalelerinin öğrenciler için yeni bir anlayış ve kavrayışa yol açması çok daha olasıdır. Öğretmen, drama sürecinin bir parçası olarak, deneyimlerini içeriden paylaşabilir, değer katabilir, çalışmaya içeriden nüfuz edip onu kontrol edebilir.[309]

Bolton'un "bir öğretmenin kullanabileceği en ince strateji"[310] olarak tanımladığı 'role giren öğretmen' (teacher in role) stratejisini O'Neill, çoğu zaman süreçsel drama çalışmalarını başlatmanın en etkin yöntemi olarak kullanmıştır. Aslına bakılırsa bu strateji için yeni drama yaklaşımını önceki yaklaşımlardan ayıran en önemli değişimlerden biridir denilebilir.

O'Neill'e göre, bir rol üstlenmenin ilk amacı kesinlikle bir oyunculuk gösterisi yapmak değildir, öğrencileri bu kurgusal dünyaya girmeye ve etkin görev almaya davet etmektir. Öğretmen, role girdiğinde öğrencileri aktif olarak tepki vermeye, katılmaya, karşı koymaya veya olanı genişletmeye ve dönüştürmeye davet eder. Öğrencilere, etkinliğin kendisi tarafından ciddiye alındığına ve hem öğretmen hem de öğrencilerden gelecek olan

---

309 O'Neill, Lambert, a.g.e., s.22.

310 Gavin Bolton, *Drama As Education: An Argument For Placing Drama At The Centre Of The Curriculum*, London: Longman, 1984, s.135.

katkıların eşit derecede geçerli olduğuna dair sinyaller gönderir.[311]

Role giren öğretmen stratejisi, çoğu zaman öğretmenin doğrudan kendisi olarak soramayacağı soruları rahatça sormasına, sorgulamasına, yeri geldiğinde hem kendi öğretmenliğini hem de öğrencilerinin güvenliğini sağlayacak şekilde meydan okuyabilmesine imkân sağlar ve çoğu zaman bu sayede öğrencilerin rollerine olan bağlılıklarını da arttıracak bir korunak/zırh vazifesi görür. Bundan dolayıdır ki Heathcote, bu korunaklı alana 'ceza sahası dışı'[312] benzetmesi yapar.

Öğretmen tarafından kullanılan bu strateji sayesindedir ki katılımcılar onu dikkatle izler ve onun tahmin/öngörü ağına yakalanmış olurlar. Bu sayede kendilerine verilmiş olan ya da bizzat kendilerinin benimsedikleri rollerin yapısını, bu rolün öğretmen tarafından oynanan rolle ilişkisini ve ayrıca bu rolün oynayana verebileceği yetki ve işlevleri de çalışmanın içinden keşfetmeye başlayacaklardır. Rol içinde çalışmanın bir öğretmene sunduğu avantajlar çok çeşitlidir. Bunlar, dramatik ve ekonomik bir bahaneyle bir çalışma başlatmak, atmosfer oluşturmak, uygun davranışları modellemek, eylemi ileriye taşımak ve katılımcıları içeriden zorlamak, onlara meydan okuyabilmek gibi avantajlardır.[313]

Bu stratejinin öğretmen ve öğrencilere sağladığı avantajları bu şekilde belirten O'Neill, öğretmenlerin bu stratejiyi kullanırken sıklıkla düştükleri hataları ve bunun sebep olabileceği sonuçlarıysa şu sözlerle ifade eder:

> "İşlevlerinin doğasını yanlış anlayan bazı lider ve öğretmenler, drama süreci üzerinde kontrol sahibi olabilmek için rol almaya karar verebilirler. Bu koşullar altında seçilen roller çoğunlukla en güçlü otoriteye sahipler gibi görünebilir: Krallar veya kraliçeler, hapishane yöneticileri, gemi kaptanları, araştırma liderleri vb. Drama öğretmenleri, bazen bu hataya düşerler ve dramayı kendi amaçlarına çevirmeye çalışırlar. Neyse ki çocuklar, dramatik oyunun kurallarını ve yapılarını yönetmede yetişkinlere göre daha uzmandırlar ve daha iyi bilirler. Krallar değiştirilebilir, hapishane yöneticileri öldürülür, kaptanlar denize atılabilirler ve liderlere itaatsizlik de edilebilir. Bu tür kontrolcü öğretmenler, dramayı başlattıktan birkaç dakika sonra 'ölebilir' veya dikkate alınmayabilirler. Bu tür tuzaklara düşen liderlerin fonksiyonlarını yeniden düşünmeleri ve rolün yüzeysel gücünün altını da görmeye çalışmaları gerekecektir."[314]

O'Neill, bu bağlamda Bolton'a göndermeyle, role giren öğretmen uygulamasının çoğu öğretme anlayışına meydan okuduğunu, hem bir öğrenme stratejisi hem de geleneksel

---

311 Kao, O'Neill, a.g.e., s.26.

312 Dorothy Heathcote, *Collected Writings On Education And Drama,* ed. Liz Johnson, Cecily O'Neill, London: Hutchinson, 1985, s.128.

313 Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, Introduction, 1995, s.61.

314 O'Neill, a.g.e., s.61-62.

pedagoji konusunun altında yatan varsayımları benzersiz bir şekilde tersine çeviren önemli bir öğretme ilkesi olduğunu ifade etmektedir. Role giren bir öğretmenin bu sayede bir güç sahibi olduğunu, ancak bu gücün geleneksel anlamda bir güç olmadığını, kendi zıttını da içinde taşıdığını, yani güçsüz kılınma olasılığının da pekâlâ buna dahil olduğunu belirtmektedir.[315]

O'Neill, kariyerinin erken yıllarında ortak yazarlarıyla birlikte kaleme aldığı 'Drama Guidelines' adlı eserinde bu stratejinin öğretmen tarafından oldukça dikkatli kullanılması gerektiğini, ilk defa kullanılıyorsa bunun öğrencilere açıkça ifade edilmesi gerektiğini belirtir.[316] Aynı eserde rol seçiminin de çok önemli olduğunu, öğretmenin bu rol ile ne yapmak istediğine karar vermesi gerektiğini dolayısıyla seçeceği dil ve üslubu da son derece titizlikle seçmesi gerektiğini[317] dile getiren O'Neill, uygulama açısından da samimiyetten ödün verilmemesi gerektiğini ifade eder.[318]

O'Neill'e göre, 'role giren öğretmen' (teacher in role) uygulaması yalnızca verimli, ilgi çekici ve yararlı bir strateji değil, aynı zamanda iş birliğini başlatmanın, gücü sınıfla paylaşmaya başlamanın da en ekonomik yoludur. İster tiyatroda ister sınıfta var edilmiş olsun, hiçbir dünya, temel olarak iş birliği olmadan gelişemez. Ancak, bu iş birliğinin bir 'güç transferi' değil, bir 'paylaşım' ve bir 'karşılıklı alışveriş' anlamına geldiğine dikkat etmek önemlidir. Sınıfta iş birliği, öğretmen ve öğrencilerin geleneksel ilişkisinde bir değişiklik gerektirir. Alışık oldukları tüm güç ve otoritelerine sahip çıkmakta ısrar eden öğretmenlerin gerçek iş birliğine ulaşmaları pek olası değildir.[319]

ONeill'in zaman zaman drama uygulamalarında role girecek ikinci bir öğretmene ya da bir üst sınıf öğrencisine ihtiyaç duyulduğu da görülebilmektedir. Çünkü bazı durumlarda, öğretmenin bağlamı planladığı şekilde odaklayabilmesi veya o yönde devam edebilmesi için planlı, stratejik bir oyuncu kullanması gerekmektedir. Ya da öğrencilerden birinin üstesinden gelemeyebileceğini, rolün bir yetişkin tarafından oynanmasının daha uygun olabileceğini düşünmektedir.

Role giren öğretmen, dramatik dünyanın harekete geçirilmesinde en doğrudan ve en etkili yöntemlerden biri olarak kaleyi içeriden fethetmek misâli öğretmenin dramatik dünyada

---

315 O'Neill, a.g.e., s.62.
316 O'Neill vd. a.g.e., s.65.
317 O'Neill vd. a.g.e., s.65
318 O'Neill vd. a.g.e., s.13.
319 Dorothy Heathcote, *Dorothy Heathcote On Educatıon And Drama: Essential Writings*, ed. Cecily O'Neill, Newyork: Routledge, 2015, s.45.

içeriden çalışmasına açık fırsatlar sunan, ön metni harekete geçirmesine, dramatik metni dokumasına ve süreç içinde bir oyun yazarı işlevini de yürütmeye başlamasına olanak tanıyan son derece verimli bir stratejidir.

1.2.3.2.2. Sanatçı Öğretmen

O'Neill'e göre öğretmenler eğer sanatçı olarak çalışacaklarsa, kendilerinin ve öğrencilerinin en doğal hallerini, 'kendiliğindenliklerini' tolere etmeye hazırlıklı olmalıdırlar. Yeni bir alana girmeyi göze alan her yaratıcı düşünür gibi, onlar da çalışmalarında karmaşa ve parçalanma riskini göze almış olurlar. Öğretmenler açısından nihaî söz sahibi ve bilgi kaynağı oldukları her zaman ki öğretmen rolünden vazgeçmek hem yaratıcı süreç için hem de öğrenme için sorumluluğu grubun geri kalanıyla paylaşmak zorunda kalmak ve sonrası için ayrıntılı planlar yapamadıkları bir durumu sürdürmek zor olabilir. Ne olursa olsun planlarında önemli ölçüde bir esnemeye tahammül etmeyi öğrenmeli ve çalışma üzerinde kontrol sahibi olma çabalarında bir adım geride kalmaya hazırlıklı olmalıdırlar.[320] Böylelikle bir öğretmenin zanaatkâr ve sanatçı farkını da ortaya koyabileceğini ima eden O'Neill için zanaatkâr, becerilerini önceden belirlenmiş bir sonuca ulaşmak için kullanırken, sanatçı ise becerilerini eylem yoluyla sonuçları keşfetmek için kullanır.[321] Burada 'eylem yoluyla' ifadesi süreç içinde çalışma anlamına gelmektedir ve bu da bir sanatçı için kaçınılmaz bir durumdur. Öğretmen de drama süreci içinde estetik bir sanatçı olarak çalışmak istiyorsa bazı düşünce ve tutumlarını değiştirmek zorundadır.

İrlanda'da 2016, Nisan ayında düzenlenmiş olan bir 'Eğitimde Sanat' konferansına katılan Erika Piazzoli, girişte görevliyle yaşadığı ve sanatçı – öğretmen ikileminde kaldığı diyaloğu şu sözlerle aktarmaktadır:

> "Kayıt kabul masasına vardığımda organizatörlerden biri beni karşıladı ve isim kartımı verdikten sonra "Öğretmen misiniz, yoksa sanatçı mısınız?" diye sordu. Katılımı izlerken, orada kaç öğretmen ve kaç sanatçı olduğunu bilmeleri gerekiyordu. Bu soru beni hazırlıksız yakaladı; Soruyu doğru bir şekilde yanıtlayamadığım için donakaldım. Bir miktar kaybolmuş olma hissiyle, her ikisi de olduğumu mırıldandım ve ortaya üçüncü bir kutu çizmelerini önerdim. (…) İçeri girerken, o acı ama bilindik ait olmama hissini, daha doğrusu aradaki bir boşluğa -o listedeki üçüncü görünmez kutuya- ait olma duygusunu hissettim. Öğretmen miydim, sanatçı mıydım?" [322]

[320] Taylor, Warner, a.g.e., s.64-65.
[321] O'Neill, a.g.e., s.65.
[322] Piazzoli, a.g.e., s.321.

Piazzoli, sözlerinin devamında o an görevliye iyi bir açıklama yapamadığı ve kendisini yeterince ifade edemediği için hayıflanmaktadır. O'Neill, işte tam bu noktada kendinden son derece emin bir şekilde öğretmenler için aslında o aradaki kutucuğu işaret etmiş olmaktadır. Taylor da sanatçı ve eğitimci kimliklerini birbirinden ayırmanın herhangi bir yararı olmayacağını, çünkü drama praksisinde en iyi eğitimcilerin bir sanatçı gibi, en iyi sanatçıların da bir eğitimci gibi çalışanlar olduğunu ifade eder.[323]

O'Neill için bir sanatçının estetik süreç içinde çalışması kaçınılmaz bir durumdur. Bu duruma tiyatrodaki yönetmen örneğini veren kuramcı, günümüzde tiyatroda performansa şekil vermede yönetmenin belki de en baskın sanatçı olarak kabul edildiğini, dolayısıyla doğaçlama temelli çalışan bir lider veya öğretmeninin de deneyim içinde bir sanatçı olarak işlev görebilmesi için bu gerçeği kendisine göre uyarlaması gerektiğini savunur. Ona göre, Witkin'in "temel yaratıcı dürtü" olarak adlandırdığı şeyi sağlamak ve katılımcıları "çıkış çizgisine" yerleştirmekle yetinmek yeterli olmayacaktır.[324]

Taylor, bir sanatçı öğretmen olarak O'Neill'in çaba ve becerisini şu sözlerle tanımlar:

> "O'Neill'in sanatsal becerisinin bir özelliği de kendisini yalnızca öğrencilerle birlikte çalışan bir işbirlikçi olarak görmesi değil, aynı zamanda bir eğitim deneyiminin lideri olarak da kendi rolüne karşı duyarlı olmasıdır. Tıpkı bir ressam gibi, tuvalini fırçayla işler ve önceden tahmin edilemeyecek unsurları sunar. Gelişen ürün, yavaş yavaş sanatçıya olasılıklar önerir."[325]

Taylor, elinde fırçasıyla bir ressama benzettiği O'Neill'in belirgin sanatsal duruşuyla ilgili bir katılımcının şu sözünü de aktarmaktadır: "O'Neill, drama sürecini seçkin ve çağdaş yönetmenlerinkine özgü bir kavrayış ve beceriyle yönlendiren bir performans sanatçısıdır."[326]

1.2.3.2.3. Öğretmen Haritasız Rehberdir

O'Neill, tiyatro ve sinema yönetmeni olan Peter Brook'un bir benzetmesinden yola çıkarak süreçsel drama öğretmenini haritasız rehberlere benzetmektedir. Brook, tiyatro yönetmeninin "bölgeyi bilmeyen bir gece rehberi"[327] gibi olduğunu iddia eder. O rehberin

---

[323] Philip Taylor, Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme, çev. ed. İhsan Metinnam, Ankara: Pegem Akademi, 2020, s.87.

[324] Clare Cecilia O'Neill, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished PhD dissertation), Devon: Exeter University Faculty of Arts, 1991, s.286, Erişim Adresi: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645; Cecily O'Neill, Drama Worlds: A Framework for Process Drama, Portsmouth, Heinemann, Introduction, 1995, s.64.

[325] Taylor, a.g.e., s.34.

[326] Taylor, a.g.e., s.38-39.

[327] Peter Brook, *The Empty Space*, Newyork: Atheneum Macmillan Publishing Company, 1968, s.38.

yine de başka seçeneği yoktur, giderken rotayı öğrenip rehberlik etmeye devam etmek zorundadır. O'Neill'e göre, süreçsel drama öğretmenlerinin de tıpkı bu tiyatro yönetmenleri gibi yeni dünyalara rehberlik ettiklerini, ellerinde arazinin eksik haritalarıyla, risk alarak ve önlerinde ne olduğunu tam olarak bilmeden seyahat ettiklerini söyler. Bu rehberlerin geri geri yürürlerken aynı zamanda da yol göstermeye çalıştıklarını hayal etmeyi sevdiğini belirten O'Neill, onların bu sayede önceden belirlenmiş bir hedefe alelacele ulaşma niyetinde olmadıklarını, olamadıklarını ifade eder. Ünlü drama kuramcısı, bu rehberler için yolculuğun başladığı noktayı ve o ana kadarki yapısını bilmek kadar kendilerini ne tür bir yolculuğun beklediğini belirlemelerinin de önemine işaret eder. Ona göre süreçsel dramada, yolculuğun sonucu yolculuğun kendisidir. Varış yeri deneyimin kendisidir.[328]

1.2.3.2.4. Öğretmen Eşikteki Hizmetkârdır

O'Neill'in drama öğretmenini tarif edebilmek için ödünç aldığı tanımlamalardan biri de "eşikteki hizmetkâr"[329] (liminal servant) tabiridir. McLaren'in her öğretmeni ve özellikle de drama öğretmenini; görevi, sıradan algıları altüst eden bir tür pedagojik gerçeküstücülüğe kalkışmak olan potansiyel bir "liminal servant" (eşikteki hizmetkâr) gibi görmesine atıfta bulunur. Onun öğretme ve öğrenmede çok önemli bir unsur olarak gördüğü bu alışkanlığı kırma çabasını Brecht'in tiyatrodaki "alienation effect" (yabancılaştırma etkisi)[330] tekniğiyle yakından ilişkilendirir. Hem drama öğretmeni hem de yenilikçi tiyatro yönetmeni liminal hizmetçilerdirler ona göre. Öğretmen, role girip eşikten atlayarak öğrencilere dramanın hayalî dünyasına doğru ilerlemelerine liderlik edebilir, sınıf kural ve ilişkilerinin askıya alındığı bir soyutlanma/ayrışma ve dönüşüm alanı olan bir dünyaya doğru rehberlik edebilir. Bu dramatik dünyada, katılımcılar, statülerini değiştirmekte, farklı roller ve sorumluluklar üstlenmekte, gerçeklik unsurlarıyla oynamak ve alternatif varoluşlar keşfetmekte özgürdürler. Oluşturulan dramatik dünya kök salıp kendine ait bir yaşam kazandığında, tüm katılımcılar, bir şekilde bu eşiğin ötesine geçecekler ya da en azından başladıkları zamanki gibi olmayacaklardır. Sanatın gücünden korkanların çok net anladıkları gibi, alternatif gerçekleri hayal etmek

---

[328] Cecily O'Neill, *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, Introduction, 1995, s.67.

[329] Peter L. McLaren, "The Liminal Servant and The Ritual Roots of Critical Pedagogy." *Language Arts,* 65 (2), 1988, s.164-179.

[330] Stephen Unwin, *The Complete Brecht Toolkit*, London: Nick Hern Books, 2014, s.29

mümkünse, onları hayata geçirmek de mümkündür.[331]

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda araştırmanın konusuyla ilgili olarak daha önce yapılmış araştırmalar, 'Değerler Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar', 'Eğitim ve Değerler Alanında Süreçsel Dramanın Kullanılması ile İlgili Araştırmalar' ve 'Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar' şeklinde üç başlık altında ele alınmıştır.

1.3.1. Değerler Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar

Winston (1996), "Drama, Geleneksel Hikâyeler ve İlkokul Çocuklarının Ahlâkî Eğitimleri Arasındaki İlişkiye Dair Bir Araştırma"[332] başlıklı doktora tez çalışmasında drama ve geleneksel hikâyeler arasındaki ilişki ve bunların birlikte kullanıldıkları takdirde küçük çocukların ahlâkî eğitimine yapabileceği potansiyel katkılar üzerine bir çalışma yapmıştır. Kuram ve uygulama olmak üzere iki kısımda ele aldığı çalışmasının uygulama kısmında ön metin olarak masalları kullanarak eğitici dramanın çocukları ahlâkî süreçlere nasıl dahil edebileceğini ve onları etik kavramları keşfetmeye ve ifade etmeye nasıl teşvik edebileceğini araştırmıştır. Araştırmanın teorik kısmında vardığı sonuç; bu masalların anlatı biçiminin didaktik ahlâk öğretimi için uygun olmadığı, onların efsanevî ve sözlü kaynaklarıyla desteklenen bir bakış açısının, ahlâkî öğrenme amaçlı kullanımda yardımcı olabileceği şeklindedir. Çalışmanın uygulama ayağını oluşturan, üç ayrı sınıfta üç farklı geleneksel masal kullanarak gerçekleştirdiği bir dizi drama uygulama dersleri ve bunların analizleri neticesinde ise bulguların ilk kısımdaki teorik açıklamalarla desteklendiğini, projenin teorik kabulleri ve pratik bulgularının, bir okulun ahlâkî eğitim politikasında dramaya önemli bir rol biçtiğinin işareti olduğunu ve bu argümanı daha fazla destekleyecek belirli sorgulama alanları önerdiğini ileri sürmektedir.

Al-Bustan (2002), "Dramayla Sosyal ve Ahlâkî Eğitim: Değişim İçin Bir Güç"[333] başlıklı doktora tez çalışmasında toplumsal ve ahlâkî bir güç olarak drama ve tiyatronun eğitsel

---

[331] O'Neill, a.g.e., s.66-67.

[332] Bkz. Joe Winston, *An Inquiry Into The Relationship Between Drama, Traditional Stories And The Moral Education Of Children In Primary Schools*, (Unpublished PhD dissertation), Coventry: University Of Warwick Institute of Education, 1996.

[333] Bkz. Ahmed AI-Bustan Lamees, *Social and Moral Education Through Drama: A Force For Change*, (Unpublished PhD Dissertation), London: University of London, Drama Department, Goldsmiths College, 2002.

potansiyelini değerlendirmektedir. Bazı modern eğitim tartışmalarını inceledikten sonra dramanın sosyal ve ahlâkî eğitimle ilişkisine dair geniş bir arka plan sağlayan araştırmacı, ayrıca Britanya'daki eğitici drama hareketini ve onun toplumsal ve ahlâkî eğitimle ilişkisini de kuramsal bir bakışla ele almaktadır. Böylelikle Kuveyt açısından drama alanında uygulanabilecek kılavuz ilkelerin tasarlanabileceğini ifade eden araştırmacı, tezin odak noktasının İngiliz deneyiminden ziyade temel eğilimler, kilit sorular ve bundan çıkarılabilecek dersler olduğunu belirtmektedir. Çalışma, araştırmacının, dramayı ilk kez Kuveyt eğitim sistemine dahil etmenin ve tiyatro akımını canlandırmanın gereğini ve yöntemini önerdiği teorik ve pratik bir çerçeve ile sonuçlanmaktadır.

Ev (2005), "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I-II"[334] başlıklı makalelerinin ilkinde dramatizasyon tekniğinin ilköğretim DKAB derslerinde nasıl uygulanabileceğinin teorik temelleri üzerinde durmuş; DKAB derslerinde yöntem ve amaçlar, oyun-drama ilişkisi, dramayla ilgili kavramlar, bir eğitim yöntemi olarak dramatizasyon, uygulama basamakları ve kullanılabilecek dramatizasyon teknikleri gibi alt başlıklardan hareketle konuyla ilgili kuramsal bir çerçeve çizmiştir. İkinci makalede ise dramatizasyon tekniğinin, ilköğretim DKAB derslerinde nasıl kullanılabileceğini somutlaştırabilmek için geliştirdiği örneklere yer vermiştir. Makalede verilen uygulama örneklerine bakıldığında özetle; bir oyun, öykü, masal, şiir vb. yazılı bir metnin akışı değiştirilmeden canlandırılması olarak ifade edilebilecek dramatizasyon tekniğinden farklı olarak; metine sıkı sıkıya bağlı kalınmaması, doğaçlama vurgusu, farklı aşamalarda değerlendirme ve tartışma süreçleri içermesi, paralel çalışma grupları ve alternatif çözüm yolu arayışları anlamında öğrencilere nispeten geniş bir alan sunulması gibi öğeler içerdiği görülmektedir. Bu nedenle verilen bazı örneklerde daha ziyade "bağımsız dramatizasyon"[335] olarak da literatürde rastlanan bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Ayrıca öyküye dayalı drama (strory drama) ve süreçsel drama yaklaşımlarını da çağrıştıran birtakım unsurlar içermeleri bakımından geliştirilen dramatizasyon örnekleri dikkat çekici bulunmuştur. Ev, sonuç olarak dramatizasyon yöntemini, ilköğretim DKAB dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesine; eleştirel düşünebilen, insan haklarına saygılı, sorumluluklarının bilincinde olan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişilerin

[334] Bkz. Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I-II", *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: XXI ve XXII, 2005.

[335] Bkz. Emin Özdemir, *Uygulamalı Dramatizasyon*, MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu, Ankara: Güzel İstanbul Matbaası, 1965.

yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecek yöntemlerden biri olarak nitelendirmektedir.

Eren (2005), "Yaratıcı Drama ile İnsanî Değerler (Ahlâk) Eğitimi"[336] başlıklı çalışmasında yaratıcı drama yöntemini kullanarak insanî değerler eğitimi yapmayı hedeflemiştir. Araştırmacı, bu amaçla 2003-2004 öğretim yılında iki farklı ilkokulda 6-9 yaş ve 9-13 yaş grubu öğrencilerle çalışmıştır. İnsanî değerler eğitimi kapsamında zararı önlemek, insan sevgisi, yaşamın değeri, adalet, eşitlik, sözünde durmak, mahremiyet, mülkiyet hakkı, ulus sevgisi, yurt sevgisi, aile bağlılığı gibi değerleri; rol oynama, rol değiştirme, paralel çalışma, doğaçlama, zihinde canlandırma, müzikle drama, pandomim, öykü/olay, canlandırma, sıcak sandalye, dedikodu halkası gibi yaratıcı drama tekniklerini kullanarak kazandırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, uygulamanın öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını, özellikle davranış bozukluğu gösteren çocuklarda bazı değişiklikler gözlendiğini ve öğrencilerin çoğunun diğer eğlenceli etkinliklere karşı yaratıcı drama etkinliklerini tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Gale (2008), "Çevre Eğitiminde Drama Nasıl Kullanılabilir?"[337] başlıklı araştırmasında drama ile bir değer olarak çevre eğitiminin nasıl yapılabileceğini ve ayrıca aktörlerin öğrenciler için önceden hazırlanmış bir oyunu basitçe sergilediği Eğitici Tiyatro (TiE) ile tanıdık bir öğretmenin belirli konuları öğretmek için doğaçlama ve rol oynamayı kullandığı Eğitici Drama (DiE) arasındaki farkı ele almıştır. Bu amaçla Somerset bölgesindeki bir ilköğretim okulunda çevre temalı drama etkinlikleri gerçekleştirilerek araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmacı farklı paydaşlar için hangi değerlerin, nasıl düzenlenebileceği konusunda çalışmalar yürütmüş ve birtakım sorunlarla karşılaşılmasına rağmen çevre eğitimine yönelik kazanımlar için dramanın etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır. Sonuç olarak Gale, açık bir iletişimle yaklaşıldığında ve tiyatro öğrencilerin önceki çevresel deneyimlerine dayandırıldığında, sürecin muazzam bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Demirtaş (2009), "Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değerler Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği"[338] başlıklı doktora tez çalışmasında, çocuk

---

[336] Bkz. Yusuf Ziya Eren, "Yaratıcı Drama İle İnsanî Değerler (Ahlâk) Eğitimi", ***Eğitimde İyi Örnekler Konferansı***, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi-Sabancı Üniversitesi, 2005.

[337] Bkz. Hannah Gale, "How Does Drama Work In Environmental Education?", *Earth & Environment,* (3), 159-178, 2008.

[338] Bkz. Sıddıka Demirtaş, *Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği*, (Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

yuvasında kalan korumaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma nitel ve nicel veri toplama teknikleriyle, random ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan eğitimde yaratıcı dramaya dayalı, üçer saatlik 12 oturum şeklinde bir değer eğitimi programı uygulanmıştır. Aile birliğine önem verme, dayanışma-yardımseverlik, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve demokratik olma-özgürlük değerlerini kapsayan program sonucunda deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin değer öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve farklı düzeylerdeki okullar ve kurum bakımı altındaki çocuklar için değerler eğitimi programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmiştir.

Akyüz (2009), "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlâkî Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi"[339] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında drama yöntemi, ahlâkî kazanımlar ve öğrencilerin ders tutumları ilişkisini incelediği deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, 6. sınıfta okuyan toplam 88 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu deneysel desen belirlenerek gerçekleştirilen süreçte, deney grubunda dersler yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmacı, nicel verilerin drama yönteminin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine yönelik tutumları ve ahlâkî kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olmadığını tespit etse de nitel verilerin drama yönteminin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine yönelik tutumları ve ahlâkî kazanımları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir sonucuna varmıştır.

Bencik-Kangal (2010), "Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlâkî Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlâkî Yargılarına Etkisi"[340] başlıklı doktora tezinde yaratıcı drama programının normal ve üstün yetenekli

---

2009.

339 Bkz. Hacer Akyüz, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlâkî Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

340 Bkz. Saniye Bencik Kangal, *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlâkî Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlâkî Yargılarına Etkisi*, (Doktora Tezi),

çocukların ahlâkî yargılama düzeylerine etkisini uygulamalı bir şekilde incelemiştir. Araştırmanın ilk kısmında belirlediği üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren 6. ve 7. sınıf düzeyinde çocukların ahlâkî yargılarını karşılaştırmış, ikinci kısmında ise yine aynı sınıf düzeyinde 32'şer üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciyle, deney ve kontrol grupları oluşturarak 10 haftalık yaratıcı drama programı uygulamıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamış normal değer öğretim sürecine bırakılmıştır. Çocukların ahlâkî yargı düzeylerini belirlemek amacıyla Rest (1979) tarafından geliştirilen Ahlâkî Yargı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan deney grubunun ortalama puanlarının son test ve izlemede kararlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Zengin (2014), "Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi"[341] başlıklı yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisini belirlemek amacıyla programda yer alan "hoşgörü", "duygu ve düşüncelere saygı" değerlerini baz alan 4 haftalık bir yaratıcı drama programı uygulamıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup şeklinde, toplam 22 ilkokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası "hoşgörü eğilim ölçeği" uygulanmış ve elde edilen diğer tüm nitel ve nicel veriler analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğilimleri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık olmadığı, uygulama sonrasında ise yaratıcı drama ağırlıklı yürütülen etkinliklerin öğrencilerin eğilimlerini artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin hoşgörü ile duygu ve düşüncelere saygı değerlerini ve bu değerlerle ilgili davranışları öğrendikleri, yönteminin değer öğretiminde başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2016), "Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması"[342] başlıklı doktora tez çalışmasında disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin

---

Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2010.

341 Bkz. Ebru Erdem Zengin, *Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

342 Özkan Çelik, *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.

"Duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü" ve "Bilimsellik" değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak incelemiştir. Çalışmasını ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak modellemiş ve araştırmanın nitel boyutunda ise nicel boyutu destekleyen ve daha çok derinlemesine incelemeyi sağlayan araştırmacı gözlemlerine ve nitel görüşme yöntemine başvurmuştur. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokul 4.sınıfta okuyan, 33'ü deney grubunda ve 34'ü de kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada 12 hafta boyunca Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri kapsamında belirtilen değerlere yönelik drama programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı, öğrenciler için eğlenceli ve mutlu oldukları bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve değer öğretiminde karşılaşılan bazı sorunların çözümüne katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Ada (2016), "Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Drama Yönteminin Değerler Eğitimine Olan Etkisinin İncelenmesi"[343] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kontrol ve deney grubu olan, ön test-son test uygulamaları içeren deneysel bir çalışma yürütülmüş olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Değer Kontrol Rubriği kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında 21'i kontrol grubu, 21'i de deney grubundan olmak üzere, 4-5 yaş grubunda olan toplam 42 öğrenciyle 13 haftalık bir drama programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan istatistikler sonucunda; deney ve kontrol grubu arasında ön test, son test ve kalıcılık puanları açısından anlamlı fark olduğunu; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test, ön test-kalıcılık ve son test-kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olduğu; cinsiyet ve yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Barcın (2018), "İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi"[344] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını**;** "Sorumluluk", "Saygı", "Sabır" değerlerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem (mixed method) desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanarak modellemiştir. 2018-2019 eğitim

[343] Bkz. Ezgi Ada, *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Drama Yönteminin Değerler Eğitimine Olan Etkisinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016

[344] Bkz. Fazilet Barcın, *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

öğretim yılında 42'si deney grubunda, 40'ı da kontrol grubunda olmak üzere toplam 82 ilkokul 4.sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen drama dersi uygulamalarında nicel ve nitel veri toplama araçları eş zamanlı olarak bir arada kullanılmış ve bu kapsamda öğrencilere değerlere ilişkin birtakım ölçekler uygulanmış ve elde edilen diğer nitel sonuçlarla birlikte analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, ele alınan değerlere yönelik tutum puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı ve öğrencilerin ele alınan değerlerle ilgili olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Yılmaz (2019), "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılması"[345] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, yardımseverlik değerinin yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinliklerle öğretiminin, öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisini ve öğrenciler tarafından sürecin nasıl değerlendirildiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle modellenen araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış, araştırma yakınsayan paralel desene göre tasarlanmıştır. Çalışmayı 30'u deney grubunda ve 30'u da kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 ilkokul 4.sınıf öğrencisiyle yürüten araştırmacı, deney grubu öğrencilerine sosyal bilgiler dersi kapsamında yardımseverlik değerini baz alarak 6 hafta süren drama programı uygulamıştır. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi neticesinde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, yardımseverlik değerinin öğretimini kolaylaştırdığı, öğretim sürecini eğlenceli hâle getirdiği ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği görülmüştür.

Feng (2019), "Çin'de Bir İlkokulda Drama Yoluyla Ahlâk Eğitimi Vermeyi Öğrenmek"[346] başlıklı doktora tezinde, Çin eğitim şartlarında ilkokul çocuklarının ahlâkî öğrenmelerini kolaylaştırmak için drama yöntemini tanıtmanın olanaklarını karma yöntemler içeren bir durum çalışması ile ele almaktadır. Araştırmacı, deneyimli bir öğretmen olmadığından dolayı ayrıca eğitici dramayı kullanma konusunda kendi kişisel gelişimine de odaklandığını ifade etmektedir. Araştırmada, Çin'deki ahlâk eğitimi

---

345 Bkz. Berna Yılmaz*, İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

346 Bkz. Mengyu Feng, *Learning To Teach Moral Education Through Drama In A Chinese Primary School*, (Unpublished PhD Dissertation), Coventry: University of Warwick Centre For Education Studies, 2019.

müfredatının otorite kaynaklı yapısı, reformlara rağmen devam eden temel zorluklar ve yenilikçi bir pedagoji olarak hikâye temelli dramanın potansiyelinin ele alındığı kuramsal kısımdan sonra 2016 yılında Çin'in Pekin kentindeki iki farklı ilkokulda toplam 31 öğrenciye on beş oturum halinde hikâye temelli drama programı uygulanarak gerçekleştirilen saha çalışmasına yer verilmiştir. Araştırma neticesinde, hikâye temelli dramanın mevcut okul müfredatına dahil edilmesinin uygulanabilir olduğunu ve bu yeni yaklaşımın öğrencilere vatandaşlık eğitimi, yaratıcı gelişim ve diyalojik düşünme kapasiteleri açısından bir dereceye kadar yardımcı olabildiğini ortaya koyan araştırmacı, daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılmasının Çinli öğretmenlerin bu verimli yeni yaklaşım hakkındaki anlayışlarını daha da genişletebileceğini ve böylelikle de karar alıcılar üzerinde de etkili olabileceklerini ileri sürmektedir.

1.3.2. Eğitim ve Değerler Alanında Süreçsel Dramanın Kullanılması ile İlgili Araştırmalar

Gervais (2001), "Ortaokul Öğrencileri Süreçsel Drama Yoluyla Değerlerle İlgili Kararlara Nasıl Varırlar?"[347] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında süreçsel drama yaklaşımı kullanılarak, ortaokul öğrencilerinin değerlerle ilgili kararlara keşif yoluyla nasıl varabilecekleri; aile, arkadaşlık gibi değerleri nasıl algıladıkları ve ifade ettikleri hakkında veriler elde etmeyi amaçlamıştır. Dramatik senaryolar oluşturularak öğrenciler ahlâkî belirsizlik durumlarına maruz bırakılmış ve yaşadıkları karar verme süreci izlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeler, ses ve video kayıtları, grup tartışmaları, araştırmacı notları, fotoğraflar ve yansıtıcı yazılar kullanılmıştır. Araştırma neticesinde süreçsel drama derslerinin öğrencilerin ahlâkî farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu, problem çözme becerilerinin geliştiği, kişisel ve sosyal değişim açısından dramanın gücünün belirginleştiği saptanmıştır. Araştırmacı ayrıca, Kuzey Amerika'da ahlâkî eğitim açısından dramanın yeterince anlaşılmamış olması ve dolayısıyla kullanılmıyor olmasını eleştirerek, edebiyat, sosyal bilgiler veya sağlık derslerinde de bu yöntemin kullanılmasının önemine işaret etmektedir.

Hogan (2008), "Etik Olmak: Süreçsel Drama Öğretmen Adaylarının Meslekî Etik Üzerine Düşünmelerine Nasıl Yardımcı Olur?"[348] başlıklı yüksek lisans tezinde drama

[347] Bkz. Marie Gervais, *How Do Junior High Students Make Values Decisions Through Process Drama?* (Degre of Master of Education), Edmonton: University of Alberta The Department of Elementary Education, 2001.

[348] Bkz. Sharon Hogan, *Being Ethical: How Process Drama Assists Pre-service Drama Teachers To*

öğretmen adaylarının deneyimlerine odaklanmış ve süreçsel dramanın, zorunlu kurallar, ilkelere dayalı ahlâkî muhakeme, karakter, ahlâkî sorumluluk ve ahlâkî okuryazarlık gibi meslek ahlâkının temel yönlerini yansıtmalarına nasıl yardımcı olabileceğini uygulamalı, vaka çalışması yönteminden yararlanarak ele almıştır. Farklı alanlardaki aday öğrencileri mesleğe hazırlamak için kullanılan mevcut pedagojik yaklaşımların ahlâkî karakter gibi meslekî ahlâkın daha bütünsel veya duyusal boyutlarına nadiren değindiğini savunan araştırmacı, süreçsel dramanın sunduğu olanaklarla katılımcılara kişisel benlik ve durumlar hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeleri konusunda yardımcı olduğunu ve onların kavrama kapasitelerini genişlettiğini iddia etmektedir. Araştırma neticesinde süreçsel dramanın, ahlâkî durumlar hakkında eleştirel, yaratıcı ve kurgusal yansıtmalar için alan sağlayabilen yararlı ve etkili bir pedagojik araç olduğu, katılımcılar için karmaşık ve sahici ahlâkî ikilemler sağladığı ve bireysel yazılı yansıtmalar ve drama sonrası değerlendirmeler gibi diğer yansıtıcı araçlarla birleştirildiğinde meslekî etiğin birçok boyutunun daha derin bir şekilde ele alınmasını sağladığı sonucuna varmıştır.

Anderson (2012), "Süreçsel Dramanın İlkokul Öğrencilerinin Yazı Diline Etkisi"[349] başlıklı makalesinde süreçsel dramanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazı dili üretkenlikleri ve özgünlüğü üzerindeki etkisini ele almaktadır. Çalışma, bir devlet okulunda öğrenme ve/veya davranışsal zorluklar yaşayan 12'si erkek, 4'ü kız olmak üzere toplam 16 öğrenciden oluşan bir grupla, haftada iki gün ortalama bir saatlik oturumlar şeklinde 8 haftalık bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalı drama çalışmalarında süreçsel dramanın öğrencilerin yazı dilleri üzerindeki etkisi, etkinlikler ve dil sonuçları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla, belli bir bağlam içinde kullanılmış olanlar ve belli bir bağlam içinde olmayan etkinlikler şeklinde karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler arasında dil kullanımında özgünlük, okuma yazma becerilerinin gelişimi, motivasyon ve katılım alanlarında bağlamsallaştırılmış bir okuma yazma etkinliği olarak süreçsel dramanın etkililiğini ortaya koymuştur.

Anthony (2013), "Saygıyla Dinleyerek Öğrenmede Ilımlı Bir Alan Yaratma Yöntemi: Süreçsel Drama"[350] başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, süreçsel dramanın kendini,

---

Reflect On Professional Ethics, (Submitted For Master Of Arts), Brisbane: Queensland University of Technology Creative Industries Faculty, 2008

[349] Bkz. Alida Anderson, "The Influence of Process Drama on Elementary Students' Written Language", *Urban Education*, XX(X) 1–24., 2012, DOI: 10.1177/0042085912446165

[350] Bkz. Kim Anthony, *Process Drama: A Medium For Creating A Hospitable Space For Learning through*

başkalarını ve olan biteni saygıyla dinleyerek sınıfta saygılı ve ılımlı olmayı önceleyen bir iletişim yaklaşımının eğitsel söyleme nasıl dahil edilebileceğini araştırmaktadır. Süreçsel dramanın gerek drama dersinde ve gerek her türlü öğrenme durumunda bütünsel öğrenme için uygun bir yöntem olabileceğini ifade eden araştırmacıya göre, saygılı dinlemenin fiilî bir uygulaması olarak süreçsel drama, tüm grubun katılabileceği tiyatral bir alan sunarak öğrenciler arasında olabilecek ırk ve sosyo ekonomik statü engellerini aşabilen öğretici bir deneyimi yaratır. Saygıyla dinleme ve ılımlılık, bu sayede bir katalizör, kolaylaştırıcı haline gelmektedir. Antony, süreçsel dramanın öğrenme için ılımlı bir ortam yaratma aracı olduğunu ifade ederek şu sonuca ulaşmıştır: Sorulması gereken soru, süreçsel drama teorileri aracılığıyla öğrenme için ılımlı bir alan yaratıp yaratamayacağımız değil, tiyatroyu öğrenme için gerekli bir araç olarak saygı duyulacak bir şey haline getirmek için saygın dinlemeyi nasıl kullanacağımızdır.

Chen (2013), "EFL öğrencilerinin süreçsel drama yoluyla eleştirel kültürlerarası farkındalık geliştirmeleri: Diyalog ve keşif"[351] başlıklı doktora tez çalışmasında; 'Bir süreçsel drama ders programı İngilizce öğrenenlerin kültürlerarası eleştirel farkındalık geliştirmelerine nasıl yardımcı olur?" sorusundan yola çıkan araştırmacı Tayvan'da yabancı dil (İngilizce) eğitiminde bir paradigma değişikliği arayışında olup Tayvanlı öğrencilerin dil öğrenme deneyimleriyle birlikte eleştirel kültürlerarası farkındalık (CIA) geliştirmelerinin önemi ve zorunluluğunu ele almaktadır. Tayvan'daki 27 ortaokul ileri düzey İngilizce öğrencisi için hazırlanmış süreçsel drama uygulamalarıyla CIA'nın (Critical Intercultural Awareness) nasıl ve neden geliştirilebileceğini araştıran ayrıca yabancı dil öğreniminde sosyo-kültürel ve eğitici drama teorilerinden de yararlanan bu çalışma, performansa dayalı sorgulama çizgisini izleyen bir eylem araştırmasına dayanmaktadır. Araştırma neticesinde elde edilen nitel veriler, dil öğrencilerinin drama müfredatıyla kendilerine sağlanan eylem seçme özgürlüğü sayesinde esneklik ve hareketlilik kazandıklarını ortaya koymuştur. Uygun fırsatlar verildiğinde, İngilizce öğrencilerinin dil öğrenme deneyimleri aracılığıyla eleştirel kültürlerarası farkındalık geliştirebildikleri, dolayısıyla yabancı dil dersinde eleştirel bir pedagoji yaklaşımına ihtiyaç olduğu savunulmaktadır.

Reverent Listening, (Degree of Master of Arts), Nebraska: University of Nebraska the Faculty of The Graduate College, 2013.

[351] Bkz. Irene Wen-ling Chen, *EFL Learners Developing Critical Intercultural Awareness Through Process Drama: Dialogue And Discovery*, (Unpublished PhD Dissertation), Durham: Durham University School of Education, 2013.

Sewell (2015), "DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) Tanısı Olan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Nitelikli Yazma ve Görev Davranışlarını Etkileme: Süreçsel Drama"[352] başlıklı tek vaka araştırmasına dayanan doktora tez çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma niteliklerini geliştirme ve görev alma davranışlarını iyileştirmede süreçsel dramanın kullanımını incelemiştir. Bu amaçla DEHB tanılı dört öğrenciye dokuz farklı süreçsel drama seansı uygulanmıştır. Bu dört öğrenciden nitelikli yazı örnekleri ve gözlemsel veriler toplanmış, ayrıca öğrencilere, iki öğretmene ve dört veliye de sosyal geçerlik anketleri uygulanmıştır. Öğrencilerin drama uygulamaları sırasındaki nitelikli yazma ve görev davranışı değişiklikleriyle süreçsel drama arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığını belirlemek için görsel analizlerden yararlanılmıştır. Sonuçlar, dört katılımcının da nitelikli yazma örneklerinde daha yüksek puanlar aldıklarını ve görev davranışlarında genel bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, DEHB'li öğrencilerin nitelikli yazma ve görev davranışlarını artırmak için süreçsel dramanın kullanılmasını destekler niteliktedir.

Sezerel ve Gökbulut (2015), "İnternet Bağımlılığı ve Süreçsel Drama: Bir Bağımlılığın Önlenebilir Gelişimi"[353] başlıklı makale çalışmalarında, süreçsel drama yaklaşımıyla internet bağımlılığı, bunun nedenleri, oluşumu, etkileri ve mücadele yöntemleri konusunu ele almışlardır. Çeşitli süreçsel drama teknikleri, uzman mantosu gibi metotlar sentezlenerek yürütülen oturumlar boyunca çocuğu internet bağımlısı olan ve bu nedenle de bir bağımlılıkla mücadele merkezi kurmak isteyen bir anne kurgusundan hareketle katılımcıların ilgileri örgütlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesinde veri toplama araçları olarak; katılımcı gruba uygulanan ön test ve son test, katılımcıların çalışma içinde ürettikleri mektup, gazete, afiş, çalışma değerlendirme yazıları gibi materyaller incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar elde ettikleri verilerden yola çıkarak bu konuda bir başarı sağlandığını tespit etmişlerdir.

Alıcı ve Gökbulut (2017), "Süreçsel Drama Oturumlarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Seviyelerine Etkisi"[354] başlıklı makalelerinde; okul

---

[352] Bkz. Diana C. Sewell, *Process Drama: Impacting Quality Writing And On-Task Behaviors Of Third Grade Students Diagnosed With ADHD*, (Unpublished PhD Dissertation), Georgia: Piedmont College, School of Education, 2015.

[353] Bkz. Hakan Sezerel, Özlem Öznur Gökbulut, "İnternet Bağımlılığı ve Süreçsel Drama: Bir Bağımlılığın Önlenebilir Gelişimi", *Yaratıcı Drama Dergisi,* 10 (1), 2015, www.yader.org

[354] Bkz. Şule Alıcı, Özlem Öznur Gökbulut, "Süreçsel Drama Oturumlarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Seviyelerine Etkisi", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12 (1), 2017, www.yader.org

öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı seviyelerine katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 3. ve 4. sınıfta okuyan 15'i kadın ve 1 de erkek olmak üzere toplam 16 okul öncesi öğretmen adayıyla medya okuryazarlığı ile ilgili 7 hafta süren 21 saatlik süreçsel drama oturumları gerçekleştirmişlerdir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasını kullanan araştırmacılar, katılımcı paylaşımları ve çeşitli dokümanlardan elde ettikleri verileri içerik analizi yöntemini kullanarak değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda süreçsel drama atölyelerinin katılımcıların medya okuryazarlığı seviyeleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını tespit etmişlerdir.

Laskarides ve Diğ. (2019), "Gençlere Medenî Kanun'u Öğretmek: Hukuk Okuryazarlığı Eğitiminde Süreçsel Dramanın Bir Araç Olarak Kullanımı"[355] başlıklı makalelerinde Yunanistan'da bulunan Kranidhi Meslek Okulu'nda eğitim gören 16 yaşındaki gençlere Medenî Kanun'u süreçsel drama kullanarak alternatif bir şekilde öğretmeyi kapsayan bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Yöntemin değerlendirilmesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan iki meslek okulundan toplam 30 öğrenciye ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler normal işleyişinde devam ederken deney grubunda ise eğitici drama yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma verileri; görüşme, katılımcı gözlem ve akran gözlem metotları ile toplanmıştır. Sonuç olarak, eğitici drama yönteminin karmaşık Medenî Hukuk terimlerinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve elde edilen sonuçların dramanın lise eğitiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılması önermesini desteklediği tespit edilmiştir.

Hallgren ve Österlind (2019), "Yurttaşlık Eğitiminde Süreçsel Drama: Öğrenci Katkıları ile Öğrenme Sonuçlarını Eğlenceli Bir Formatta Dengelemek"[356] başlıklı makale çalışmalarında, öncelikle demokrasi ve göç temaları olmak üzere yurttaşlık bilgisi öğretiminde süreçsel dramanın etkisinin araştırılması ve bir drama eğitmeninin ortaokul vatandaşlık eğitimine neler katıp katamayacağı noktasında sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Bir drama eğitmeninin uzmanı olmadığı vatandaşlık konularını süreçsel drama yoluyla irdelemek üzere davet edildiği bir ortaokul eğitim programını temel alacak şekilde gerçekleştirilen bu küçük ölçekli vaka çalışması, daha önce drama deneyimi olmayan ortaokul öğrencileriyle süreçsel drama yoluyla gerçekleştirilen dört vatandaşlık

[355] Bkz. Antigone Laskarides vd. "Gençlere Medenî Kanunu Öğretmek: Hukuk Okuryazarlığı Eğitiminde Süreçsel Dramanın Bir Araç Olarak Kullanımı", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14 (2), 2019.

[356] Bkz. Eva Hallgren, Eva Österlind, "Process Drama In Civic Education: Balancing Student Input And Learning Outcomes In A Playful Format", *Education Sciences*, 9, 231, 2019.

eğitimi dersinden oluşmaktadır. Dersler, süreçsel dramayı kendi yurttaşlık eğitiminde nasıl uygulayabileceğini öğrenmek isteyen bir yurttaşlık bilgisi öğretmeniyle birlikte verilmiştir. Sonuç olarak, yurttaşlık eğitiminde süreçsel dramanın öğrenme potansiyeli üzerindeki etkisi tam anlamıyla tespit edilememiştir. Ulaşılacak öğrenme hedefleri açısından vatandaşlık eğitiminde süreçsel dramanın kullanılmasındaki zorlukların üstesinden gelinebilmesi için vatandaşlık öğretmenleri ve drama eğitimcileri arasında ortak bir eğitim yaklaşımı önerilmiştir.

Özoğul ve Sezerel (2019), "Ayşe Hanım'ın Kararı: Turizm, Çalışma Yaşamı ve Süreçsel Drama"[357] başlıklı araştırma makalelerinde turizm sektöründe çalışanların sorunlarının süreçsel drama yaklaşımı ile incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, Anadolu Üniversitesi Turizm Rehberliği, Turizm İşletmeciliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümlerinde okuyan 18 öğrenciden oluşan bir katılımcı grupla süreçsel drama yaklaşımından yararlanılarak kurgusal bir karakter (Ayşe Hanım) etrafında gelişen olaylar takip edilmiş ve böylece öğrencilerin ilerideki turizm alanı çalışmalarına ilişkin öngörüler geliştirmeleri hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak kendi geliştirdikleri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan, gözlem notlarından ve ders dönemi boyunca öğrencilerin ders sonlarında yazmış oldukları katılımcı günlüklerinden yararlanan araştırmacılar, elde edilen tüm verileri içerik analizi yaparak değerlendirmiş ve sonuç olarak süreçsel drama yaklaşımı ile turizm sektöründe çalışacak öğrencilerin meslekî hayatlarında yaşayacakları problemleri önceden deneyimleme fırsatı yakalayarak farkındalık kazandıkları, sorunlara yönelik çözüm önerileri getirebildikleri ve süreçsel drama yaklaşımının öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna varmışlardır.

Rifai (2019), "Öğrencilerin Edebî ve Dinî Metinlerden Anlamlar İnşa Etmelerini Desteklemede Süreçsel Drama Stratejilerinin Kullanılması: Amerika Birleşik Devletleri'nde İslamî Bir Okul Deneyimi"[358] başlıklı doktora tezinde öğrenci ve öğretmenlerin seçilmiş süreçsel drama stratejilerinin desteğiyle edebî ve İslamî

[357] Bkz. Tuğçe Özoğul, Hakan Sezerel, "Ayşe Hanım'ın Kararı: Turizm, Çalışma Yaşamı ve Süreçsel Drama", *Journal Of Gastronomy, Hospitality And Travel*, 2 (2), 2019, https://www.joghat.org/uploads/2019-vol-2-issue-2-full-text-26.pdf

[358] Bkz. Irfan Rifai, *Using Process Drama Strategies To Support Students' Co-Construction of Meanings From Literary and Religious Texts: The Experience of An Islamic School in The United States*, (Unpublished PhD Dissertation), Ohio: The Ohio State University Graduate Program In Education: Teaching & Learning, 2019.

metinlerden yola çıkarak anlamlar inşa etme süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Din dersi ve hitabet derslerindeki konuşmaların diyalojik mi, otoriter mi, tutarlı mı yoksa tutarsız mı, derin düşünce ürünü mü, yoksa duygusal mı olduklarını bulmak için konuşmaların içerikleri analiz edilmiştir. Arapça, Kur'an ve İslam Araştırmaları sınıflarındaki bir grup ikinci sınıf öğrencisi ve İngilizce Dil Sanatları sınıfındaki bir grup beşinci sınıf öğrencisi ile yapılandırmacılık temelli söylem analizi teorileri ve metodolojileri kullanılarak yürütülen beş aylık nitel vaka çalışmasında gerekli veriler, video ve ses kaydı, katılımcı görüşmeleri ve katılımcıların çalışmalarına ilişkin belgeler yoluyla toplamış ve doküman analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak gerçekleştirilen süreçsel drama uygulamalarının; öğrencilerin edebî ve dinî metinleri okuma konusundaki duruşlarını etkilediği, bunlardan hareketle birlikte anlam inşa etme bererilerini ve ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşim olanaklarını da desteklediği tespit edilmiştir. McDonnell (2020), "Derste Süreçsel Dramanın Kullanımına İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi: Uluslararası Bir Okulda İleri Düzey EAL (English As An Additional Language) Öğrencilerinin Katılım ve Konuşma Olanaklarının Arttırılması"[359] başlıklı doktora tezinde, Hollanda'daki bir Uluslararası Okulun ilkokul sınıfında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EAL öğrencileri) öğrencilerle süreçsel dramanın kullanılmasının bu öğrencilerin derslere katılım ve konuşma fırsatlarını ne ölçüde geliştirebileceğini araştırmıştır. Nitel bir örnek olay incelemesi yapan araştırmacı, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinden (9-10 yaşlarında) 6 öğrenciyle yürüttüğü uygulamasında, çeşitli veriler elde etmek amacıyla veri üçlemesi yaklaşımını benimsemiş ve ders video kayıtları, sınıf öğretmeninin yazılı gözlemleri, bir araştırma günlüğü ve iki görüşmeden elde ettiği verileri içerik analizi yaparak değerlendirmiştir. Araştırma neticesinde, süreçsel dramanın bir eğitim metodolojisi olarak kullanılmasının katılımı arttırdığını, ancak bunun hemen olmadığını, ayrıca süreçsel dramanın daha önce sınıf etkileşimine katılmamış olan öğrenciler için konuşma imkânlarını arttırdığını tespit etmiştir. Öğrenci görüşleri ise, diğer derslere göre katılım düzeylerinin arttığı, derslerde konuşma fırsatlarının da ya sabit kaldığı ya da diğer derslere kıyasla arttığını ortaya koymuştur.

[359] Dearbhla McDonnell, *A Case-study of Process Drama in The Classroom: Developing Participation And Speaking Opportunities For Advanced EAL Learners in An International School*, (Unpublished PhD Dissertation), Belfast: Queen's University Belfast the School of Social Sciences, 2020.

Irugalbandara (2020), "Sri Lanka Ortaokul Öğrencilerinde Süreçsel Drama Teknikleriyle Yaratıcı Düşünme ve Uyum Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi"[360] başlıklı doktora tezinde, yaratıcı düşünme, uyum sağlama, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, akıl yürütme, planlama ve uygulama gibi becerilerin önemini, Sri Lanka eğitiminde bu becerilere ne ölçüde yer verildiğini ve bu becerilerin geliştirilmesinde süreçsel drama tekniklerinin potansiyelini araştırmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından tasarlanan on iki haftalık bir süreçsel drama ders programı 11-12 yaşlarındaki bir 7. sınıf öğrenci grubuna uzman drama öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin uyarlanmış bir versiyonunu ve Martin'in Uyarlanabilirlik Ölçeğini kullanarak ön/son test ölçümleri yapan araştırmacı ayrıca kendi gözlemleri ve yaptığı diğer görüşmeleri de kullanmıştır. Çalışma neticesinde süreçsel drama uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve uyum sağlama beceri puanlarını iyileştirdiği tespit edilmiştir. Aktif katılım için uygun ortam ve olanaklar sağlandığı takdirde öğrencilerin yaratıcı süreçlere gayretli bir şekilde katılım sağladıkları, gelişim, yaratıcı düşünme ve uyum ölçüm puanlarının önemli ölçüde artış gösterdiği görülmüştür. Ancak öğrenciler açısından durum olumlu sonuçlar verirken öğretmenler açısından, fiziksel alan eksikliği ve sınav değerlendirmesinin formatı gibi haricî zorlukların, araştırma programı tamamlandıktan sonra uygulamalara devam edilmesi konusunda tereddütlerin oluşmasına neden olduğu tespit edilmiştir.

1.3.3. Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

Taylor ve Warner (2006), "Yapı ve Kendiliğindenlik: Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması"[361] isimli kitaplarında; O'Neill'in bazı temel çalışmalarını, alanda daha az bilinen yazılarını ve diğer önde gelen drama eğitimcilerinin katkılarıyla birlikte kitabın editörleri olarak kendilerinin; O'Neill'in ders yapıları, uygulama ve düşüncelerine ilişkin kişisel analizlerini bir araya getirmişlerdir. Kitap, 'Biçime Karar Verme', 'Dramada Yapılandırma Esasları' ve 'Dramaya Bakış Açıları" olmak üzere üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Her bölüm aynı zamanda O'Neill'in öğrencileri olan editörlerin, bölümleri oluşturan başlıkların her birine (O'Neill'in derlenmiş yazıları) dair yorumlarıyla

[360] Bkz., Ayomi Indika Irugalbandara, *Investigation Of The Development Of Creative Thinking And Adaptability Skills Through Process Drama Techniques In Junior Secondary School Students In Sri Lanka*, (Unpublished PhD Dissertation), Brisbane: Queensland University of Technology, School of Early Childhood and Inclusive Education, 2020.

[361] Bkz. Philip Taylor, Christine D. Warner, *Structure And Spontaneity: The Process Drama Of Cecily O'Neill*, London: Trentham Books Limited, 2006.

başlamaktadır. Kurgusal koşullar içinde çok karmaşık deneyimsel öğrenme yapıları oluşturmak için işaret, sembol, gerilim, anlatım ve karakter gibi dramatik unsurları kullanan O'Neill; kendi sanatı ile çeşitli tiyatro gelenekleri, uygulayıcı ve yazarların estetik üzerine düşünceleri arasındaki bağlantıları incelikli öğretmenlik becerileriyle sentezlemektedir. Sonuç olarak iki yazar, hem akademik ve araştırma amaçlı kullanımlar için önemli bir kaynak olarak hem de okullarda dramanın belirli alanlarda kullanımına yönelik teorik ve pratik bir kılavuz olarak faydalı olabilecek bir çalışma yapmışlardır.

Uştuk (2014), "Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri"[362] başlıklı yüksek lisans tezinde O'Neill'in geliştirdiği ve çalışmalarında kullandığı süreç drama yaklaşımını incelemeyi ve böylelikle süreç dramaya dair bir çözümleme yapmayı amaçlamıştır. Çalışmanın başındaki kuramsal analiz bölümü, farklı drama uygulayıcı ve kuramcılarının drama anlayışlarının sentezlenerek ortak bir drama tanımının yapılmasıyla başlamıştır. Bu tanımlamadan hareketle süreç dramanın yapısal özellikleri incelenmiş, dramatik ve epizotik yapılar bağlamında ele alınmıştır. Yapılan çözümlemede elde edilen veriler, örnek çalışmalara uygulanarak O'Neill'in süreç drama yaklaşımının yapısı ve işlevi etraflıca analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma tespit edilen bileşenleri içeren bir uygulama örneğinin ilköğretim 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle bir drama atölyesinde gerçekleştirilmesiyle sonuçlandırılmıştır.

Uştuk (2015), "Süreçsel Dramadaki Brechtyen Unsurları Yeniden Düşünmek"[363] başlıklı makalesinde eğitici drama ve tiyatro arasında Brecht'in tiyatro oyunları ve O'Neill'in süreçsel drama çalışmaları üzerinden bir ilişki kurmayı hedeflemiştir. Böylece ikisi arasında sadece kullanımları açısından değil, süreç ve katılımcılar arası ilişki açısından görülen benzeşmeyi de ele almayı, süreçsel drama uygulamalarıyla Brecht'in oyunlarının hangi noktalarda paralellik gösterdiğini ve ayrıştığını bulmayı amaçlamıştır. Yorumsal/açıklayıcı metinsel çözümleme yöntemiyle yazılmış olan araştırma neticesinde süreçsel drama yönteminin aynı Brecht oyunlarının tiyatro tarihinde yaptığı gibi Aristotelyen bir yaklaşımı yıktığı açıklanmış ve süreçsel drama ile epik tiyatro arasında hem estetik düzlemde hem de yapısal bağlamda benzeşen ve ayrışan özellikler olduğu bulunmuştur. Bu benzerlik ve farklılıklar metinlerden örneklerle açıklanmıştır.

---

[362] Bkz. Özgehan Uştuk, *Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

[363] Bkz. Özgehan Uştuk, "Reconsidering Brechtian Elements in Process Drama", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48/2, 2015.

Yurdagül (2021), "Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları"[364] başlıklı makalesinde drama kuramcısı Cecily O'Neill'in çalışmalarıyla yıllar içerisinde kendisine has bir noktaya taşıdığı 'süreçsel drama' yaklaşımını incelemeyi ve bu yaklaşımda öğretmenin/eğitmenin/liderin yerini ele almayı amaçlamıştır. Süreçsel dramanın ortaya çıkışı, O'Neill'in özgün yaklaşımı, bu yaklaşımda öğretmenin yeri, sınıfta kendisini konumlandırdığı yer, sahip olması gereken fonksiyonlar ve ayrıca bu fonksiyonlar baz alınarak O'Neill'in drama uygulama örneklerinden biri olan 'Askere Alım Memuru' üzerine yapılan değerlendirme çalışmanın genel kapsamını oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak hazırlanmış olan ve O'Neill'in kendi eserleri ve hakkında yapılmış bilimsel çalışmaların incelenip, analiz edildiği araştırma neticesinde süreçsel dramanın yetkin öğretmenler tarafından doğru şekilde kullanıldığı takdirde verimli sonuçlar elde edilebilecek bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

[364] Bkz. Ayhan Yurdagül, "Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları", *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9/1, 2021, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1639190

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri çözümleme teknikleri ve analiz sürecine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması (action research) deseniyle gerçekleştirilmiş olup araştırmacı aynı zamanda çalışmanın uygulayıcısıdır.[365] Eylem araştırması, öğretmen araştırmacılar, idareciler, rehber öğretmenler veya eğitim öğretim ortamlarındaki diğer paydaşlar tarafından belirli okulların işleyiş biçimleri, nasıl bir eğitim verdikleri ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplanması ve eğitim uygulamaları geliştirilmesi, okul ortamlarının olumlu yönde geliştirilmesi, öğrencilerin başarılarının arttırılması gibi amaçlarla da kullanılabilen bir tür sistematik araştırmadır.[366] Eylem araştırmalarında nicel veri toplama yöntemleri de kullanılmakla birlikte daha çok nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni nitel araştırmanın esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön planda olmamasıdır. Eylem araştırması dışarıdan bir araştırmacı veya uygulayıcının bizzat kendisi tarafından da yapılabilir ve uygulayıcı aynı zamanda bir veri toplama aracı olarak işlev görür. Yani önyargılardan ve kişisel varsayımlardan arındırılmış olması kaydıyla kendi algı ve yorumları da veri olarak araştırmada kullanılabilir.[367]

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ve analizleri nitel araştırma disiplinine dayanmakla beraber, ön test ve son test ölçümleri arasında müdahalenin yapıldığı tek grup zayıf deneysel[368] bir uygulama çalışması da içermektedir. Nicel ve nitel iki yaklaşımın

---

[365] Yıldırım ve Şimşek, -teknik/bilimsel/işbirlikçi, -uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı, -özgürleştirici/geliştirici/eleştirel olmak üzere üç model belirttikleri eylem araştırması desenine 'uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu' dördüncü bir türün de eklenebileceğini belirtmişlerdir. Bu modelde araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda da belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da başarabilmelidir. Bkz. Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013, s.335.

[366] Geoffrey E. Mills, *Action Research: A Guide for the teacher researcher*, New Jersey: Prentice Hall, 2000, S.6.

[367] Yıldırım ve Şimşek, *a.g.e.,* s.333.

[368] Larry B. Christensen, R. Burke Johnson, Lisa A. Turner, *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*, 2. Baskı, çev. ed. Ahmet Aypay, Ankara: Anı Yayıncılık, 2015, s.258.

da belirli araştırma teknikleri olduğu gibi veri tipiyle araştırmaya yaklaşım arasında pek çok örtüşme noktaları da söz konusu olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çoğu nitel araştırmacı nicel veriler kullanır ve tam tersi de geçerlidir.[369]

LeCompte ve Goetz'e göre nitel araştırmalarda çoğunlukla; 'çevreye ilişkin veriler', 'sürece ilişkin veriler' ve 'algılara ilişkin veriler' olmak üzere üç tür veri toplanır. Bunlardan ilki olan çevreye ilişkin veriler; araştırmanın gerçekleştiği sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel koşullarla ilişkilidir ve bu veriler ayrıca diğer iki veri türüne de temel oluştururlar. Süreçle ilgili veriler ise araştırma süresince olup bitenler ve bunların araştırma grubu üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Üçüncü tür olan algılara ilişkin veriler ise araştırma grubuna dahil olan katılımcıların sürece dair düşüncelerini kapsamaktadır.[370] Araştırmanın bu alanlarında veri toplanabilmesi amacıyla; gözlem, yazılı/görsel dokümanların incelenmesi, sormaca (anket), fotoğraf ve video kaydı gibi araçlar kullanılmış; verilerin analizinde ise içerik analizi ve kelime bulutu kullanılarak veri çeşitlemesi yapılması amaçlanmıştır.

Literatürde veri çeşitlemesi (data triangulation) olarak bilinen yaklaşım ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenirliğini arttırmak amacıyla tercih edilmiş ve böylelikle farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirlerini desteklemesi sağlanmıştır. Veri çeşitlemesi nitel araştırmadaki tema ve betimlemeleri, farklı bireylerden, farklı veri türlerinden veya farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen bulgularla destekleme sürecidir. Araştırmacı her bir bilgi kaynağını inceler ve bir temayı destekleyecek kanıtlar bulur. Bilgiler farklı bilgi kaynaklarından, bireylerden veya süreçlerden elde edileceği için araştırmanın geçerliliği garanti altına alınır.[371]

Johnson (2014), eylem araştırmasının adımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir problem ya da araştırma konusu belirleyin.
- Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koyun.
- Veri toplamak için bir plan yapın.
- Veriyi toplamaya ve analiz etmeye başlayın.

---

[369] W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I. Cilt*, 7. Baskı, çev. Sedef Özge, Ankara: Yayınodası Yayıncılık, 2014, s.20.

[370] Margaret D. LeCompte, Judith P. Goetz, "Ethnographic Data Collection in Evaluation Research", in *Ethnography in educational evaluation*, Ed. David M. Fetterman, Beverly Hills, California: Sage Publications, 1984, s.38-39.; Yıldırım ve Şimşek, *a.g.e.*, s.46.

[371] John W. Creswell, *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, çev. ed. Halil Ekşi, 3.baskı, İstanbul: Edam, 2020, s.334.

- Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin verin.
- Veriyi düzenleyin ve analiz edin.
- Verileri raporlaştırın.
- Yargılarınızı ve önerilerinizi yapın.
- Bir eylem planı oluşturun.
- Planınızı eyleme geçirin ve değerlendirin.[372]

Çalışmanın kuramsal çerçevesi bağlamında yapılan araştırmalar neticesinde drama kuramcısı Cecily O'Neill'ın görüşlerine başvurulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Böylece kendisine yöneltilmek üzere altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir soru formu oluşturulmuş ve süreç esnasında yeni sorular da eklenerek e-posta yoluyla bir röportaj gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise belirlenen on iki drama alan uzmanına yöneltilmek üzere dört açık uçlu soru içeren diğer bir soru formu hazırlanmış ve ilgili uzmanlara yine e-posta aracılığıyla ulaştırılarak soruları cevaplamaları istenmiştir. Biri hariç hedeflenen on bir alan uzmanına ulaşılmış ve geri dönüşler yine e-posta yoluyla yazılı olarak sağlanmıştır. Çalışmanın sonraki aşamasında ise gerçekleştirilen röportaj ve anketten de yararlanılarak Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımıyla yapılandırılmış bir değer öğretim programı hazırlanmıştır. Daha sonra ise her biri 120 dk. süren 13 ayrı oturumdan oluşan bu program ortaokul yedinci sınıfta okuyan 20 öğrenciden oluşan bir katılımcı grupla üç haftayı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okulda bu sınıflardaki öğrenciler için program dahilinde düzenli bir drama dersi bulunmadığı ve ayrıca kontrol grubu olması durumunda diğer gruba herhangi bir başka yöntemle değer öğretim programı uygulanmayacağı ve dolayısıyla bir kıyaslama durumu söz konusu olamayacağı için tek gruplu bir desenden yararlanılmasına karar verilmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın Röportaj ve Anket Aşaması;

Araştırmanın bu aşamasında e-posta yoluyla bir röportaj ve anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. E-posta yoluyla sormaca uygulaması, gerek toplumsal, pratik amaçlı yapılan anket uygulamalarında, gerekse genel olarak toplum bilimleri, özel olarak ise toplumbilimsel araştırmalarda yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu tür bir

[372] Andrew P. Johnson, *Eylem Araştırması El Kitabı*, 1.Baskı, çev.ed. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014, s.43-45.

uygulamanın, diğer tekniklere göre avantajı daha hızlı ve kolay olmasıdır.[373] Bunların ilki tezin konusu açısından önemli bir yeri olan drama kuramcısı Cecily O'Neill ile e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen röportajdır. İkincisi ise, O'Neill ile bir şekilde birlikte ortak çalışmalar yürütmüş, atölyelerine katılmış, hakkında çalışmalar yapmış alan uzmanları ile e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen ve açık uçlu dört sorudan oluşan soru formunun kullanıldığı ankettir. Bu uzman isimler araştırmacı tarafından literatür taraması sürecinde belirlenmiştir. Daha sonra farklı uzmanların da görüşlerine başvurulmuş ve araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen isimler tercih edilerek görüşlerine başvurulacak uzmanlar listesine son hali verilmiştir. Görüşme yapılan alan uzmanları grubunu 3'ü Türkiye'den, 9'u da dünyanın farklı ülkelerinden olmak üzere toplam 12 kişi oluşturmuştur. Listede yer alan on ikinci isim olan Anita Manley'e ise ulaşılamadığından değerlendirme dışı bırakılmıştır. İletişim kurularak görüşleri alınan bu isimler alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Adam Bethenfelvy, Brian Edmiston, David Davis, Erika Piazzoli, Luke Abbott, Ömer Adıgüzel, Özgehan Uştuk, Pamela Bowell, Patrice Baldwin, Shin-Mei Kao, Zeki Özen.

Alan uzmanları hakkında:

Adam Bethenfelvy: Macaristan'ın Budapeşte kentinde bulunan Károli Gáspár Üniversitesi'nde Dr. Öğretim Üyesi (Assistant Professor) ve InSite Drama Nonprofit Ltd.'nin kurucu ortağı ve yöneticisidir.

Brian Edmiston: Ohio Devlet Üniversitesi, Eğitim ve Öğrenim Bölümü, Eğitici Drama Profesörüdür. Yükesk Lisans tezinde Dorothy Heathcote ile doktora tezinde de Cecily O'Neill ile çalışmıştır.

David Davis: Birmingham City Üniversitesi (Emekli profesör), Birmingham City Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Drama Çalışmaları Merkezi'nin kurucularından.

Erika Piazzoli: Dublin Üniversitesi, Trinity College Dublin' de, Sanatlar Eğitimi, Eğitici Drama ve Dil Eğitimi alanlarında Dr. Öğretim Üyesi (Assistant Professor). Aynı zamanda Global İlişkiler Direktörü ve Eğitim Fakültesi Uluslararası/Erasmus Öğrenci Koordinatörü.

[373] Aysel Aziz, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, 7.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013, s.111.

Luke Abbott: 1980/81'de Newcastle Üniversitesi'nde Dorothy Heathcote'un master öğrencisi ve https://www.mantleoftheexpert.com sitesinin kurucularından. Drama Öğretmeni

Ömer Adıgüzel: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Profesör Dr. 2003-2021 yılları arasında Çağdaş Drama Derneği'nin (ÇDD) Genel Başkanı, Uluslararası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği (ASSİTEJ), Çocuk ve Gençlik Müzeleri Derneği, Sanat Eğitimcileri Derneği (SEDER) üyesi, Avrupa Drama Birliği (EDERED), Uluslararası Drama, Tiyatro ve Eğitim Birliği (IDEA) ve Almanya Oyun ve Tiyatro Üst Birliği (BAG Spiel und Theater) kuruluşlarında ÇDD temsilcisi.

Özgehan Uştuk: Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Dr. Araştırma Görevlisi. Yüksek Lisans çalışması Cecily O'Neill ve süreçsel drama yaklaşımı hakkındadır.

Pamela Bowell: Eğitici Drama Danışmanı, yazar, Londra Kingston Üniversitesi Drama Eğitimi bölümü eski öğretim görevlisi, Birleşik Krallık Ulusal Drama Derneği eski başkanı. ND Drama Araştırmaları Yayınları: Uluslararası Drama ve Eğitici Drama Dergisi Yardımcı Editörü. Bishop Grosseteste Üniversitesi, Kültür ve Yaratıcı Sanatlar Bölümü'nde eğitici drama dersleri veriyor.

Patrice Baldwin: Yazar, Uluslararası Drama/Tiyatro Eğitim Derneği (IDEA – International Drama/Theatre Education Association) eski başkanı.

Shin-Mei Kao: Taiwan Ulusal Cheng Kung Üniversitesi (NCKU), Liberal Sanatlar Fakültesi Dekan Yardımcısı, Profesör. Cecily O'Neill ile birlikte "Words into worlds: Learning a second language through process drama" adlı kitabın ortak yazarıdır.

Zeki Özen: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Dr. Arş. Gör. ve Çağdaş Drama Derneği Genel Sekreteri.

Araştırmanın Uygulama Aşaması;

Araştırmanın bu aşamasında ise çalışma grubunu Bursa'nın Kestel ilçesinde bulunan Özel Kestel Kültür Ortaokulu 7. Sınıfta okuyan, 11'i kız ve 9'u erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu 'olasılıklı olmayan örnekleme' yöntemlerinden 'amaca yönelik örnekleme' esas alınarak belirlenmiştir. Eğer bir örneklemin seçimi araştırmacının amacına bağlı ise bu tür örnekleme amaca yönelik örnekleme olarak adlandırılır. Amaca yönelik örneklemede, araştırmacı önce evrendeki varyasyonlardan

ilgilendiği bir tanesini belirler. Daha sonra bu varyasyonu yansıtacak bir örneklem seçer.[374]Amaca yönelik örneklemede araştırmacılar araştırma konuları hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını maksatlı bir biçimde seçerler. Katılımcıları ve araştırma mekânlarını seçmede kullanılan standart, belirlenen örneklemin araştırmanın amacına uygun olup olmadığıdır.[375] Amaca yönelik örnekleme ya da çalışmanın nitel bir araştırma olması ve evrene genelleme yapılması hedeflenmediğinden 'amaçlı çalışma grubu' da denilebilecek olan katılımcı grubun belirlenmesinde tercih edilen okulun çalışmalara uygun fiziksel imkânlara sahip olması, öğrencilerin gönüllü olması ve öğrenci velilerinin çocuklarının araştırmada yer almalarına izin vermesi de etkili olmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken okulun 7.sınıf şubelerinden biri rastgele seçilmiş olup, gönüllük esas olduğundan, araştırmacı tarafından 20 kişi olarak düşünülen grubun tamamlanması için başka bir 7.sınıf şubesinden de gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir. Ayrıca okulda resmi müfredat kapsamında bu öğrenciler için drama dersi bulunmaması nedeniyle uygulama normal okul ders saatlerinin bitiminden sonra gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda deney grubuna katılım öğrenciler açısından gönüllülük esası ön planda tutularak sağlanmıştır. Uygulama grubu öğrencilerinin bazı demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

	Demografik Özelikler	f	%
Aylık Geliri	Cevap yok	1	5
	4001-5000 TL arası	2	10
	5001-6000 TL arası	2	10
	6001-7000 TL arası	3	15
	7001-8000 TL arası	1	5
	8000 TL'den fazla	11	55
Anne Eğitim Düzeyi	Lisansüstü Eğitim Mezunu	2	10
	Lise Mezunu	6	30
	Üniversite Mezunu	12	60
Baba Eğitim Düzeyi	Lisansüstü Eğitim Mezunu	2	10
	Lise Mezunu	5	25
	Ortaokul Mezunu	3	15
	Üniversite Mezunu	10	50
Ailede Yaşayan Birey Sayısı	3 Kişi	4	20
	4 Kişi	14	70
	5 Kişi	2	10
Anne Baba Birlikteliği	Cevap yok	1	5
	Ayrılmış	1	5
	Birlikte	18	90
Cinsiyet	Erkek	9	45

[374] Ahmet Güler, Mustafa Bülent Hacıoğlu, Serkan Taşğın, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013, s.92.

[375] Michael Quinn Patton, *Qualitative Evaluation & Research Methods*, 2nd Edition,Newbury Park, CA: Sage, 1990, s.169.

	Kız	11	55
Yaş	12 Yaş	12	60
	13 Yaş	8	40

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yarısından fazlasının ortanın üzerinde bir gelir durumuna sahip aile çocukları oldukları, ebeveynlerinin ikisinin de büyük oranda lisans ve üstü eğitime sahip oldukları ve anne baba birlikteliği açısından ise %90 oranında birlikte yaşayan ailelere mensup, 12-13 yaşlarında, 11 kız ve 9 erkek öğrenciden oluşan bir grup oldukları görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bilimsel araştırmalarda çeşitli veri toplama yöntemlerine güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirlikleri dikkate alınarak karar verilmesi çalışmanın yararınadır. Eylem araştırmasında araştırmacı elde edilen verilerin geçerliğini güçlendirmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirmek amacıyla 'veri çeşitlemesi' stratejisini kullanmaya karar verebilir.[376] Bu araştırma kuramsal çerçevenin belirlenmesi anlamında alanyazın taraması, röportaj-uzman görüşü anketi ve öğrencilerle yapılan deneysel bir uygulama olmak üzere üç farklı aşamadan oluştuğu için veri toplama kaynak, araç ve yöntemleri de her aşamaya göre değişiklik ve çeşitlilik göstermiştir. Araştırmanın ilk aşamasında din eğitimi ve değerler ilişkisi, değerler eğitimi ve farklı eğitim yaklaşımları, eğitici drama, drama ve değer öğretimi, süreçsel dramanın ortaya çıkışı ve Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı alanyazın taraması yapılarak çözümlenmeye ve betimlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise daha sağlıklı, güncel ve çoklu bakış açılarıyla desteklenmiş ve güçlendirilmiş bir betimleme yapılabilmesi ve birinci aşama açısından eksik kaldığına karar verilen kısımların tamamlanması için bizzat kuramcı Ceciliy O'Neill'in ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Üçüncü aşamada da elde edilen verilerden yararlanılarak süreçsel drama yaklaşımı ve değer öğretiminde kullanılması konusu farklı yönleriyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşıma uygun bir değer öğretim programı hazırlanmış ve bir grup öğrenciyle bir uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu eylem planına göre veri toplama araçları aşağıdaki gibidir.

2.3.1. Kuramsal Çerçeve Açısından

Araştırmanın bu ilk aşamasında din ve değerler eğitimi bağlamında erişim sağlanabilen ulusal ve uluslararası yazılı kaynaklar, kuramcı Cecily O'Neill'in kendi eserleri; yazılı,

[376] Yıldırım ve Şimşek, *a.g.e.,* s.339.

işitsel, görsel olmak üzere erişilebilen tüm yayınları, hakkında yazılanlar; drama, eğitici drama ve süreçsel drama hakkında yayınlanmış olan ve araştırmacının ulaşabildiği diğer yazılı kaynaklar kullanılmıştır. İlgili literatürü oluşturan bu kaynaklar araştırmanın kaynakça kısmında belirtilmiştir.

2.3.2. Gerçekleştirilen Röportaj ve Uzman Görüşleri Anketi Açısından

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan bu boyutunda ise tez danışmanı, izleme komitesi üyeleri ve belirlenen iki alan uzmanının da önerileri doğrultusunda bazı adımlar atılmıştır. Bunlar; kuramsal çerçevenin daha belirgin bir şekilde çizilebilmesi, betimlemenin eksik kaldığı tespit edilen yönlerinin tamamlanması, uygulamada kullanılması düşünülen yaklaşımın birinci ağızdan güncel verilerle desteklenmesi ve çoklu bakış açılarıyla net bir fotoğrafının çekilebilmesi açısından drama öncüsü Cecily O'Neill'in kendisi ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması, onlarla yazışma yapılması kararlaştırılmıştır. Yazışma, yazılı iletişim (karşılıklı yazı yazma) yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Mektup, anket, yazılı testler vb'leri, bu tür veri toplamada yaygın olarak kullanılan araçlardır. Araştırmacı ile kaynak kişiler arasındaki iletişimin, yalnızca yazışma ile yapılması, bu tekniğin en belirleyici özelliğidir.[377] Bu amaçla araştırmacı tarafından iki farklı soru formu hazırlanmıştır. Bu formlardan biri tezin konusunu oluşturan drama kuramcısı Cecily O'Neill'e yöneltilmek üzere, diğer soru formu ise yine bu bağlamda belirlenen on iki alan uzmanına yöneltilmek üzere hazırlanmıştır.

2.3.2.1. Cecily O'Neill ile Röportaj

Bu amaçla araştırmacı tarafından okumalar devam ederken çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorulardan bazıları; kapsam, amaca uygunluk vb. faktörler göz önünde bulundurularak elenmiş ve havuzda kalan sorular tez danışmanı, diğer izleme komitesi üyeleri ve farklı iki alan uzmanına gönderilerek yorumlarına sunulmuştur. Bu anlamda sağlanan geri bildirimler neticesinde sorular tekrar düzenlenerek altı soruluk bir soru formu oluşturulmuştur. Bu sorular içerik açısından, Cecily O'Neill'i ve yaklaşımını tam olarak kavrayabilmek, kendisini etkileyen drama öncüleri, bu öncüler ve kendisi arasındaki farklar ve bu yaklaşımın değerler eğitiminde kullanılması noktasındaki görüşlerini birinci ağızdan öğrenmek amacıyla

[377] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 23. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2012, s.175.

hazırlanmış ve araştırmanın amacına uygunlukları göz önünde bulundurularak belirlenmeye dikkat edilmiştir. Röportaj sürecinde yeni bir soru daha eklenmiştir.
Türkçe olarak hazırlanan sorular daha sonra araştırmacı tarafından İngilizceye çevirilmiş ve biri İngilizce öğretmeni olan, diğer ikisi de doktora eğitimlerini İngiltere'de yapmış iki öğretim üyesine kontrol etmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları için gönderilmiştir. Yapılan geri bildirimler neticesinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve metine son hali verilmiştir.

2.3.2.2 Uzman Görüşleri Anketi

Araştırmacı tarafından belli kriterler göz önünde bulundurularak, Türkiye'den ve dünyanın farklı ülkelerinden belirlenmiş olan alan uzmanlarına yöneltilmek üzere açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Cevaplayıcıların soruların cevaplarını kendilerinin yazdıkları bu tip sorularda muhataba yorumlaması ve kendi yöntemi ile cevap vermesi için fırsat verilir ve bir sınırlama getirilmez. Araştırmacı tarafından olası cevaplar bilinmiyorsa ve açıklayıcı cevaplar isteniyorsa açık uçlu sorular kullanışlıdır ve nitel yaklaşımda zengin ve kişisel veriler elde edilebilir. Katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda ise bu cevapları karşılaştırmak, sınıflandırmak ve kodlamak oldukça zorlaşabilir.[378] Araştırma kapsamında drama alan uzmanlarına yöneltilmek üzere hazırlanan bu sorular da Cecily O'Neil ile röportaj soru metni ile birlikte tez izleme komitesi ve farklı iki alan uzmanına gönderilmiş ve yorumlarına sunulmuştur. Bu anlamda sağlanan geri bildirimler; içerik, amaca uygunluk vb. faktörler göz önünde bulundurularak dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Bu sorular içerik olarak uzmanların Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendirdikleri, yine bu alan için çok önemli iki isim olan Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton da göz önünde bulundurulduğunda O'Neill'in onlardan farklı olarak alana ne tür yenilikler kazandırdığı ve süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşlerinin neler olduğu hakkındadır.
Türkçe olarak hazırlanan bu sorular da daha sonra araştırmacı tarafından İngilizceye çevirilmiş kontrol edilmek ve gerekli düzeltmeleri yapılmak üzere ve biri İngilizce öğretmeni olan, diğer ikisi de doktora eğitimlerini İngiltere'de yapmış iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Yapılan geri bildirimler neticesinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve metine son hali verilmiştir.

[378] Satılmış Tekindal, *Nicel, Nitel, Karma Yöntem Araştırma Desenleri ve İstatistik*, 1.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021, s.444.

2.3.3. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Uygulamaları Açısından

Çalışmanın bu aşaması için araştırmacı tarafından her bir oturumu 2 saat (120 dk.) süren ve toplamda on üç oturumdan oluşan bir 'Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Uygulama Programı' hazırlanmıştır. Bu program üç haftalık bir süreç içerisinde yine araştırmacının kendisi tarafından 20 katılımcıdan oluşan bir ortaokul yedinci sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Katılımcılarını on bir kız ve dokuz erkek öğrencinin oluşturduğu bu uygulama programında veri toplamak için; öğrenci görüşleri anketi, kamera kayıtları, öğrenci günlükleri ve destekleyici veriler olarak öğrencilerin ders içi yazılı ve görsel üretimleri kullanılmıştır.

2.3.3.1. Öğrenci Görüşleri Anketi

Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından bir adet 'Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu' kullanılmıştır. Bu anket formu araştırma açısından büyük önem arz eden öğrenci görüşlerinin belirlenmesi açısından 20 deney grubu öğrencisine ön test ve son test şeklinde olmak üzere iki defa aynı şekilde kullanılmıştır. Bu amaçla ön testin süreçsel drama yaklaşımıyla değer öğretimi programına başlanmadan önce, son testin ise on bir oturumdan oluşan değer öğretim programının tamamlanmasından sonra gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Anket formlarının geliştirilmesi aşamasında on kök değer arasından seçilen dürüstlük değeri için Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından olan 7.Sınıf DKAB ders kitabının 'Ahlâkî Davranışlar Ünitesi'nden yararlanılmıştır. Ayrıca başka yayın evleri tarafından hazırlanmış DKAB ders kitaplarının aynı üniteleri de incelenmiş ve ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Böylelikle araştırmacı tarafından öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarabilecek bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve dönütler çerçevesinde bazı sorular elenerek, bazı soruların da belli açılardan ifadeleri değiştirilerek form revize edilmiştir. Elde edilen taslak form çalışma grubu dışında kalan 18 kişilik bir 7. sınıf şubesiyle pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan, tutarsız cevaplar oluşturulan, gereksiz bulunan soruların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu deneme neticesinde sorular üzerinde, birbirinin tekrarı olabilecek cevaplar verilmesine neden olan ve tam olarak anlaşılmadıkları görülen sorular üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılarak 11 sorudan oluşan bir form oluşturulmuş ve uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Dürüstlük değerine yönelik hazırlanan soru formu, soruları hiçbir etki altında kalmadan

ve sorularla aralarına araştırmacı dahil kimsenin girmemesi ve yansıtıcı cevaplar vermelerini sağlamak amacıyla öğrencilere yazılı olarak uygulanmıştır.

2.3.3.2. Öğrenci Günlükleri

Nitel araştırma geleneğinde günlüklerden araştırma süreçlerinin önemli bir parçası, önemli bir veri toplama aracı olarak uzun yıllardır yararlanılmaktadır. Örneğin, sosyoloji araştırmalarında günlükler yirminci yüzyılın ortalarından beri yaygın bir biçimde kullanılmaktadırlar. Özellikle diğer yöntemlerle ulaşılması zor kişisel olgulara ilişkin görüşler elde etmede geleneksel veri toplama araçlarının yerine geçerek tamamlayıcı veri araçları olmaları açısından önemli bir yer tutmaktadırlar.[379] Bu günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler.[380]

Araştırmacı; deney grubunu oluşturan 20 öğrencinin tamamından, uygulama derslerinin yapıldığı her günün sonunda, belli bir süre vererek o gün gerçekleştirilen drama uygulamaları ve ele alınan değer ile ilgili kendi duygu ve düşüncelerini günlük biçiminde yazmalarını istemiştir. Bunun için her bir öğrenciye üzerinde kendi kod numaraları yazılı olan A5 boyutunda 40 yapraklık birer defter verilmiştir. Her günün sonunda öğrenciler tarafından doldurulan günlükler araştırmacı tarafından toplanmış ve ertesi günün sonunda tekrar doldurulmak üzere öğrencilere dağıtılmıştır. Bu uygulama defterlere bir zarar gelmemesi ve düzenli bir şekilde doldurulabilmeleri amacıyla uygulama programı boyunca sürdürülmüştür. Kişisel özelliklerine göre yansıtma nitelikleri ve nicelikleri değişiklik gösterse de öğrencilerin günlükleri çalışma boyunca düzenli bir şekilde doldurdukları ve duygu, düşünce ve deneyimlerini çekinmeden yansıttıkları görülmüştür. Bu nedenle veri sağlama bakımından araştırmaya önemli bir katkı sağladıkları görülmüştür.

2.3.3.3. Öğrencilerin Ders İçi Yazılı ve Görsel Üretimleri

Öğrencilerin yaratıcı çalışmaları; dünyayı nasıl gördükleri, belli konuları ve yaşam olaylarını nasıl algıladıkları hakkında bir resim sağlar. Ayrıca öğrencilerin tutumları, duygusal durumları, benlik kavramları ve sosyal bakış açılarının da anlaşılmasına

---

379 Heidi Woll, "Process Diary as Methodological Approach in Longitudinal Phenomenological Research", *Pacific Journal of Phenomenology,* 13/2, 2013, s.1.; Ali ERSOY, "Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 5(5), 2015, s.551.

380 Yıldırım ve Şimşek, *a.g.e.,* s.339.

yardımcı olmada oldukça etkilidirler.[381] Süreçsel drama açısından yaratıcı çalışmalar anlamında rol içinde yazma deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır. Böylece role giren katılımcılar benimsedikleri roller çerçevesinde değerlendirmeler yapar, kendilerini ifade eden yazılı, sözlü, görsel üretimler gerçekleştirirler. Bu rol içi üretimler de araştırma için veri sağlama anlamında önemli görülmektedir. Bu amaçla araştırmacı tarafından, gerçekleştirilen süreçsel drama uygulamalarında öğretilmesi planlanan değer bağlamında öğrencilerin görüşlerini yansıtmalarını sağlayacak rol içi yazma görevleri düzenlenmiş ve böylelikle araştırmanın amacına uygun veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bunlar, öğrencilere yaptırılan sosyal medya paylaşımı etkinlikleri, yazılı ve görsel üretimler, çeşitli tasarımlar ve rol içi konuşma metni hazırlama gibi üretimlerdir.

2.3.3.4. Kamera Kayıtları

Araştırmanın uygulama sürecinde verilerin kayıpsız ve sağlıklı biçimde toplanabilmesi için bir adet dijital kamera kullanılmıştır. Sürecin tamamı kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Uygulamaların kameraya kayıt edilmesinde öğrencilerin doğal davranışlarının etkilenmemesi adına salonun öğrencilere çok yakın olmayan bir köşesine mekânı görecek şekilde bir tripod (kamera üçayağı) kullanılarak sabit bir şekilde konumlandırılmış ve çekimlerin takibi için aynı okulda okumakta olan bir lise öğrencisinden destek alınmıştır. Elde edilen kamera kayıtları bulguların yazılmasında araştırmacı tarafından tekrar tekrar incelenmiş ve verilerin yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlamıştır.

2.3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, yaş, ekonomik gelir, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, yaşadığı yer gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

2.4.1. Alanyazın Taraması

Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da

[381] Andrew P. Johnson, *a.g.e.,* s.100.

yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır.[382]

Din, değer, değerler eğitimi, drama, süreçsel drama ve Cecily O'Neill kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda ulusal ve uluslararası literatürde özellikle süreçsel dramaya genel açıdan değinilmiş olduğu görülse de Cecily O'Neill'in yaklaşımı açısından, kuramcının kendi eserleri haricinde alanın kısıtlı olduğu görülmüştür. Cecily O'Neill ve süreçsel drama yaklaşımını konu alan bir kitap çalışması[383] olsa da bu çalışma, yazarlarının yorum ve açıklamalarını içermekle beraber ağırlıklı olarak kuramcının bazı yazı ve uygulamalarının derlemesi şeklindedir. Bu çalışmanın haricinde bu konuda geniş kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulusal anlamda ise bu konuda çalışılmış yalnızca bir yüksek lisans tezi[384] olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın diğer boyutunu oluşturan değerler eğitimi açısından bakıldığında süreçsel drama ile değerler eğitimi anlamında da yeterli kaynağa ulaşılamamıştır. Genel anlamda drama ve değerler eğitimi çalışmaları yapılmış olsa da süreçsel drama özelinde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüş ve Cecily O'Neill'in eserlerinde bu konudaki görüşlerine rastlanmamıştır. Bu nedenle alanyazın taraması sonucunda alternatif bir plan geliştirilmiş ve drama öncüsü Cecily O'Neill'in bizzat kendisine ulaşılmasına ve gerek kendi süreçsel drama yaklaşımı gerekse bu yaklaşımın değerler eğitiminde kullanılmasıyla ilgili görüşlerine başvurulmasına karar verilmiştir. Bunun birçok açıdan çalışma için faydalı olacağı ve araştırmaya derinlik katacağı düşünülmüştür. Diğer taraftan O'Neill'in drama yaklaşımını, 'danışmanlarım' dediği ve yakın etkileşimde bulunduğu diğer iki öncü olan Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'dan ayıran bileşenlerin tespiti açısından alan uzmanlarının görüşlerine de başvurulması gerekli görülmüştür. Bu düşüncede, hem mukayese anlamında kısıtlı olduğu düşünülen yazınsal kaynaklara destek sağlanabilmesi ve uzmanların çoklu bakış açılarının yansıtılabilmesi etkili olmuş hem de tezin önemli bir boyutu olan değerler eğitimi noktasında onların da görüşlerine başvurulabilmesi açısından faydalı olacağı göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle Türkiye'den ve dünyanın farklı ülkelerinden alan uzmanları belirlenmiş ve eylem planı bu şekilde gelişmiştir. Başlangıçta, 'Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımının ortaokul yedinci sınıf düzeyinde kazandırılması

[382] Yıldırım ve Şimşek, *a.g.e.,* s.336.

[383] Bkz. Philip Taylor, Christine D. Warner, Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill, London, Trentham Books Limited, 2006.

[384] Bkz. Özgehan Uştuk, Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

hedeflenen ‘dürüstlük’ değerinin öğretiminde etkisi nasıldır?’ Şeklinde belirlenen problem daha sonra ilgili literatür incelemeleri sonucunda karşılaşılan ek problemlerle birlikte tezin giriş kısmında da belirtildiği gibi şu şekilde gelişmiştir:

Cecily O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımı; kendi görüşleri, yazılı ve görsel eserleri, ilgili literatür ve kendisiyle ortak çalışmalarda bulunmuş veya bu alanda araştırmalar yapmış uzmanların görüşleri çerçevesinde nasıl tanımlanabilir ve buradan hareketle oluşturulacak bir uygulama programının ortaokul yedinci sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen ‘Dürüstlük’ değerinin öğretilmesinde etkisi nasıldır?

2.4.2. O’Neill ve Alan Uzmanlarının Görüşlerine Başvurulması

2.4.2.1. Cecily O’Neill ile Röportaj

Çalışmanın doğrudan kendi yaklaşımıyla ilgili olması nedeniyle Cecily O’Neill’e ulaşılması araştırmanın yetkinliği açısından önemli görülmüştür. Bu amaçla internet ortamında araştırma yapılmış, uzun yıllar görev yaptığı Ohio Devlet Üniversitesi’nin resmî web sayfası incelenmiş fakat, artık emekli bir akademisyen olmasından dolayı kendisine doğrudan ulaşılabilecek kurumsal bir e-posta adresi elde edilememiştir. Devam eden araştırmalar neticesinde İngiltere’de bulunan “2TimeTheatre” tiyatrosunun idari müdürü olan ve aynı zamanda Cecily O’Neill’in de kızı olduğu öğrenilen Rachel O'Neill’e kurumsal e-posta adresinden ulaşılmış ve yapılması planlanan araştırmanın detaylarından bahsedilmiştir. Ayrıca Cecily O’Neill’e kendisine ait sosyal medya hesaplarından da ulaşılmaya çalışılmış, bu araştırma planından bahsedilmiş ve kabul ederse kendisiyle bir röportaj gerçekleştirilmek istendiği iletilmiştir. Böylece kendisine ulaşılmış ve geri dönüş sağlanmıştır. O’Neill, süreçsel drama üzerine çalışılmasından memnun olduğunu ve uzun zamandır akademi dünyasından uzak olduğu için ne kadar yardımcı olabileceğinden emin olamadığını alçak gönüllülükle ifade etmiş olsa da e-posta adresini araştırmacı ile paylaşmıştır. Böylece çalışmanın aşamaları ve araştırma süreci hakkında kendisine doğrudan bilgi verilmiş ve konuyla ilgili sorularına detaylı cevaplar verilmeye çalışılımıştır. Röportaj teklifini kabul etmesinden sonra, hazırlık süreci daha önce ifade edilen altı sorudan oluşan röportaj metni kendisine bu e-posta adresi üzerinden ulaştırılmıştır. Karşılıklı yazışmalar, ek soru ve yorumlar neticesinde röportaj sonuçlandırılmıştır.

2.4.2.2. Uzman Görüşleri Anketi

Belli süreçler takip edilerek hazırlanan ve dört açık uçlu sorudan oluşan soru formu belirlenen alan uzmanlarının kurumsal ya da şahsi e-posta adreslerine, tez çalışmasının başlığı, amacı, içeriği ve anket hakkında bilgiler içeren bir ön metin ile birlikte postalanmıştır. Araştırma için on iki uzman belirlenmiş olmasına rağmen planlanan uzmanlardan biri olan, Cecily O'Neill ile birlikte çalışmalar yürütmüş ve 'Dreamseekers' kitabının da ortak yazarlığını yapmış olan Anita Manley'e ulaşılamamıştır. Diğer on bir alan uzmanı ile bir yıllık süreç içerisinde irtibatta kalınarak ve farklı zamanlarda karşılıklı yazışmalar gerçekleştirilerek araştırmanın detaylarından bahsedilmiş ve böylelikle soru formlarına geri dönüş yapmaları sağlanmıştır. Görüşme sağlanan bu uzmanlar hakkında yukarıda 'Çalışma Grubu' başlığı altında detaylı bilgiler verilmiştir.

2.4.3. Drama Çalışma Grubuyla Yürütülen Uygulama Süreci

Cecily O'Neill'in drama yaklaşımına uygun şekilde hazırlanmış olan 'Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı' (Ek8) araştırmacı tarafından katılımcı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ders uygulamasında milli eğitim programında yer alan on kök değerden biri olan 'dürüstlük' değerinin ele alınması tercih edilmiştir. Süreçsel drama uygulama programının detayları şu şekildedir:

Program ikişer saatlik (120 dk.) blok derslerden oluşan 13 oturum olarak tasarlanmıştır. Üç haftalık bir zaman dilimi içerisinde, hafta içi her gün bir blok ders yapılacak şekilde, 13 günde bitirilmesi planlanmıştır. Uygulamanın ilk ve son günü ön test ve son test uygulamalarına ayrılmış olup ön testin yapıldığı ilk günden sonra ikinci ve üçüncü günlerde ise süreçsel drama ön hazırlık eğitim uygulamaları (Ek7) yapılması planlanmıştır. Bu ön hazırlık çalışmalarında eğitici drama, süreçsel drama, Cecily O'Neill ve yaklaşımı ve asıl ders uygulamalarında kullanılması düşünülen bazı drama tekniklerinin tanıtılması ve her biriyle ilgili uygulamalar yapılması düşünülmüştür. Böylelikle öğrencilerin derslerde kullanılacak olan tekniklere yabancı olmamaları, dolayısıyla bunun zaman kaybına sebep olmaması ve planlandığı gibi gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Drama uygulama programında, Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımının önemli ayırıcı vasıflarından biri olan 'ön metin' bileşeni için iki ayrı çıkış noktası belirlenmiştir. Bunlardan biri Sıddıka Demirtaş'ın doktora tezinde[385] kullandığı

[385] Bkz. Sıddıka Demirtaş, *Çocuk Yuvalarında Kalan Korumaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği,* (Doktora Tezi), *Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

öğrenci görüşme formunda yer alan bir sorudan ilham alınarak hazırlanmıştır. Demirtaş'ın bu sorusu Kohlberg'in ahlâkî ikilem durumlarına uygun olarak hazırlanmış, hikâye unsurları içeren kısa bir soru metini şeklindedir. Kendisiyle irtibata geçilerek çalışmadan bahsedilmiş ve bu sorunun ön metin olarak kullanılması konusunda izni alınmıştır. Soru metnindeki hikâye unsurlarında değişiklikler yapılmış ve beş gün sürmesi planlanan bir süreç için ön metin olarak kullanılmıştır. Uygulama için belirlenen diğer ön metin için ise 'Science' dergisinde yer alan 'Civic honesty around the globe'[386] başlıklı bir makalede geçen kayıp cüzdanlar deneyinden ilham alınmıştır. İkinci süreç ise dört gün olarak düşünülmüştür. Araştırmacı tarafından bu iki farklı ön metinden yola çıkılarak yapılandırılan 'Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı'; ikisi drama alanından, diğer ikisi de din eğitimi alanından olmak üzere dört farklı uzmana inceletilmiş ve gelen öneriler doğrultusunda son hali verilerek Bursa'nın Kestel ilçesinde bulunan bir ortaokulda uygulanmıştır. Uygulama grubunu 7. Sınıfta okuyan, 11'i kız, 9'u erkek olan 20 öğrenci oluşturmuştur.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımının dürüstlük değerinin öğretiminde kullanılması sonucunda elde edilen veriler düzenlenmiş ve uygulama süreçleri ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda; değerler eğitimi bağlamında, değer, ahlâk, din eğitimi ve değer öğretimi konusunda erişim sağlanabilen ulusal ve uluslararası kaynaklar, süreçsel drama bağlamında ise Cecily O'Neill'in kendi eserleri, yazılı, işitsel, görsel olmak üzere erişilebilen tüm yayınları, hakkında yazılanlar, drama, eğitici drama, süreçsel dramaya dair araştırmacı tarafından ulaşılabilen kaynaklar okunup incelenerek alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, bu kaynakların analizi ve yorumlanması neticesinde kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci basamağını oluşturan mülakatlar açısından bakıldığında ise; Cecily O'Neill ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, ulusal ve uluslararası on bir alan uzmanıyla yapılan anket

2009, s.150.

386 Alain Cohn, Michel André Maréchal ve Christian Lukas Zünd isimli araştırmacılar tarafından 5 Temmuz 2019'da yayınlanan 'Civic honesty around the globe' başlıklı makalede geçen kayıp cüzdanlar deneyi süreçsel drama için ön metin olarak kullanılmıştır. Bu makalede yer alan deney için 17000'den fazla cüzdan hazırlanıp dünyanın 40 farklı ülkesinin 355 şehrinde bilinçli olarak kaybedilmiş ve ne kadarının ne şekilde sahiplerine dönüş yapacağı konusunda bilimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın detayları için bkz.
https://www.science.org/doi/10.1126/science.aau8712

kendileriyle e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve karşılıklı yazışmalar neticesinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizinin ilk olarak gazete, dergi ve radyo yayın içerikleri gibi iletişim materyallerinin analiz ve ölçümünde kullanılan bir teknik olmakla beraber daha sonra giderek daha çeşitli alan ve araştırma amaçları için kullanılmaya başladığını belirten Fox'a göre içerik analizi, sözel veya yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır.[387] Bilgin ise içerik analizi tekniklerinin ortak paydasının yordama/çıkarsama yapmak olduğunu, objektiflik-sübjektiflik uçları arasında uzanan bir doğru üzerinde farklı noktalarda yer alabildiğini ve araştırmacıların öznel yaratıcılıklarına da izin veren bir yapıda olduğunu ifade etmektedir.[388] Bu ifadelerden de hareketle kod, alt tema ve tema ölçeğinde gerçekleştirilen analiz sonuçları farklı şema ve tablolarla ortaya konulmuştur.

Araştırmanın üçüncü basamağını oluşturan dürüstlük değerine yönelik süreçsel drama ders uygulamaları açısından ise; uygulama grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen ön ve son test anketleri, araştırmacı gözlemleri, uygulama süresince düzenli olarak tutulan öğrenci günlükleri ve öğrencilerin süreçsel drama ders içi yazılı ve görsel üretimleri de yine içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analizlerin sonuçları da farklı şemalar, tablolar ve kelime bulutları yardımıyla sunulmuştur.

Uygulama grubunu oluşturan yirmi öğrencinin görüşlerinin alınmasında başlangıçta birebir görüşme yapılması planlanmış olsa da daha sonra yazılı olarak anket şeklinde gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. Bu tercihte öğrencilerin hem formlara isimleri yerine belirtilen kod numaralarını yazacak olmaları hem de yüz yüze bir görüşme olmayacağı için dürüstlük değeriyle ilgili duygu ve düşüncelerini çekinmeden rahat bir şekilde yansıtabilecekleri ve dolayısıyla daha sağlıklı veriler elde edilebileceği düşüncesi etkili olmuştur. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği süreçte yaşanan Covid 19 pandemi koşulları da bu tercihte etkili olmuştur. Uygulama sürecinde hastalık mazeretinden dolayı çalışmalara üç gün katılamayan iki öğrenci, veri analizleri açısından değerlendirme dışı bırakılmışlardır. Böylece ön test/son test ve öğrenci günlükleri veri analizleri 18 öğrenci

---

[387] David J. Fox, *The Research Process in Education*, Newyork: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969, s.646.; Ezel Tavşancıl, Esra Aslan, *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, 1.Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınları, 2001, s.20.

[388] Nuri Bilgin, *İçerik Analizi İletişim Psikolojisi Yardımcı Ders Notları*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1988, s.1.

baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen anket verileri tablo şeklinde tez içinde aynen aktarılmış ve analiz sonuçları da her soru için ayrı olacak şekilde uygulama öncesi ve uygulama sonrası şeklinde şemalarla gösterilmiştir. Araştırmacı gözlemleri için ise gerek yerinde yapılan gözlemler ve alınan notlar, gerekse ders uygulama süresince tutulan kamera kayıtları kullanılmış, uygulamalar bittikten sonra detayların gözden kaçırılmaması düşüncesiyle kayıtlar birkaç tekrar izlenerek analiz edilmiştir. Ayrıca uygulama süresince düzenli olarak tutulan öğrenci günlükleri de toplanarak gün bazında değerlendirilecek şekilde yine kod, alt tema ve tema ölçeğinde içerik analizine tabi tutulmuş ve her gün için ayrıca WordArt programı yardımıyla kelime bulutları da hazırlanıp yorumlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ders içi yazılı ve görsel üretimlerinin de gerekli analizleri yapılmış, yorumlanmış ve bulgular kısmında destekleyici veriler şeklinde yansıtılmıştır. Öğrencilerin ders içi üretim örnekleri de ayrıca ders planı içinde ilgili bölümlerde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Cecily O'Neill'in kendi süreçsel drama yaklaşımı ve bu yaklaşımın değer öğretiminde kullanılması hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu nedenle Cecily O'Neill ile irtibat kurulması, kuram ve uygulamalarına dair görüşlerinin bizzat kendisinden alınması çalışmanın yetkinliği açısından gerekli ve önemli görülmüştür. Bu amaçla kendisiyle iletişime geçilmiş, çalışma konusunda bilgi verilmiş ve tezde kullanılmak üzere kendisine bir mülâkat teklifi yapılmıştır. Kabul etmesi üzerine kendisiyle e-posta yoluyla, araştırmacı tarafından hazırlanan 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir mülâkat gerçekleştirilmiştir. Sorular ve cevapları aşağıda aktarılmıştır.

Cecily O'Neill ile Röportaj

1. A.Y.: Bana göre, doğaçlama, evcilleştirilmesi ve belli ölçülerde kontrol edilmesi gereken büyüleyici güzellikte vahşi bir ata benzemektedir. Sizin yıllar içindeki mücadelenizi de bu özgür ruhlu hayvanı evcilleştirme, ama tam anlamıyla gem vurup hapsetmeden kontrol edebilme çabası olarak görüyorum. Bu benzetmeyi doğaçlama ve süreçsel drama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

C.O.: Bu ilginç bir metafor, ama belki biraz yanıltıcı. İngiltere'deki öğrenciler, her hâlükârda kendilerini doğaçlama yapacak kadar güvende hissetmek için çoğunlukla cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Bazen güven inşa etmek için karmaşık dramatik olayı geliştirmeye girişmeden ki bunun en iyi hali süreçsel dramadır, önce küçük doğaçlama alıştırmalarıyla başlamak faydalı olabilir. Doğaçlama ile ilk karşılaşmam, Keith Johnstone'un verdiği atölye çalışmalarına katıldığımda oldu. 'Impro' adlı kitabını çok faydalı buldum. Doğaçlamayı kısa bir skecin ötesine geçecek şekilde 'kontrol etmenin' en etkili yolu, tiyatronun çağlar boyunca kullandığı yapılardan yararlanmaktır. 'Drama Worlds' (Drama Dünyaları)' kitabımın 8. Bölümü, bunlardan en yararlı bulduklarımı ele alır. Doğaçlamanın iş birliğine dayalı olduğuna inanıyorum ve ideal olarak öğrenciler, kendi yollarından ancak esnek bir yapı içerisinde gelişme serbestiyetiyle ahenkli bir

dramatik dünyanın büyümesine önemli katkılarda bulunacaklardır. Bana göre, bu yapı tiyatroda bulunabilecek yapılandırma türlerinde bulunabilir. Ve ön metin kavramında.

2. A.Y.: Bugün gelinen nokta itibariyle süreçsel drama için aşağıda verilen tanımlardan hangisini uygun görmektesiniz? Bunların dışında bir tanımlamanız var mı? Açıklayabilir misiniz?

a. Eğitici dramanın eş anlamlısıdır

b. Eğitici dramanın en etkili uygulamasıdır

c. Drama içinde başlı başına ayrı bir stildir

d. Ayrı bir sanat formudur

C.O: a. Süreçsel drama, eğitici dramanın tam olarak eş anlamlısı değildir.

b. Süreçsel drama okullarda ve diğer eğitim ortamlarında kullanılabilir, ancak etkili olma durumu yalnızca öğretmenin veya atölye liderinin amaç ve niyetleriyle ilgili olarak değerlendirilebilir. Ben 'Drama Worlds'te (Drama Dünyaları) süreçsel drama için belli bir eğitsel hedeften bahsetmekten özellikle kaçındım. Süreçsel dramanın kullanımlarını keşfetmekle değil, genişletilmiş doğaçlamanın potansiyel yapısıyla, estetik ve dramatik nitelikleriyle ilgilendim.

c. Süreçsel drama, bazıları her tür drama eğitiminde bulunmayan kendine has özelliklere sahiptir.

d. Süreçsel drama dramatik bir olaydır ve drama sanat formunun bir parçasıdır. İnanıyorum ki tiyatro kurallarına uyduğunda en etkili halini bulacaktır.

3. A.Y.: Bir röportajınızda Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton için 'rehberlerim' diyorsunuz. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın süreçsel dramayla ilişkisini nasıl tanımlamalıyız?

C.O.: Hem Bolton hem de Heathcote, ikisi de eğitici dramanın gelişmesinde son derece önemlidir. Son yıllarda Heathcote'un uygulamaları, doğaçlama ve role giren öğretmenden uzaklaşmış ve görev odaklı çalışmaya ve Mantle of The Expert (uzman mantosu) kullanımına yoğunlaşmıştır. Bolton, aslında kendi pratiğim ve süreçsel dramanın gelişimi üzerinde daha fazla etkiye sahip oldu. Onun neredeyse bir oyun yazarı gibi çalıştığını, temanın içinde odaklanma ve gerilim aradığını farkettim. Onun role giren öğretmen kullanımı, bu stratejinin öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi derinden değiştirebileceğini gösterdi bana.

4. A.Y.: Bugün süreçsel drama yaklaşımı dendiğinde akla ilk gelen isim siz oluyorsunuz. Sizin drama yaklaşımınızı ikisinden (Heathcote ve Bolton) ayıran en önemli unsurlar nelerdir? Onlardan farklı olarak neleri vurguladığınızı düşünüyorsunuz?

C.O.: İşin dramatik ve estetik yönleriyle daha çok ilgilendiğime inanıyorum. Bunu kendi okumalarınızdan keşfedeceksiniz.

5. A.Y.: Süreçsel dramanın değerler eğitiminde (karakter, ahlâk eğitimi) kullanılması açısından neler düşünüyorsunuz, böyle bir araştırma çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi açısından tavsiyeleriniz neler olur?

C.O.: Öğrencilerin 'değerleri' dikkate almalarını istiyorsanız, drama içinde bu değerleri açığa çıkaracak veya bu değerleri sorgulayacak sorular veya ikilemler oluşturmanın bir yolunu bulmalısınız. Eğer doğrudan 'değerleri' öğretmeye çalışırsanız veya 'doğru cevabı' gösterirseniz, öğrenciler bu çabanızın iç yüzünü hemen fark edeceklerdir. Örneğin, role giren öğretmen, kendisinin ve öğrencilerinin bir laboratuvarda tehlikeli bir virüsü iyileştirecek bir aşı keşfeden bilim insanları oldukları bir durum oluşturabilir. Ama ne yazık ki aşının tedariki sınırlıdır. Onu önce kim almalı? En çok parayı ödeyebilecek olanlar mı? (Laboratuvar, araştırması için fon sıkıntısı çekmektedir) Ülkedeki en önemli insanlar mı almalı? En yararlı insanlar mı? En çok risk altında olanlar mı? Ya birisi kendi ailesini iyileştirmek için aşının bir kısmını almışsa? Bariz bir doğru cevap olmamalıdır- tartışmayı tetikleyecek ve değerleri ortaya çıkaracak gerçek bir ikilem olmalıdır.

6. A.Y.: Dünya genelinde süreçsel dramanın farklı eğitim alanlarında yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz? Değerler eğitimi bu alanların içinde yer bulabilmekte midir?

C.O.: Bu yaklaşımın nasıl ve ne amaçla kullanıldığına bağlıdır.

A.Y.: 6. soru için izniniz olursa şunu eklemek istiyorum. Süreçsel dramanın dünyanın farklı yerlerinde öncelikli olarak yabancı dil eğitimi, sonra edebiyat, tarih, psikoloji gibi çeşitli alanlarda kullanımlarına rastlıyoruz. Şüphesiz ki sizin farklı çalışmalarınız da bu anlamda çok faydalı oldu. Size göre süreçsel drama gibi etkili bir yaklaşım farklı disiplinlerde yeterince kullanılıyor mu? Hayır diyorsanız, bu aslında birçok alanda henüz tam anlamıyla keşfedilmediğini mi

gösteriyor? Sizce bu alanların içinde değerler eğitimi de yeterince yer bulabildi mi şimdiye kadar?

C.O: *Hayır. Sizin de belirttiğiniz gibi, süreçsel drama bazen bu alanlarda kullanıldı. Ancak, yararlılığının bu ve benzeri alanlarda yeterince tanınmadığı veya uygulanmadığı konusunda sizinle hemfikirim. Örneğin öğretmenler; kontrol etme gereksinimleri, akıcı dil kullanımından ziyade net ve doğru kullanım beklentileri, zaman-mekân-müfredat sınırlamaları nedeniyle kısıtlanmaktadırlar. Süreçsel dramanın özellikle değerleri veya ahlâkı öğretmek veya karakter gelişimi için kullanıldığı yöntemler bilmiyorum, ancak konuyla ilgili son gelişmelerden, yazılanlardan da haberdar değilim doğrusu. Bana öyle geliyor ki değerleri öğretmenin zorluğu, öğrencilere belirli değerleri aşılamak isteyen öğretmenin zihninde mevcut bir gündemin bulunması olacaktır. Öğretmen dramada her ne gerçekleşiyorsa onu keşfetmeyi, tartışmayı ve derinlemesine düşünmeyi teşvik etmedikçe, öğrenciler hemen 'doğru cevabı' hissedeceklerdir. (Ayrıca önceki cevabıma bkz.) Kişisel ve sosyal değişim için ve kimlik, temsil, sağlık, eşitlik, insan haklarıyla ilgili soruları keşfetmek için genellikle doğrudan 'araçsal' bir amacı olan Uygulamalı Tiyatro hakkında mümkün olduğunca çok şey okumalısınız.*

7. A.Y.: Bugün süreçsel drama ile değerler üzerine çalışmanız gerekse, günümüz dünyasının gidişatına baktığımızda, bu değer hangi değer ya da değerler olurdu?

C.O: *İnsan Hakları listesi başlamak için iyi bir yerdir- ırkına, inanç veya cinsiyetine bakılmaksızın adalet, eşitlik, saygı, haysiyet, bağımsızlık. Bugün dünyanın pek çok yerinde bu haklara saygı gösterilmiyor. Ama öncelikli olarak herkes kendi değerlerini keşfetmelidir.*

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ‘uzman görüşleri’ başlığı altında Türkiye’den ve dünyanın farklı ülkelerinden, drama alanında yetkin çalışmalar yapmış, Cecily O’Neill ile ortak çalışmalarda bulunmuş veya atölyelerine katılmış on bir uzman ile dört sorudan oluşan bir anket gerçekleştirilmiştir. Bu anketten elde edilen veriler aşağıdaki gibidir. Uzmanlar alfabetik sırayla verilmiştir.

Adam Bethlenfalvy’nin Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

A.B.: *Cecily O'Neill'in süreçsel dramasını, Heathcote'un sembolik sorusu "Ne hakkında bir oyun yapmalıyız?"a benzer bir tarzda, kolektif bir oyun kurma çabası olarak görüyorum. Bu nedenle, kolaylaştırıcı olan lider gruba; sadece kendileri için, bu kurgusal dünyada olmaktan zevk almaları ve birbirleri olmadan deneyimleyemeyecekleri şeyleri deneyimlemeleri için bir drama, bir tiyatro performansı, bir oyun kurma konusunda liderlik ediyor. Harika bir eğitim potansiyeline sahip olduğuna inanıyorum, çünkü yoğun bir şekilde tiyatro ve drama sanatına dayanıyor. Bu, eğitsel zorunluluklar parantezi içine alınması gerekmeyen benzersiz bir insanî deneyimdir.*

İki önemli unsur, tiyatro sanatı bilgisi ve kullanımı (dramaturji, yapılar ve biçim algısı) ve ayrıca katılımcıların söyledikleri ve yaptıklarına açık olması ve dikkatini vermesidir. Onların kolektif çalışması haline getirerek katılımcıların düşüncelerine kafa yoruyor ve onların ilgi ve fikirleri üzerine inşa ediyor dramayı. O'Neill, genellikle bir rolden yola çıkar, teşvik edici bir başlangıç noktası sunar, ancak dramaya açıkça dalıverir, böylece yaratıcılığı katılımcılar tarafından da tetiklenmiş olur ve ayrıca onların fikirlerini de kullanıp üzerine inşa ederek onlara içerik açısından sorumluluk da verir. O içeriği sulandırmıyor, ancak ekstrem, uç ve dolayısıyla heyecan verici olan dramayı tercih ediyor. Ama onun dramaları her zaman için son derece şen ve eğlencelidir. Eşsiz mizah anlayışının da çalışma tarzına büyük bir katkı sağladığına inanıyorum.

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill, alana ne tür yenilikler katmıştır?

A.B.: *Drama eğitimine sanat formundan daha fazlasını, kolaylaştırıcının/öğretmenin bir yaratıcı ve "artist/sanatçı" olabileceği (iyi anlamda- sosyal bir poz vermeyi kastetmiyorum, gerçekten yeni birşeyler yaratmak anlamında kullanıyorum) ve katılımcıların da aynı zamanda kendi dramalarının yaratıcıları olabilecekleri anlayışını geri getirdi. Burada harekete geçirilen şey kolektif hayal gücüdür.*

Brian Edmiston'ın Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

B.E.: *Yukarıdaki analizinize*[389] *katılıyorum. Bunları yazılarında açık bir şekilde ifade etmiştir, özellikle de Drama Worlds kitabında.*

2-A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

B.E.: *O'Neill, eğitici dramanın tiyatral ve doğaçlama yapısını ön plana çıkarır. Ben süreçsel dramayı Heathcote'un erken dönem çalışmalarıyla aynı doğrultuda görüyorum (Özellikle B.J. Wagner'in 'Drama as a Learnin Medium' -Bir Öğrenme Yöntemi Olarak Drama- adlı eserine bkz.). O'Neill, şimdilerde dramanın derslerde nispeten kısa süreli, genellikle birkaç saatten fazla kullanımlarını ifade etmek için yaygın olarak kullanılan süreçsel drama terimini ortaya attı. Bolton, benzer bir yaklaşıma sahip olan kendi pratiğini teorileştirdi. Sizin de belirttiğiniz gibi, O'Neill büyük ölçüde Bolton'un sınıfta drama anlayışına, tiyatro anlayışına dayanmaktadır. Heathcote, dramayı haftalar veya aylar boyunca devam eden, uzun vadeli eğitim projelerinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanmak niyetiyle, pedagojisini Uzman Mantosu, Rolün Yuvarlanması ve Komisyon Modeli yaklaşımları ile geliştirdi.*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

B.E.: *Yukarıya 2. soruya bakınız. "Süreçsel dramayı" "dramatik araştırma/sorgulama" olarak adlandırdığım yaklaşımlardan biri olarak nitelendiriyorum. Yeni Zelanda'daki Viv Aitken, yakın zamanda bu terimi benzer şekilde benimsemişti.*

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

B.E.: *O'Neill'e göre süreçsel drama tiyatral metotla öğretir. İnsanları günlük hayatımızdakinden çok farklı durumlarda gösteren, onların ahlâkî problemler de dahil olmak üzere çeşitli zorluklarla mücadele ettikleri olaylarla karşılaşırız. Tiyatro seyircileri gibi biz de öğretmenler olarak öğrencilerle deneyimlerimiz hakkında diyalog*

[389] Araştırmacı uzmanla yazışmalarında çalışmanın detaylarından, Cecily O'Neill ve süreçsel drama ile ilgili ulaştığı bulgulardan bahsetmiş ve konuyla ilgili kendi görüşlerini aktarmıştır. Alan uzmanı araştırmacının bu görüşlerine katıldığını ifade etmektedir.

kurabiliriz. Süreçsel dramanın (tiyatroya göre) önemli bir avantajı, hepimizin bir drama dünyasını "içerden" deneyimliyor olmamızdır.

Aynı zamanda, belirli içerikleri öğretmek için de süreçsel drama kullanılmıştır. Örneğin, Patrice Baldwin'in 'Drama for Learning and Creativity'yi (Öğrenme ve Yaratıcılık için Drama) geliştirmesi gibi.

"Etik Eğitim Açısından Drama" hakkındaki temel fikirlerim için özellikle 2000 yılında yayınladığım makaleme bakın. 2008 yılında yayınladığım kitabımda ise karakter eğitiminin kritiğini yapıyorum. Önceden belirlenmiş ahlâkî sonuçları elde etmek maksadıyla yola çıkıldığı takdirde karakter, ahlâk veya değerlerin "öğretilemeyeceğine" inanıyorum.

Sonuçları kesin bir biçimde "ölçemezsiniz". Yapabileceğiniz şey, süreç içerisinde öğrencilerle etik soruları sorgulamaya çalışmak, onlarla bağlamı insanî durumların farklı yönlerine odaklayabilecek diyaloglar kurmaya çalışmak olacaktır. Öğretmenlerle ve mümkünse öğrencilerle de görüşmelerin yanı sıra zamanla örneklerini açıklayabileceğiniz ve analiz edebileceğiniz nitel öğretmen araştırması yapmanızı tavsiye ederim.

Süreçsel drama, öğrencilerin (ve sizin) hayatın etik boyutlarına dair bazı kişisel veya ortak anlayışlar geliştirmenizi ve anlamlandırmanızı (ya da yapamamanızı) sağlayacak birbirine rakip olabilecek bakış açılarından diyaloglar geliştirmenize imkân sağlar. 2000'deki makalemi yazdığımdan beri dramayı etik eğitim açısından kullanma anlayışımda değişimler oldu. Kısa vadeli "müdahaleler", öğrencilerin hayata olan yaklaşımlarında derin dönüşümler sağlama anlamında büyük ölçüde yararsızdırlar. Karakterde veya etik değerlerde bir değişiklik yapmak istiyorsanız, dramayı uzun bir süre boyunca kullanmak zorundasınız (özellikle Uzman Mantosu yaklaşımı veya Komisyon Modelini kullanarak). En uygunu bütün bir yıldır. Yeni kitabım ' Humanizing Education with Dramatic Inquiry ' (Dramatik Sorgulama ile Eğitimi İnsanîleştirmek) bu soruyu ele alıyor.

David Davis'in Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

D.D.: *Sanırım her şeyden önce Cecily'yi uluslararası drama eğitiminde birkaç önemli*

figürden biri olarak kabul etmek isterim. Heathcote'u kilit öneme sahip öncü olarak ve Bolton'u da o yenilikleri kendisinin eğitici drama tarihine dair benzersiz birikimiyle yoğurarak esas geliştiren kişi olarak konumlandırırdım. Bolton'un öğrencilerinden ve meslektaşlarından biri olan O'Neill, eğitici drama alanında, ilişkili ancak ondan bağımsız bir drama alanı açan kendi yeni ve benzersiz yaklaşımını geliştirdi.

Onun yeniliklerini drama ve tiyatro performansı arasında net bir köprü kurmak olarak görüyorum. Sanırım profesyonel yaşamının uzun bir bölümünü ABD'de geçirmesi, okul müzikalleri geleneği içinde saklı bulunan okul draması/tiyatrosu kültürüyle ilgilenmek durumunda kalmasına neden oldu, ancak bunu teyit edemem. Cecily, bu kültürde anlamlı olacak çalışma yöntemleri bulmak için herkesten fazlasını yaptı. Bu konuyu Cecily ile hiç konuşmadım, belki de o böyle görmüyordur. Doğaçlama drama açısından tüm sınıfın katılabileceği, rol alabileceği, nasıl uygulanabileceğine dair açık yapılarıyla net bir çerçeve sağladı.

Cecily'ye kendi öğrencilerim ve o civardaki öğretmenlerle birlikte 50'den fazla katılımcının yer aldığı bir atölye çalışması yaptırdım ve Cecily onlarla sürükleyici bir süreçsel drama çalışmasını çok başarılı bir şekilde gerçekleştirdi. Önemli ve esas içeriği araştırdı ve neredeyse anında role giren öğretmen tekniğini kullanarak, çalışması için oldukça önemli olduğunu düşündüğüm özel bir ironi kullanımıyla onları başarılı bir şekilde meşgul etti. O bunu, rol oynarlarken katılımcılar açısından bir tür yansıtıcı araç olarak kullandı. Tabiri caizse role hapsolmuşken kendilerini yansıtmalarını sağladı. Onun çalışmalarının Bolton'unki kadar metaksis üzerine odaklanmadığını, rol içinde kendini yansıtma biçimlerine odaklandığını görüyorum. Bu konuda yanılıyor da olabilirim elbette.

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

D.D.: *Sanırım yukarıda elimden geldiğince bu soruyu da genel itibariyle cevapladım. Belki de onun epizodik yapılandırmasını bu yansıtma sürecini mümkün kılan şey olarak gördüğümü de eklemeliyim.*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

D.D.: *Bu sorudan emin değilim. Onların çalışmaları zaman, yer ve koşulların benzersiz bir yan yana gelmesiyle ortaya çıktı. Birleşik Krallık'taki sanatsal Rönesans tiyatro biçimini aldı ve çok güçlü bir tiyatro geleneği bıraktı. Birleşik Krallık'taki her topluluğun amatör tiyatro merkezleri ve yapımları vardır. Okul oyunu Shakespeare'in zamanından beri var olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yenilikçi/ilerlemeci bir eğitim dönemi yaşandı. Drama stüdyoları ve ayrıca sanat stüdyoları ve müzik için olan diğerleri ile kapsamlı okullar inşa ediliyordu. Sanat, bilimlerle neredeyse aynı seviyedeydi. Heathcote, yenilikçi çalışmalarına başladığında oldukça destekleyici bir iklim buldu ve Newcastle'a atanmasından yaklaşık on yıl sonra, tamamen şans eseri Bolton, sadece 10 mil uzaklıktaki Durham Üniversitesi'ne atandı. Bolton, Heathcote'tan çok şey öğrendi ve zamanla onun erken dönem çalışmalarından esinlenerek kendi formunu geliştirdi.*
Şu da var ki ifade ettiğiniz şeyin tam olarak bu olduğundan emin değilim ve belki de benzerlik ve farklılıklarını kastediyorsunuzdur? Bununla ilgili değerlendirmelerimi paylaşmama yardımcı olması için kitabımdan bunu ele alan bir bölümü ekledim. Yine de peşinde olduğunuz şeyin bu olup olmadığından emin değilim.[390]

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

D.D.: *Sanırım dramadaki değerlere çok farklı bir yaklaşımım var benim. Onlara, öğrencilere öğretmen gerektiğini düşünmüyorum. Bana göre burada, yani değerlerin "öğretilmesinde" bir tek seslilik (monologism) tehlikesi vardır (Bakhtin'in eserlerine bakınız). Bir sanat olarak dramanın, gençleri çıkaracakları sonuçların ne olması gerektiğine dair yönlendiren bir mesajı veya yazara ait güçlü bir sesi olması gerektiğini düşünmüyorum. Dostoyevski romanlarını böyle yazdı. 'Suç ve Ceza'da yazara ait bir ses bulamayacaksınız. Tıpkı Shakespeare'in harika oyunlarında olduğu gibi, bir mesaj bulamayacaksınız. Hamlet'in mesajı nedir? Bence gençlerin olup bitenlerle baş edecekleri ve kendi pozisyonlarını oluşturabilecekleri drama durumları içerisinde yer*

[390] Uzman, röportajın bu kısmında kendi kitabı olan '*Imagining the* Real'den bir bölümü aynen paylaşmıştır. *David Davis, Gerçeği Hayal Etmek, Ankara: Palme Yayıncılık, 2018, s.26-30.*

almaları sağlanmalı. Aksi takdirde, (elbette epey ileride de olsa) diktatörlüğe giden yoldayızdır diye düşünüyorum. Bu şu anda tüm dünyada oluyor, otokrasiler kendilerini güçlendiriyor ve halk kitlelerine rağmen az sayıda zengini beslemek uğruna bu sistemden farklı bir yöne sapan görüşleri eziyorlar.[391]

Her şeyden önce ahlâk, değerler ve etik arasında bir ayrım yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Sanırım bunlar sıklıkla birbirinin yerine kullanılıyor, ancak yazarın bu kavramların nasıl kullanıldıklarını netleştirmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Ahlâkı, bireyin fiilen değer verdiği şeylere rehberlik etmesi anlamında, etiği de bir grup, toplum, kuruluş vb. için davranış kuralları olarak kullanma eğilimindeyim. Bunun mutlak doğru olduğunu söylemiyorum, sadece kişinin ne demek istediğini netleştirmesi gerektiğini söylüyorum.

Mesela bu anlamda mafya, faaliyetleri hakkında bir sessizlik yemini anlamına gelen bir etik kanuna (omerta) sahip olabilir. Örneğin bir cinayet işleyeceklerdir ama bu emri kimin verdiğini asla açıklamayacaklardır. Bu onların etik yasasını çiğnemek demek olacaktır. Ancak birey bu etik yasaya uymakla birlikte ona değer vermeyebilir veya bir başkası bastırmak zorunda kaldığı vicdani bir ikilem içinde kalabilir (ki bu düşük bir ihtimaldir!).

Bence, süreçsel drama ile yukarıdakiler arasındaki temel ilişki, dramadaki bireysel rollerin değerlerinin oyundaki baskın etik ile ilgili olarak keşfedildiği, açığa çıkarıldığı, değerlendirildiği ve üzerinde düşünüldüğü (elbette hepsi aynı anda değil) ve bir metaksis süreci aracılığıyla roldeki kişiye kendi ahlâki değerlerini vb. inceleme şansı verdiği bir ilişki olmalıdır.

Uzun lafın kısası şu ki ne olursa olsun drama öğretmeninin değerleri baskın olmamalı, oyunda yer alabilecek çeşitli değerler, ahlâk vb. şeyler ancak kurgu esnasında hissedilir ve keşfedilebilir. Öğrencilerin nereye varacağı onlara kalmalı. Bu nedenle Edward Bond, oyunlarındaki seyircilerin tiyatroya gelmeden öncekinden daha fazla faşist veya daha az faşist olabilecekleri gibi şeyler söylüyor, ancak bu onların tercihidir bir yerde.

Erika Piazzoli'nin Görüşleri

[391] Cevabın buradan sonraki kısmı araştırmacının bu konudaki kendi görüşleri uzmanla paylaşıldıktan sonra verilmiştir. Uzman görüşmenin bu noktasında, araştırmacının bu sorularla ilgili bireysel yaklaşımlarını merak ettiğini belirtmiştir.

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

E.P.: *Cecily O'Neill ile bir drama konferansında tanışmıştım ve onun atölyelerinden birini deneyimlediğim için şanslıydım. Aradan 10 yıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, hala ilgi çekici, anlamlı bir süreçsel drama olarak hatırlıyorum. İlk istemi, suflesi ortak bir bağlam duygusu yaratmak ve bizi çerçeveye bağlamak açısından oldukça etkiliydi. Zamanı ve gerilimi kullanımı da güçlü bir şekilde akılda kalıcı olarak gördüğüm bir unsurdur. Tema ve sürecin kendisinde bir dereceye kadar estetik bir bağlılık hissettim. Bu onun son derece deneyimli, yetenekli bir uygulayıcı olduğunu gösteriyor.*

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

E.P.: *Bolton'un çalışmaları eğitici dramanın temellerine katkıda bulundu ve bu nedenle de O'Neill ile bariz bir şekilde ilişkilidir. Bolton, 'mış gibi yapmak' ve sembolik oyunlar üzerine çalışmak için gerekli teorik paradigmayı belirledi (Onun 1979, 1984 ve 1986 yayınlarına atıfta bulunuyorum) ve böylece bize O'Neill'in sanatının şifresini çözmenin de anahtarını verdi.*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

E.P.: *Heathcote'a gelince, o, O'Neill'in süreçsel draması içinde önemle benimsediği bir strateji olan roldeki öğretmenin sahibi, anasıdır. Heathcote ayrıca bir ortaklık oluşturma düşüncesindeydi ve bana göre bu yönden O'Neill ile benzer özelliklere sahiptir. Bu 3 uygulayıcı farklıdır, ancak birbirleriyle ilişkilidirler.*

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

E.P.: *Son olarak, değerler eğitimi alanında çalışmadım ama katılımcıların anlamlı konuları deneyimlemeleri, üzerine derinlemesine düşünmeleri ve yansıtmalarına yardımcı olması açısından için süreçsel dramanın oldukça faydalı olabileceğini*

görebiliyorum.

Luke Abbott'un Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

L.A.: *Merhaba Ayhan, senden haber almak hoş bir sürpriz oldu. Korkarım benim Dr. O'Neill'in yaklaşımı üzerine olan bilgilerim oldukça yüzeysel çünkü benim, 1981-82'deki Eğitim Açısından Drama üzerine olan çalışmam Eğitim Mastırımda birlikte çalıştığım Dr. Dorothy Heathcote üzerineydi. O zamandan beri TÜM çalışmalarımı onun metodolojisi ve uygulamalarına dayandırdım. Ancak her şey bitmiş değil... Ohio Eyalet Üniversitesi'nden Dr. Brian Edmiston, Cecily'den görevi devraldı, bu nedenle onun çalışmalarını yakından biliyor ve eminim ki sizin için en iyi fırsat olabilir.*

2- A.Y.: Soruma Cecily O'Neill'in Dorothy Heathcote ile ilişkisi ve Dorothy Heathcote'un süreçsel drama üzerindeki etkisi bağlamında cevap verebilirseniz minnettar olurum.

L.A.: *Cecily, özellikle dramacıların esas geliştiriciler oldukları orta öğretimde drama formunun gelişiminde ilk aşamalar açısından büyük bir öncüydü. 1970'lerde East End'de ders verdiğimde Cecily'nin çalışmalarını London Tape ve Drama Center aracılığıyla biliyordum ve çalışmaları birçok öğretmen için gerçekten ilham vericiydi. Kuruluş felsefesi, Durham Üniversitesi'nde eğitim aldığı ve daha sonra onun yönetiminde yüksek lisans tezini sunduğu Gavin Bolton tarafından inşa edilmiştir. Onun ağırlıklı olarak üzerinde durduğu şey çocukların ve gençlerin sıkıldığı, güçsüz bırakıldıkları ve yeterince motive edilmedikleri okullarda drama yaratmaktı. Newcastle upon Tyne'daki başka bir şehir üniversitesinde bulunan Dorothy Heathcote, herhangi bir ekolün ürünü olmadığı için öğretmenlerle olan eğitimlerinde büyük tartışmalara yol açıyordu. Dehası eşsizdi ve elbette yıllarca iş birliği yapmalarına rağmen pratiği Gavin'inki gibi değildi. Cecily ve Dorothy güçlü kadınlardı ve okullarda dramayı mümkün olduğunca geliştirmek için bir tür ittifak kurdular. Heathcote tarafından anahatlarıyla belirlenen 4 drama formunu- Dramayla Öğrenme/ Drama as Learning (veya bazılarının 'süreçsel drama' terimini kullandığı), Rolün yuvarlanması, Uzman Mantosu ve son olarak, Komisyon modeli okumanız gerekebilir. Bunlar size, dramanın kendini nasıl ortaya koyduğu düşüncesinin genel yapı ve ayrımlarını verecektir. Dr. Heathcote, uygulamalarını bu 4 modelin*

tamamında değiştirmeyi başardı, ancak Cecily yalnızca Drama ile ilgileniyordu……. Benim görüşüme göre, Gavin, hayatının büyük bir bölümünü onun daha önce ya da belki de o zamandan bu yana görülmemiş olan fikirlerini ve olağanüstü uygulamalarını takip etmeye çalışarak geçirse de Heathcote drama ile öğrenme sürecinin asıl kışkırtıcısıydı.

3- A.Y.: Dorothy Heathcote'un drama macerasının ilk zamanlarında süreçsel dramaya daha yakın olduğu biliniyor. Ancak daha sonra geliştirdiği uygulamalarla süreçsel dramayı bazı yönlerden yetersiz bulduğu için süreçsel dramadan farklı bir yöne doğru evrildiği genel olarak kabul edilmektedir. Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu dört form ile süreçsel drama arasındaki ilişkiyi genel hatlarıyla anlatır mısınız?

L.A.: *Sezgileriniz oldukça güçlü, elbette birçok insan kariyerlerini şekillendirmek için Heathcote'un çalışmalarını kullandılar ve ben de bir istisna değilim. Mesleğinin ilk günlerinde -henüz tanınmıyordu ve bir gizemdi- o sırada bir başöğretmen yardımcısı ve daha sonra Durham Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olan Gavin Bolton ile yaptığı iş birliği sayesinde büyük bir ün kazandı. 1981-2'de Dorothy Heathcote'a araştırma çalışmamı yapmak için gittiğimde, onda sırlı bazı taraflar olduğuna zaten karar vermiştim. Tecrübelerimle, özellikle ortaokulların gençlerimiz için elverişsiz, yeterince güdüleyici olmayan ve sıkıcı yerler olduğunu anlamam gerekiyordu. Bu çok önemli çünkü drama devrim niteliğinde bir öğrenme yöntemi olarak görülüyordu, ancak kimse onu bir müfredat sınırı içine oturtamamıştı.*

Benim tahminim, dramanın akıllıca kullanılması durumunda dönüşüm fırsatlarının bir şeyleri sonsuza kadar değiştirebileceğiydi. Heathcote'un Londra'da bir grup çocukla Uzman Mantosunu uyguladığına tanık olmuştum ama o sırada ne yaptığı hakkında hiçbir fikrim yoktu. Sevgili arkadaşım Dr. John Fines (Yüksek Lisans dersi harici sınav görevlisi) Yüksek Lisans programına başvurmamı tavsiye etti……. O andan itibaren kaderim belirlendi.

Drama ve diğer yapılar

1950'lerde Dorothy Heathcote drama macerasına başladığında, sürekli misafir sanatçı olarak çalıştığı için bulunduğu okulda veya merkezde hiçbir sorumluluğu yoktu- sadece öğretmen adayı öğrencilerinin gözlemleyebildiği büyülü deneyimler üretti ve sonra gitti! İzleniyor olma aracı elbette çok büyük bir uzaklaştırma, mesafe aracıdır ve sınıf öğretmeni tarafından dramatik bir amaç gözetilerek kullanılıyorsa farklı bir şekilde inşa

edilmesi gerekir. Örneğin, 1980'de (Mastırımdan bir yıl önce) Dramatik Eylem Teamüllerini keşfetmesi elbette drama ve tiyatro dünyasında hem tiyatro hem de drama referans çerçevelerini sonsuza dek değiştiren bir sansasyon yarattı. Ancak bu yayınlanmadan önce -ki o zamandan sonra Neelands'in uygulamasıymış gibi bilinen 'uzman mantosu' da dahil- aynı şekilde adlandırılan fakat gerçekte kullanılacak bir dizi stratejilerin de yer aldığı benzer bir versiyonunu yayınlayarak Neelands konuyu ağzından kaçırmış oldu……bu elbette benim görüşüme göre Uzman Mantosu'nun gelişimini 10 yıl geride bıraktı.

'Süreçsel Dramadan' uzaklaşmak

Bu, Heathcote için Newcastle'daki İleri Drama Diploması kursları sırasında çok zor olmaya başladı, çünkü öğrencilerinin çoğu kendilerini drama salonlarında saplanıp kalmış buldular. Çoğu okullarında veya çalıştıkları diğer yerlerdeki program görevlileriyle çok az iletişim kurarak kendilerini yapayalnız hissettiler. Bu Dorothy Heathcote için rahatsız edici ve oldukça kafa karıştırıcıydı, bu yüzden dramanın farklı yapısal modellerde nasıl yapılandırılabileceğine bakmaya başladı ve ardından dramayı, sadece stüdyoların ve benzeri yerlerin kara dört duvarının arasına hapsetmemek için başka şekillerde UYGULAMAYA başladı.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı zorluklardan biri dramayı ne zaman ve nerede kullanacaklarıydı. Ayrıca iyi bir şekilde NASIL kullanacaklardı?

(Play Center'daki Brian Way'den Viola Spolin'in tiyatro uygulama etkinliklerine kadar, dramanın tüm gelişim tarihinde benim boşa harcanan zaman olduklarını düşündüğüm 'drama oyunları'ndan (game), egzersizlerinden kaynaklanan ve inanır mısınız birçok drama öğretmeni için çok kötü bir alışkanlık haline gelmiş olan ve hatta şimdi bile öğretmenler tarafından aksatmadan takip edilen aktiviteler var!)

Salonda mı? Beden Eğitimi Sırasında mı? Tarih veya Din Dersi sırasında mı??? Nerede……

Tüm bunlar, farklı ortamlarda öğrenmek amaçlı 4 'dışavurum' veya drama temelli farklı biçimlerdeki 4 sanatsal yapıyı inşa etmesine yol açmıştır. Bu 4 drama modeliyle çok önemli bir şey üzerinde çalışıyordu ve tabii ki geleneksel eğitim düşüncesini savunanların yanı sıra drama çevresinin geleneksel üyelerinin de eleştiri oklarını üzerine çekti!

O uzmanların ve genel kültürü yüksek kişilerin arasında kaldı…

Drama stüdyoda kullanılacak, GÜZEL peki Rolling Role (Rolün Yuvarlanması) konusu

ne olacak, orta dereceli okullarda drama öğretmenlerinin epizotları öğrenme konusunda diğer öğretmenlerle çalışması için hangi noktada bağlantı kurulacak?

Peki drama eğitimi almayan insanların dramayı kullanması konusu?

Kesinlikle OLMAZ ...peki ya Uzman Mantosu yaklaşımı ne olacak? Dersleri paylaştırma konusunda çok fazla endişelenmesi gerekmeyen ilkokullarda iyi ama işte yine aynı şey, eğitimsiz drama öğretmenleri dramayı nasıl kullanacaklar……çok fena!!……

Ardından, pek çok danışman hoca (Dr. O'Neil de onlardan biriydi) zamanlarının çoğunu 'dramayı bir ders olarak ve süreçsel açıdan' ele almak ve tartışmak için harcadılar ve bu da drama çevresinin karşı karşıya gelmesiyle sonuçlandı ve bugün de devam ediyor……

Çalışmalarımda, Dr. Heathcote'tan eğitim aldığım ve daha sonra da eğitim araştırmalarımın 10 yılını bu modelleri uygulamaya adadığım için, 4'ünde de ustalaştım.

- Her düzeyde zevk alınacak özel bir etkinlik olarak drama,

- Uzman Mantosunu kullanmak (Master yılımın odak noktası)

- Rolün Yuvarlanması'nı kullanma ve son olarak

- en uzak, dolaylı dramatik çalışma olan-Komisyon Model.

Keşiflerim nelerdi?

Drama her birinin merkezindeydi- AMA her modelde bir etkinlik olarak dramaya daha az vurgu yapıldıkça Dramadan daha fazla uzaklaştık.

Pratik yaptıkça, çok çeşitli seçeneklerim olduğunu keşfettim, ancak eğitim esnasında hangi aracı kullandığım konusunda kendime karşı net olmam gerekiyordu.

Ayrıca bu 4 YÖNTEMDE EĞİTİM DÜZEYİ ÇOK MİNİMAL OLDUĞU İÇİN drama alanındaki birçok meslektaşımda yerleşmiş derin önyargılar oluştuğunu fark ettim. Örneğin, alandaki kişilerin 'Ben drama yapmayı tercih ettiğim için uzman mantosu/rolün yuvarlanması/komisyon modeli kullanmıyorum…' gibi bir dil kullandığı da duyulabilir. Ayrıca, çoğu onun bulunduğu noktadan uzakta olan her yönelimi eleştirerek 'süreçsel dramayı' korumak için fikir birliği yapmıştı.

Şimdilerde bildiğiniz gibi- 1982'den beri Uzman Mantosu modelini ve dramayı yaygınlaştırıyorum. Başkaları da Komisyon Modeli fark etmeye başladılar ancak her model, Uzman Mantosu da dâhil, henüz emekleme döneminde, yine de bir süredir uygulayıcıları arttırmaya çalışıyoruz ve anlaşılması yolunda ilerleme kaydediyoruz.

Şimdi boşluk Rolün Yuvarlanması uygulaması olsa da bazı Eğitici Tiyatro grupları bunu bir dereceye kadar faydalı bulmaktadırlar. Devrim niteliğindeki Komisyon Model

fikri……orta öğretimi dönüştürebilecek parlak bir drama modeli……..Aslında tüm eğitim yapısı gereksiz hale getirilebilirdi. ……..Komisyon Modeli, ancak şimdi, İngiltere'deki orta öğretim okullarında öğrenmenin etkilerini araştıran Birmingham'daki Dr. David Allen tarafından araştırılmaktadır. Benim işim, Uzman Mantosu adlı drama modelinin içerik ve etkilerini eğitim kurumlarının dikkatine sunmaktı ve elbette inanıyorum ki daha gidecek çok yolumuz olsa da.

Yani özetle:

Model 1=Drama. Çoğunlukla onu gerçekleştirenler tarafından belirlenen öğrenmeyi de içeren, kurgusal bir ortamda tam olarak -mış gibi yapma.

Model 2=Uzman Mantosu. Müfredat konularının araştırılması için de kullanılabilecek olan, mış gibi yapmayı da içeren, bir görevi gerçekleştirmek zorunda olan bir uzman ekip, yetişkinler ya da öğretmen tarafından oluşturulan bir kurul ya da; yazma, araştırma, tiyatro formu ve buraya eklenemeyecek kadar çok sayıda başka yaratıcı yolu kullanarak görevin tamamlanmasına yönelik adımları hayal eden bir sınıf.

Model 3=Rolün Yuvarlanması. Farklı zamanlarda farklı katılımcı gruplar tarafından keşfedilen birçok olası referans çerçevesi (bakış açıları) içeren bir bağlamdan oluşur-bunlar birbirlerine resmi ve gayri resmi olarak ilerleme ve gelişmelerini aktarırlar.

Model 4=Komisyon Modeli. Burada, liderler, ihtiyaç duyulan müfredatı belirleyecek olası komisyonları oluşturmak için okul çevrelerini araştırırlar. Örneğin, deniz üstü rüzgâr türbinlerinden, elektrik jeneratörleri için gerekli hatların kurulumuna kadar. Bir okulda, öğrenciler Çevre Ajansı için kırsal kesimdeki hendeklerin kazısı sırasında yaban hayatı üzerindeki etkilerini araştırdılar ve okul tarafından komisyon oluşturmaları özellikle talep edildi. Drama unsuru şuydu ki, ilgili sınıfların herhangi bir gözlem veya rapor yayınlamadan önce müşteriyi her zaman akıllarında tutmaları gerektiğiydi. Dramatik eğilim unsurları, çiftçiler, kuş yaşamı, elektrik akımları, hayalî bir gelecekte insanlar vb. ile kurgulanmış hayalî bağlamlarla sağlanmış oldu.

Ömer Adıgüzel'in Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

Ö.A.: *Elbette olumlu ve iyi buluyorum. Öncü çalışmalar olarak niteliyorum. Hatta Heathcote'nin ortaya koyduğu kuramsal yaklaşımı hayata geçiren kişi olarak da*

adlandırabiliyorum O'Neill'i… Onun en önemli özelliği, ön metin anlayışı ve edebî metinlerden de hareket edilebileceğini göstermiş olmasıdır. Genel dramanın bileşenleri ile genelde bir farkı yoktur. Ancak lider/eğitmen, temel bir bileşen olarak bu çalışmalarda daha da aktiftir. Özellikle epizodik bir yaklaşımı benimsemez.[392] *Süreci parça parça giden adımlarla oluşturup bütünü sonradan oluşturmayı tercih eder.*

2- A.Y: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

Ö.A.: *Ön metin odaklı bir çalışma öngörür O'Neil. Dramanın, doğasında yarattığı kurgusal dünya vardır ve "–mış gibi" yapma ilkesi de kurgunun temelini oluşturur. Drama yaşantıları gerçek dünyaya aktarılabilir mi? Ya da dramadaki tüm kurgu ve canlandırmalar gerçek dünyadan bir uzaklaşma, uzaklaştırma olarak değerlendirilebilir mi? Bu iki sorudan ilkinin yanıtı O'Neil'e göre evettir. Kurgusal gerçeklikler gerçek dünyaya aktarılabilir. Ancak hiçbir zaman bir kaçış değildir. Tam tersine drama süreçleri tüm kurgusal gerçekliği ile gerçek dünyaya bir hazırlık niteliği taşır. Çocuğu hayata hazırlar. Bu nedenle kurgu görünse de gerçeğin kendisidir. Aslında dramada yaşanılanları Heathcote tam olarak bir kurgu olarak da görmez. O gerçeğin kendisidir der. Neil, kurgu ancak gerçeğe ve gerçekliğe çok yakın olduğunu söyler.*
Çelişkili görünen bu durumun altında süreçsel drama çalışmaları ile çocukların etraflarındaki dünyayı tanıması, anlamlandırması söz konusudur ve böylece bu çelişki de ortadan kalkar.

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

Ö.A.: *Dorothy Heathcote, bana göre süreçsel dramanın omurgasını ve felsefesini, özellikle de eğitmsel olarak temel yaklaşımını ortaya koyan kişidir. O dramanın birbirini tekrar etmeyen etkinliklerden oluştuğunu savunur ve yön veren lider/katılımcı lider*

[392] Cevabın bu kısmının tam olarak anlaşılması için araştırmacı tarafından tekrar şu soru yöneltilmiştir: 1. Soruya verdiğiniz cevapta, O'Neill için, "…Özellikle epizodik bir yaklaşımı benimsemez. Süreci parça parça giden adımlarla oluşturup bütünü sonradan oluşturmayı tercih eder." Diyorsunuz. Burada 'özellikle epizodik bir yaklaşımı benimsemez' derken kronolojik bir sıra takip etmez anlamında mı kullandınız? Tam olarak nasıl anlamalıyım bu ifadenizi? Cevap: Evet kronolojik bir sıra izlemez.

anlayışı ile katılımcıları ile birlikte süreci devam ettirir. Süreçsel drama adına günümüzde yapılanların temelinden Heathcote'nin kuramsal ve uygulamalı çalışmalarının etkisi vardır. Üstelik Heathcote, kendisi ile yaptığımız söyleşide de kendi yaklaşımları arasında süreçsel drama kavramını kullanmadığı halde, uygulamaları onun bu yaklaşımın temel öncüsü olduğunu gösteriyor.

G. Bolton'un bakışı ile D. Heathcote'nin süreçsel drama yaklaşımlarında temel olarak farklı durumlar yok. Her ikisi de dramanın öğrenmek için bir araç/yöntem olduğunu ileri sürüyorlar. Bilginin bir tür birlikte yapılandırılarak oluşturulması gerektiğini savunuyorlar.

Heathcote, öğretmenlerden sadece öğretmenlik rollerini oynamalarını söylüyor. Bunun yeterli olacağını da vurguluyor. Çünkü yerine göre role giren öğretmen ile dışardan yönerge veren öğretmen anlayışının ortak özelliği çocukların sorumluluk alacağı yönlendirmelerde bulunmaktadır.

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

Ö.A.: *Süreçsel dramada bireyi, insanı, toplumu ilgilendiren hemen her konu elbette ve kolaylıkla işlenebilir. Önemli olan yapılanmdırmanın iyi yapılması ve drama bilgi, birikim ve deneyiminin olması. Eğitmenin temel drama eğitimini mutlaka almış olması gerekir. Değerler de bu konulardan biridir. Ulusal ya da evrensel tüm değerler yaratıcı drama ile "amaç" olarak işlenebilir, aktarabilir, farkına vardırılabilir. Ancak unutulmaması gereken konu şudur. Sizin temel amaç ya da kazanımlarınız arasında olmasa bile yaratıcı drama veya onun yaklaşımlarından biri olan süreçsel drama pek çok değeri eş zamanlı ya da farklı zaman dilimlerinde örtük ve dolaylı olarak verebilir, aktarabilir, fakına vardırabilir. Sözgelimi, sorumluluk alma, dostluk, hoşgörü, empati, yardımseverlik, farklılıklara saygı, demokratik tutum ve davranış vb. daha pek çok değer dolaylı yoldan zaten dramanın örtük amaçları arasında yer alır. Ancak amaç ve kazanımların doğrudan değerler olduğu bir çalışmada didaktik olma riskine düşmeden bu tür çalışmalar yapılabilir. Planların çok iyi hazırlanması gerekir. Mutlaka bir iki alan uzmandan görüş alınmalı.*

Özgehan Uştuk'un Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

Ö.U.: *Süreçsel dramanın en önemli farkının yapısından ve bu yapısının getirdiği dramatik olanaklardan kaynaklandığını düşünüyorum. Birçok drama yaklaşımı drama liderleri için teknik ve yöntemler sunar (Örn. Uzman mantosu) ama süreçsel drama (ya da süreç drama ben ikisi arasında bir fark gözeterek iki farklı kavram kullanmıyorum, aynı şeydir) liderlere bir yapısal olanak sunmaktadır. Bu yapıyı kurmak için bazı biricik yöntemlerden faydalanılır (örn. önmetin, grup rolü ve rol katmanları, epizodik yapı).*

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

Ö.U.: *Ben bu öncülerin kendileriyle ilişkilendirilen yaklaşımların arasında farklar var demek istemiyorum. Hepsi temelde drama eğitmeni/lideridir. Ancak uygulamada nüanslar vardır. Bunlara fark demek, farklı bir eylem yapıyorlarmış anlamına gelebilir. Ben bundan uzak durmak isterim. Her drama etkinliği zaten doğası gereği farklıdır. Süreç drama da özellikle katılımcıların sürece kattıkları üzerine epizodik yapısının ilerlemesinden dolayı, katılımcının sürece olan katkısına alan açması bakımından diğer yaklaşımlardan ayrılabilir. Bence ayrışan liderler değildir. Zira O'Neill'ın kullanarak süreci başlattığı bir ön metin, her uygulanan grupta farklı bir sürece evrilecektir. Bu adı geçen liderler arasında bir tarihsel bağ da var. O'Neill muhtemelen bir çok Heathcote ve Bolton çalışmasında katılımcı olmuştur diye düşünüyorum (bir araştırmak gerek). Dolayısıyla etkilenme şüphesiz olacaktır. Ama bu kişilerin drama uygulamaları arasında teknikten kaynaklı nüanslar olsa da dramatik karşılaşmanın özü açısından fark olduğunu düşünmüyorum*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

Ö.U.: *Yukarıdaki soruda buna da cevap verdim aslında. Ek olarak, Heathcote ve Bolton'un alana kattığı bazı uygulama teknik ve metodları (uzman mantosu, öğretmen rolde, farklı rol tiplerinin eğitimde kullanılması gibi bu kişilerle özdeşleşen teknikler)*

süreçsel dramaları mutlaka etkilemiştir.

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

Ö.U.: *Her alanda uygulanabilecek sayısız olasılıklara gebe bir yaklaşım süreç drama. Bir dramatik eğitim (eğitimde drama, eğitimde yaratıcı drama; bu kavramlar arasında da bir fark olduğunu belirtmem mümkün değil) yaklaşımı olarak süreç dramada iletişim açık, spontan, orada ve o anda vücut bulan (ama katılımcıların deneyimlerine -ve hatta bazı durumlarda deneyimsizliklerine, deneyim eksikliklerine- dayanan) bir yaklaşım. Bu yaklaşımdan yola çıkarak süreçsel drama uygulamaları tabii ki insanların sosyal hayatlarını yansıtabilecekleri bir öğrenme alanı oluşturacaktır. İnsanların sosyal ilişkilerini düzenlemede önemli yeri olan değerlerin bu deneysel ve dramatik alanda ele alınması öğrencileri bazı konularda, bu konular üzerine kafa yorup sonuç çıkarmak konusunda rahat hissetmelerini sağlayaiblir, onları motive edebilir. Süreçsel drama çalışmalarına eğitimde drama çalışmalarına yatkın ve bu konuda deneyimli gruplarla yapmak konusunda bir önerim olabilir. Dolayısıyla süreç drama çalışmasına başlamadan (ki bir çalışma belki günler sürebilir), grubun kendi içinde buz kırıcılar, grup dinamiği oluşması ve güven çalışmaları yapmak insani değerlerin mercek altına alınacağı bir ortamda ilişkilerin önceden oluşmasını sağlaması bakımından önemli olabilir.*

Pamela Bowell'ın Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

P.B.: *Çıkardığınız sonuçların özetini ilgiyle okudum ve burada Cecily'nin uygulamalarının kısa ve öz bir resmini çizdiğinizi düşünüyorum.*[393] *Cecily'nin onun izinden giden süreçsel drama öğretmenleri üzerinde çok büyük bir etkisi oldu, bu nedenle de alana kattığı birçok yenilik dünya çapındaki uygulayıcılar tarafından benimsendi ve uyarlandı. Aslında, özellikle, 'süreçsel drama' terimini yaygın bir şekilde uluslararası*

[393] Araştırmacı uzmanla yazışmalarında çalışmanın detaylarından, Cecily O'Neill ve süreçsel drama ile ilgili ulaştığı bulgulardan özetle bahsetmiş ve konuyla ilgili kendi görüşlerini aktarmıştır.

kullanıma soktu (ilk defa Avustralyalı önemli drama öğretmeni Brad Haseman tarafından literal olarak kullanılmasına rağmen) ve bu terminoloji, birlikte olduğumuz ve hepimizin aslında aynı şeyden bahsettiğini bilmemizi sağlayan bir isim ortaklığı sağladı. Bundan önce Birleşik Krallık'ta kullanılan terim 'eğitici drama' idi. Bunun hala geçerliliği olsa da eğitici dramanın bir dizi farklı çalışma biçimlerini kucaklayan daha geniş bir terim olduğunu söyleyebilirim. ABD'de 'eğitici tiyatro', süreçsel dramayı da kucaklayabilen ancak bununla beraber başka çalışma biçimlerini de kapsayabilen ortak bir tanımlayıcıdır. Ayrıca süreçsel dramanın planlanmasında "ön metin" kavramını öne çıkarmış ve bu da üzerinde konuşulan bir terminoloji haline gelmiştir. Demek istediğim bu, Cecily'nin benim uygulamalarımın ve diğer birçok uygulamanın da temeli olan, kendilerini daha doğru bir şekilde tanımlayabilecekleri ve böylece araştırmaları için bir kelime dağarcığı oluşturabilecekleri bir mekanizma, eğitim açısından özel bir drama biçimi sağlayıp bunu teşvik ettiğini söylemenin uzun bir yolu.

Tabii ki, bu başlı başına büyük bir katkı olmuştur. Bununla birlikte, Cecily ayrıca kendi süreçsel dramasının teorik alt yapısını okullardaki başarılı eğitimcilik kariyeriyle desteklemeyi bildi (ve hala da devam ediyor). Cecily'nin, özellikle Londra Eğitim İşleri İdaresinin farklı okullar ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği geniş çaplı ve yenilikçi hizmet içi eğitim programı aracılığıyla da uygulamasını ilerlettiğini ve bu eğitimlerin de uygulamasını geliştirmesine imkân sağladığını düşünüyorum. Akademik kariyerine adım attığında, devam eden çalışmalarına temel olması açısından zaten zengin bir yaşanmış deneyime sahipti.

Yine özellikle ilk sorunuza cevap olması açısından:

Cecily'nin praksisi; sanatsallık, pedagoji, teori ve uygulama arasında her zaman hassas bir dengeye sahip olmuştur. Bu, diğer uygulayıcıların böyle bir dengeye sahip olmadıkları anlamına gelmez, aksine onun tüm bu alanlarda eşit yetkinliğe sahip olduğu anlamına gelir. Onun süreçsel draması hakkında yazılan kitaba 'Structure and Spontaneity'(Yapı ve Kendiliğindenlik) adının verilmiş olması boşuna değil. Bu sayede öğrenmenin gerçekleşebileceği ve öğrenme hedeflerine ulaşılabileceği kurgusal dünyalar yaratmak için özenli ve iyi odaklanmış planlamanın önemini vurgular, fakat aynı zamanda öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasını sağlayan temel mekanizmalar olarak; doğaçlamanın gücünü, bir ortaklaşa-yaratım sürecini, dışarıdan herhangi bir izleyicinin olmamasının önemini ve role giren öğretmenin kritik önemini dile getirir. Bu unsurları

titiz bir şekilde analiz etme ve yansıtmanın önemini fark ederek kombine eder. Sizin de dediğiniz gibi, güçlü ama esnek bir çerçeveyi gerekli olarak görüyor. Yine, bu, başkalarının bunu fark etmediğini söylemek değildir, ancak onun özellikle kilit bir figür olarak ilk ortaya çıktığı sıralarda, bu pek de alışılmış bir şey değildi. Epeyce kendiliğindenlik vardı ama analiz daha azdı. Yaklaşımı aynı zamanda, süreçsel drama katılımcılarını katkı sunmaya davet eden ve bu katkılar doğrultusunda hareket eden bir öğretmenliğin önemini tam olarak vurgulayan 'riski göze alan eğitim' kavramını da içerir. Şu da söylenebilir ki, dramanın başlangıç noktasını ve varış noktasını -öğrenme hedefini- biliyor, ancak hangi yollardan gidileceğini bilmiyor. Onun için yolculuk öğrenme hedefidir. Yürekten katıldığım bir görüş.

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

P.B.: *Cecily'nin çalışmalarını Heathcote ve Bolton'un çalışmaları arasında bir köprü olarak görüyorum ve belki de her iki uygulayıcının yaklaşımlarını kendi düşünce ve pratiğiyle harmanlayarak kendine özgü yaklaşımını oluşturan bir sentez ortaya koyuyor. Dorothy bir aktör olarak eğitim gördü ve öğretmen olarak resmi bir eğitimi yoktu ve hiçbir zaman da akademi ile gerçekten ilgilenmedi. Çalışmalarını büyük bir tiyatro ve sanat anlayışıyla harmanladı, eğitim ve öğrenme sürecine sezgisel bir anlayış getirdi. Elbette yaptığı işte son derece parlak ve zekiydi. Ancak, kullandığı dil açısından nevi şahsına münhasırdı ve sınıfta her gün hizmet veren öğretmenlerin ortak dil ve anlayışlarına çok da yaklaşamıyordu. Cecily tiyatroda resmi bir eğitimi olmamasına rağmen elbette kendi sanatını, eğitimli bir öğretmen olarak sınıftaki pedagojik deneyimine dayandırabilmiştir. İrlanda'da üniversitenin ilk zamanlarından itibaren tiyatro konusunda derinleşmeye başlamıştır.*

Sizin de özetinizde söylediğiniz gibi, Heathcote'tan ziyade Bolton'dan etkilendi. Bu, yüksek lisansında onunla çalıştığı için anlaşılabilir bir durum. Bolton, elbette, bir üniversite öğretim görevlisi olmadan önce okullarda eğitim verdi ve öğretmen olarak çalıştı. Bolton'un karizmatik, çözümleyici tarzını Cecily'nin eserinden, kendi praksisi ve onun planlama anlayışını eleştirel bir şekilde ele aldığı çalışmasından biliyorum. Ancak

her zaman, Cecily'nin sınıfta ondan (Bolton'dan) daha esnek bir yaklaşıma ve uygulamada daha geniş bir sanatsallığa sahip olduğunu farketmişimdir.
Özetinizin şimdiden Cecily'nin yaklaşımını birçok unsuruyla iyi toparladığını ve bunları iyi tanımladığınızı düşünüyorum.

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

P.B.: *Heathcote ve Bolton, süreçsel dramanın ortaya çıkışının, oluşumunun iki yüzünü oluşturuyor. (Ki bu terim kariyerlerinin sonlarına doğru pek kullanılmamış olan bir terimdir.) Heathcote, sezgiyi, sanatsallığı ve çocukların ve gençlerin, daha iyi, daha yaratıcı ve işbirlikçi bir eğitim tarzını hak ettiklerine inandı. Bunlar onların Heathcote'un kariyerinin başında en çok deneyimledikleri şeylerdi. O bir tsunamiye neden oldu. BBC'de yayınlanan bir televizyon filmine konu oldu ve çalışmaları hızla geniş ölçüde tanınmış oldu. Bolton sakin, dikkatlerden uzaktı ama o zamanlar eğitici drama denilen şeye eleştirel, metodik ve analitik bir bakış açısı getirdi ve kendi praksisini (praxis) çok daha erişilebilir bir sesle dile getirdi. Onlar ying ve yang olan iki devdir. Onlar olmadan süreçsel drama var olamazdı. Onların uygulamaları ve fikirleri günümüz süreçsel drama uygulamalarında oldukça belirgindir. Cecily O'Neill, her ikisinin ve kendi benzersiz anlayışının kombinasyonu, birleşimidir.*

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

P.B.: *Süreçsel dramanın değerler öğretiminde esaslı bir rolü olduğunu düşünüyorum. Drama her zaman insani durumun bir yönü ile ilgili olmalıdır- insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri ve aralarında gerçekleşen eylemlerin sonuçları, ortaya çıkan tepkiler ve etkileşimler hakkında olmalıdır. Süreçsel drama katılımcıları duygu ve düşünce yoluyla derinden meşgul eder. Hassas ve zor konulara dolaylı yollarla, teğetsel yaklaşır ve metaforlar aracılığıyla çalışır. Mesafe koymanın ve korunmanın deneyim esnasındaki kritik önemini kabul eder. Formun esnekliği, zaman, yer ve rolün değiştirilebilmesine izin verir, böylece kurgu içindeki karar ve eylemlerin sonuçları, katılımcılar gerçek hayatta bu sonuçlara maruz kalmak ve katlanmak zorunda kalmadan deneyimlenebilir. Katılımcıların dramada yaratılan anlamın hem yapıcıları hem de alıcıları olarak benzersiz konumu, 'Bunu gerçekleştiriyorum' diyebilmenin güçlendirici*

konumunda ve 'Bu bana oluyor' diyebilmenin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir. Tüm bu yönler, insan karakterinin ve ahlâkının özelliklerinin keşfi konusunun süreçsel dramada ele alınabileceği anlamına gelir.

Umarım tereciye tere satmıyorumdur. Zaten bildiğiniz şeyleri söyleyerek sizi boş yere oyalamak istememek anlamına geliyor. Bu yüzden zaten malumunuz olan şeyleri belirtiyorsam beni bağışlayın.

Bunun ilk ve en önemli cevabı, ele almak istediğiniz açık, spesifik ve doğru ifade edilmiş bir araştırma sorusuna sahip olmaktır. Şu anda başlığınız bir ifade biçiminde, yani tam olarak keşfetmeye çalıştığınız şey nedir? Sorunun özensiz, yarım yamalak inşası, araştırmacı için bir mayın tarlası haline gelebilir- özellikle tezin savunması söz konusu olduğunda. Bu, elbette, diğer alanlardaki her tür araştırma için geçerlidir, ancak sizin daha dramaya özgü olanları benimsemenin yanı sıra genel ilkeleri de dikkate almanız gerekir. Bana daha önce yazdıklarınızdan, dersleri öğreteceğiniz ve bunların etkililiği üzerine derinlemesine düşüneceğinizi bildiğim için çalışmanıza bir eylem araştırması yaklaşımı uygulayacağınıza inanmama yol açtı. Bu uygun bir araştırma modeli olacaktır. Ek olarak, belirttiğiniz veri toplama süreçleri çok sayıda kanıt sağlayacaktır. Yapmaya niyetlendiğiniz çalışmada 'öğrenci görüşlerinin' mutlak önemini kabul etmenize sevindim. Bununla birlikte, bana yazdıklarınızın bir başka yorumu da bir 'araştırmacı gözlem formu' kullanmaktan bahsettiğiniz için dersleri diğer öğretmenlerin vermesi için hazırladığınız olabilir. Bu da dersler devam ederken izleyeceğiniz anlamına geliyor. Durum böyle olsun ya da olmasın, veri toplamanızın bir parçası olarak yararlı bir şekilde dahil edilecek bir başka görüş de 'öğretmen görüşü' olacaktır. Bir dizi okulun öğrencileriyle çalışacağınızı varsayıyorum. Dersleri siz anlatırsanız, bu öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin de dersleri izleyeceğini varsayıyorum ayrıca. Onların dışarıdan bakış açıları, eylem araştırmacısı olarak sizinkinden farklı bir bakış olacaktır. Öte yandan kendi öğretmenleri dersi işlerse ve siz de onları gözlemlerseniz, onların öğrettikleri derslere dair yansımaları sizin dışarıdan gözünüze farklı bir bakış açısı sunacaktır. Araştırmanız ilerledikçe açık fikirli olun. Olan her şeyi görün ve elde ettiğiniz sonuçlar olması gerektiğini düşündüğünüz sonuçlara uymuyorsa bile önemli gelişmeleri görmezden gelmeyin. O'Neill'in yaklaşımını hem olumlu hem de olumsuz tüm yönleriyle araştırıyorsunuz, bu yüzden ihtiyatlı olmanız gerekiyor.

Bunun dahası var, ama şu mükemmel kitaba ulaştınız mı merak ediyorum, 'Drama ve

Sanatlar Eğitimini Araştırmak: Paradigmalar ve Olasılıklar'. Philip Taylor tarafından düzenlendi ve 1996'da Falmer Press tarafından yayınlandı. ISBN 0-7507-0464-0
İçinde Cecily'nin "Into the Labyrinth: Theory and Research in Drama" adlı bir bölümü var. Brian Edmiston ve Jeffrey Wilhelm'in eylem araştırması hakkında 'Playing in Different Keys: Research Notes for Action Researchers and Reflective Drama Practitioners' adlı başka bir bölüm daha var.

Patrice Baldwin'in Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

P.B.: *E-postan için teşekkürler. Sadece Cecily O'Neill'in etkisiyle ilgili sorularınızı yanıtlamayı zor buluyorum. 1980'lerin başlarında onun 'Drama Structures' adlı kitabını kullandığımı ve bunun pratiğimi etkilediğini hatırlıyorum (onun drama ünitelerinden bazılarını denedim, örneğin 'Batı Yolu'/The Way West), ancak aynı zamanda diğer uygulayıcılar da pratiğimi etkiliyordu, örn. Heathcote ve Bolton.*
Daha sonra, Neelands muhtemelen uygulamalarımı etkiledi. 1970'lerde Londra'da bir öğretmendim ve o zamanlar 'Eğitici Drama' olarak adlandırılan birçok drama kursuna (bazıları akredite edilmiş) katıldım. Önde gelen pek çok eğitici drama/drama ile öğrenme/Süreçsel Drama uzmanıyla çalıştığım için bana sundukları çeşitli dramaları ayırt etmekte zorlanıyorum. Bazı yaklaşımlarını ve tekniklerini kullanmışımdır, ancak bunu kendi materyallerim ve fikirlerimle yaptım. Asla başka birinin dersini kullanmam ama katıldığım birçok atölye çalışmasından bazı drama stratejilerini, fikirlerini almışımdır. 'Süreçsel Drama' terimi bana pek tatminkâr gelmiyor (her ne kadar bir sonraki kitabımın başlığının bir parçası olsa da - çünkü ortak yazarım öyle olmasını istedi - Ekim 2021). Süreç ve Ürünü kesin bir şekilde ayırmayı sevmiyorum. Ne yazık ki, Eğitici Drama/Drama ile öğrenme (Drama for Learning) /Süreçsel Drama/Uzman Mantosu vb. gibi çeşitli isimlere sahip olmak, çok fazla kafa karışıklığına neden oldu ve Drama'nın tanınan bir konu olarak uyumlu bir şekilde gelişmesine yardımcı olmadı. Farklı isimler drama çevresinde oldukça ayrılık yaratır hale geldi. Cecily'yi yıllar önce (muhtemelen 1990'larda) bir hafta sonu için gelip öğretmenlerle drama çalışmaya davet ettim ve yönettiği drama, çocuğunu evlatlık vermek için bırakan bir kadın hakkındaydı. Cecily ilham verici, algısı güçlü ve çok esnek bir uygulayıcıdır. Kurstaki bir kadının odadan

çıktığını fark ettim. Onu bulmaya gittim (kurs organizatörü olduğum için) ve kadın ağlıyordu. Bana bir çocuğunu gerçekten evlatlık verdiğini ve bu yüzden dramayı üzüntü verici bulduğunu söyledi. Bunu Cecily'ye özel olarak söyledim ve kadın geri gelip gruba katıldığında Cecily bunu mesafeli bir şekilde ele almak konusunda harikaydı. Dramadaki karaktere evlat edinme kararı hakkında olumlu şeyler söylemeyi gerektiren bir aktivite yarattı. Tabii gerçekten evlat edinen kadın da bunları duyuyordu.

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

P.B.: *Dürüst olmam gerekirse bu kuramcıların yaklaşımları arasındaki farkları açıklayamam. Onlardan etkilendiğimi söylemeliyim ama uzun yıllar önceydi. Çalışmaları birbirini tamamlayıcı ve birçok yönden benzerdir bana göre. Dorothy, yaklaşık 20 yıl önce Luke Abbott'ın Uzman Mantosu konferansları düzenlemesi ve onu markalaştırmasıyla İngiltere okullarında yeniden ilgi odağı haline geldi. Dorothy, Mantle of the Expert yaklaşımından çok daha fazlasına sahipti ve bence sadece bu çalışmasıyla bilinmesi, pratiğinin bununla terfi etmesi, baskın olması büyük bir talihsizliktir. Çocukların zamanlarının çoğunu işletmelerde yapacak işleri olan işçiler olarak geçirmelerini istemiyorum. Öğrenme için Drama (Drama for Learning) salt Uzman Mantosu' ve Heathcote 'dan çok daha fazlasıdır ve Gavin ve Cecily'nin de ayrıca sunabileceği geniş ve zengin uygulamalar vardı.*

Shin Mei Kao'nun Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

S.M.K.: *İşte acizane düşüncelerim: Evvela ben bir drama uzmanı değilim, dilbilimci ve dil eğitimcisiyim. Cecily'den öğrendiklerim ve Cecily ile çalışma konusundaki kişisel deneyimime dayanarak bu yaklaşım hakkında sadece küçük bir açıdan yorum yapabilirim. Benim görüşlerim işin ruhundan ziyade daha teknik ve pedagojik olacaktır. Cecily, Dorothy ve Gavin ile birlikte, çok çeşitli konulara ve katılımcılara uygun, çok esnek, öğrenci merkezli bir yaklaşım sunar. Bununla birlikte, hatta dil eğitim derslerinde bile, ahlâki değerlerin öğretilmesi aralarında ortak bir amaçtır. Katılımcılarda farkındalık yaratmak istediğimiz temel bir değer her zaman vardır. Ancak bu niyet, süreçteki diğer üyelerle birlikte katılım gösterme ve drama yaratma süreci boyunca saklıdır. Bu nedenle, öğrencilere öğretmenden herhangi bir vaaz, öğüt olmayacaktır. Bunun yerine, her zaman öğrencilerin girdilerinden, katkılarından yola çıkarak dramanın gidebileceği birçok yönü "planlamamız" ve öğretmen ve öğrenciler tarafından üstlenilen farklı roller aracılığıyla yönlendirmeye rehberlik etmeye çalışmamız gerekir.*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

Dorothy ile tanışmadım ama Gavin'in birkaç dersinde katılımcı olarak bulunmuştum. Bence Cecily'nin ve Gavin'in dramanın ilerleyişine liderlik etme teknikleri biraz farklı. Cecily genellikle daha tartışmalı bağlamlarda (biraz ezilenlerin tiyatrosu gibi) katılımcılara meydan okur, ancak Gavin daha fazla hikâye anlatma tekniği kullanan bir hikâye anlatıcısıdır. Cecily'nin dramasında rol alınca, sahneleri iyi yapılandırılmış bir tiyatro sahnesinde olma hissine kapılırsınız ve bu sahnelerin bir parçası olursunuz. Sahneler zaman akışında farklı yerlere atlayabilir. Ancak sonuç sahnesinde tüm bu parçalar her bir katılımcının zihninde bir araya gelecektir. Süreç içinde farklı roller üstlendikleri için öğretmenin planladığı değer konusunda herkes kendi anlayışına gelebilir. Görüşleri değişebilir, farklılaşabilir ama paylaşım esnasında hepsi anlamlıdır. Tüm sahneler öğretmen tarafından amaçlanan hedefe/değere göre planlanır, ancak detaylar katılımcılar tarafından doldurulur diyebilirim. Bu da öğretmenini önceden dikkatli bir planlama yapmasını ve öngürülü olmasını gerektirir. Cecily'nin akademik çalışmaları, danışmanları Dorothy ve Gavin'e kıyasla çok daha yapılandırılmış ve düzenlidir. Onun akademik geçmişinin süreçsel drama tekniklerini öğretmenler ve alandaki yeni kişiler için uygulanabilir kıldığını söyleyebilirim

4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

S.M.K.: *Süreçsel dramayı artık çok sık kullanmıyorum şimdilerde ama bu yaklaşımın ahlâk eğitimi için çok uygun olduğuna inanıyorum. Öğretmen ve öğrencilerin bir sorun açısından, gerçek anlamda risk almadan ama farklı roller üstlendiklerinde oldukça gerçekçi duygular kazanarak, yaşayarak farklı çözümler denemelerine olanak tanır.*

Zeki Özen'in Görüşleri

1- A.Y.: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

Z.Ö.: *Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını; kendisinden önce gelen süreçsel drama öncülerinin çalışma biçimlerini iyi analiz etmiş ve kendi özgün anlayışını süreçsel drama alanına yansıtmış değerli bir çalışma anlayışı olarak değerlendiriyorum. Cecily O'Neill in süreçsel drama anlayışının epizodik bir yaklaşımda olması ve nitelikli ön metin seçimi onun uygulamalarını farklı kılan bileşenler olarak göze çarpmaktadır. Daha fazla tiyatro yaklaşımını kendi süreçsel drama yaklaşımlarının içine aktarması da özgün yanlardan biri olarak nitelendirilebilir.*

2- A.Y.: Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

Z.Ö.: *Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton çalışmalarını temel alarak oluşturduğu söylenebilir. Genel olarak bu yaklaşımların örtüştüğü noktaların ön metin kullanımı ve eğitim sanat ilişkisinin kurulmaya çalışılarak yapılandırılması olduğu söylenebilir. Cecily O'Neill yaklaşımlarında kullanılan materyal, ön metin, semboller vb. gibi ayrıntıların diğer yaklaşımlara görece daha basit yapılandırıldığı söylenebilir.*

3- A.Y.: Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

Z.Ö.: *Dorothy Heathcote ile doğrudan görüşmüş biri olarak kendisinin süreçsel drama yaklaşımına ilişkin farklı zamanlarda farklı düşünceler ifade ettiğine tanıklık etmişliğim vardır. 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde kendisi ile gerçekleştirdiğimiz röportajda Süreçsel Drama yaklaşımı her ne kadar öncü olarak kendisine atfedilmiş olsa da kendi çocukluğunda bazı öğretmenlerinin bu anlayış ile çalıştığı kendisinin de onlardan etkilenmiş olabileceğini ifade etmiştir. Tabi ki kendisinin özgün yaklaşımının öğretmenin role girmesi tekniği olduğundan bu tekniği her yaklaşımına aktardığı görülmüştür. Kendisi ile yüksek lisans tezim için yapmış olduğum görüşmede ise süreçsel drama yaklaşımını kendi özgün yaklaşımları arasında saydığına tanık olunmuştur. Birçok kaynakta bu yaklaşımın drama alanına yeni bir soluk getirdiği ve Dorothy Heathcote'un süreçsel dramanın öncüsü olduğu yazmaktadır. Bu bağlamda süreçsel drama yaklaşımı açısından Dorothy Heathcote ile çok yakın çalışma arkadaşı olan Gavin Bolton'un da benzer bir anlayışta süreçsel dramanın temelllerini oluşturduğu söylenebilir. Her iki anlayışın da eğitim alanında belirli bir kazanıma ulaşmak adına öğretim programlarını önemsediği söylenebilir. Bununla beraber Dorothy Heathcote; süreçsel drama yaklaşımının katılımcıya yeterince sorumluluk vermediğini düşünmesinden kaynaklı, kendi diğer özgün yaklaşımlarını ortaya koyduğunu ifade etmiştir.*

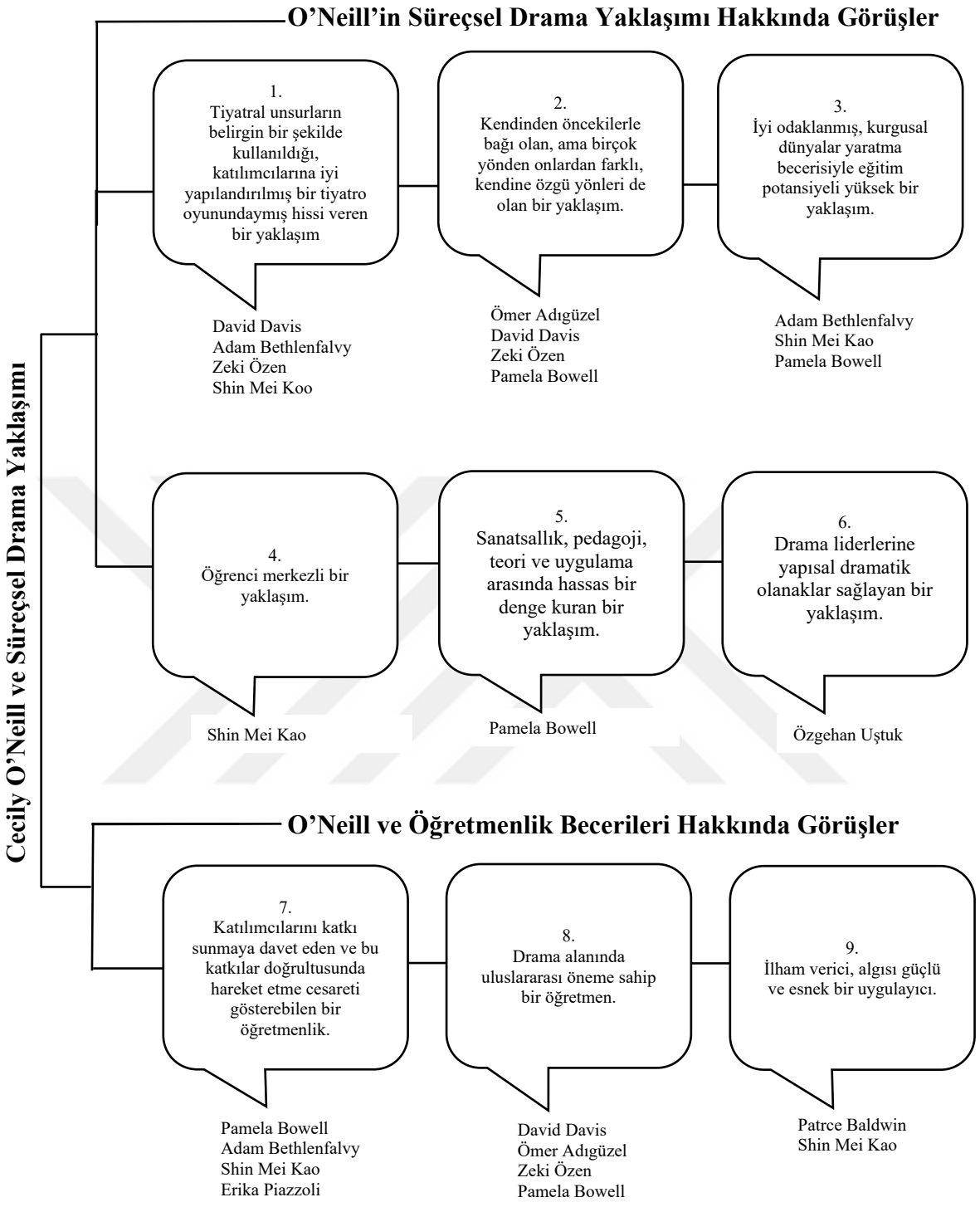
4- A.Y.: Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

Z.Ö.: *Süreçsel Drama yaklaşımının işlenen konunun farklı açı, rol ve uzaklıktan çalışılmasına olanak sağlamasından dolayı insanı merkeze alan yapısının çok daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu nedenle insanla ilgili olan değerler öğretiminde rahatlıkla kullanılabileceğini düşünmekteyim. Yapılacak olan çalışmanın evrensel örnekler üzerinden yapılandırılması ve olabilecek her farklı çerçeve uzaklıktan ele alınması gerektiğini ifade edebilirim. Ölçme ve değerlendirme konusunda da doğru araçların kullanılması önemsenmelidir.*

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Alan uzmanları Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendirmektedirler ve onlara göre bu yaklaşımı farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Yukarıdaki alan uzmanlarına yöneltilen dört sorudan ilki: "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl

değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?" şeklindedir.

Uzmanların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde sorunun "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" kısmı açısından genel itibariyle; süreçsel drama yaklaşımı hakkında ve Cecily O'Neill'in öğretmenlik becerisi hakkında olmak üzere iki temanın öne çıktığı ve dokuz alt temanın tekrar edecek şekilde vurgulandığı görülmüştür. Uzmanlar ve verdikleri cevaplara göre dağılımlarını gösteren alt temalar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Alan uzmanlarının sorunun "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" kısmına verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Alan uzmanları tarafından verilen cevapların tematik dağılımlarına bakıldığında, süreçsel drama yaklaşımı açısından; tiyatral unsurların belirginliği, katılımcıların sürecin gidişatını belirlemedeki etkinliği, iyi odaklanarak ve planlanarak oluşturulan kurgusal dünyalarıyla eğitim potansiyelinin yüksek oluşu, sanat ve eğitim arasında hassas bir denge kurabilen, öğretmenlere yapısal dramatik olanaklar sağlayabilen öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu vurguları ön plana çıkmaktadır. Uzmanlardan birkaçının sorunun bu kısmına verdikleri cevaplar şu şekildedir:

David Davis: "Onun yeniliklerini drama ve tiyatro performansı arasında net bir köprü kurmak olarak görüyorum."

Adam Bethlenfalvy: "Harika bir eğitim potansiyeline sahip olduğuna inanıyorum, çünkü yoğun bir şekilde tiyatro ve drama sanatına dayanıyor. Bu, eğitsel zorunluluklar parantezi içine alınması gerekmeyen benzersiz bir insanî deneyimidir."

Pamela Bowell: "Yaklaşımı aynı zamanda, süreçsel drama katılımcılarını katkı sunmaya davet eden ve bu katkılar doğrultusunda hareket eden bir öğretmenliğin önemini tam olarak vurgulayan 'riski göze alan eğitim' kavramını da içerir."

Shin Mei Kao: "Cecily'nin dramasında rol alınca, sahneleri iyi yapılandırılmış bir tiyatro sahnesinde olma hissine kapılırsınız ve bu sahnelerin bir parçası olursunuz."

Zeki Özen: "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını; kendisinden önce gelen süreçsel drama öncülerinin çalışma biçimlerini iyi analiz etmiş ve kendi özgün anlayışını süreçsel drama alanına yansıtmış değerli bir çalışma anlayışı olarak değerlendiriyorum."

O'Neill ve öğretmenlik becerileri bağlamında ise; katılımcılarını katkı sunmaya davet eden ve bu katkılar doğrultusunda hareket etme cesareti gösteren, ilham verici, algısı güçlü ve çok esnek, drama alanında uluslararası öneme sahip birkaç figürden biri olarak görülebilecek bir uygulayıcı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Uzmanların verdikleri cevapların bazıları şu şekildedir:

Adam Bethlenfalvy: "İki önemli unsur, tiyatro sanatı bilgisi ve kullanımı (dramaturji, yapılar ve biçim algısı) ve ayrıca katılımcıların söyledikleri ve yaptıklarına açık olması ve dikkatini vermesidir. Dramayı onların kolektif çalışması haline getirerek katılımcıların düşüncelerine kafa yoruyor, onların ilgi ve fikirleri üzerine inşa ediyor."

Ömer Adıgüzel: "Öncü çalışmalar olarak niteliyorum. Hatta Heathcote'un ortaya koyduğu kuramsal yaklaşımı hayata geçiren kişi olarak da adlandırabiliyorum O'Neill'i."

Patrice Baldwin: "Cecily ilham verici, algısı güçlü ve çok esnek bir uygulayıcıdır."

David Davis: “Sanırım her şeyden önce Cecily'yi uluslararası drama eğitiminde birkaç önemli figürden biri olarak kabul etmek isterim.”

Sorunun ikinci kısmını oluşturan, “Onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?” ifadesine verilen cevaplara bakıldığında ise en önemli bileşenler olarak genel itibariyle aşağıdaki maddeler üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir:

- Role giren öğretmen tekniğini etkin bir şekilde kullanması
- Teşvik edici başlangıç noktaları bulabilmesi (ön metin anlayışı)
- Doğrusal, kronolojik bir sıra izlemeyen epizodik bir yapıyı benimsemesi
- Dışarıdan izleyicilerin olmaması
- Tüm sınıfın doğaçlama açısından aktif bir şekilde rol alabileceği net bir çerçeve sağlayabilmesi
- Etkili bir gerilim ve zaman kullanımına sahip olması
- Güçlü, fakat esnek bir çerçeve sunabilmesi
- Ortaklaşa yaratım ve doğaçlamanın gücünü kullanması
- Katılımcıları çerçeveye bağlayan etkili bir ortak bağlam algısı yaratabilmesi
- Lider/eğitmenin temel bir bileşen olarak çalışmalarda daha aktif olması
- Ekstrem, uç, tartışmalı ve heyecan verici dramayı tercih etmesi
- Katılımcılara meydan okuması
- Eşsiz mizah anlayışı (ironik yaklaşım)
- Grup rolü
- Rol katmanları

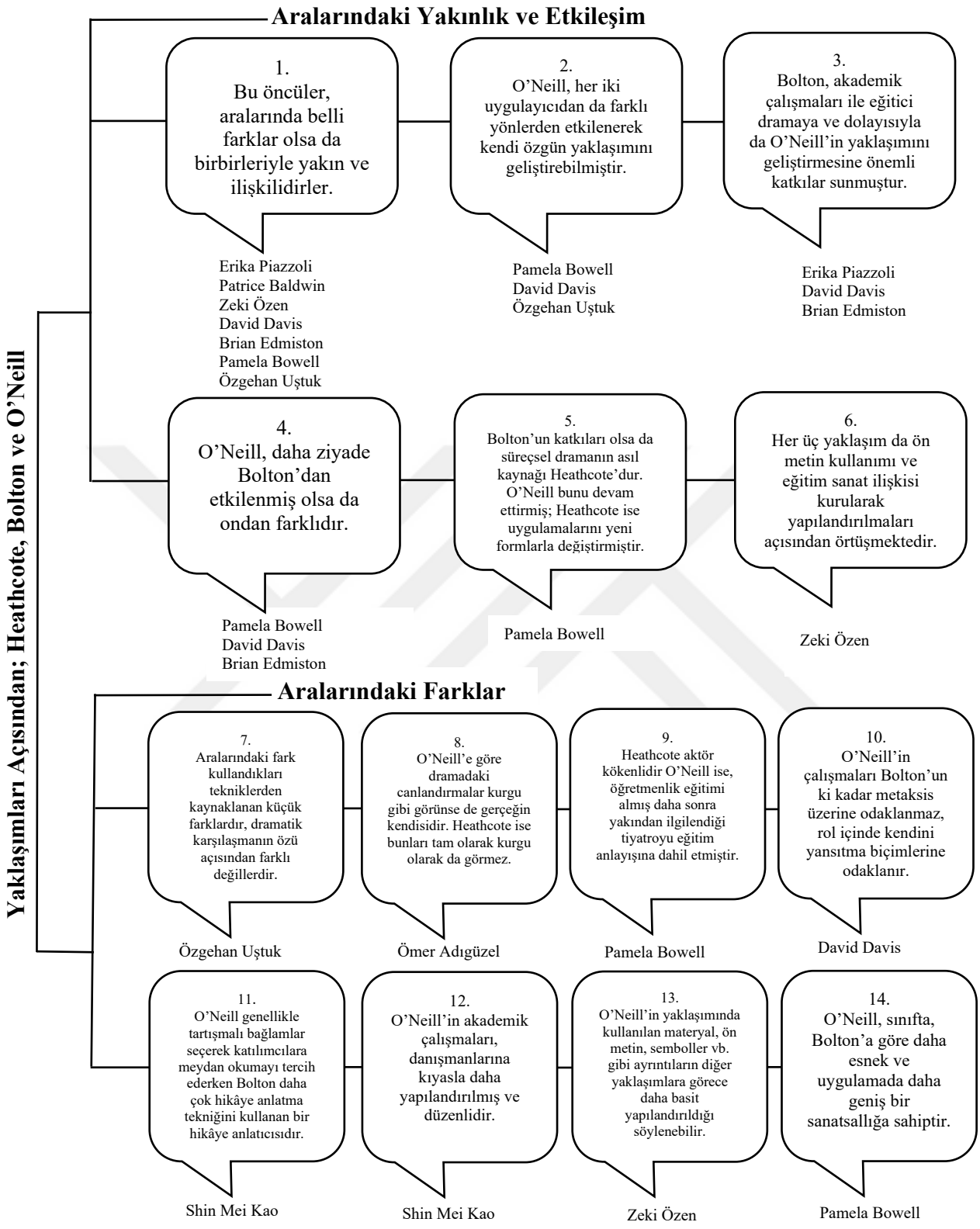
Sonuç olarak O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımı ve en önemli bileşenleri sorusuna uzmanların birçok açıdan bakarak kapsamlı cevaplar verdikleri ve genel itibariyle onun yaklaşımını; sanat-pedagoji, tiyatro-drama, teori-uygulama ve öğrenci-öğretmen unsurları arasında kurabildiği hassas denge açısından değerlendirdikleri görülmüştür.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi yine aynı alan uzmanlarına sorulmak üzere “O’Neill’in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton’un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O’Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla uzmanlara “Cecily O’Neill’in, ‘süreçsel drama’ dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir.

Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?" şeklinde ikinci bir soru yöneltilmiştir.

Alan uzmanlarının verdikleri cevaplar incelendiğinde sorunun "O'Neill'in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir?" kısmı itibariyle; 'aralarındaki yakınlık ve etkileşim' ve 'aralarındaki farklar' olmak üzere iki temanın belirdiği ve bu temalar kapsamında on dört alt temanın vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uzmanlar ve verdikleri cevaplara göre dağılımlarını gösteren tema ve alt temalar Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Alan uzmanlarının "O'Neill'in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şekil 3'e bakıldığında 'aralarındaki yakınlık ve etkileşim' teması kapsamında öncelikli vurgunun 'Bu öncüler, aralarında belli farklar olsa da birbirleriyle yakın ve ilişkilidirler' alt teması üzerine olduğu ve uzmanlardan yedisinin görüşlerinde bu ortak vurguyu öne çıkardıkları görülmüştür. O'Neill'in her iki öncüden etkilenmiş olsa da daha ziyade Bolton'un etkisinde kaldığı, bunda Bolton'un akademik çalışmalarının da etkili olduğu ve böylelikle kendi özgün yaklaşımını geliştirebilmiş olduğu da öne çıkan diğer vurgulardır. En sık vurgulanan 1. alt tema kapsamında uzmanlardan Pamela Bowell bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir: "Cecily'nin çalışmalarını Heathcote ve Bolton'un çalışmaları arasında bir köprü olarak görüyorum ve belki de her iki uygulayıcının yaklaşımlarını kendi düşünce ve pratiğiyle harmanlayarak kendine özgü yaklaşımını oluşturan bir sentez ortaya koyuyor." Alan uzmanlarından Erika Piazzoli; Bolton'un, çalışmalarıyla eğitici dramanın temellendirilmesine önemli katkılar sunduğunu, bu açıdan onun O'Neill ile yakından ilişkili olduğunu ve yaptığı kuramsal çalışmalarla bizlere O'Neill'in sanatının şifrelerini de çözmenin anahtarını verdiğini dile getirmiştir. Diğer taraftan Heathcote için ise, O'Neill'in de süreçsel draması içinde önemle benimsediği 'role giren öğretmen' stratejisini geliştiren kişi olduğunu vurguladıktan sonra bu öncüler için şu ifadeyi kullanmıştır: "Bu üç uygulayıcı farklıdır ancak birbirleriyle ilişkilidirler." Ayrıca Patrice Baldwin'in de "Bu kuramcılar arasında çok fark göremiyorum. Çalışmaları birbirini tamamlayıcı ve birçok açıdan benzerdir" ifadesini kullandığı görülmüştür. David Davis, 'Aralarındaki yakınlık ve etkileşim' teması kapsamında değerlendirilmiş olan şu sözleri dile getirmiştir: "Heathcote'u kilit öneme sahip öncü olarak ve Bolton'u da o yenilikleri kendisinin eğitici drama tarihine dair benzersiz birikimiyle yoğurarak esas geliştiren kişi olarak konumlandırırdım. Bolton'un öğrencilerinden ve meslektaşlarından biri olan O'Neill, eğitici drama alanında, ilişkili ancak ondan bağımsız bir drama alanı açan kendi yeni ve benzersiz yaklaşımını geliştirdi."

Uzmanlar, Luke Abbott ve Brian Edmiston'ın ise yine bu tema kapsamında; Bolton'un önemli katkıları olsa da süreçsel dramanın asıl kaynağı olarak Heathcote'u işaret ettikleri, O'Neill'in bunu devam ettiren kişi olduğunu, Heathcote'un ise uygulamalarını icat ettiği yeni formlarla değiştirdiğini savundukları görülmektedir. Luke Abbott süreçsel dramanın başlangıcını şöyle ifade etmektedir: "Heathcote tarafından belirlenen dört drama formundan biri de 'Dramayla Öğrenme' (Drama as Learning) dir ve bazıları buna süreçsel

drama demektedirler.” Brian Edmiston ise düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir: “Ben süreçsel dramayı Heathcote'un erken dönem çalışmalarıyla aynı doğrultuda görüyorum (Özellikle B.J. Wagner'in ‘Drama as a Learnin Medium’ -Bir Öğrenme Yöntemi Olarak Drama- adlı eserine bkz.). O'Neill, şimdilerde dramanın derslerde nispeten kısa süreli, genellikle birkaç saatten fazla kullanımlarını ifade etmek için yaygın olarak kullanılan süreçsel drama terimini ortaya attı. Bolton, benzer bir yaklaşıma sahip olan kendi pratiğini teorileştirdi. Sizin de belirttiğiniz gibi, O'Neill, büyük ölçüde Bolton'un sınıfta drama anlayışına, tiyatro anlayışına dayanmaktadır.” Drama öncülerinin aralarındaki yakınlık ve etkileşim teması bağlamında uzmanlardan Zeki Özen ise şu görüşü belirtmiştir: “Cecily O’Neill’in süreçsel drama yaklaşımını Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton çalışmalarını temel alarak oluşturduğu söylenebilir. Genel olarak bu yaklaşımların örtüştüğü noktaların ön metin kullanımı ve eğitim sanat ilişkisinin kurulmaya çalışılarak yapılandırılması olduğu söylenebilir.”

Kuramcılar arasındaki farklar itibariyle de verilen cevapların, her üç uygulayıcının eğitim geçmişleri, tercih ettikleri bağlamlar, süreci yapılandırma özellikleri, kullandıkları teknikler, eğitim ve sanat arasında tesis ettikleri denge ve kurgu ile gerçeklik kavramlarına bakış açıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Özgehan Uştuk: “Ben bu öncülerin kendileriyle ilişkilendirilen yaklaşımların arasında farklar var demek istemiyorum. Hepsi temelde drama eğitmeni/lideridir. Ancak uygulamada nüanslar vardır.”

Shin Mei Kao: “Bence Cecily'nin ve Gavin'in dramanın ilerleyişine liderlik etme teknikleri biraz farklı. Cecily genellikle daha tartışmalı bağlamlarda (biraz ezilenlerin tiyatrosu gibi) katılımcılara meydan okur, ancak Gavin daha fazla hikâye anlatma tekniği kullanan bir hikâye anlatıcısıdır.”

Ömer Adıgüzel: “Drama yaşantıları gerçek dünyaya aktarılabilir mi? Ya da dramadaki tüm kurgu ve canlandırmalar gerçek dünyadan bir uzaklaşma, uzaklaştırma olarak değerlendirilebilir mi? Bu iki sorudan ilkinin yanıtı O’Neil’e göre evettir. Kurgusal gerçeklikler gerçek dünyaya aktarılabilir. Ancak hiçbir zaman bir kaçış değildir. Tam tersine drama süreçleri tüm kurgusal gerçekliği ile gerçek dünyaya bir hazırlık niteliği

taşır. Çocuğu hayata hazırlar. Bu nedenle kurgu görünse de gerçeğin kendisidir. Aslında dramada yaşanılanları Heathcote tam olarak bir kurgu olarak da görmez. O gerçeğin kendisidir der."

Pamela Bowell: "Dorothy bir aktör olarak eğitim gördü ve öğretmen olarak resmi bir eğitimi yoktu ve hiçbir zaman da akademi ile gerçekten ilgilenmedi. Çalışmalarını büyük bir tiyatro ve sanat anlayışıyla harmanladı, eğitim ve öğrenme sürecine sezgisel bir anlayış getirdi. (…) Cecily tiyatroda resmi bir eğitimi olmamasına rağmen elbette kendi sanatını, eğitimli bir öğretmen olarak sınıftaki pedagojik deneyimine dayandırabilmiştir. (…) Ancak her zaman, Cecily'nin sınıfta ondan (Bolton'dan) daha esnek bir yaklaşıma ve uygulamada daha geniş bir sanatsallığa sahip olduğunu fark etmişimdir."

Zeki Özen: "Cecily O'Neill yaklaşımlarında kullanılan materyal, ön metin, semboller vb. gibi ayrıntıların diğer yaklaşımlara göre daha basit yapılandırıldığı söylenebilir."

David Davis: "Onun (Cecily O'Neill) çalışmalarının Bolton'unki kadar metaksis üzerine odaklanmadığını, rol içinde kendini yansıtma biçimlerine odaklandığını görüyorum. Bu konuda yanılıyor da olabilirim elbette."

Uzmanlara yöneltilen aynı sorunun "O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?" kısmına ise maddeler halinde toparlanabilecek aşağıdaki cevaplar verilmiştir:

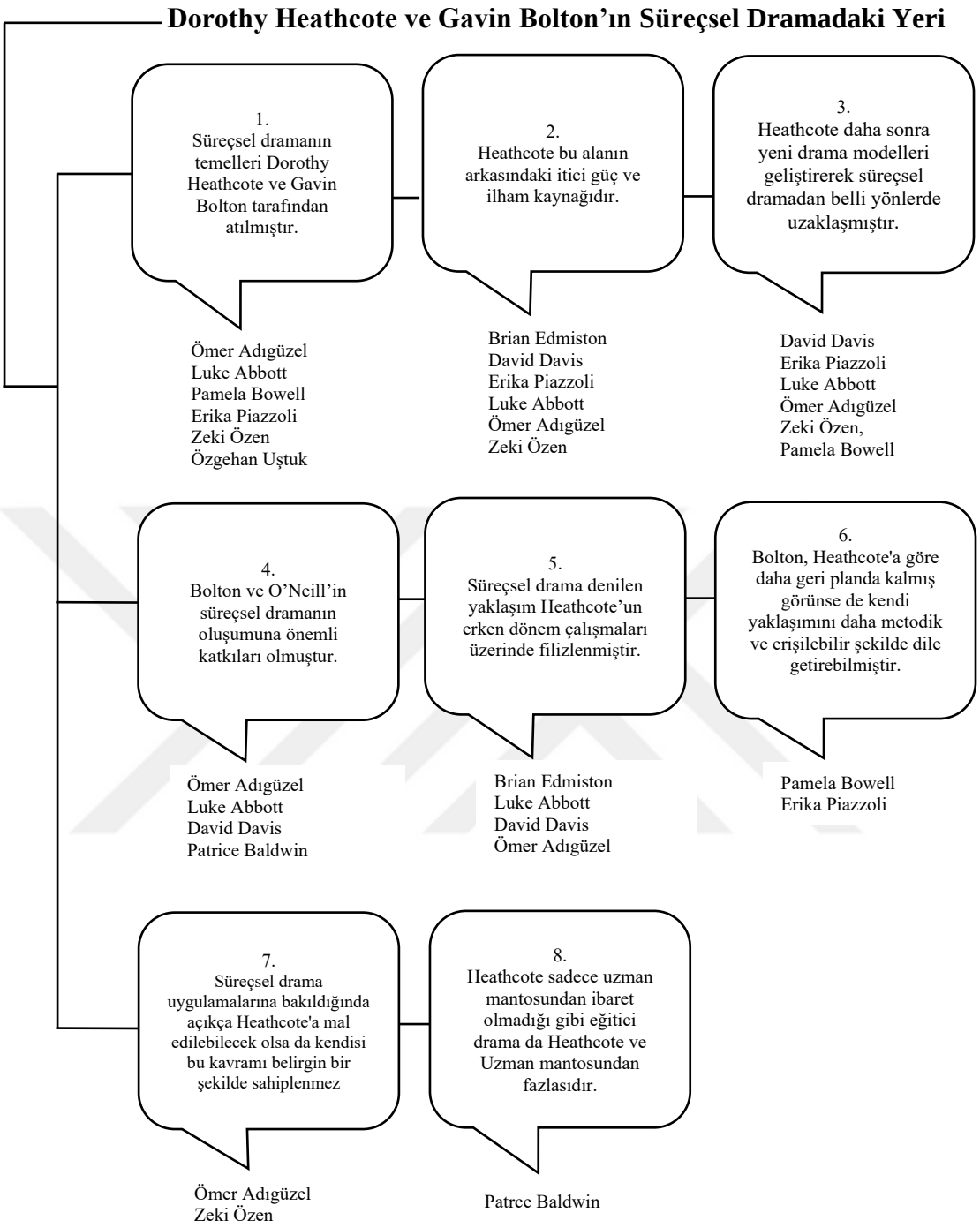
- Epizodik yapılandırma özelliği.
- Temelinde 'mış gibi' yapma ilkesi olan ön metin odaklı bir çalışma öngörmesi.
- Dramanın tiyatral ve doğaçlama yapısını ön plana çıkarması.
- Sahnelerin zaman akışında farklı yerlere sıçrayabilmesi, kronolojik bir sıra takip etmemesi.
- Kolektif hayal gücünü harekete geçirebilmesi.
- Eğitimcinin bir 'artist/sanatçı' olabileceği, katılımcıların da kendi dramalarının yaratıcısı olabilecekleri anlayışını hatırlatması.
- Grup rolü ve rol katmanları.

Bu görüşlerden hareketle her üç öncünün de birbirlerinden çok uzak olmadıkları, Heathcote'un bu yaklaşımın temellerini atma, Bolton'un ise bu temel üzerine kuram ve pratiği inşa etme anlamında O'Neill üzerinde önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Alan uzmanları, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlamaktadırlar?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla yine aynı uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve kendilerine: "Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

Alan uzmanlarının bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde genel itibariyle sekiz alt tema çerçevesinde dağılım gösterdikleri saptanmıştır. Uzmanlar ve verdikleri cevaplara göre dağılımlarını gösteren alt temalar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Alan uzmanlarının "Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şema incelendiğinde uzmanlar tarafından en sık vurgulanan konuların süreçsel dramanın temellerinin Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından atıldığı, Heathcote'un bu alanın arkasındaki itici güç ve ilham kaynağı olduğu ve daha sonra süreçsel dramadan, kendisine göre haklı nedenlerle yeni drama modelleri geliştirerek uzaklaşması olduğu

görülmektedir. 1. alt temaya bakıldığında, Heathcote ve Bolton'un süreçsel dramanın temellerini atan kişiler oldukları görüşünün altı uzman tarafından vurgulandığı görülmektedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Zeki Özen: "Bu bağlamda süreçsel drama yaklaşımı açısından Dorothy Heathcote ile çok yakın çalışma arkadaşı olan Gavin Bolton'un da benzer bir anlayışta süreçsel dramanın temelllerini oluşturduğu söylenebilir."

Pamela Bowell: "Heathcote ve Bolton, süreçsel dramanın ortaya çıkışının, oluşumunun iki yüzünü oluşturuyor. (Ki bu terim kariyerlerinin sonlarına doğru pek kullanılmamış olan bir terimdir.) (…) Onlar ying ve yang olan iki devdir. Onlar olmadan süreçsel drama var olamazdı."

Özgehan Uştuk: "Heathcote ve Bolton'un alana kattığı bazı uygulama teknik ve metodları (uzman mantosu, öğretmen rolde, farklı rol tiplerinin eğitimde kullanılması gibi bu kişilerle özdeşleşen teknikler) süreçsel dramaları mutlaka etkilemiştir."

2. alt temada ise yine 10 uzmandan 6'sının görüşleri "Heathcote bu alanın arkasındaki itici güç ve ilham kaynağıdır" görüşü etrafında toplanmaktadır. David Davis'in bu bağlamda görüşü şu şekildedir: "Hiç şüphesiz Heathcote bu alanın arkasındaki itici güç ve okullarda tamamen yeni bir yolla drama kullanmanın ilham kaynağıdır."

Sonraki alt temada da uzmanların 6'sının "Heathcote daha sonra süreçsel dramadan, kendisine göre haklı nedenlerle geliştirdiği yeni drama modelleriyle uzaklaşmıştır." Cümlesi etrafında görüşlerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

Luke Abbott: "Bu, Heathcote için Newcastle'daki İleri Drama Diploması kursları sırasında çok zorlayıcı olmaya başladı, çünkü öğrencilerinin çoğu kendilerini drama salonlarında saplanıp kalmış buldular. (…) Bu Dorothy Heathcote için rahatsız edici ve oldukça kafa karıştırıcıydı, bu yüzden dramanın farklı yapısal modellerde nasıl yapılandırılabileceğine bakmaya başladı ve ardından dramayı, sadece stüdyoların ve benzeri yerlerin kara dört duvarının arasına hapsetmemek için başka şekillerde UYGULAMAYA başladı."

Zeki Özen: "Bununla beraber Dorothy Heathcote; süreçsel drama yaklaşımının katılımcıya yeterince sorumluluk vermediğini düşünmesinden kaynaklı, kendi diğer

özgün yaklaşımlarını ortaya koyduğunu ifade etmiştir."

David Davis: "… Ben ve Bolton gibi drama liderleri bu yaklaşımı sürdürüp geliştirirken, Heathcote 'Man in a Mess/Karmaşa içindeki insan' drama yaklaşımından uzaklaşmıştır. Heathcote, daha çok mesafeli katılım moduna doğru yönelmiştir. (…) Dikkate alınması gereken bir başka konu da Heathcote'un dramanın eğitim programının nasıl daha üretici bir duruma getirilebileceği konusuna odaklanmış ve oyun yapmadan, dramayı eğitim programına hizmet için kullanmaya doğru kaydığının sinyalini vermesidir. Heathcote'un alana en önemli katkısı, dramada bir yöntem olarak ve eğitme amacıyla kullanılan uzman mantosu yaklaşımını bulmasıdır."

Şemadaki 4. alt temada drama uzmanlarından 4'ünün "Bolton ve O'Neill'in süreçsel dramanın oluşumuna önemli katkıları olmuştur" düşüncesi bağlamında ifadeler kullandıkları görülmüştür.

5. alt temada ise "Süreçsel drama denilen yaklaşım Heathcote'un erken dönem çalışmaları üzerinde filizlenmiştir" ifadesi yer almaktadır. Alan uzmanlarının 4'ünün savunduğu bu görüş sorunun cevabı açısından da oldukça iyi bir açılım getirmektedir. Brian Edmiston'ın verdiği cevap örnek verilebilir: "Ben süreçsel dramayı Heathcote'un erken dönem çalışmalarıyla aynı doğrultuda görüyorum (Özellikle B.J. Wagner'in 'Drama as a Learnin Medium' -Bir Öğrenme Yöntemi Olarak Drama- adlı eserine bkz.)."

6. alt temada yer alan "Bolton, Heathcote'a göre daha geri planda kalmış olsa da kendi yaklaşımlarını daha metodik ve erişilebilir bir şekilde dile getirebilmiştir" görüşünü Bowell ve Piazzoli'nin dile getirdikleri görülmektedir. Bowell'in ifadesi aşağıdaki gibidir:
"O (Heathcote) bir tsunamiye neden oldu. BBC'de yayınlanan bir televizyon filmine konu oldu ve çalışmaları hızla geniş ölçüde tanınmış oldu. Bolton sakin, dikkatlerden uzaktı, ama o zamanlar eğitici drama denilen şeye eleştirel, metodik ve analitik bir bakış açısı getirdi ve kendi praksisini (praxis) çok daha erişilebilir bir sesle dile getirdi."

Sonraki alt temayı oluşturan "Süreçsel drama uygulamalarına bakıldığında açıkça Heathcote'a mal edilebilecek olsa da kendisi bu kavramı belirgin bir şekilde sahiplenmez" ifadesi bağlamında alan uzmanlarından Özen ve Adıgüzel'in görüş beyan ettikleri görülmektedir. Bu görüşler ise şu şekildedir:

Özen: “Dorothy Heathcote ile doğrudan görüşmüş biri olarak kendisinin süreçsel drama yaklaşımına ilişkin farklı zamanlarda farklı düşünceler ifade ettiğine tanıklık etmişliğim vardır. 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde kendisi ile gerçekleştirdiğimiz röportajda Süreçsel Drama yaklaşımı her ne kadar öncü olarak kendisine atfedilmiş olsa da kendi çocukluğunda bazı öğretmenlerinin bu anlayış ile çalıştığı kendisinin de onlardan etkilenmiş olabileceğini ifade etmiştir… Kendisi ile yüksek lisans tezim için yapmış olduğum görüşmede ise süreçsel drama yaklaşımını kendi özgün yaklaşımları arasında saydığına tanık olunmuştur.”

Adıgüzel: “Üstelik Heathcote, kendisi ile yaptığımız söyleşide de kendi yaklaşımları arasında süreçsel drama kavramını kullanmadığı halde, uygulamaları onun bu yaklaşımın temel öncüsü olduğunu gösteriyor.”

Son olarak 8. alt temayı oluşturan ve Patrice Baldwin’in “Heathcote sadece uzman mantosundan ibaret olmadığı gibi eğitici drama da Heathcote ve Uzman mantosundan fazlasıdır” ifadesine de konuya farklı bir bakış sunduğu düşünüldüğü için yer verilmiştir. Bu ifade ise şu şekildedir: “Dorothy, Uzman Mantosu (Mantle of the Expert) yaklaşımından çok daha fazlasına sahipti ve bence sadece bu çalışmasıyla bilinmesi, pratiğinin bununla terfi etmesi, baskın olması büyük bir talihsizliktir. Çocukların zamanlarının çoğunu işletmelerde yapacak işleri olan işçiler olarak geçirmelerini istemiyorum. Öğrenme için Drama (Drama for Learning) salt ‘Uzman Mantosu’ ve Heathcote'dan çok daha fazlasıdır ve Gavin ve Cecily'nin de ayrıca sunabileceği geniş ve zengin uygulamaları vardı.”

Ayrıca temalar içinde yer verilemese de Heathcote’un çalışmalarını yakından takip eden, özellikle alandan başka arkadaşlarıyla birlikte kurduğu ‘www.mantleoftheexpert.com’ adresi ve bu anlamda yaptığı eğitim çalışmalarıyla ‘Uzman Mantosu’ modeline önemli katkılarda bulanan Luke Abbott’un röportajda detaylı bir şekilde ifade ettiği diğerlerinden farklı bazı görüşlerine kısaca yer vermenin soruya cevap açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Abbott: “Yeni müfredat değişiklikleri anlayışı eğitim kurumlarında hâkim olmaya başlayınca, onun (Heathcote) eğitim programlarında çalışmalarının odak noktası olarak “süreçsel” denilen drama (bu kelimeden çok Amerikan olduğu için nefret ediyorum ve ABD onun çalışmalarını asla anlamadı!) azalmaya başladı… drama alanındaki birçok meslektaşımda yerleşmiş derin önyargılar oluştuğunu fark ettim. Örneğin, alandaki

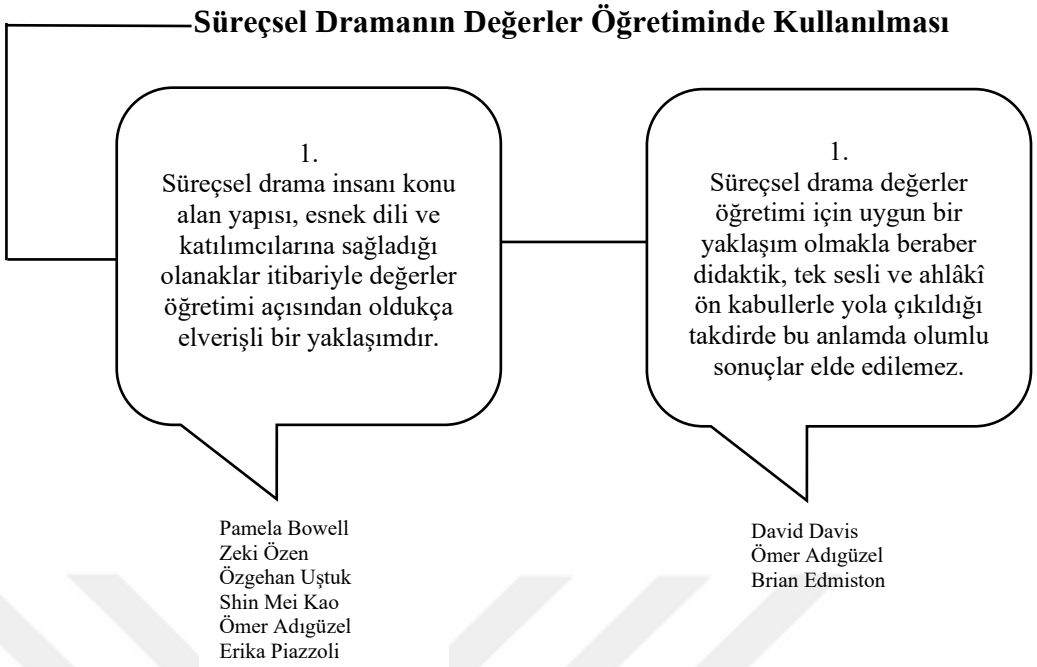
kişilerin 'Ben drama yapmayı tercih ettiğim için uzman mantosu/rolün yuvarlanması/komisyon modeli kullanmıyorum…' gibi bir dil kullandığı da duyulabilir. Ayrıca, çoğu süreçselden uzak olan her yönelimi eleştirerek 'süreçsel dramayı' korumak için fikir birliği yapmıştı."

Bulgulara bakıldığında alan uzmanlarının genel itibariyle birbirinden uzak olmayan cevaplar verdikleri ve bunların; Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un süreçsel dramanın ortaya çıkması, ilk örneklerinin uygulanması, yapılandırılması ve kuramsallaştırılması anlamında son derece önemli katkılar sundukları yönünde olduğu görülmüştür.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Alan uzmanlarının süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla 'uzman görüşleri' başlığı altında alan uzmanlarına "Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?" şeklinde son bir soru yöneltilmiştir.

Bu sorunun yöneltildiği 8 (sekiz) alan uzmanının verdikleri cevapların analizi neticesinde "Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?" kısmı açısından genel itibariyle; süreçsel dramanın insanı ve insanî olanı konu alan yapısı, esnek dili ve katılımcılarına sağladığı olanaklar itibariyle değerler öğretimi açısından elverişli bir yaklaşım olduğu ile uygun bir yaklaşım olmakla beraber didaktik, tek sesli ve ahlâkî ön kabullerle yola çıkıldığı takdirde ise bu anlamda olumlu sonuçlar elde edilemeyeceği şeklinde iki alt temanın belirdiği görülmüştür. Uzmanlar ve verdikleri cevaplara göre dağılımlarını gösteren alt temalar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Alan uzmanlarının "Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

İki alt temadan ilkine bakıldığında uzmanlardan altısının özellikle süreçsel dramanın konu aldığı insan faktörü ve kendine has özellikleri sayesinde genel anlamda eğitim ve dolayısıyla da değerler öğretimi bakımından kullanışlı bir yaklaşım olduğunu belirttikleri ve süreçsel dramanın bu anlamda katılımcılarına sağladığı farklı olanaklara işaret ettikleri görülmüştür. Dramanın her zaman insanî durumlar, eylemler, aralarındaki iletişim ve etkileşim hakkında olması gerektiğini ifade eden Pamela Bowell'ın, "Süreçsel dramanın değerler öğretiminde esaslı bir rolü olduğunu düşünüyorum" dedikten sonra bu olanaklardan bazılarını şu şekilde ifade ettiği görülmektedir: "Süreçsel drama katılımcıları duygu ve düşünce yoluyla derinden meşgul eder. Hassas ve zor konulara dolaylı yollarla, teğetsel yaklaşır ve metaforlar aracılığıyla çalışır. (…) Formun esnekliği, zaman, yer ve rolün değiştirilebilmesine izin verir, böylece kurgu içindeki karar ve eylemlerin sonuçları, katılımcılar gerçek hayatta bu sonuçlara maruz kalmak ve katlanmak zorunda kalmadan deneyimlenebilir. Katılımcıların dramada yaratılan anlamın hem yapıcıları hem de alıcıları olarak benzersiz konumu, 'Bunu gerçekleştiriyorum' diyebilmenin güçlendirici konumunda ve 'Bu bana oluyor' diyebilmenin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir. Tüm bu yönler, insan karakterinin ve ahlâkının özelliklerinin keşfi konusunun süreçsel dramada ele alınabileceği anlamına gelir."

Eğitimcinin temel amaç ya da kazanımları arasında yer almasa bile sözgelimi; sorumluluk alma, dostluk, hoşgörü, empati, yardımseverlik, farklılıklara saygı, demokratik tutum ve davranışlar gibi pek çok değerin zaten dolaylı yoldan dramanın örtük amaçları arasında yer aldığını belirten Ömer Adıgüzel'in bu bağlamdaki diğer görüşleri şu şekildedir: "Süreçsel dramada bireyi, insanı, toplumu ilgilendiren hemen her konu elbette ve kolaylıkla işlenebilir. Önemli olan yapılandırmanın iyi yapılması ve drama bilgi, birikim ve deneyiminin olması. Eğitmenin temel drama eğitimini mutlaka almış olması gerekir. Değerler de bu konulardan biridir. Ulusal ya da evrensel tüm değerler yaratıcı drama ile 'amaç' olarak işlenebilir, aktarabilir, farkına vardırılabilir." Bu kategorideki diğer uzmanların görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

Zeki Özen: "Süreçsel Drama yaklaşımının işlenen konunun farklı açı, rol ve uzaklıktan çalışılmasına olanak sağlamasından dolayı insanı merkeze alan yapısının çok daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu nedenle insanla ilgili olan değerler öğretiminde rahatlıkla kullanılabileceğini düşünmekteyim."

Özgehan Uştuk:" Her alanda uygulanabilecek sayısız olasılıklara gebe bir yaklaşım süreç drama. (…) Bu yaklaşımdan yola çıkarak süreçsel drama uygulamaları tabii ki insanların sosyal hayatlarını yansıtabilecekleri bir öğrenme alanı oluşturacaktır. İnsanların sosyal ilişkilerini düzenlemede önemli yeri olan değerlerin bu deneysel ve dramatik alanda ele alınması öğrencileri bazı konularda, bu konular üzerine kafa yorup sonuç çıkarmak konusunda rahat hissetmelerini sağlayabilir, onları motive edebilir."

Shin Mei Kao: "Süreçsel dramayı şimdilerde çok sık kullanmıyorum, ama bu yaklaşımın ahlâk eğitimi için çok uygun olduğuna inanıyorum. Öğretmen ve öğrencilerin bir sorun açısından, gerçek anlamda risk almadan, ama farklı roller üstlendiklerinde oldukça gerçekçi duygular kazanarak, yaşayarak farklı çözümler denemelerine olanak tanır."

Erika Piazzoli: "Değerler eğitimi alanında çalışmadım, ama katılımcıların anlamlı konuları deneyimlemeleri, üzerine derinlemesine düşünmeleri ve yansıtmalarına yardımcı olması açısından süreçsel dramanın oldukça faydalı olabileceğini görebiliyorum."

Öte yandan 2. alt temaya bakıldığında ise uzmanlardan üçünün süreçsel dramanın değerler öğretimi için uygun bir yaklaşım olduğunu kabul etmekle beraber didaktik, tek

sesli ve ahlâkî ön kabullerle yola çıkıldığı takdirde bu anlamda olumlu sonuçlar elde edilemeyeceğinin altını çizdikleri görülmektedir.

Süreçsel dramanın her iki tarafa da hem tüm katılımcılara hem de öğretmene bir drama dünyasını 'içeriden' deneyimleme imkânı sağlamasının önemli bir avantaj olduğunu belirten Brian Edmiston'ın bu konudaki ihtiyatlı görüşü: "Önceden belirlenmiş ahlâkî sonuçları elde etmek maksadıyla yola çıkıldığı takdirde karakter, ahlâk veya değerlerin 'öğretilemeyeceğine' inanıyorum" şeklindedir. Bu kategoride değerlendirilebilecek diğer uzmanların bu noktadaki görüşleri ise şöyledir:

David Davis: "Sanırım dramadaki değerlere çok farklı bir yaklaşımım var benim. Onlara, öğrencilere öğretmen gerektiğini düşünmüyorum. Bana göre burada, yani değerlerin "öğretilmesinde" bir tek seslilik (monologism) tehlikesi vardır (Bakhtin'in eserlerine bakınız). Bir sanat olarak dramanın, gençleri çıkaracakları sonuçların ne olması gerektiğine dair yönlendiren bir mesajı veya yazara ait güçlü bir sesi olması gerektiğini düşünmüyorum. Dostoyevski romanlarını böyle yazdı. 'Suç ve Ceza'da yazara ait bir ses bulamayacaksınız. Tıpkı Shakespeare'in harika oyunlarında olduğu gibi, bir mesaj bulamayacaksınız. Hamlet'in mesajı nedir?"

Ömer Adıgüzel: "… Ancak amaç ve kazanımların doğrudan değerler olduğu bir çalışmada didaktik olma riskine düşmeden bu tür çalışmalar yapılabilir. Planların çok iyi hazırlanması gerekir."

Sorunun ikinci kısmını oluşturan "Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?" ifadesine ise uzmanların; araştırma öncesi yapılması gerekenler, araştırma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler ve sonrasında dikkat edilmesi gerekenler şeklinde sınıflandırılabilecek karşılıklar verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda ortaya çıkan bulgular, görüşü bildiren uzmanlar da belirtilerek maddeler halinde aşağıdaki gibi kategorize edilmiştir.

Araştırma öncesi yapılması gerekenler:

- Kuramsal hazırlık

• Öncelikle sıkça birbirlerinin yerine kullanılan ahlâk, değerler ve etik kavramları arasında bir ayrım yapılmalı, işaret ettikleri anlam ve kullanımları netleştirilmeli. (David Davis)

- Metoda dayalı hazırlık

• En önemlisi ele alınmak istenen açık, spesifik ve doğru ifade edilmiş bir araştırma sorusuna sahip olmaktır. Sorunun özensiz, yarım yamalak inşası, araştırmacı için bir mayın tarlası haline gelebilir. (Pamela Bowell)

- Örneklem seçimi

• Süreçsel drama çalışmalarını eğitimde drama çalışmalarına yatkın ve bu konuda deneyimli gruplarla yapmak konusunda bir önerim olabilir. (Özgehan Uştuk)

- Uygulama öncesi hazırlıklar

• Ancak amaç ve kazanımların doğrudan değerler olduğu bir çalışmada didaktik olma riskine düşmeden bu tür çalışmalar yapılabilir. Planların çok iyi hazırlanması gerekir. Mutlaka bir iki alan uzmanından görüş alınmalı. (Ömer Adıgüzel)

• Asıl drama uygulamasına başlamadan önce karşılıklı güven ortamı ve grup dinamiğinin oluşması anlamında çeşitli buz kırıcı hazırlıklar yapılması çalışmanın gidişatı açısından faydalı olacaktır. (Özgehan Uştuk)

- Çerçeve ve yapılandırma

• Yapılacak olan çalışmanın evrensel örnekler üzerinden yapılandırılması ve olabilecek her farklı çerçeve uzaklıktan ele alınması gerektiğini ifade edebilirim. (Zeki Özen)

Araştırma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler:

- Liderlik tutumu

• Ne olursa olsun drama öğretmeninin değerleri baskın olmamalı, oyunda yer alabilecek çeşitli değerler, ahlâk vb. şeyler ancak kurgu esnasında hissedilir ve keşfedilebilir. Öğrencilerin nereye varacağı onlara kalmalı. (David Davis)

• Gençlerin olup bitenlerle baş edecekleri ve kendi pozisyonlarını oluşturabilecekleri drama durumları içerisinde yer almaları sağlanmalı. Aksi takdirde, (elbette epey ileride de olsa) diktatörlüğe giden yoldayızdır diye düşünüyorum. (David Davis)

- Uygulama süresi

• Kısa vadeli "müdahaleler", öğrencilerin hayata olan yaklaşımlarında derin dönüşümler sağlama anlamında büyük ölçüde yararsızdırlar. Karakterde veya etik değerlerde bir değişiklik yapılmak isteniyorsa, dramanın uzun bir süre boyunca kullanılması gerekir (özellikle Uzman Mantosu yaklaşımı veya Komisyon Modelini kullanarak). En uygunu bütün bir yıldır. (Brian Edmiston)

- Bilim etiği

• Araştırmanız ilerledikçe açık fikirli olun. Olan her şeyi görün ve elde ettiğiniz sonuçlar olması gerektiğini düşündüğünüz sonuçlara uymuyorsa bile önemli gelişmeleri görmezden gelmeyin. O'Neill'in yaklaşımını hem olumlu hem de olumsuz tüm yönleriyle araştırıyorsunuz, bu yüzden ihtiyatlı olmanız gerekiyor. (Pamela Bowell)

Araştırma sonrasında dikkat edilmesi gerekenler

- Ölçme ve değerlendirme

• Sonuçlar kesin bir biçimde ölçülemeyeceği için yapılabilecek şey, süreç içerisinde öğrencilerle etik soruların sorgulamayı insanî durumların farklı yönlerine odaklayabilecek diyaloglar kurmaya çalışmak olacaktır. (Brian Edmiston)

• Öğretmenlerle ve mümkünse öğrencilerle de görüşmelerin yanı sıra zamanla örneklerini açıklayabileceğiniz ve analiz edebileceğiniz nitel öğretmen araştırması yapmanızı tavsiye ederim. (Brian Edmiston)

• Belirttiğiniz veri toplama süreçleri çok sayıda kanıt sağlayacaktır. Yapmaya niyetlendiğiniz çalışmada 'öğrenci görüşleri'ni de mutlak açıdan önemli kabul etmeniz sevindirici bir durum. (Pamela Bowell)

• Ölçme ve değerlendirme konusunda da doğru araçların kullanılması önemsenmelidir. (Zeki Özen)

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre (ön test/son test) deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin deney grubu öğrencileriyle yapılan anket verileri analiz edilmiştir. Öğrencilerle uygulama öncesi (U.Ö) ve uygulama sonrası (U.S) yapılan anketler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Dürüstlük Değerine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrenci Görüşleri.

Öğrenci D.E.1.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük her zaman doğruyu söylemek demektir.	*U.S. Dürüst olmazsak bizim yüzümüzden ölebilir ya da sakat kalabilir, dürüst olursak herkes bize güvenir yani kısacası, dürüstlük güven kazanmayı sağlar bence.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet katılıyorum, çünkü ekonomi yüzünden her şey pahalılaştı. Bu yüzden hırsızlık ve yalan arttı.	*U.S. Hayır katılıyorum, çünkü birisi bizi dürüst olmaya zorlarsa kimse dürüst olmak istemez. Bir de çoğu bilgi genellikle yalan oluyor, insan içinde her zaman dürüstlük olmalı zor, durumda olsa bile her zaman dürüst olmalı; çünkü dürüstlük insanın içinde olmalı ve bulunmalıdır.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Verilen emanete sahip çıkmak gerekir. Eğer çıkmazsak o kişi bir daha bizle konuşmaz.	*U.S. Hayır, bence kullanılmamalı sonuçta bize güvenerek vermiş, eğer izinsiz kullanırsak hırsızdan farkımız kalmaz; bize kimse bir şey vermez ve güvenmez.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Bence aynı şey, çünkü ikisinde de hırsızlık söz konusu.	*U.S. Bence yoktur, çünkü sonuçta her ikisi de hakka girmektir. Bir tanesi çabalayıp para biriktirmiş, diğeri de canını dişine takarak çalışmış ve sen kopya çekmişsin o ise çabalayıp yapmış.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözünde durmayan insanlara bir daha kimse ona güvenmeyebilir. Ben de yapmıştım, ama o kadar büyük bir şey değildi.	*U.S. Sözünde durmayınca sana bir daha güvenmeyebilir. Ben de bir gün sözümde durmamıştım, ama beni affetti ve bir daha yapmadım.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Evet gördüm. Bence önemli, çünkü biz sırada beklerken onlar daha hızlı alıyor.	*U.S. Bence bunların üstünde durulmalı; çünkü biz beklerken onlar bizden önce alıyor. Eğer sadece bir kere yaptıysalar bir şey olmaz, ama sürekli yaparlarsa bu konu hakkında durulmalı.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bence bu bir dolandırıcılık, sonuna 99	*U.S. Bence eğer insanları zarara sokmazlarsa*

eklemek yerine direk fiyatı yazabilirler.	*sorun değil. Ama büyük bir borca sokarsa sorun olur. Meselâ, oyundaki gibi olursa, yani Kenan Holding insanlara hazır olmayan evleri satmış ve bitirmemişti. Bu yüzden bazı insanları zarara sokmuştu.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Sahibini aramaya çalışırım, eğer bulamazsam polise veririm. Böyle bir olay başıma gelmedi.	*U.S. Sahibini bulmak için elimden geleni yapardım, eğer bulamazsam polislere bırakıp oradan giderdim.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence çok büyük bir şey değilse taviz verilebilir.	*U.S. Bence geçilemez, eğer çok kötü bir durumsa ve içinden çıkmak için ufak bir yalan söylenebilir; ama genellikle zor durumlarda dürüst olmaya çalışmalıyız.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Hayır, bence olmamalı, bir kamera insan düşüncelerinden üstün olmamalı.	*U.S. Bence etkilememeli, ama yaptığımız etkinlikte kamera olan yerlerdeki cüzdanlar daha çok geri gelmiş, yani kameralar insan davranışlarını etkilemiş, ama aslında etkilememesi lazım.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Evet etkiler, eğer bir toplum dürüst ise herkez huzur içinde yaşar. Önem verilmezse herkez bir birinden şüphe duyar.	*U.S. Eğer toplum dürüst olursa rahatça yaşar ve güven sorunu çekmezler; ama dürüstlük olmazsa herkez bir şey olacak diye korkar ve kimse birbirine güvenmez, evlerinden dışarı çıkmaz bence.*
Öğrenci D.K.1.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Doğru konuşmak, davranmak.	*U.S. Dürüstlüğün aslında bencil olmamaya da çıkıyor olduğunu ve bir çıkar için değil de öyle olması için dürüst olmaya doğru olduğunu düşünüyorum. Dürüstlük doğruları söylemek ve doğru davranmaktır ayrıca.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet katılıyorum. İnsanların baskısı vs. yüzünden yalan söyleme durumunda kalınıyor. Ayrıca insanlar kendi çıkarları için (satış vs.) yalan söylüyor.	*U.S. Evet katılıyorum. İnsanlar zor durumdayken yalan söylüyorlar ve günümüzde daha çok bu durumda kalıyorlar gibi. Dürüstlük bir şarta bağlı olmamalı, dürüstlük olması için, ancak bence öle ve dürüstlük anlayışı da görecelidir aslında. Benim dürüstlük anlayışıma göre dürüstlüğün gerçekten dürüstlük olması için bir çıkar peşinde olmamaları lazım, ancak bunu ben de yapmıyorum, ama öyle olması gerektiğini düşünüyorum.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Eşya ise kullanılır, ancak canlı bir varlıksa daha dikkatli olunmalı ve zarar verilmemeli ama cansızsa kullanılır bence.	*U.S. Kullanılabilir bence zor durumdayken. Hasan beyin hikâyesinde de buna rastlamıştık. Kızını kurtarmak için karşısına böyle bir teklif çıkmıştı ve ben olsaydım kabul ederdim. Çocuğum benim için daha önemli ve canı söz konusu; çünkü her ne kadar o para hakkım olmasa da kabul ederdim net.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle	

bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Vardır. Sınavda kopya çekmek ile banka soymak arasında çok fark var. İkisi de suç, ama kopya çekmek daha masumca.	*U.S. Her ikisi de suç, hırsızlık, ancak cezaları eşit değil. Bence banka soyan biriyle sınavdan kopya çeken birinin cezasının eşit olması mantıklı değil pek.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Oluyor, canım istemiyor bazen, ama bana yapılınca hoş olmuyor.	*U.S. Evet oluyor, ama bana yapılsa hoş karşılamam. Hasan beyin hikâyesinde de bu durum vardı. Kenan bey sözünde durmuyordu. İnsanların parasını erkenden alıp onları yarı yolda bırakmayı planlıyordu. Böyle insanlar hakkında iyi şeyler düşünmüyorum, ancak bu benimde yaptığım bir şey, bu konuda kendimle çelişiyorum, ama düşüncelerim böyle, biraz bencilce.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Üzerinde durmaya değmez, normal bence, yapıyorum da abartmaya gerek yok.	*U.S. Evet, bende yapıyorum, ancak 5. soruda da olduğu gibi bana yapılmasından hoşlanmıyorum. Yapanlara şahit oluyorum. Aslında doğru değil tabiki de, ancak yapıyorum, bende bu konuda kendimle çelişiyorum aslında. Şunu farkettim ki doğru bulduğum şeylerin bazılarını uygulayamıyorum. Üzerinde durmaya çok da gerek olduğunu düşünmüyorum bu konunun. Çünkü o kadar da suç olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca bu durum artık normalleşmiş bulunmakta gibime geliyor benim.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Yani normal bence, ben olsam ben de yapardım. Artık yiyen pek yok.	*U.S. Bence bu durum normal. Bunda bir sorun yok yani alan kendi isteğiyle alıyor mesela ve almış oluyor ürünü, ayrıca bu stratejilerin mantıklı olduğunu da düşünüyorum ben. Ancak aynı ürünü daha büyük ambalaja koyup yüksek fiyata satma türü şeyleri doğru bulmuyorum.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Ne olduğuna bağlı. İyi, değerli işe yarar falan bir şeyse alırım.	*U.S. Evet olabilir. Sahibini bulmak için çok çabalayıp bulamazsam o şey benim olabilir. Ayrıca aslında bir şey görsem değerli, görmezden gelirim büyük ihtimalle, ama aladabilirim duruma göre kamera vs yoksa. Bu madde de vardı etkinliğimizde çok net hatırlıyorum. Cüzdan deneyinde vardı.. yaptığımız doğaçlamalarda da vardı.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Geçilir. Zor durumda kalınca ben de yalan söylüyorum.	*U.S. Vazgeçilebilir bence, ben geçerim ve geçiyorum da. Bu da vardı cüzdan deneyinde de, Hasan beyin hikâyesinde de vardı. Kızını kurtarmak için insanları kandırması gibi bir şeyi de vardı. Cüzdan deneyinde ise zor durumda kalan insanlar falan vardı. Herneyse geçilebilir dememin sebebi şu ki can söz konusu olduğunda aslında başka zor durumlarda da vazgeçilebilir*

	geçiliyorda bu insanların doğasında var. Ama aslında vazgeçilmemesi gerek de, yapan yok ben dahil.
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Etkili bence ve etkilemeli de.	*U.S. Etkilememeli, ama etkiliyor baya, bu da cüzdan deneyinin sonuçlarındaki maddelerde vardı. İnsanlar buldukları cüzdanları kameranın oldukları yerlerde sahibine teslim edilme oranı daha fazlaydı. Açıkçası ben olsam ben de öyle yapar teslim eder veya görmezden gelirdim cüzdanı. İnsanlar izlenince daha huzursuz veya daha doğru davranmak zorunda hissediyorlar gibi.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler bence, ufak diye düşünülüp söylenilen bir yalan büyüyüp toplumu etkileyebilir.	*U.S. Tabiki etkiler, etkiliyor da. Birisinin dürüst davranmaması başkalarını etkiler.*
Öğrenci D.E.2.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Dürüstlüğün tanımı bir insanın ona en saf ve en temiz hali ile ona karşı duyduğu histir.	*U.S. Dürüstlük insanın en temiz ve en saf hali ile öbür insana duyduğu güven sonucu oluşan bir meyvedir.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Hayır ben bu düşünce yapısına asla katılmıyorum. Bence şu anki dönemde insanlar dürüstlüğe daha çok önem verir. Çünkü zaten her yer kamera, doğruyu söylemek en iyisi gibi baskı altında kalıp daha dürüst olurlar.	*U.S. Evet bu olay etkiliyor insanları şu anki sistemde dürüstlüğün önemi azaldı ve bence de etkili olmalı. Çünkü bu sisteme ayak uydurmak zorunlu hale geldi. Yapmazsak bu sistemde cidden yaşayamıyoruz. Ben bu durumu amazonda yaşayan bir geyiğe benzetiyorum. Ormandaki tüm otlar tükenmiş ve bu geyiğin tek şansı et yemek, ama şöyle düşünün bu eti kabul etmeyen insanlar maalesef bu sistemde yaşayamıyor, her zaman dürüst olunmamalı, ama ginede bu durum dürüstlüğün önemini yitirdiğini göstermez Dürüstlük tam zamanında olmalı hep değil.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Emanete sahip çıkmanın çok önemli olduğunu düşünmekteyim, çünkü bir insanın sana karşı güveni sonucu oluşan bir şeydir. Bu nedenle emanet asla ihanet edilmemeli, ama evet o eşya çok âcil bir durumda ise kullanılmalı, ama sonra o eşyanın ederi ödenmeli.	*U.S. Şöyle düşünüyorum; emanet çok önemli, çünkü o insanın öbür insana verdiği en büyük güven sonucu oluşur. Bu ona emanete saygı önemli, ama mesela bu senin için çok önemli ve çok ihtiyacın olduğu bir dönemde bu eşya kullanılabilir; önemli olan senin o eşyayı o zaman kullanmış olman değil, ama bu da bir hırsızlıktır ve bence bir banka soygunundan hiçbir farkı yoktur. Çünkü hırsızlık, küçük büyük olarak ayrılamaz; tüm hepsi eşittir, belki kimseyi etkilemez, ama gerçek bir teist böyle bir durumu destekliyor olamaz. Çünkü öbür dünyaya ve tanrıya inanan bir insanın bunu desteklemesi normal değil, gerçek tanrı varsa bu durum onun katında bir banka soygunu kadar büyük bir suçtur, çünkü neredeyse tüm dinlerde suç eşittir. Büyük veya küçük suç yoktur, varsa da bunu bilebilecek*

	tek varlık tanrıdır.
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Evet bence arada çok büyük bir fark vardır; çünkü bir kopya günlük hayatı büyük bir şekilde etkilemezken, bir banka soygunu birçok insanın hayatını etkiler ve onun günlük yaşantısını durdurur. Uzun lafın kısası hayır, ben buna katılmıyorum.	*U.S. Arada fark falan yok, hepsi eşittir bence. Tek fark şu anki kanunî sistemdir. Bundan 400 yıl sonra hırsızlık kanunen suç olmasa bir asır sonra hırsızlık normalleşmiş olsa hırsızlık suç olmazdı ve bizim fikirlerimizde değişirdi, ama aslında şu anki toplumda herkez hırsızlık yapıyor; herkez çok büyük bir hırsız, ama dediğim gibi bu da artık normalleşmiş. İnsanlar kendi kafasında belli şeyleri artık hırsızlık saymamaya başlamış, örneğin bir kopya artık hırsızlık sayılmıyor, ama aslında gine de bu da bir hırsızlık, saatleri çalınıyor çalışan o insanın, ama kopyadan kimse hapse girmiyor. Evet suçun büyüğü küçüğü yoktur, sadece kanun tarafından belirlenen belli bir büyük küçük statüsü vardır.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Söz belli durumlarda çok önemliyken bence bir yaşam söz konusu ise sözden çıkılabilir, ama genel olarak bir insan için sözün çok önemli bir faktör olması gerekir.	*U.S. Evet söz bence çok önemlidir, bir insanın kamçısı olmalıdır. Söz de önemlidir ama zamanında.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Evet bazen bu durum birçok insanı aptal yerine koymaktır; ama çok önemli belli durumlarda sıraya saygı o işin âciliyetine göre değişmeli.	*U.S. Evet bu durum şu anki toplumda görünebiliyor; bu o kadar da anormal değil, çünkü sabırsız bir toplumda yaşıyoruz ve egoist insanlar yani bencil insanlar, çünkü ego bir kullanım olur ve ego bencillik demektir. Aşırı özgüven değil, eski Yunandaki ego kelimesinden gelir, bencillik olarak geçer, bu toplumda sıra çalmak kötü bir şey olsa da şu anki toplumda normalleşir.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bu dönemde bu durum bu kadar garip olmamalı. Bence o kadar da garip değil, hatta normal insanlar günlük hayatların da fark etmese de tartışmalar, siyaset, ekonomi gibi birçok alanda bu manipilasyonlar uygulanıyor. Ve ayrıca bence bu tür çeşitli manipüle yöntemleri hangi durumda kullanıldığına göre değişir. Mesela siyasette Adolf Hitler veya Napolyon Bonapart veya eski Osmanlı döneminde hatta antik çağlardan beri kullanılan bir yöntemdir bu durumun nasıl kullanıldığı bu durumu yargılamamamızda büyük önem arz eder.	*U.S. Bu taktikler insanları manüple ediyor olsa da bu durum o kadar kötü değil. Çünkü bir de şu açıdan düşünün; bu manipüle sistemi olmasa bu fabrikada çalışan insanlar da aç kalıcaktı, bu halka fiyatı ucuz gösteriyor olsada halk o fahiş fiyata geliyor olsa da bardağın dolu kısmı da gözükmeli.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Açıkçası ben bu durumda paranın sahibini arardım, ama mesela benim olduğum sosyal statüye göre de değişir, çok ihtiyacım olduğu bir dönemde o parayı alabilirdim, ama şu an ki statüm göz önüne alındığında almazdım, ama sahibini bulamazsam alırdım. Çünkü başka bir seçeneğim yok, o durumda alırdım. Çünkü o hayır	*U.S. Evet olabilir, sonuç olarak sahibi orda değilse ve aramıyorsa beklemene rağmen gelmiyorsa bu senin olabilir; bu onun aptallığıdır.*

kurumlarına da güvenmiyorum.	
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Evet bence de dürüstlük bazı durumlarda değişmeli, ama belli durumlarda dürüstlük korunmak zorunda. Çünkü bu duruma göre değişmeli.	*U.S. Bu durum belli zamanlarda değişir, ne kadar zor bir durumda olduğumuza göre değişir. Mesela bir çok insanı etkileyen bir durumda bu durum bozulabilir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Evet bu durum insanları gayet de etkiler. Çünkü o kameraların ona yaptığı baskı insanının düşüncelerini etkiler, dürüstlük bu durumda etkisini kaybeder.	*U.S. Evet bu insanları etkiler ve etkilemesi normaldir. Ama bu durum bu kadar da kötü değildir; sonuçta iyilik yine de iyiliktir, sonuç önemli değil.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Evet dürüstlük bir toplum için önemli bir faktördür. Dürüstlük bir toplumun eğitim düzeyinin de bir göstergesidir. Toplum içinde her zaman yalan söyleyen bir insana duyulan saygı ve dürüst bir insana duyulan saygı düzeyleri çok farklıdır.	*U.S. Evet dürüstlüğün yaygın olduğu toplumlarda insanların yetişme tarzı ve fikirleri değişiktir.*
Öğrenci D.K.2.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Dürüstlük iki kişinin arasındaki bağı korumaya yardım eden çoğu kişinin kullanmadığı bir terimdir. İnsanların anlaşmasını sağlayan barışı peşinde getiren şey dürüstlüktür.	*U.S. Dürüstlük bildiğimiz ya da yaptığımız her hangi bir konuda olan şeyi ne bişey azaltarak ne de bişey koyarak anlatmamaya denir. Bence dürüstlük karşıdaki kişiye olan sadakatimizi ölçer. O kişiye yalan söylersek o kişi de bize olan güvenini sarsar, bu güvenin kopmaması için dürüst olmalıdır.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Katılıyorum, çünkü insanlar yaptıkları hataların üstünü örtmek için yalan söylüyor, böylelikle dürüstlük de ortadan kalkmış oluyor. İnsanlar hatalarını örtmeye çalışmasa zaten yalan ortada kalmaz. Bir insan başı sıkışınca yalana başvurur çünkü.	*U.S. Zamanın şartları, herkesle iyi geçinmek ya da insanlara kendini sevdirmek için yalan söylenir. Bu da zamanın şartlarıyla ve insanların yükselen egosuyla alakalı, herkes bir işi yaparken o işin sonucu umursanmaz ve sonuçları gelince de buna katlanmamak için kendilerini yalan söylerken bulabiliyorlar. Bu herkesin eğlencesine düşkün olmasını ve sadece kendini düşünmesini belli ediyor. Dürüstlük zamanla değişti ve bu topluma etki etti.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Birisine bişey emanet edince onu o şekilde bulmak isteriz, herkez ama çoğu ister istemez zarar verebiliyor, bu durum kötü de olsa bence çok ihtiyaç olduğunda kullanılabilir. Sonuçta karşı taraftaki kişi bunu anlayabilir. Aynı zamanda emanet edilen eşyaya bir zarar geldiğinde karşı tarafa bu eşya en kısa zamanda alınmalıdır.	*U.S. Emanet edilen şeyler çok değerlidir. İnsanlar için özellikle de bu şey para ise insanları kandırıp emanetlerini kendileri için kullanılıp alınırsa bu gerçekten çok kötü bi şeydir, sonuçta o kişi için ne kadar değerli ya da o şeyi parayı nasıl kazandı bilinmiyor, değil mi? Bu yüzden de emanetlere karşılıklar verilmeli, yani emanete sahip çıkılmalı.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Küçük hırsızlıklar peşinden büyüklerini de getirir. Böylelikle aralarında bir fark kalmaz, onları aynı yapar.	*U.S. Büyük hırsızlıkla küçük hırsızlık diye bişey yok, sadece bu hırsızlıkların yarattığı zararlar büyüklükle küçüklük arasında tartışıla bilinir.*

	Mesela banka soymak bir banka soyarken onca insanın parasını çalıyolar, bu binlerce kişiye zarar verirken; bir kopya çekmenin kime zararı olablir ki? Tabi ki de kimseye. Bu yüzden bu iki suçun ki birisi suç bile değil, yarattığı zararlar sonucuna göre yargılanıyor.
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözlerinde durmayan insanların elbette geçerli bir açıklaması vardır. Bu nedenle bence normal çünkü her insan sözünde durmayabilir insanlık hali.	*U.S. Sözlerinde durmayan insanlara yalancı deniyor ki yalancı insanlar küçük yalan yerine büyük yalan da söylenir. Herkez de yalan söyleyebilir. Bu gayet normal bişey, fakat yalanın büyüklüğüyle alakalı.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Kaynak yapmak önemli değil bence. Çünkü ben de yapıyorum, bazen beklemek çok sıkıcı olabiliyor ve herkez yaptığı için sıralar karışabiliyor.	*U.S. Kaynak yapmak üzerine durulmayacak bir konu. Çünkü normal bir davranış ve bence bi zararı da yok.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Herkes ekmeğinde, cebinden az para çıksın çok girsin gibi zaten her şey pahalılaştığı için gayet normal her firma öyle yapıyor o yüzden bence büyütecek bir konu değil.	*U.S. Pazarlama stratejileri insanları kandırma amaçlı bişey olarak görülse de sadece daha çok şey satıp daha fazla para kazanmak istedikleri için bu stratejileri uyguluyolar. Tam kandırmaca olmasa da birazcık kazıklamasını engellemiyor.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Yolda değerli bir şey bulursam almam. Sahibi bakmaya gelecektir elbette, ama eğer alırsam sahibinin bulması için gerekli yere bırakırım, onu da yapmadıysam benim olabilir. Sonuçta sahibi onu kaybetmiş, bir daha da bulunacak gibi durmuyor.	*U.S. Hayır o şey bizim olamaz; o eşyayı kazanmak için yaptığı şeyleri bilmiyoruz ve eşyayı asla hak etmiyoruz. Bu yüzden onu almayız, sahibini aradığımızda ve bulamadığımızda ise o eşyayı polise teslim etmesi gerekiyor. Çünkü biz elimizden geleni yaptık ve artık onu teslim ettiğimizde bizim sorumluluğumuzda değildir; ama onu alırsak ömür boyu sorumluluğunu taşırız.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Zor bir durumda yalan söylenirse daha da batılır bu yüzden dürüst olmak en mantıklısıdır ama bazen dürüstlükten taviz verilebilir biraz.	*U.S. Bence dürüstlüğe taviz verilmemeli çünkü yalan söylendikçe içine batarız ve bu yalandan dolayı bi çıkmaza girilir ve bu yalan çıkmazı insanı içine alır ve çıkılmaz bir hale gelir bundan dolayı dürüst olunmalıdır.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Kameralar insanları etkilememelidir. Herkes normal davranmalıdır bence, ama bir iş yerinde kamera olması gereklidir, çünkü insanların güvenliği böyle sağlanabilir. Hem herkesin daha titiz olması o yer için daha iyi olur güven kazanır.	*U.S. Tabiki de etki ediyor; bu yüzden herkez daha dikkatli davranıyor ve bu da ortak düzeni sağlıyor. Kameraların oluşturduğu etkiler iki taraftan da olumlu olduğu için bence bu konu hakkında bir sorun yok.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. İnsanların dürüstlüğe önem vermesi önemlidir; özellikle de bu dürüstlükten dolayı insanların en küçük bir yalanda güvenleri kırılabilir. Bu nedenle çok önemlidir; dürüstüğe	*U.S. Eğer insanlar dürüstlüğe önem vermeseler herkez suç işler ve dünya çok kötü bir yer olur ve bu da kötü bişey. Bu yüzden bu şeyleri önlemek için herkese dürüstlüğün önemi açıklanmalı, herkesin*

önem vermeyince insanlar daha rahat davranır, çünkü o toplum rahattır.	*değer verdiği bişey olmalı.*
Öğrenci D.E.3.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Birşeyi veya sözü değiştirmeden anlatmaktır, bence doğruluk olabilir.	*U.S. Kendimize göre en doğru karar olmalı bence. Hasan bey orada mağdurlara yalan söyleseydi eğer, kızı kurtulabilirdi, ama söylemeseydi belkide kızı kurtulacaktı. Ona göre dürüst olup mağdurlara doğruyu söyleseydi kızı kurtulamayacaktı. Tabi bunlar bir olanağa dayalı, ama dürüstlük budur.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Katılıyorum, günümüz şartları zor ve insan bu zorluklar karşısında bir yalan söyleme ihtiyacı duyuyor bence.	*U.S. Dürüstlük günümüz şartlarına bağlı değişiyor bence. Çünkü maddi durumu iyi olmayan aileler veya insanlar daha çok arada kalıyorlar dürüstlük hakkında. Mesela yerde bir cüzdan bulsa bu aile üyeleri veya insanlar maddî durmları iyi olmadığı için o parayı almak mecburiyetinde kalıyorlar. Ama almamaları gerekir.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Emanet ettiğimiz kişiye zaten güvenmişiszdir. Zaten kullandıysa bile ben de bu karşılaştığı durum karşısında anlayış gösteririm.	*U.S. Bu kavram göreceli dir. Emanetin büyüklüğü, maneviyatı maddî açıdan ne kadar büyük olduğuna göre değişir bence. Eğer paradan bahsediyorsak ve çok âcil ise kullanılmasında sakınca yoktur. Fakat o şahıs bizim çok yakın bir arkadaşımızsa ve söz konusu olan emanet çok değerli bir manevî değeri var ise mümkünse kullanılmamalıdır.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Bence yoktur, eğer sınavda kopya çektiysek o sınava giren kişilerin hakkına girmiş oluruz bence. Banka soymak da aynı şey. O bankada parası olan vatandaşların da hakkına girmiş olursunuz.	*U.S. Fark yoktur. Bana göre benim param çalınsa büyük bir miktarsa tabiki üzülürüm. Manevî açıdan da çalınsa bu benim üzülmeyeceğim anlamına gelmez. Hatta daha çok üzülürüm. Zengin bir adamın parası çalınsa üzülmeyebilir, fakat çok değerli bir nesne cisim veya herhangi bir şey onun için aynı üzüntü olmayacaktır.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Onların da neden sözlerinde durmadıklarını sormak ve anlayış göstermek lazım çünkü çok farklı nedenleri olabilir. Benim de illaki sözümde durmadığım zamanlar olmuştur, kabul ediyorum, ama geçerli bir sebebim vardır mutlaka.	*U.S. Hasan bey gibi, aslında Kenan bey ilk önce evleri yapacağını ve satın almalarını söyledi, böylece insanların güvenini kazandı. Sonra evler bitmedi ve bir sürü mağdur vardı. Kenan bey sözünde durmamıştı, insanların güvenini boşa çıkardı. Kendi çıkarı için başkalarının hayatı ile oynadı bir bakıma. Sözünde durmadığım zamanlar oldu mu hiç? Mesela ödev unutmak gibi veya söylediğim bir sözdede olabilir. Bence bu şeyler insanlık haliyle oluyor. Hem de çoğu zaman.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Zaman en önemli şeydir, önüme geçtiklerinde biraz daha zaman harcadığımı fark ediyorum. Çok küçük bir şey olabilir ama önemli. Mesela bir su alacaksam maksimum 2 dk sürmeli, ama sıra	*U.S. Bence üzerinde durulmayacak bir konu. Sonuçta herkes aynı yerde bir aburcubur veya farklı bir şey almaya çalışıyor. Hani oradayken o şahsa çok sinirlenirim, ama sonra bu konu beni*

kaynatılınca bu oran artıyor.	*bağlamayacaktır.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. İnsanları kazıklıyorlar bence halk tabiriyle. Firmalar açıkçası oyun oynuyarlar ve biz de kanıyoruz. Bizleri manipüle ediyorlar. 99 krş aslında 1 lira, 140 TL ise 99 krş diyorlar yani 141 lira, bu olmalı. Paket büyük madde küçük olmaz ki oradaki ambalaja da yazık israf edilyor açıkçası veya o ürünlerin o kadar pahalı olmaması gerekiyor çünkü sandığımız kadar büyük olmuyorlar.	*U.S. Bu tip oyunlar veya kandırmacalar frima açısından kazanç olabilir, ancak toplum bakımından bu bir kandırmacadır. Firma sahiplerinin bunu düşündüğünü hiç sanmıyorum.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Eğer sahibini bulmak için herşeyi yaptıysam ve bulamamışsam o benim olduğunu göstermez hala içimde bir huzursuzluk olurdu bu yüzden o benim sayılmazdı.	*U.S. Yolda eğer bir şey bulursam mesela cüzdan deneyi gibi ilk yapacağı şey cüzdanı ellememek ve biraz düşünmek olacaktır. Belki cüzdanın sahibi düşürdüğü yere tekrar geri dönecektir. Sonra onun sahibini bulmak için herşeyi yaptıysam ve hala bulamadıysam o benim zaten değildi, zaten de olmayacaktır. Ama benim maddî durumum hiç iyi değilse gerçekten. Onu kullanırdım diye düşünüyorum.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Zor durumdaysam dürüstlük yine önemlidir, fakat bence dürüstlük ilkeleri esneyebilir. Eğer hayatımla ilgiliyse dürüstlüğün hiçbir önemi yoktur zaten.	*U.S. Hasan beyin kızı SMA hastasıydı ve bir işe girmişti orada. Eğer dürüst olsaydı çocuğunu kaybedebilirdi. Ama yalan söyleseydi onca insana o küçük kızın hayatı normale dönebilirdi belki de. O ilacın o kızı kurtaracağının bir garantisinin olmadığını ben söylüyorum. Ama bu gibi durumlarda dürüstlük ilkesi kişiye bağlı değişebilir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Etkilememeli bence, insan neyse odur çünkü. Eğer kötü bir kişiliğe sahipse çalışmasın zaten, belki o durumdayken kamera işe yarayabilir. İnsanlara karşı daha iyi olmasını sağlayabilir, ama bu görecelidir.	*U.S. Bu toplumun ne kadar yalancı veya sahtekar olduğunu gösterir, kayıtsız şartsız dürüstlük kamerasız olmalıdır. Bir kaybolmuş cüzdanı sırf orda kamera var diye alıp sorup soruşturmak hiç doğru bir davranış değil bence.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Tabiki etkiler, bir haberci yalan haber yaparsa o toplumda olmayan insanların o toplumu hor görmelerine neden olabilir veya dışlanabilir.	*U.S. Kenan bey bütün evleri yapsaydı insanlar ona daha çok güvenirdi ve bundan sonraki bütün projelerinde hiç düşünmeden ona güvenerek o evlere para verirlerdi. Ama eğer bu sahtekarlığı yapsaydı insanların hiç birisi ona güvenmezdi. Bu toplum açısından bu tip frimalara güven azalacak ve belki de onların da batmasına mal olacaktı.*
Öğrenci D.K.3.	
S.1. Sence ‘dürüstlük’ ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük insanı insan yapan ögelerden bitanesi ve insanı yansıtan bir şey.	*U.S. Dürüstlük en önemli değerlerimizden bitanesi ve hayat boyunca dürüstlüğümüzü kaybetmemeliyiz.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun?	

Neden?	
U.Ö. Katılmıyorum, çünkü bir insan gerçekten dürüstse günümüz şartları ne olursa olsun dürüsttür.	*U.S. Katılmıyorum, çünkü bir insanın içinde dürüstlük varsa ne olursa olsun o insan dürüstlükten vazgeçmez.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Âcil bir ihtiyacımız bile olsa sahibinden izin alarak kullanmak en doğrusudur.	*U.S. Bir insan bize bir şeyini emanet ediyorsa demek ki bize güveniyordur; bir insan da bize güveniyorsa onun bize güvenini boşuna çıkartmamalıyız. Âcil bir ihtiyacımız olduğunda da sahibinden izin alarak kullanmalıyız.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Bir fark yoktur aslında, çünkü ikisi de yapmamamız gereken kötü bir davranış.	*U.S. İkisi de aynı alana giriyor, hırsızlık. Kopya veya banka soygunu ne fark eder ki sonuçta ikisini de yapmamamız gerekir; kopya çekerken o insan ne kadar çalışmak için uğraşıyo ve sen onun bilgilerini çalıyosun, bu da bir suçtur.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözlerinde durmayan insanlar dürüst insanlar değildir ve bizim dürüst olmamız gerekir. Ondan dolayı sözünde durmamak olumlu bir davranış değildir. Ben elimden geldiğince sözümü tutmaya çalışıyorum.	*U.S. Bence sözlerini tutmayan insanlara pek de güvenilmemeli. Sonuç olarak o insan sizi kandırıyor ve size yalan söylüyor. Ben elimden geldiğince sözümü tutmaya çalışıyorum.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Şahit oluyorum ve yaşıyorum. Orda insanlar ne kadar beklemesine rağmen onların hakkını yiyorlar.	*U.S. Öyle insanlarla karşılaşıyorum ve insanlar orda beklerken onlar hemen aralarından geçip önlerine geçiyorlar ve insanların haklarını yiyiyolar. Bence bu konu üzerinde durulması gereken ve önemli bi konu.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. İnsanları kandırmaya çalışıyorlar, biz fazla para kazanalım derken insanları zor duruma düşürüyorlar ve bu hiç hoş bir davranış değil.	*U.S. İnsanlar kendilerinin kazanmasını istiyorlar, ama bunu öbür insanları kandırmadan da yapabilirler ve bu sayede hem onlar kazanmış hem de öbür insanlar kazanmış olur.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Sahibini bulmak için elimden geleni yaparım bulamadıysam da gidip polise teslim ederim. Sahibini bulamadıysam asla almam, ya gider polise teslim ederim, çok önemli bir işim varsa da sahibi gelip alabilir diye yerine bırakırım.	*U.S. İçini açmam ve çevredeki insanlara sorarım. Eğer onların değilse içini açarım ve telefon numarası yazılı olan bir kart vs. varsa kişiyi ararım; eğer yoksa gidip polise teslim ederim, ama asla almam.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence bir insanın dürüstlüğünü içinde kaldığı zor durum etkilememeli; bir insan dürüstse ne kadar zor durumda olursa olsun dürüsttür.	*U.S. Günümüzde maalesef ki insanların zor durumları insanları etkiliyor, ama bence etkilememeli. Şartlar kolay veya zor olsun hep dürüst davranmamız gerekir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence etkilememeli, ama maalesef ki günümüzde çok az dürüst insan kaldı ve	*U.S. Günümüzde insanları etkiliyor, ama etkilememeli; kameralarla izleniyor olmamız bize*

kameralardan dolayı çoğu insan dürüstmüş gibi davranıyor.	*bir değer kaybettirmez. Genelde insanlar kameralar karşısında yakalanma korkuları olduğu için insanlar dürüstmüş gibi yapıyorlar, ama bence insanlar nasıllarsa kameralar karşısında da öyle olmalılar.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. İnsanların dürüstlüğü toplumu etkiler, dürüst bir insansanız karşınızdaki kişilerin ruh hali de değişir. Ne demişler üzüm üzüme baka baka kararır. Yani kötü ve dürüst olmayan bir insansanız karşınızdaki kişi de öyle olur.	*U.S. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler; çünkü ailesi arkadaşları onunla beraber oldukları için bu özellik onlara da yansıyacaktır ve bu yüzden dürüst olmayan bir toplumda olucağız.*
Öğrenci D.E.4.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Dürüstlük bence insanlar arasındaki güvensizliği azaltmak için ortaya çıkmış bir kavram. İnsanlar birbirine güvenmemekten korktuğu için dürüstlük kavramına sarılmışlar.	*U.S. İnsanların birbirinden doğan güvensizliğe karşı oluşmuş bir ihtiyaç.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Bence hayır. İnsanlar bu durumu kendi kendine oluşturdular. Dürüstlük ilk çıktığı zaman güvensizlik azalmıştı, ama insanlar bu dürüstlük kavramını kendi çıkarları doğrultusunda kullandılar ve güvensizlik arttı.	*U.S. Evet, çünkü geçmişten günümüze imkânlar ve olanaklar değişti. Günümüzde dürüst olamıyorsunuz, çünkü karşındaki ailen bile olsa seni yargılıyor. Daha doğrusu günümüz şartlarında korku dürüst olmamızı zorlaştırıyor.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Emanete sahip çıkmak insana duyulan güveni ölçer bence. Âcil bir durumda kullanmak istemem, ama çok âcilse kullanabilirim.	*U.S. Emanete sahip çıkmak bence bir ölçme yolu. Dürüstlüğü ölçüyor. Çok âcil bir durumda kullanırım, ama bana âcil gelen emanetin sahibine âcil gelmeyebilir. Mesela bir sma hastası bir çocuğunuz var. Bir inşaat firması sahibi sizi işe alıyor. Proje çok büyük. Ama inşaat batıyor. 25 bloğun sadece 2 bloku yapılıyor ve diğer binaları alanlardan 100.000 TL peşinat alınıp binayı vermiyor. Sonra inşaat firması bunu sana çocuğunu iyileştirmek için veriyor. Bu durumda size âcil gelebilir bu para, ama evi alanlara âcil gelmez. Bence insanlar kendine göre çok fazla âcilse almalılar. Sonuçta âcil durumda insan ne yapacağını düşünemez.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Küçük miktarda hırsızlık sorun yaratmayacaksa büyük miktar hırsızlıktan iyidir. Sınavdan kopya çekmek ve banka soymak bence aynı olaylar. Sonuçta kopya çekerek çalışanın hakkına giriyorsun.	*U.S. Küçük miktarda hırsızlık ile büyük miktarda hırsızlık arasında fark yoktur, sadece cezaları farklı. Kopya çekersen çalışan başkalarının hakkına girersin ve hiçbirşey yapmadan puan alırsın, ama en fazla sınavdan atılırsın. Banka soymak da aynı şey. Başka birinin kendi hakkıyla biriktirdiği parayı emek vermeden alırsın. Bu sefer 10 belki 30 veya daha fazla yıl ceza alırsın. O yüzden amaçlar aynı, sonuçlar farklı.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözünde durmayan insanların haklı bir sebepleri varsa problem yok. İnsanlık hali istemeden sözümde durmadığım oldu.	*U.S. Sözlerinde durmayan insanlara kızıyorum, çünkü tutamayacaklarsa neden veriyorlar. Riskli birşeyse söz vermemelisin. Sonuçları da düşünmen lazım. Ben tutamayacağım sözler vermemeye*

	çalışıyorum; çünkü karşımdaki kişi bana güvenip söylemiş ve ben de yapıp yapmayacağıma veya söyleyip söylemeyeceğime dair söz verdim.
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Kaynak yapan insanlara çok şahit oldum. Eğer önemli bir sıra değilse (yemek sırası market sırası vb.) bir şey demem, ama önemli bir sıra ise (Hastane sırası, eczane sırası) uyarırım. Çünkü hastalık veya bunun gibi önemli şeyler marketten alınacak bir şeyden daha önemlidir.	*U.S. Kaynak yapanlara çok şahit oldum. Bence önemli, çünkü ben bekliyorsam kaynak yapanın ne farkı var? Mesela bir ekmek sırası. On dakikadır bekliyorsunuz ve birisi gelip önünüze geçiyor. Bu onu sizden veya başkasından özel yapmaz. Siz bekliyorsanız, o da bekleyecek. Ben önüme geçenlere çok kızıyorum. Ben de hiç kaynak yapmam.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Firmalar da aslında haklılar kendilerine göre. Çünkü onlar da kar yapmak ve para kazanmak istiyorlar. Ama bunu aldatmaca yapmadan yapabilirler.	*U.S. Firmalara hak veriyorum, çünkü onlar da para kazanıp ürünlerini sattırmaya çalışıyor. Bu hamleler biraz ahlâksız, sonuçta sana çokmuş gibi gösteriyor. Aslında insanlar da buna kanmamalı, onlar da biraz uyanık olmalı. Firmalar ilk yaptıklarında anladılar ki insanların üstünde psikolojik olarak işe yaradı, hemen daha fazla yapmaya çalıştılar.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Değerli bir şey bulursam önce etrafıma bakarım sahibi var mıdır diye. Sahibini bulmak için her şeyi yapıp bulamadıysam polise verirdim, ama şeytana uymayacağımın garantisini veremem.	*U.S. Değerli bir eşya bulduğumda etrafıma bakınırım. Sonra polise veririm. O eşyayı bulduğumda benim yapmaz, ama kendi yararıma kullanabileceğim bir şey yapabilir. Mesela cüzdan benim olmaz, ama içindeki paraları ödeyemediğim bir borç için kullanabilirim. Bir de içinde yüksek makamlı kişilerin cüzdanlarına dokunulmuyor bile. Bu olay korku olmuş, içinde çok fazla bilgi olmayan bir bilgiler yoksa o cüzdan hemen alınıyor.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Kişinin zorluğu yönetmesine bağlıdır. Ama bönce dürüstlük ilkesinden vazgeçilebilir. Çünkü zor durumda insanın karar verme ilkesi zora girer.	*U.S. Çok önemli değilse etkilememeli. Ölüm kalımsa etkilenmeli. Zor durumda dürüstlük ilkesi insanın karakterine bağlı. Çok sadıksa vazgeçmez, ama herşey onun için bir lafsa vazgeçer. Sizin vazgeçmek ilkeniz olmamalı.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence kameralar insanların birbirine karşı dürüstlüğünü etkilememeli. İnsanların kameralarla birbirine güvenmemesi kötü. Çünkü dürüstlük takipsiz olmalıdır.	*U.S. Mağazanın kamerayla izlenmesi dürüstlüğü etkilememeli. Dürüstlük insanın içinden gelmeli, bir şarta bağlı olmamalı. Mağazalar izleniyor, çünkü cüzdan bulunduğunda vermek yerine kolay geldiği için parayı alıyorlar.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler. Toplumu batık bir gemi de yapar, dağda uçan kartal da.	*U.S. Dürüstlüğe önem verilmezse toplumda savaşlar olur. Güvensizlik artınca korku artar; korku artarsa rekabet başlar, sonra savaşlar olur. Korku insanların başkasına da veriliyor. Savaşlar da güveni sağlamak için oluyor.*

Öğrenci D.K.4.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Hiçbir koşulda yalana başvurmamak. Herhangi bir şeyi saptırmadan doğrusunu söylemek.	*U.S. Dürüstlüğü tanımlayacak olsam yalan söylemek yerine daima, koşullar ne olursa olsun gerçekleri söylemek olduğunu dile getirirdim.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Zorlaştırıyor, ama dürüst olmak isteyen insan her koşulda dürüst olabilir bence.	*U.S. Evet, mesela dramada gördük ki kanser vb. hastalıkların tedavileri çok pahalı olduğu için yerde bir cüzdan görünce almak durumunda kalabiliyor. Ben olsam ben de o cüzdanı o durumda alırdım. Veya çok borcu olan biri? Bunları dramada gerçekten kalbimde hissettiğim için artık ne olursa olsun vermeli diyemiyorum. Ama bir yandan da vermesi gerektiğini söylüyor bi tarafım.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Bence hasar verecek (emanete) bir şey olmadığı sürece bir sıkıntı yok. Ama emanet veren kişi bu konuda hassas ise durum farklı olabilir.	*U.S. Emanete sahip çıkmak aslında hiç kullanmamak bir köşede tutmak gibi bir şey değil bence. Zarar verilmediği sürece kullanılabilir. Ama bu, emanet eden kişiden gizli yapılmamalı.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Büyük yalan ve küçük yalan (veya hırsızlık) arasında çok büyük bir fark olduğunu düşünmüyorum, en azından örnek verdiğiniz durumda böyle. Sınavda kopya çekince de sonuç olarak aynı şeyi yapmış oluyorsunuz, ama yine de fark var.	*U.S. Evet, mesela aslında dramadaki karakterimiz Hasan Bey de yüzbinlerce para çalmış oluyor ve buna ne olursa olsun "bir hayat" söz konusu diyerek SMA hastalığı yaşayan çocuğunu dile getirmişti. Ama bu fikri sadece birkaç kişi savundu. Oysa ki cüzdanı sadece birkaç bin TL borcu olan birinin bile almasını bir çok kişi savundu. Yani fark var. Biri ölümle de sonuçlanabilir, hatta bunu gördük, Hasan beyin çalıştığı yer olan Kenan Holding'in yaptığı (yani aslında Hasan Beyde yapmış oluyor). Dolandırıcılıktan duyunca felç kalan, kalp krizi yaşayan vb. insanlar olmuştu. Yani sadece bir kişinin hayatı diğer kişilerin parası olarak bakmıyorum. O kişiler için bu paranın nasıl kazanıldığını bilmiyoruz. Ama cüzdanın içinde 5000 TL gibi bir para miktarı vardı ve bu para için kimsenin felç kalacağını düşünmüyorum.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözümde durmadığım zamanlar oluyor. Bazen zorunda kalmakla alakalı, bazen ise o anki ruh halim vb. ile alakalı. Ama bu tabiki de yanlış bir şey, ama günümüzde zaten her şeyin doğrusunu bilmemize rağmen uygulamaya gelince sıkıntı yaşıyoruz.	*U.S. Bir söz tutulacaksa verilmeli, ama misal biri sana karşı sözünü tutmadı ve ortada karşılıklı bir söz vardı. Senin hala bu söze sadık kalman da gereksiz. Hatta bu olayı geçmiş zamanlar (Osmanlı vb.) antlaşma, sözlerinde de görüyoruz. Karşı taraf sözü bozuyor, sonra diğer taraf da bozuyor doğal olarak.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Bunu benim de yaptığım oluyor malesef. Ama bu tarz küçük haksızlıklarda bulunan insanlar büyüğünü de yapabilir.	*U.S. Kaynak yapmak küçük bir sorun değil. Buna içi elveren başka şeyler de yapabilir. Ama çok âcil ve önemli bir durum yaşamıştım birkaç sıra önümdeki kişiye âcil bir durum olduğunu ve önüne geçip geçemeyeceğimi sordum. O da sağolsun izin*

	verdi. Bu şekilde, ama aksi takdirde yapılmamalı.
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bunda bir sakınca görmüyorum. Satmak için geliştirilmiş yöntemler zaten. Sadece bir tür manipülasyon. Bunu fark edip etmemek bizim elimizde. Manipülasyonun yalan veya haksızlıkla ilgisi olduğunu düşünmüyorum.	*U.S. Mesela Kenan Bey bu oyunlara başvurdu. Ve bu yol ölüme bile gitti. Bu katiyen yapılmamalı. Ama yine bu konuyla alakalı, ama çok daha masumu olana 99,99 gibi şeyler olabilir. Onlar zaten bir aldatmak değil, asıl fiyatı gizli değil görülüyor. Sadece manipülasyon. Manipülasyon ile aldatma arasında büyük fark var.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Daha önce sahilde gezerken yerde iphone 7 bulmuştum. Bir an cidden almak istedim, ama almadım. Annemlere götürdüm ve âcil aramalardan babasının telini bulup annemler (annem ve babam) konuştular. Daha sonra ortak bir yer belirleyip telefonu verdiler. İçimde öyle bir arzu olsa da asla sahiplenmem.	*U.S. Kim olduğuma bağlı. Ciddî anlamda bulamıyorsam ve çok lazımsa "BELKİ" düşünülebilir. Ama hayat memat meselesi olmalı bence. Normal bir durumda sahibini bulamazsak karakola teslim edebiliriz. Bu bir bahane değil.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Zorlandığı durumlarda dürüstlükten ödün verilebilir bence.	*U.S. Hasan bey konusuna değineceğim yine, şimdi bu adamın dürüstlük ilkelerinden vazgeçmesi o kadar da anormal değil. Ve olabilir. Ya da sen bir arkadaşını kaybedeceksin dürüstlük üzerinde durursan bu mantıksız olur. Dürüstlük her zaman erdem değildir. Ne olursa olsun dürüstlük dersen çok şey kaybedersin.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Etkilememeli tabiki de ama etkiliyor. Bu zoraki bir durum. Diğerinde ise tamamen insanın iç dünyasına kalmış bir durum.	*U.S. Etkilememeli. Bu bir zorunluluk değil sorumluluk olmalı. Ama kastettiğim sorumluluk da zorunlu olan sorumluluk değil. İçimizdeki sorumluluk. Kendi içinde empati yapıp veya başka duyguları hissedip bunun sorumluluğu olduğu düşüncesi.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler. Dürüst bir toplum en azından en küçük toplum parçası olan ailede bile çocuklar ailelerini örnek alıyor. Onlar dürüstse çocuğun dürüst olmasını da etkiler.	*U.S. Etkiler tabii. Dürüst bir aile bile dürüstlüğü yaygınlaştırabilir. Aile çocuklarına, çocukları arkadaşlarına derken yaygınlaşır. Dürüstlüğün bulaşıcı bir şey olduğunu düşünüyorum. En azından örnek alınabilecek bir şey. Bu yüzden toplumun çoğu dürüst olursa diğer insanlar da örnek alıp dürüst olabilir.*
Öğrenci D.E.5.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük, güvendiğin kişilere söyleyeceğim şeyi açıklayabilmektir.	*U.S. Bence dürüstlük, açıklayacağı şeyi güvendiği kişiye, söyleyeceği şeyi söyleyeceği kişiye daha sonra etkilenmeyeceğine emin olup söyleyebilmektir.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Bence evet, çünkü insanlar sürekli izlendiği için biraz daha dürüst olamayabilirler.	*U.S. Bence evet, zorlaştırıyor, çünkü şu anda her yerde, her sokakta kameralar var. Bu yüzden*

	mesela bir yerde çalışan birisi müşterisine kızgın bir şekilde davranırsa hem müşteri şikayet edip kamera görüntülerini kanıt olarak gösterebilir, hem de patronu o kamera kayıtlarını görüp onu işten atabilir.
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Bence emanet edilen bir şey âcil bir durumda kullanılabilir.	*U.S. Bence emanete sahip çıkılmalı. Bir de bence verilen emanet, âcil bir ihtiyaç yani can meselesi falan ise kullanılabilir ve benim bir eşyamı öyle kullanırlar ise kızmam.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Bence fark yok, çünkü sınavda kopya çeken daha sonra hızsız da olabilir.	*U.S. Bence küçük miktarda hırsızlıkla yani (kopya çekmek, birisinin kalemini çalmak) ile büyük miktarda yani (banka soygunu, dükkandan mal çalmak) arasında fark var. Çünkü 1.'sinde insana canıyla ilgili bir şey (kötülük) olmuyor, ama belki de 2.sinde (banka soygunu vb.) yapılırsa birisinin canını etkileyebilir.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Bence herkes sözünde durmak zorunda. Ben genellikle söz vermem, ama verirsem de sözümü tutarım.	*U.S. Bence herkes sözünde durmalı, çünkü onu yapmak ile ilgili söz veriyorsun. Ve ben de çok az söz veririm, ama söz verirsem de sözümü tutarım.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Bence önemli değil, zaten biraz bekledikten sonra sıra sana da geleceği için önemli değil.	*U.S. Bende şahit oluyorum sıra kaynatmya, ama bence üzerinde durulacak bir konu değil. Ama hastanede hemen bakılması gereken bir hasta varsa sırada ve onun önüne başka birisi geçerse ona bir şey olabilir.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bence aynı miktarda ürünü daha büyük pakete koymak dışında diğerlerini yapabilirler.	*U.S. Bence firmalar o pazarlama stratejilerini kullanabilirler. Ama paketini daha büyütüp içine aynı miktarda ürün koyulması dışında.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Ben yolda değerli bir şey bulduğumda sahibini ararım, ama bulamazsam da bulduğum yere geri koyarım.	*U.S. Ben olsam yolda değerli birşey bulsam onu almam; zaten ben hiç benim olmayan birşeyi almam. Ama yolda yürürken çok değerli bir şey bulup bir de o şeye ihtiyacım varsa o şeyi alırım. Ama normalde almam.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence dürüst davranmayabilir zor bir durumdaysa.	*U.S. Bence vazgeçilebilir; çünkü o kişi sana artık çok kötü davranabilir. Bir de onu söylediğinde o kişiyi psikolojik olarak da kötü etkileyebilir, o yüzden söylenmeyebilir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence etkileyebilir. Bence etkilemeli. Çünkü çalışanların müşterilere daha iyi davranmasını ve hırsızlık yapılmamasını sağlar.	*U.S. Bence kamera etkileyebilir ve etkilemeli. Çünkü belki de kamera olmasa o müşteriye kötü davranıp o müşteri de o şirketi şikayet edip şirketi*

	batırabilir. Veya patronu kamera kayıtlarından görüp o çalışanını kovabilir.
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Bence önem vermeli, toplumu iyi etkiler; ama önem vermemeleri de bence çok da olumsuz etkilemez.	*U.S. Bence dürüstlüğe önem verilmeli, ama benim S.1.'de verdiğim örnek şeklinde verilmeli. Çünkü yoksa birisi söylemesi gereken birşeyi söylemez ise kötü olabilir.*
Öğrenci D.K.5.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük bir insana duyulan güvendir. Çünkü hiçbirimiz güvenmediğimiz bir insana herhangi bir sırrını söylemeye cesaret edemez.	*U.S. Dürüstlük güvendiğin bir kişiye bütün mal varlığını satıp rezil olmaktır kimseye güvenmeyin.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Katılıyorum, çünkü günümüzde birçok insan yalan söylemeye yatkın, insanlar bir işten veya bir şeyden kurtulmak için yalan söyler ve bu da insanlara dürüst bir tavır sergilememizi engeller.	*U.S. Şartlar ne olursa olsun insan dürüstlükten vazgeçmemeli.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Aslında emanet edilen bir eşyaya veya emanet ettiğimiz kişiye göre bu düşünce değişir.	*U.S. Bu, eşyaya ve emanet edilen kişiye göre değişir. Atıyorum, bu eşya bir kalem olsa veren kişi çok da umursamaz; ama umursamayacağı kalemi emanet ettiği kişinin olabileceği anlamına gelmez.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Azıcık da olsa fark vardır tabi ki. Ama bu fark üzerinde uzunca konuşacağımız bir fark değil, sınavda kopya çekmek için gerekli sebeplerimiz yoktur, sınava çalışmamışsındır ve sınavdan geçmek için kopya çekersin. Ama diyelim ki yaşlı, evini geçindiremeyen bir adam çocuklarını az da olsa doyurabilmek için bir ekmek çalabilir.	*U.S. Fark yoktur, hırsızlık her koşulda hırsızlıktır.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözlerinde durmayan kişilere, yapacağım diyip yapmayan kişilere bence çok kızmamak gerekir; çünkü eminim herkesin sözünde durmadığı, unuttuğu birçok şey vardır. Anlayış göstermek gerekebilir.	*U.S. Bu yine söz verdiği şeye göre değişir. Mesela Kenan Bey insanlara bir ev sözü vermişti, fakat paraları çaldı. Bu, Kenan Bey'i son derece kötü biri yapar ve kanunî boyuttan ceza alması gerekir, ama bu söz mesela bir babanın akşam gelirken kızına getireceği çikolata için söz verip unutabilir, insanlık hali.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Bu konu üzerinde durulacak bir konu değil. Elbette kaynak yapmak yerine sıraya girmek sırada olan diğer insanlar için de önemlidir.	*U.S. Üzerinde durulacak bir konu değil, ama kaynak yapmak yerine biraz sabırlı olup beklemenin kimseye bir zararı dokunmaz.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Her firmanın kendine özgü stratejileri vardır ve bu stratejiler firmalar için büyük bir önem taşır strateji olmadan ürünleri satmak epey zorlaşır.	*U.S. Tabi ki bu stratejiler insanlara zarar vermediği sürece her firmanın yapması gerekebilir.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Yani belki olabilir; çünkü sonuçta sahibini aramışım, ama bulamamışım ve bana gerekli bir	*U.S. Tabi ki benim olamaz; hak etmediğim bir şey ne olursa olsun, ister o paranın sahibi bir hırsız*

şey ise alırım, ama vicdanım pek rahat etmez.	*olsa bile o parayı alacağım anlamına gelmez, ne olursa olsun o parayı ben hak etmiyorum. Böyle.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bu durum azıcık da olsa esneyebilir, doğruyu söyleyip yargılanmak yerine ufak bir yalan söyleyip kısa bir süre de olsa esnetebiliriz.	*U.S. Ufak beyaz yalanlar gerektiği zaman söylenebilir. Ama kendi çıkarı için dürüstlükten vazgeçilmemeli, böyle yapan insanlar sadece kendini kandırmış olur.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Kamera bu durumu etkilememeli bence. İnsanlar sırf kamerayla izlendiğini bildiği için olmadığı biri gibi davranmamalı.	*U.S. Etkilemeli, kişi ne olursa olsun böyle bir durumda dürüstlükten vazgeçmemeli, bir kamera insanların davranışlarını etkilememeli.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Toplumu etkiler, çünkü günümüzde insanlar sürü psikolojisiyle hareket ediyor.	*U.S. Etkileyebilir, sürü psikolojisine ayak uyduran bir toplumuz. Bu sebepten insanlar dürüstlük yerine paraya daha çok önem veriyorlar.*
Öğrenci D.E.6.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük benim için saygı demek.	*U.S. Bence dürüstlük karşısındaki kişiye yalan söylememe (vb.) şeyler.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Hayır. Bence zorlaştıracak bir şey yok.	*U.S. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını zorlaştırmıyor bence. Aslında tam bilmiyorum. Toplum arasına karışmıyorum, yani sevmiyorum. Yani olabilir de olmayadabilir. Bence dürüstlük insanın özünde olmalı, toplum insanın dürüstlüğünü değiştiremez.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Eğer kullanabilirsin derse tabi ki âcil durumda kullanırım. Ama sadece sende kalsın derse çok âcil durumda kullanırım.	*U.S. Emanete sahip çıkma konusundaki düşüncelerim, bence birisi sana eşyayı (başka şey de olabilir) verirken eğer seni iyice tembihliyorsa (böyle yazılıyor herhalde) kullanmama konusunda kullanmam. Ama eğer ki çok lazım oldu, baya lazım oldu, tabi ki kullanırım.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Küçük miktarda hırsızlıkla, büyük miktarda hırsızlığın arasında fark vardır. Bence, sınavda kopya çekmek ile banka soymak arasında fark var. Biri polisten kaçmaya çalışır, diğeri ise yakalanırsa sadece uyarı ya da sınav kağıdı alınıyor. Yakalanmazsa normal devam ediyor.	*U.S. Küçük hırsızlıkla büyük hırsızlıkların arasında fark vardır. Sınavda kopya çekmek (eğer yakalanmazsa) hayatına normal devam eder. Ama banka soymak polis gerektirir ve yakalanırsa hapse girer hayatı kararır.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözünde durmayan insanlar hakkında düşüncem, eğer söz verip son anda bir şeyler ters giderse ona bir şey demem. Ama sözü verip bilerek durmazlarsa işte sıkıntı. Benim de bazen sözümde duramadıklarım oluyor, ama bilerek durmuyorum.	*U.S. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında, eğer hiç durmuyorsa ona uçarım. Ama arada bir duramıyorsa olabilir. Ben de duramıyorum bazen. İllâ ki bişi olabilir.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Evet, maalesef. Kantinde ya da yemek	*U.S. Maalesef kaynak yapanlara şahit oluyorum.*

sırasında birkaç kere şahit oldum. Benim önüme geçen oldu, ama izin vermedim. Başkasının önüne geçerse onu bilemem. Bence üzerinde duracak bir konu, orada bir sürü insana yazık.	*Bence önemli (sıra kaynatma için yazıyorum), çünkü arkada bekleyen insanlara yazık.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bence sadece para kazanmaya çalışıyorlar.	*U.S. Ben bu pazarlama, ticarî gibi şeyleri fazla bilmiyorum, yani pek bi düşüncem yok.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Önce etrafa bakarım, eğer bulamazsam ve üzerinde isim yazmıyorsa alırım. Eğer yazıyorsa polise giderim.	*U.S. Yolda bulduğum değerli şeyin bir yerlerinde numara, e-posta (v.b.) şeyler varsa ararım. Ama eğer üstünde bişi yazmıyorsa onu alırım.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence etkilememeli. Zor durumda kaldığında vazgeçmemeli.	*U.S. Bence etkileyebilir, yani insandan insana değişir. Eğer çok zor durumda kalmışsa değişebilir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence etkilemeli. Arkada (kamerayı izleyen) bir polis de olabilir.	*U.S. Bence etkilemeli, çünkü ben olsam davranışlarımı düzeltirim. Çünkü o kameradaki kişi beni izliyor ve ben utanırım.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Bence toplumu etkiler.	*U.S. Bence insanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler. Çünkü dürüst bir toplum birbirlerine saygılıdır. Yalan söylemezler. Ama dürüst olmayan toplum daha kötü bir toplumdur bana göre.*
Öğrenci D.K.6.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Dürüstlük bence insanların düşüncelerini belirtmesidir. Eğer tanımlayacak olsam da insanların kendini güvenilir göstermek için söyledikleri gerçekler.	*U.S. Bence dürüstlük bir insanın bir konu veya herhangi bir şey hakkında ne biliyor ise onu söylemesidir.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Tabi ki katılıyorum. İnsanlar günümüz şartlarında çok yalan söylüyor, çok rahat davranıyorlar.	*U.S. Evet, çünkü günümüz şartlarında insanlar daha çok yalan söyler. Ve bu diğer insanların bize karşı şüpheli yaklaşmasına yol açar.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Emanete sahip çıkılmalıdır tabii. Evet çok ihtiyaç var ise kullanılır. Ama of canım istedi şunu bi kullanayım gibi ise asla emanet kullanılamaz.	*U.S. Bu soruya cevabım hala evet. Hasan Bey'in insanların parasını, emanetleri harcamasına rağmen bence haklı idi.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Tabi ki var. Eğer her suç eşit değerde olsaydı bir ekmek çalan da idam edilirdi.	*U.S. Evet vardır. Sonuçta cüzdan çalmak veya bir banka soymak aynı değildir. O zaman kopya çeken de barka soyan da hapse girerdi. Ayrıca bu büyük hırsızlık boyutu vardır. Bir bebek öldürmek ve kopya çekmek aynı boyutta suç olmamalı. Kopya çekmek hafif ise bebek öldürmek ağır olmalıdır.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın	

zamanlar oluyor mu?
U.Ö. Sözlerinde durmayan insanlar çok acınasılar. Eğer duramayacaksan bir söz vermemelisin. Tabii benim de bir işim çıktığı için böyle durumlar olabilir.
U.S. Eğer sözünde durmayacağını bile bile söz veriyorsa biri, bu insan iğrençtir. Ama böyle bir şey olmayacağını bilerek söz verirsen sıkıntı yoktur. Hasan Bey'in yaptığı gibi. Ben de bazen sözümü tutamıyorum. Ama durumlar 1. anlattaığım gibi oluyor.
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?
U.Ö. Hayır, bu insanlar 5 dk da beklese ölmeyeceklerinin farkına varmalı. Böyle yapan insanlar da uyarılmalı.
U.S. Çok üzerine değinmeye gerek yok, ama diğer insanları enayi yerine koyuyorlar.
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.
U.Ö. Bu taktikler çok aptalca, insanları salak yerine koyuyorlar. Sırf 2 TL daha kazanacağım diye insanları kandırmak aptalca.
U.S. Bu tamamen saçmalık, insanlar artık buna kanmayacak kadar akıllı. Ayrıca "99" sayısı sinir bozucu duruyor. O şeyi benim almak istememe neden oluyor. Büyük ambalaj ise işe yarayabilir tek şey, bana kalırsa.
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?
U.Ö. O şeyin sahibine bakarım öncelikle, ama sahibini bulamazsam evet artık benim olur. Ayrıca o kadar önemli olsaydı, bu onun için onu düşürmezdi.
U.S. Eğer öyle değerli bişey bulursam içine bakarım ve sahibini aramaya çalışırım; ama bulamazsam zaten çok önemli olsa düşürmezdi bence ve alırdım.
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?
U.Ö. Tabi etkilemelidir. Bazı durumlarda dürüstlüğün bırakılmasında sakınca yok bence. Öleceksin, bir yalan söylesen bir şey olmaz.
U.S. Evet, mesela en yakın örnek olarak kopya çekerken yakalansan bile yalan atıyorsun "yapmadım" diyerek. Ya da arkadaşına bile yalan atıyorsun. Ama bu seni etkilemeli bence. Ya da etkilememeli. Durumun büyüklüğüne göre değişir bence. Arkadaşına atacağın yalanı atmak zorunda değilsin, ama öğretmenine atacağın yalanı atmazsan eğitim hayatın etkilenir. Ya da öğretmenine yalan atmak zorunda değilsin, ama bir suçlu isen polise yalan atmak zorundasın. Bunlar benim fikirlerim tabi. Bence dürüstlük ilkelerinden de vazgeçilir duruma göre. Sonuçta suçlu isen ve yalan atmayıp yakalanırsan 5-10 belki 100 yıl bile hapis yiyebilirsin. Bu durumda vicdanını bir kenara bırakıp zihnini dinlemelisin. Ya da kopya çekersen eğitim hayatın yok olucak, işe girerken eski okul hayatına bakarlar kopya çektiğini görürler ve seni almazlar. Senden düşük olanı alırlar.
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?
U.Ö. Etkilememeli bence, kamera olması veya olmaması bir şey değiştirmemelidir. Kamera olmayan yerlerde o zaman bu insanlar hırsızlık mı yapacak? İnsanlar dürüst olmalıdır.
U.S. Bu onları etkiliyor bana sorarsanız. Ama etkilemeli mi diye sorarsanız, hayır derdim. İzlendiğini bilmek ve yakalanırsan bir cezası olucağını bildiğin için kendine sahte bir dürüstlük takması o insanın dürüst olduğu anlamına gelmez. Kamera yok iken o insanın bir şeyler çalmayacağı ne malum? Ya da daha büyük şeyler yapmayacağı,

	bunu şu anlık kimse bilemez. Bu konu artı olarak çalışanların kibar davranmasına da sebep olur aynı zamanda müşterilerin de. Bu kameralar insanların "mükemmel" diye adlandırdığı insanı yaratmak için bence. Dürüst, kibar iyi özelliklerin olduğu bir insan yaratmak bence amaç; halbuki bu insan asla var olmayacak, sadece kendini kalıba sokmak için kendini zorluyor. Bu insanın gerçek değil, kendi kişiliğini yansıtmıyor. İnsanlar eninde sonunda bu kalıpta olmak istemeyecek. Ayrıca patlayacaklar hem müşteriler hem de çalışanlar. Bu onların canını sıkacak dayanamayacaklar artık. Kendilerini bu kalıptan çıkmaya zorlayacaklar.
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Tabi etkiler, insanlar topluma göre hareket ederler, koyun gibi biri dürüst değilse kara koyun gibi dışlanır. Ama onu dışlayan toplum da çok da dürüst değildir. Sadece söylemeyip akıllı olduklarını düşünürler.	*U.S. Bir insan dürüstlüğe önem verse, ama diğerleri vermese dürüst olan kişi herkesi kendisi gibi sanar ve o ortamda aptal yerine konur. Ama bu full dürüst insanların ortamda 1 yalancı olsa da aynıdır. Dürüst insanlar o yalancıyı dürüst sanar ve dedikleri her şeye inanır. Ama full yalancı ortamda olan bir dürüste de yalancı denir. Dürüst ortamında olan yalancıya ise yine de dürüst denir. Ama önem verirler ise toplum düzenli ve sağlıklı olur sorunlar azalır vb.*
Öğrenci D.E.7.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Dürüstlük insanın içinden geçen bir şey olmalı, insan ne dediğini bilmeli.	*U.S.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Katılıyorum! Günümüzde ekonomi gibi şeyler yüzünden sırf para için en önemli şeylerde dürüst olmuyorlar.	*U.S.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Hayır kullanılamaz! Eğer güvendiğiniz birisi varsa, ona en azından sizin için değerli şeyleri emanet edebilmeliyiz. Bu illa maddî bir şey olmak zorunda değil.	*U.S.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Var! Büyük değerler ve küçük değerler farklıdır.	U.S.
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Evet oluyor, ama bence bu kötü bir şey, insanlara karşı güvenimi azaltıyor.	*U.S.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Üzerinde durmaya değmeyen bir konu; çünkü bence sırada kaynak yapmak değersiz bir şey.	*U.S.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bu sadece insanların ticaret için yaptıkları	*U.S.*

bir şey ve bazı aptal insanların inanabileceği bir şey.	
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Hayır olamaz! Belki de bulduğun şey kaybeden için manevî veya maddî olarak değerli bir şey en azından yardım etmek için küçük bir çaba gösteririm.	*U.S.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Evet vazgeçebilirler, ama yaptıkları şey kötü bir şey olurdu, çok zor durumlarda olan bir insan her türlü yalanı söyleyebilir.	*U.S.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Hayır etkilememeli; çünkü insan zorunlu bir şey için kişiliğini değiştirmemeli bence, her zaman aynı davranmalıdır.	*U.S.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Evet etkiler, eğer toplumlarda yalan söyleyen birine kimse güvenmez.	*U.S.*
Öğrenci D.K.7.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. İnsanların bir iş görüşmesinde ya da bir çocuğun okulda kendini tanıtırken kullandığı kelime aslında. Ama bu erdemlik gerçekten kullanılırsa dünyada insan kalmazdı sanırım. Ya da dünyada barışı ve mutluluğu sağlardı.	*U.S. Değişik bir duygu. Çünkü bazen dürüst olmak istersin, ama dürüst olamayacağın kadar sıkışmışsındır. Ya da keyfine dürüst olmak istemezsin. Karar verilemiyor. İnsanı çok ikilemde bırakıyor. Ha, tabi insan vardır doğduğundan beri dürüsttür. Tabi böyle bişey yok ama. Ya da vardır ama o da tamamen vicdan yüzündendir bence.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Katılıyorum. Çünkü dolar 12. Yani şartlar çok zorlanıyor. İyi bir şey olmasa da insanlar zorlandığında her türlü yapar.	*U.S. Kesinlikle zorlaştırır. Tamam hukuk olarak herkes eşittir, ama peki ya maddiyat? Tabi ki evi olmayan ya da yiyeceği olmayan biri içi baya dolu olan bir cüzdan var ve içi servet dolu, bunu kim almak istemez ki. Ve bir de durumunuz kötüyse, üstelik o cüzdanı verince karşılığında bir şey göremeyince cidden çok kırıcı olur.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Galiba bu emanet kullanılan bir eşya. O yüzden bence âcil durumda kullanılabilir, güzelce.	*U.S. Emanete sahip çıkılmalı tabi. Ama mesela küçük bi kız İrem SMA hastasından ölmesi ve babasının elinde o parayı elinde tutarken kızının ölmesine izin vermesi çok saçma değil mi? Sonuçta sen bir yanlış da yapsan kızın kurtulacak. Kızın kurtulduktan sonra sen 10 yıl hapiste yatsan, ceza da alsan sonuçta kızını kaybetmemiş olucaksın. Ve bu ikinizin de hayatta sağlıklı olmasını sağlar. Ve bu da bir ailenin yaşamasını sağlar. Bu da bence Hasan beyi mutlu eder.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Var, sadece para farkı var. Sonuçta ikisi de hırsızlık.	*U.S. Fark yok. Hırsızlık hırsızlıktır. İkisi de suç, yani sen birinden kopya çeksen, ondan o sınava*

	çalışırken ki zamanını çalmak olur. Bi banka soysan da maddî bir sorun yaratmış olursun. Dolayısıyla ikisi de suç olmuş oluyo.
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Bir insan söz verdi ise tutmalı kesinlikle. Çünkü ben bir daha o insana güvenemem. Benim sözümde durmadığım zaman sadece yakınlarımla olur. Onlar da kızmaktan başka bir şey yapmaz. Ve bu da benim için sorun olmaz. Yani bir telefonu şarja takmadım diye dünya yıkılmaz herhalde.	*U.S. İnsan zor durumda kalmadıkça sözünü kesinlikle tutmalı. Çünkü eğer sözünü tutmayan bir insana kimse güvenmez. Ve bu da insanı kötü etkiler. Şu bakımdan; insana kimse güvenmez ise o insanın hiç yakını olmaz ve kimse onunla konuşmaz; insan kendini suçlu, kimsesiz, sevilmeyen bir insan psikolojisine sokar ve insan kısa sürede hastalığa yakalanır.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. O kadar da üstünde durulmamalı bence. Çünkü elbet o sıra biter ve sen de ihtiyacını alırsın. Ama ben önüme geçilirse çok kızardım galiba. Sonuçta biz de orda boşuna beklemiyoruz. İkisi de olabilir. Çok sinir bozucu bir konu.	*U.S. Evet tabiki şahit oluyorum. Bunu yapmayan var mıdır? Aslında bu konuda iki fikrim var. Birisi; aslında böyle yaparak insanların haklarını yemiş oluruz. Ve bu kötü bir şey. Bir de şöyle şimdi. Bir insanın önüne geçtiğinde insan kendini de kötü hisseder, belki önüne geçinilen kişi içine kapanık biri ve bu kişi eve gittiğinde yatağına yattığında o anları düşünür ve üzülür. Bu çok saçma bir şey için üzülmek olur, ama insanların iç dünyasını bilemeyiz. Bana göre bu konu üzerinde durulmayacak bir konu; çünkü öğrencilerin hepsi yapar bunu.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Normal. Çünkü bunu herkes yapar ve her firmanın bir şeyler yapması gerekir para kazanmak için.	*U.S. Bu normal bişey bence. Çünkü herkesin biryerden para kazanması lazım. Bu doğal.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Sahibini bulurum. Bulamazsam bulduğum yere geri koyarım.	*U.S. Sahibini bulmak için çok uğraşırım. Sonuçta benim olmayan bir şey. Eğer sahibini bulamıyorsam o şey bende durabilir. Mesela bir cüzdan. Belki de o cüzdanın sahibi beni gelir bulur. Ya da eğer bu cüzdanın içinde bir numara varsa? Yani kesinlikle sahibini bulmalıyız. Bulamıyorsak da ya bulduğumuz yere ya da bizim olabilir.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Evet. Her insan kendini kurtarmak için herşeyi yapar.	*U.S. Geçilebilir. Sonuçta zor durumda kalmış. Aynı Hasan Bey gibi. Hasan bey de kızı için doğruluk ilkelerinden vazgeçebilir. Sonuçta kızının canı herşeyden önemlidir onun için. Herkes bunun için dürüstlüğünden vazgeçer. Hatta bazı insanlar da keyfi için yapar.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Kamera onlar için bir baskı bence. Dürüstlüğü etkiler. Bence kimse olduğu gibi davranmaz. Çünkü kamera var.	*U.S. Fazla etkiler. Çünkü kameralar onlar üzerinde bir baskı oluşturur. Bu baskı aslında onların işlerini kötü yapmasını da sağlayabilir.*

	Çünkü kimse baskıyla çalışmayı sevmez. Neyse. Zaten kameralar böyük bir etki oluşturur. Bu etki de onların dürüst olmasını sağlar. Etkilememeli. Bu insan, seçimini daha doğru yapmayı sağlar. Aslında böyle bir şey yaparsak insanlar işsiz kalabilir. Çünkü dünyada dürüst olmayanlar daha çok var. Bu da iş yerini batırabilir. Aslına bakılırsa baskı yapmalı. İş üretimi olması için.
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler.	*U.S. Etkiler, toplumun dürüst olması barışçıl bir toplum elde eder.*
Öğrenci D.E.8.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. İnsanlara güven duygusunu veren kelimelerin söylenmesi.	*U.S. Bence günümüzün şartlarında dürüstlük domino taşı etkisi gibi kayboluyor. Mesela bir adam araba ev vb şeyler alıp gelmeyince yani kazıklanınca o adam da parasını almak için aynı şekilde onu kazıkladığı adamın yolundan gidip o da başka birini kazıklıyor. Ve böyle devam ediyor.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet, çünkü insanlar çoğu zaman işlerine düşeni yaptırmak gibi nedenlerden dolayı dürüst olmuyorlar.	*U.S. Evet, soru 1'de de dediğim gibi öyle olacak. Nedenini söylersem, çünkü insanın paraya ihtiyacı var. O yüzden yalan söyleyip insanları kazıklayıp parasını alıyor.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Evet, kullanılabilir. Eğer çok âcilse onun dışında kullanılmamalı, sonuçta senin değil.	*U.S. Emanet kendi eşyandan daha değerlidir. O yüzden gözün gibi bakmalısın. Ama çok âcilse kullanılabilir bence.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Evet vardır, çünkü kopya çekmek kimseye zarar vermez, ama banka soygunu gibi işler domino etkisiyle çoğu kişinin hayatını etkiler.	*U.S. Evet vardır, mesela kopyada kimseye zarar vermiyor. Ama banka soygununda birçok insanın parası gidiyor ve soru 1'deki hali yapmak zorunda kalıyor.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Günümüz şartlarında bana çok normal geliyor. Tabi benim de sözümde durmadığım zamanlar vardır.	*U.S. Çoğu insanın yapamadığı bu eylem normal bi şey; çünkü bütün şartlar ve her şey böyle gösteriyor. Ama öyle olmamalı. Ben de arada sözümde duramıyorum.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Şahit oldum. Bence önemli, sonuçta sen bir emek verip orada bekliyorsun, ama önüne hiçbir şey yapmayıp geçen insan var.	*U.S. Çok kez gördüm. Bu önemli bi şey, çünkü sonuçta bir emek veriyorsun, emek derken sabırı kastediyorum.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Sırf insanlara bu daha ucuz veya aah bu daha büyük, kesin içinde daha çok şey vardır dedirten bir tuzak ve hiç etik bi şey değil.	*U.S. Böyle şeyler reklamlar veya soruda dediği gibi birçok şey insanı manipüle ediyor ve alıyor, ama bunun sadece göz boyaması olduğunu alınca anlıyorlar.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Açıkçası bulmaya çalışmam, yapmaya	*U.S. Ben şahsen alırım, önce etrafımı kontrol*

çalışsam en fazla karakola filan götürürüm. (önemli bi şeyse) onun dışında da pek bi şey yapmam.	*ederim; zaten sahibi yok derim, sonra alıp temel ihtiyaçlarıma harcarım.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Evet etkilemelidir. Vazgeçilebilir, sonuçta tehlikeli bir şeydir. Veya ölüm meselesi olabilir. O yüzden vazgeçilebilir.	*U.S. Bence hayır, etkilememeli, hayır geçilmemeli. Çok kötü bir zaman olsa bile dürüstlük en önemli özelliktir.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Hayır, bence herkes olduğu gibi davranmalı ki herkesin gerçek karakteri belli olsun.	*U.S. Etkilemeli, misal yanlış bir hareket yaparsan işten kovulursun. Veya müşteriysen seni şikayet edebilirler, hatta mahkemelik bile olabilirsin, o yüzden etkilemelidir.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler. Herşey hakkında yalan söylersen insanlar senle konuşmaz, yalnız kalırsın ve toplumdaki bireyler artık birbirine güvenmez olur.	*U.S. Bütün toplum dürüst davranırsa o toplum iyi olur. Eğer tam tersi olursa her insan üzülür ve mutlu olamaz.*
Öğrenci D.K.8.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük, ne olursa olsun, asla ama asla yalan söylememe, arada dürüst olan insanı "sıkıcı" duruma düşürebilme özelliğidir. Tamamen dürüst olabilmek için, bence hayatta bir kere bile yalan söylememek gerekir. Yani aslında dünyada "tam olarak" dürüst olduğunu düşündüğüm kimse yok.	*U.S. Bence dürüstlük oldukça önemli bir değer. Fakat önemli diye illâ ki değişmeyecek değil. Eğer önemli bir durum varsa es geçilebilecek bir değer olduğunu düşünüyorum. Sırf bu yüzden hep yalan söylenecek diye bir şey yok, ama insan kendisi de o an yalan söyleyip söylemeyeceğini anlar zaten. Grupta ne olursa olsun yalan söylenmemesi gerektiğini söyleyenler oldu. Açıkçası o kadar dürüst olmak bazen zarar verebilir bence. Yani dürüstlüğün eşitlik olmadığına da inanıyorum. Tabi ki günümüzde dürüst olmayı çok zorlaştırıyor şartlar. Ama dürüstlük şartlara göre değişebilir.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet, katılıyorum. Dürüst olmaya çalışmanın yorucu olduğuna inanıyorum. Bence birine dürüstçe olanı söylemek yerine gerçeği "tam olarak" anlatmamak daha az açıklama yapacağım için daha çok işime gelir aslında. Fakat eğer başka bir olay olursa, örneğin, sorguya çekilmek gibi. Başka bir tanık anlatmadığımız kısmı söylerse zor duruma düşeriz. Doğrusu, bu konuda pek de emin değilim malesef.	*U.S. Evet katılıyorum. Çünkü artık insanlar sadece çıkarlarına odaklanıyor çoğunlukla. Mesela Kenan Bey'in Hasan Bey'e "eğer bu evler güvenilir der isen kızının ihtiyacı olan parayı veririm" demesi Hasan Beyi'i oldukça zor bir duruma soktu, fakat bu Kenan Bey'in çok da umrunda değildi. Çünkü sadece çıkarına odaklanmıştı. Bu durumda Hasan Bey'in gerçekten zor durumda kaldığını anlayabiliyorsunuzdur.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Bence emanete sahip çıkmak önemlidir. Şahsen ben bana güvenip önemsediği birşeyi bana emanet eden birine çok güvenirim. Fakat eğer hayati bir durumsa ve başka bir olanak yoksa kullanılabilir diye düşünüyorum.	*U.S. Emanete sahip çıkmak tabi ki de çok önemli. İnsanların güvenleri söz konusu çünkü. Tıpkı ev için 100.000 TL peşinat veren mağdurlar gibi. Kenan Bey de insanların güvenlerini, hayallerini yıktı. Bence emanet çok gerekli durumlarda kullanılabilir. Mesela sahilde bir arkadaşın sana simidini emanet etti. "Sakın kaybetme!" dedi. O gidince siz de boğulmak üzere bir insan gördünüz ve arkadaşınızı aramaya, izin almaya vaktiniz yok.*

	Ben olsam simidi atar ve o insanı kurtarırdım. Sonuçta simit belki yeniden alınabilir, fakat bir can asla geri gelemez. Bu durumda emanetin sahibi de pek sorun çıkarmayacaktır.
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Bence arada fark var. Ülkemizdeki eğitim sistemi oldukça berbat olduğundan öğrencilerin hayatları sınavlara bağlanıyor. Eğer geleceğimiz kurtulacaksa kopya çekmekte sıkıntı yok. Şahsen, eğer çok zor durumdaysak, örneğin, çocuğumuzun bir hastalığı olsa ve onu kurtarmak için paraya ihtiyacımız olsa ve hiçbir şekilde maddî durumumuz el vermiyorsa banka soymakta da sakınca yok bence.	*U.S. Aslında bu konuda çok kararsızım. Yani, hırsızlık hırsızlıktır; çünkü sana ait olmayan bir şeyi çalıyorsun. Ama eğer ihtiyacın gerçekten varsa durum belki değişebilir. Örneğin, eğer Hasan Bey kızı İrem için o parayı kabul etse bu hırsızlık olurdu. Ama daha önce de bir çocuğunu kaybettiği için parayı reddedip kızının ölmesine göz yummak istemediği de aşikar. Doğrusu, benim de kesin bir cevabım yok. Eğer bu durumu yaşasaydım belki de daha iyi yazabilirdim.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözünde durmayan insanlardan pek hoşlanmam. Fakat arada ben de yaptığım için bu konu hakkında söyleyebileceğim pek bir şey yok.	*U.S. Sözlerinde durmayan insanlar güvenimi çok sarsar. Fakat eğer gerçekten geçerli bir sebebi varsa affedebilirim. Örneğin Hasan Bey kızı için parayı kullansaydı ve sonra insanlardan özür dileseydi ben affedenlerden olurdum. Eğer sonunda ölüm yoksa neden affetmeyeyim ki? Tabii eğer paramı çalmak yerine durumunu anlatsaydı ve benden yardım isteseydi ben kabul ederdim. Çünkü bir canlının hayatı söz konusu.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Evet, şahit oldum. Hem de çokça. Ben yapmıyorum, fakat arada sinirlerimi bozsa da çok da üstünde durulacak bir konu değil bence.	*U.S. Evet, buna çokça şahit oluyorum. Gerek okul kantininde, gerek market sırasında. Bence bu da bir hırsızlıktır. Sırasını yediğin insanların zamanını çalmışsındır. Ben bunu uzun zamandır yapmıyorum. Çünkü karşımdaki insan yaptığında sinirlerimi bozuyor. Ben yapınca da karşımdaki aynı şekilde hissediyordur. Bunu fark ettiğimden beri kimsenin sırasını çalmamaya çalışıyorum.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bence bu bir ticarî zeka göstergesi. Yani bir ürünün sonunda ,99 yazınca gözüme daha ucuz gelir mesela. Fakat bazen de bu oyunların pek de işe yaramadığını düşünüyorum.	*U.S. Bence ticarî oyunların işe yarayıp yaramaması çok değişir. Örneğin; Kenan Bey'in sağlam ev yapıyorum diyerek malzemeden kısması. Öncelikle bu insanları kandırmış olur. İkinci olarak ise o insanların hakkını, emeğini yemiş olur. Mesela, ömrü boyunca çalışıp da bir ev almaya kalkan bir insan, kaç yıllık emeğini verir o eve. O evin sağlam olması için verir emeğini. Fakat bu şekilde kandırılınca cidden yazık etmiş olursunuz o kadar zamana.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Aslında o anki ruh halime bağlı. Bazen birazcık etrafa bakıp birini görmeyince alırım ve benim olur. Bazen de sahibini bulmak için elimden gelen her şeyi yaparım.	*U.S. Eğer yolda değerli bir şey bulsam hemen sahibini bulmaya çalışırdım. O insanın zengin ya da fakir olması önemli değil. Emek harcamış ve kazanmış hepsini. Ne yaparsam yapayım bulamadıysam sahibini, yine de bana ait değildir*

	cüzdanın içindekiler.
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence zor durumda herşey yapılabilir. Böyle durumlarda dürüstlüğün pek de önemli olmadığını düşünüyorum.	*U.S. Evet bence dürüstlük değişebilir. Çünkü dürüstlük bazen tehlikeye de dönüşebilir. Örneğin; eğer Hasan Bey teklifi reddederse kızı ölebilir. Dürüstlüğün o kadar da kesin ve katı olmaması gerekir bence. Dürüstlük eşitlik değildir. Mesela, eğer Hasan bey reddederse ve kızı ölürse, ve parayı veren çok zengin birinin 100.000 TL umrunda bile değilse yazık değil mi Hasan Bey'e? Dürüstlük için hiçkimse feda edilmemeli.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bir toplumun dürüst olmak için kameraya ihtiyacı yoktur bence. Fakat illâ ki istisnalar olacağı için kameralara gerek vardır.	*U.S. Bence etkilememeli. İnsan içinden geldiği için dürüst olmalı. Yapılan deneyde kameralı yerlerdeki cüzdanları getirme oranının daha yüksek olduğunu gördük. Bu bir toplum için çok da iyi değil bence. Yalancıktan dürüst olmak bize hiçbir şey katmaz, çünkü kameranın olmadığı yerlerde dürüst olmayan yine dürüst olmaz. Bence böyle olmamalı. Birey, aslında nasılsa öyle olmalı.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Bence toplumu etkiler. Toplum ona göre şekillenir. Eğer bir toplumda dürüst insan sayısı fazla ise daha gelişmiş bir toplumdur.	*U.S. Evet, etkiler. Eğer bir toplumda çoğunluk dürüstse, dürüst olmayan azlık da zamanla dürüstleşir.*
Öğrenci D.E.9.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük, bir insanın her zaman her yerde aynı davranması; söylediği ile yaptıklarının, davranışlarının uyuşmasıdır.	*U.S. Bence dürüstlük güven demek. Yaptığın şey ile söylediğinin uyuşması demek. Ya da söylediğin ile yaptığının bir olmasıdır. Kısacası dürüstlük insanlık. Cüzdan deneyinde cüzdanları sahiplerine teslim ederken hem dürüst olmuş hem de insanlığın gerekliliğini yapmış olurlar.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. İnsan dürüst olmak istiyorsa her şekilde dürüst olur. Ancak günümüzde toplumdaki diğer kişilerin ne diyeceğini düşünerek dürüst olmaktan çekinebiliyoruz. Yani "günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor" düşüncesine katılıyorum. Ama istenirse bu düşünce yapısından kurtulabiliriz.	*U.S. Katılmıyorum. Dürüst olmak isteyen insan her zaman dürüst olabilir. İnsanların ne düşüneceği ve ne söyliyeceğine göre dürüst olmaz. Bunlar sadece bahanedir dürüstlük her zaman aynıdır. Hiçbir zaman da değişmez.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Birisi size birşeyi emanet ediyorsa o kişinin güvenini kırmamalısınız, benim görüşüm bu şekilde. Emanet edilen şeyi âcil bir durum olsa bile emanet eden kişiye sormadan kullanmamalıyız.	*U.S. İlk başta emanet çok âcil bir ihtiyaçta kullanılabilir demiştim. Ama Hasan Bey hikâyesindeki paranın bir emanet olduğunu düşündüğümüzde emanet kullanıldığında çok fazla farklı sonuç doğurabilir. Şu anda düşüncem değişti, ne olursa olsun emanete ihanet edilmemeli.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. İkisi de hırsızlık, hiçbir fark yoktur. Hırsızlık	*U.S. Hiçbir fark yoktur bana göre. İkisi de*

hem emeğe saygısızlıktır, hem de dürüstlükle çelişir. Hırsızlığın boyutunun bir önemi yoktur.	*hırsızlık, emeğe saygısızlık. Tek fark cezaları. Bir evi soyup da yapmadım diyorsun daha kötü, dürüstlüğünü de bir kenara koymuş oluyorsun. Kopya da aynı. Hem kendi çabanla kazanmadığın bir şey tat vermez ki, mutluluğu olmaz yani. Hasan Bey'in parayı kabul etme seçeneği geldi aklıma. Kızını iyileştirince o parayla belkide kız "nasıl ve nereden buldun" bu parayı diyecek. Öğrenince de üzülecek, hayat zevkini kaybedecek; çünkü çaba harcanmadan kazalınmış bir hayat olucak.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözünde duramayacaksa söz vermemeli. Benim sözümde durmadığım zaman nadirdir. Başıma kötü bir durum gelmediği sürece dururum, her zamanda durmaya çalışırım.	*U.S. Duramayacakları sözler vermemeliler. Söz veriyorsa da tutmalı. Geleceği göremiyorum, sonuçta başıma bir iş gelip gelmiyeceğini bilmediğimden çok söz vermem. Çünkü verdiğim sözü tutmam gerek, yine de tutamadığım sözler olabiliyordu. İnsanlık hali, unutuyordum uzun süre geçince. Ama Kenan Bey'in verdiği sözü tutmayıp yerine getirmemesi, dürüst olmaması, insanları mağdur etmesi beni çok etkiledi. Artık sözümde durmaya daha çok dikkat ediyorum.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Çok önemli değil, üzerinde durmaya değmez; ama yapılmaması gerek.	*U.S. Aşırı önemli değil, altı üstü bir kişi daha bekliyeceğiz gözü ile baktığımda olmuyor değildi. Ama herkesin aynı şeyi yaptığını düşünün; kargaşa ve saygısızlık, tam bir kaos, kim ister ki böyle bir sıra. Kaynak yapanlara şahit olduğumda uyarıyorum. Herkesin yapması gereken bu.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Ürün satmak için yapılan bir şey. Sonu ',99' ile biten ürünlerde fiyat tam olarak alınıyorsa bir problem yok. Ama aynı miktarda ürün büyük ambalajlara konulmamalı.	*U.S. İnsanlar fiyatları okuyabiliyor. Aynı şekilde boyut ve ağırlığı da. Dikkatli bir müşteri bunlardan etkilenmez üstünde durmaya değmez.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Değerli bir şey bulursam sahibini ararım. Bulamazsam benim olmaz. Çok değerli bir şey ise karakola bırakırım, çok değerli değilse bulduğum yere bırakırım.	*U.S. Sahibini ararım, ne bulursam bulayım. Sahibini bulamadıysam da benim olmaz, en yakın polis merkezine teslim ederim. Çünkü benimmiş gibi davranırsam dürüstlükten çıkmış olurum. Er geç sahibi kaybettiği şeyi arayacaktır, o kişiyi hayal kırıklığına uğratmış olurum. Cüzdan deneyi geldi aklıma. Cüzdanı kaybeden bir baba, bir öğrenci, borcu olan bir işçi, bir emekli hepsine ait olabilirdi o cüzdan ve sahibine ulaştırdığınızda o cüzdanı insanların yüzündeki minnet ve teşekkür ve mutluluk görülmeye değer olacaktır. Belki de bir tebessüm dünyadaki en güzel şeydir, bir bakıma emanete sahip çıkmışsınız. İnsanlık ölmemiş dedirtmişsiniz, daha ne isteyebilirsiniz ki.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Vazgeçilebilir. Benden daha önemli değil dürüstlük. Ama duruma bağlı, işin ucunda ölüm	*U.S. Vazgeçilmemeli, çünkü dürüstlük her zaman daha iyi bir sonuca götürür. Hasan Bey kızı için*

yoksa sonuna kadar dürüstlük.	*dürüstlükten vazgeçince binlerce kişi mağdur oldu. Bu birazda bencillik oluyor ve dünya bencil olmak için çok kalabalık.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Etkilememeli. Kamera olsa da olmasa da dürüst davranmalıyız.	*U.S. Bence etkilememeli, dürüstlük heryerde ve her zaman aynı olmalı. Cüzdan deniyinde insanlar kameraların olduğu yerlerde daha çok cüzdan geri getirmiş. Bu ne yazık ki insanların kameralardan etkilendiğini gösteriyor. Umarım gelecekte daha dürüst bir dünyada yaşarız.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Toplumu etkiler. Dürüst bir toplumda güven ortamı oluşur. Güven ortamının olduğu yerde huzur ve mutluluk artar.	*U.S. Etkiler. Dürüstlük güven demek, güven de huzur demek. Huzurun olduğu yerde mutluluk olur. Ve herkes, özellikle de çocuklar, mutlu ve huzurlu bir toplum içinde yaşamayı hakkediyor.*
Öğrenci D.K.9.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük insanın kişiliğini yansıtan özelliktir. İnsanda dürüstlük çok önemlidir.	*U.S.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Hayır katılmıyorum, bence zorlaştırmıyor; zaten güvenilirsen, dürüstsen senin için zor gelmez. Benim için zorlaşmıyor, ama bazı insanlar dürüst olmadığından onlar için zorlaşıyordur.	*U.S.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Çok âcilse kullanırım, ama onun dışında almam. Emanete sahip çıkmak çok önemlidir, insana o zaman güvenebilirsin. Eğer sen birine bir şey emanet edebiliyorsan zaten onun dürüstlüğü kazanmışsın demektir. Eğer çok âcil bir şey olduysa onun eşyası bence kullanılabilir. Eğer sahibi eşyasının yanında yoksa.	*U.S.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Hayır yoktur. Hırsızlık yapmak direk suçtur.	U.S.
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Benim sözümde durmadığım zamanlar nadirdir. Sözünde durmayan insana bir daha hiç güvenmem.	*U.S.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Bence önemli, üstünde durulması lazım. Sonuçta ben orada yarım saat beklemişim, önüme geçince etik olmaz.	*U.S.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Doğru bulmuyorum, bu da bence hırsızlık demektir.	*U.S.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın	

halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. O şey benim olamaz, sahibini bulamadıysam karakola bırakırım. O şey benim değilse ararım, bulamazsam nereye düştüyse oraya koyarım veya karakola bırakırım.	*U.S.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence geçilemez, nolursa olsun dürüstlükten vazgeçmeyin.	*U.S.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence etkilememeli, insan dürüstse hırsızlık yapmaz zaten. İnsan zaten kendini bilirse kameraya ihtiyacı yoktur. İnsanlara daha fazla baskı yapılmaması lazım.	*U.S.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Toplumu etkiler, eğer dürüstlüğe önem verilmezse insanların çoğu yalan söyler, bu nedenle toplumu etkiler.	*U.S.*
Öğrenci D.K.10.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. İnsanın dürüst olması, yani doğru güvenilir olması.	*U.S. Dürüstlük kişinin yalan söylememesi demek.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet, yani insanlar baya yalan söylüyor, hepsi değil ama çoğu, nedenini bilmiyorum.	*U.S. Bence zorlaştırıyor; çünkü bu günlerde insanlar yalan söylüyor çok fazla, bence böyle olmamalı.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Ya bence emanet önemli bişey, zor durumda da olsan kullanmamalısın kişinin izni olmadığı müddetçe.	*U.S. Kişiden izinsiz kullanılamaz kesinlikle, çünkü o senin eşyan değil. Bence bu yaptığımız Hasan Bey'in hikâyesine benziyor.*
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında fark yoktur, sonuçta hırsızlık hırsızlıktır.	*U.S. Küçük miktarda hırsızlık ile büyük miktar hırsızlık aynı şey, sonuçta ikisi de bir şeyler çalıyor.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Yani bence bu yanlış ve çok günah bişey, yani ben zaten sözümü yerine getirmeyecek bişeye söz veriyorum demem. Yani sözlerimi yerine getiriyorum.	*U.S. Ben söz verince tutmaya çalışıyorum, herkes sözünde durmalı bence, çünkü günah.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Ben böyle bir şey yapmıyorum, ama özellikle 8. sınıflar ve liseliler çok fazla sıra kapıyorlar. Bazen bizim sınıftan da insanlar yapıyor. Yanlış bişey bence, çok sinir oluyorum.	*U.S. Bu olaya çok sinir oluyorum, bizin okulda da liseliler yapıyor.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Ya bu düpedüz dolandırıcılık bence, o kadar saçma ki ben hep bunu düşünüyorum.	*U.S. Bence bu baya kandırmaca ve ben hep bunu sorguluyorum. Neden böyle bir şey yapıyorlar*

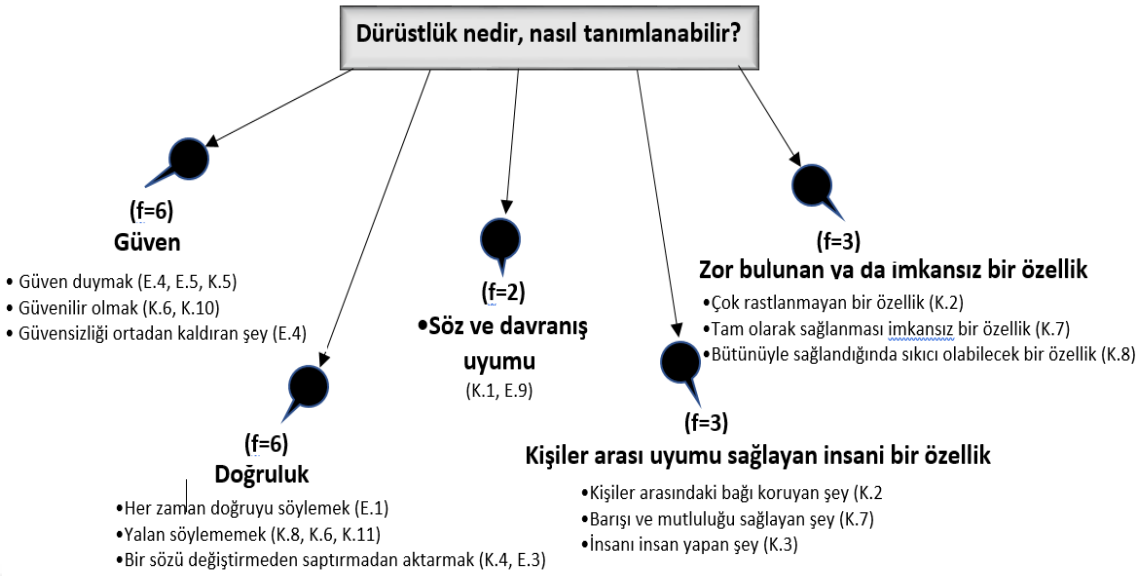
	diye. Ürünlerini daha ucuz göstermeye çalışıyorlar.
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Hayır, o benim olamaz, zaten alınca kendimi kötü hissederim.	*U.S. Ben yolda birşey bulmuşsam ve sahibi yoksa geri yerine koyarım.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. İnsanlar dürüst insanları sever. Yani zor durumda olsan da yapmamalısın.	*U.S. Bence vazgeçmemelisin, ama insanlar bazen vazgeçiyorlar.*
S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Yani bence bu yanlış, ama zaten bazı kameraların ses algılama şeyi yok. Neyse yani insanlar saçma sapan hareketler yapmamaya çalışıyor kamera karşısında, bunu ben de yapıyorum ve bazen kamerayı izleyen kişi yerinde olmuyor.	*U.S. Bence etkilememeli, ama insanlar genelde kamera olduğu için daha dikkatli davranıyorlar. Kayıp cüzdan etkinliği.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Dediğim gibi, insanlar dürüst kişileri sever.	*U.S. Evet, etkiler, çünkü dürüst olmayan insanı kimse sevmez. Hasan Bey'in hikâyesine benziyor.*
Öğrenci D.K.11.	
S.1. Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?	
U.Ö. Bence dürüstlük, insanın yalan söylemeden direk doğruları söylemesidir.	*U.S. Bence dürüstlük demek, bir konu hakkında bir kişiye veya kişilere yalan söylememektir. Kişiye doğruları söylemektir. Yanlış bilgi vermemektir.*
S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?	
U.Ö. Evet katılıyorum. Çünkü insanlar çok fazla söyler oldular.	*U.S. Evet malesef günümüzün şartları dürüst olmamızı zorlaştırıyor. Bence dürüstlük değişkendir ve o dönemde yaşayan kişilere ve insanlara bağlıdır. Bu dönemde yaşayan birkaç kişinin yalan söylemesi tüm toplumu etkileyebilir. Dürüst insanlar bulmak çok zor, hem de bu dönemde. Bir satıcı bir ürünü satarken bile reklamda farklı gösterip aldığında farklı çıkabiliyor. Olması gereken şey insanların birbirlerine yalan söylemeyip dürüst olmaları ve yazdığım gibi bir ürün nasıl ise olduğu gibi göstermeleri. Ve bunun da nesiller boyunca böyle gitmesi gerekir. Bence böyle olmalı.*
S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?	
U.Ö. Emanete sahip çıkmak benim için çok önemli, çünkü emaneti veren insan sana güvenip onu vermiş ve sen buna sahip çıkmazsan o kişinin sana güveni azalır. Âcil olsa bile izin almamız gerekiyor, fakat konu sağlık ile ilgiliyse izin almadan da kullanılabilir.	*U.S. Emanete sahip çıkmak benim için önemlidir. Çünkü bir insan sana bu emaneti vermiş, sana güvenip verdiği şeyi sana bırakmış. Ben kendimle gurur duyardım, çünkü bu o kişinin sana güvendiğini ve onu koruyabileceğine inanıyor demektir. Tabi ki emaneti izinsiz kullanmamamız gerekiyor, ama işin içinde âcil bir durum varsa, âcil dediğim ölüm kalım varsa, bence izin istemeden de kullanılabilir. Örneğin tanıdığın bir kişi sana büyük bir miktarda para emanet etti. Ve o gün senin annen hastalanıyor ölebilir. Ne yapacaksın? O kadar maddî durumun da yok, bu*

	âcil olduğu için o parayı kullanabilirsin.
S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?	
U.Ö. Anlam olarak ikisi de hırsızlık sayılıp aynı olsa bile farklıdırlar. Çünkü sınavdan kopya çektiğinde bu senin konuyu bilmediğini ve kendine zararı olmadığını açıklar. Fakat banka soymak gibi büyük bir işte bunun sonucu hapis olarak sonlanır.	*U.S. Bence ikisi de anlam olarak hırsızlık, ikisi de aynı şey, ama biri sınavdan kopya çekiyorsun kendine zarar, sen demek ki hiçbirşey bilmiyorsun ve kopya çekiyorsun kopya çekerek not almayı saymazsak. Diğerinde de demek ki çalışmıyorsun ve bu bankayı soydun yoksa neden durduk yere banka soyasın ki. Bu da sana hapisle sonuçlanabilir. Kopya çekmekte hocanın görmesiyle 0 alabilirsin. İkisi de kendine zarar. Yani bana göre ikisi de aynı şey.*
S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?	
U.Ö. Sözlerinde durmayan insanların güvenilir olduğunu ve ona güvenebileceğimi düşünmüyorum. Olmuş olabilir.	*U.S. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ilk önce güvenilir ve dürüst olmadıklarını düşünüyorum ve öyle kişilere güvenilmez. Örneğin Kenan Bey insanlara evleri yaptıracağını ve vereceğine söz vermişti, fakat sözünde durmayarak evleri yaptırmadı ve bu da insanların bir daha kişilere karşı güveninin azaldığını sonuç oluyor. Benim de sözümde durmadığım zamanlar illâ olmuştur diye düşünüyorum.*
S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?	
U.Ö. Evet oluyorum. Bu benim için çok önemli değil, ama başkası için önemli olabilir. Çünkü sıradasın ve arkadaşın seni en öne alıyor. Bu diğer kişiler için haksızlık olurdu. Üzerinde durmaya değmeyecek bir durum değil.	*U.S. Sıra beklerken kaynak yapanlara şahit oluyorum. Bence bu o kadar önemli bir konu değil bence. Ama bazı kişiler için olabilir. Kişiden kişiye değişir.*
S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticarî oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.	
U.Ö. Bunun insanları kandırıp daha fazla para almak için olduğunu düşünüyorum. Mesela küçük bir şeyi büyükmüş gibi göstermek ve aldığında bu ürünün küçük olduğunu görmek çok kötü birşeydir.	*U.S. Bence bunu yapmamaları lazım, çünkü insanları kandırarak ellerine paradan başka bir şey gelmiyor. Daha çok insanların o firmaya karşı kızdıklarını ve müşterilerini kaybettiklerini düşünüyorum. Örneğin internetten aldığın ürün büyüktür, ama kargodan gelince küçük çıkması gibi.*
S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?	
U.Ö. Yolda değerli bir şey bulduğumda ilk önce bunu kim düşürmüş diye etrafıma bakar ve eğer birini bulamazsam bunu karakola götürürüm. Ve hala birini bulamamışsam o şey benim olamaz.	*U.S. İlk önce sahibi var mı diye etrafa bakınır ve sorarım, ama yoksa o şey benim olamaz. Önceden de benim değildi, şimdi de olamaz. Onu karakola bırakırım.*
S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?	
U.Ö. Bence etkili değildir. Kişi zor bir durumda olduğunda daha çok yalan söyler. Bence geçilebilir. Bu konu önemliyse olabilir.	*U.S. Günümüzde evet, zor bir durumda bulunmak dürüstlüğümüzü etkiliyor; ama olması gereken şey zor durumda olsan bile yalan söylememektir. Aynı Hasan Bey'in çocuğu SMA hastası olup evleri satıp para kazanacağına insanlara doğruyu söylemesi gibi. Zor durumda kalınsa bile dürüstlükten vazgeçilmemeli. Olması gereken de bu zaten.*

S.10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?	
U.Ö. Bence etkilidir. Çünkü orada çalışanların yanlış bir davranış sergilememek için orda kamera olduğunu bildikleri için yanlış davranış sergilemezler. Kamera olmasa bile insanların dürüst davranması gerekir. Sebebini bilmiyorum.	*U.S. Ben etkili olduğunu düşünüyorum. Çalışanlar kamera olduğu için daha dikkatli davranırlar. Günümüz için bu böyle. Mesela bir hırsız kamera olan yerde daha dikkatli davranır. Kamera olmasa hemen herşeyi yapabilir. Olması gereken şey ise çalışanlar kamera olmasa bile normal davranmalıdırlar.*
S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?	
U.Ö. Etkiler. Bir toplum dürüst olmazsa orda güven azalır.	*U.S. Evet etkiler. Dürüst bir toplumda herkes birbirine karşı saygılı olur, yalan söylemez; ama tam tersine bir toplum olursa insanlar da tam tersi olur.*

Öğrencilerle yapılan yazılı görüşmeler kapsamında deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerine ilişkin uygulama öncesi görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen 11 soru, uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde de aynı şekilde kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşmelerde her bir soruya verdikleri cevapların içeriği ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen anketin birinci sorusu olan ***"Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?"*** sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş, çözümleyici kodlar oluşturulmuş olup elde edilen tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda şekil 6'da sunulmuştur.



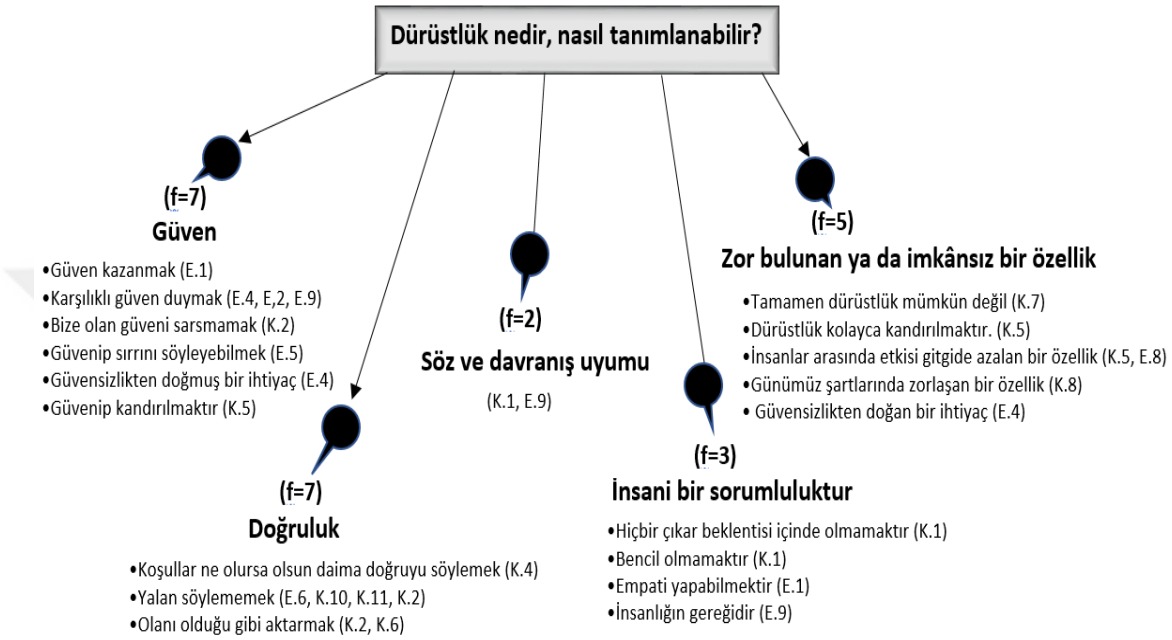
Şekil 6. Öğrencilerin ön testte "Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Uygulama öncesi verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin 6'sının karşılıklı güven duygusunu vurguladıkları (E.4, K.5, E.5, K.6, E.8, K.10), yine altı öğrencinin dürüstlüğü sözel anlamda doğruluk, yalan söylememek olarak ifade ettikleri (E.1, E.3 K.4, K.6, K.8, K.11), diğer öğrencilerin ise bu değeri 'kişiler arası uyumu sağlayan insanî bir özellik' olarak (K.2, K.3, K.7), 'zor bulunan ya da imkansız bir özellik' (K.2, K,7, K.8) ve son olarak da 'söz ve davranış uyumu' (K.1, E.9) olarak tanımladıkları görülmektedir. Cevaplara bakıldığında dürüstlüğün öğrenciler tarafından daha ziyade sözel anlamda doğruluk ve bu eksende oluşacak güven ya da aksi durumda meydana gelebilecek güvensizlik şeklinde daraltıldığı, davranışlar açısından görüş belirtilmediği, söz ve davranış uyumu anlamında ise sadece iki öğrencinin görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şöyledir.

> ***E.5*** *– "Hiçbir koşulda yalana başvurmamak. Herhangi bir şeyi saptırmadan doğrusunu söylemek."*
>
> ***K.5*** *– "Bence dürüstlük bir insana duyulan güvendir. Çünkü hiçbirimiz güvenmediğimiz bir insana herhangi bir sırrını söylemeye cesaret edemez."*
>
> ***K.8*** *– "Bence dürüstlük ne olursa olsun asla ama asla yalan söylememe, arada dürüst olan insanı "sıkıcı" duruma düşürebilme özelliğidir. Tamamen dürüst olabilmek için, bence hayatta bir kere bile yalan söylememek gerekir. Yani aslında dünyada "tam olarak" dürüst olduğunu düşündüğüm kimse yok."*

E.9 *– "Bence dürüstlük bir insanın her zaman, her yerde aynı davranması; söylediği ile yaptıklarının, davranışlarının uyuşmasıdır."*

Uygulama sonrası yapılan görüşmede ise öğrencilerin aynı soruya aşağıdaki şemada görülen şekilde cevaplar verdikleri görülmüştür.



Şekil 7. Öğrencilerin son testte "Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Uygulama sonrası yapılan görüşmede öğrencilerin cevap içeriklerinde ve dağılımlarında değişiklikler olduğu görülmektedir. Öğrencilerden sekizinin (E.1, E.3, K.5, K.7, E.8, K.8, E.9) drama uygulamalarından örnekler verdikleri ve açıklamalarını ders içi canlandırmalar ekseninde yaptıkları görülmüştür. Uygulama sonrası verilen cevaplarda güven ve doğruluk temalarına yapılan vurgunun da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan 'Zor bulunan ya da imkânsız bir özellik' teması altında 5 öğrencinin (E.4, K.5, K.7, E.8, K.8) yine yapılan dramatik canlandırmalardan yola çıkarak karamsar görüşler ifade ettikleri, sorgulayıcı ve eleştirel ifadeler tercih ettikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında da 'söz ve davranış uyumu' temasına yapılan vurgu değişmezken, ön testten farklı olarak öğrencilerin ayrıca 'hiçbir çıkar beklentisi içinde olmama, bencil davranmama, empati yapabilme, insanî sorumluluk' gibi vurgular kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerine örnekler ise şöyledir:

E.1 – *"Dürüst olmazsak bizim yüzümüzden ölebilir ya da sakat kalabilir dürüst olursak herkes bize güvenir yani kısacası, dürüstlük güven kazanmayı sağlar bence."*

K.5 *– "Dürüstlük güvendiğin bir kişiye bütün mal varlığını satıp rezil olmaktır, kimseye güvenmeyin."*

K.7 – *"Değişik bir duygu. Çünkü bazen dürüst olmak istersin, ama dürüst olamayacağın kadar sıkışmışsındır. Ya da keyfine dürüst olmak istemezsin. Karar verilemiyor. İnsanı çok ikilemde bırakıyor. Ha, tabi insan vardır doğduğundan beri dürüsttür. Tabi böyle bişey yok ama. Ya da vardır, ama o da tamamen vicdan yüzündendir bence."*

E.8 *– "Bence günümüzün şartlarında dürüstlük domino taşı etkisi gibi kayboluyor. Mesela bir adam araba ev vb şeyler alıp gelmeyince yani kazıklanınca, o adam da parasını almak için aynı şekilde onu kazıkladığı adamın yolundan gidip o da başka birini kazıklıyor. Ve böyle devam ediyor."*

E.9 *– "Bence dürüstlük güven demek. Yaptığın şey ile söylediğinin uyuşması demek. Ya da söylediğin ile yaptığının bir olmasıdır. Kısacası dürüstlük insanlık. Cüzdan deneyinde cüzdanları sahiplerine teslim ederken hem dürüst olmuş hem de insanlığın gerekliliğini yapmış olurlar."*

K.8 *– "Bence dürüstlük oldukça önemli bir değer. Fakat önemli diye illâ ki değişmeyecek değil. Eğer önemli bir durum varsa, es geçilebilecek bir değer olduğunu düşünüyorum. Sırf bu yüzden hep yalan söylenecek diye bir şey yok, ama insan kendisi de o an yalan söyleyip söylemeyeceğini anlar zaten. Grupta ne olursa olsun yalan söylenmemesi gerektiğini söyleyenler oldu. Açıkçası o kadar dürüst olmak bazen zarar verebilir bence. Yani dürüstlüğün eşitlik olmadığına da inanıyorum. Tabi ki günümüzde dürüst olmayı çok zorlaştırıyor şartlar. Ama dürüstlük şartlara göre değişebilir."*

Sonuç olarak öğrencilerin uygulama öncesinde verdikleri cevaplar genel itibariyle daha yüzeysel ve kısa cümlelerden oluşurken uygulama sonrasında daha geniş, örnekler ve kendi içinde tartışmalar içeren nispeten daha kapsamlı yorumlardan oluştukları söylenebilir. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek şöyledir.

Uygulama Öncesi:

E.8 – *"İnsanlara güven duygusunu veren kelimelerin söylenmesi."*

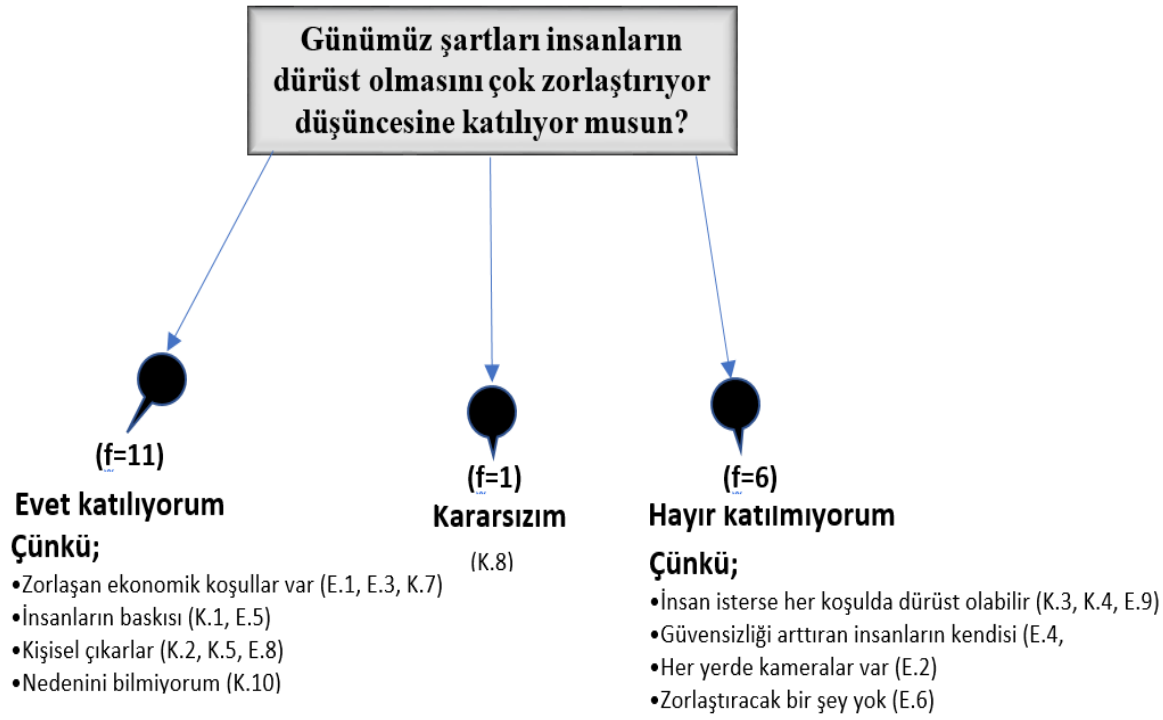
Uygulama Sonrası:

E.8 – *"Bence günümüzün şartlarında dürüstlük domino taşı etkisi gibi kayboluyor.*

Mesela bir adam araba ev vb şeyler alıp gelmeyince yani kazıklanınca o adam da parasını almak için aynı şekilde onu kazıkladığı adamın yolundan gidip o da başka birini kazıklıyor. Ve böyle devam ediyor."

Öğrencilerin genel itibariyle drama derslerinde gerçekleştirilen canlandırmalar etrafında açıklamalar yapmaları, sorgulayıcı ve eleştirel yorumlar getirmeleri de süreçsel drama uygulama sürecinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve dürüstlük değeri anlamında farkındalıklarını harekete geçirdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin görüşmenin ikinci sorusu olan ***"Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?"*** sorusuna verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema aşağıda görülmektedir.



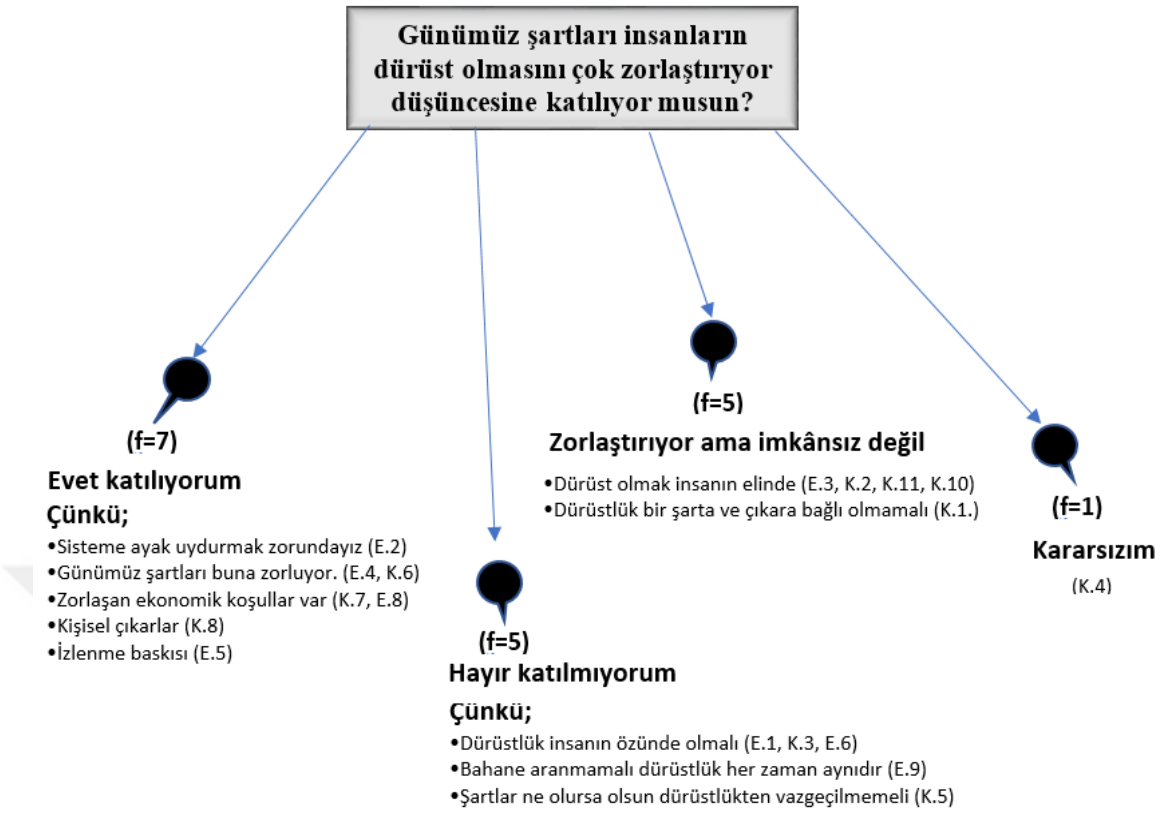
Şekil 8. Öğrencilerin ön testte "Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden? sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin soruya uygulama öncesi verdikleri cevap dağılımına bakıldığında bir öğrenci hariç (K.8), hepsinin kesin bir görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerden 11'inin 'Evet katılıyorum' alt teması etrafında toplandığı ve buna gerekçe olarak da zorlaşan ekonomik koşullar, insanların baskıları ve kişisel çıkarlar gibi sebepler ileri

sürdükleri görülmektedir. Diğer taraftan 6 öğrencinin de 'Hayır katılmıyorum' dedikleri ve neden olarak da insanın isterse her koşulda dürüst olabileceğini, güvensizliği arttıranın insanın kendisi olduğunu, zorlaştıran bir şey olmadığını ve zaten her yerde kameraların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin çoğunluğunun içinde bulunulan ekonomik koşullar ve kişisel çıkarlardan dolayı dürüst olunamaması durumunu anlaşılabilir buldukları, içinde bulunulan zamane şartlarını etken olarak algıladıkları; öte yandan 'Hayır katılmıyorum' cevabını veren 6 öğrenciden 5'inin ise bunun tersini savundukları ve dürüstlüğü zamanın koşullarına bağlı olarak değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerine örnekler şöyledir.

> ***E.1 –*** *"Evet katılıyorum, çünkü ekonomi yüzünden her şey pahalılaştı. Bu yüzden hırsızlık ve yalan arttı."*
>
> ***E.3*** *– "Katılıyorum, günümüz şartları zor ve insan bu zorluklar karşısında bir yalan söyleme ihtiyacı duyuyor bence."*
>
> ***K**.8 – "Evet, katılıyorum. Dürüst olmaya çalışmanın yorucu olduğuna inanıyorum. Bence birine dürüstçe olanı söylemek yerine gerçeği "tam olarak" anlatmamak daha az açıklama yapacağım için daha çok işime gelir aslında. Fakat eğer başka bir olay olursa, örneğin, sorguya çekilmek gibi. Başka bir tanık anlatmadığımız kısmı söylerse zor duruma düşeriz. Doğrusu, bu konuda pek de emin değilim malesef."*
>
> ***E**.9 – "İnsan dürüst olmak istiyorsa her şekilde dürüst olur. Ancak günümüzde toplumdaki diğer kişilerin ne diyeceğini düşünerek dürüst olmaktan çekinebiliyoruz. Yani "günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor" düşüncesine katılıyorum. Ama istenirse bu düşünce yapısından kurtulabiliriz."*

Uygulama sonrası yapılan görüşmede ise öğrencilerin aynı soruya aşağıdaki şemada görülen şekilde cevaplar verdikleri görülmüştür.



Şekil 9. Öğrencilerin son testte "Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şekil 9. İncelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrası cevap içeriklerinin ve tema dağılımlarının farklılaştığı görülmektedir. 7 öğrencinin (E.2, E.4, K.6, K.7, E.8, K.8, E.5) 'Evet katılıyorum' şeklinde görüş bildirdikleri ve buna gerekçe olarak da sisteme ayak uydurma zorunluluğu, şartların zorlaması, ekonomik koşullar, kişisel çıkarlar ve izlenme baskısı gibi sebepler öne sürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır. 5 öğrencinin (E.1, K.3, E.6, E.9, K.5) ise 'Hayır katılmıyorum' dedikleri ve bu düşüncelerini; dürüstlük insanın özünde olmalı, bahane aranmaması gerektiği, dürüstlüğün her zaman aynı olduğu ve şartlar ne olursa olsun dürüstlükten vazgeçilmemesi gerektiği şeklinde temellendirdikleri görülmektedir. Çalışma grubundan diğer 1 öğrencinin (K.4.) kararsız kaldığı, kalan 5 öğrencisinin (E.3, K.2, K.11, K.10, K.1) ise günümüz şartlarının dürüstlüğü zorlaştırdığını kabul etmekle beraber yine de dürüstlüğün imkânsız olmadığını dile getirdikleri, dürüst olmanın insanın elinde olduğu, dürüstlüğün bir şarta ve çıkara bağlı olmaması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sonrası cevaplarına örnekler şöyledir.

K.1 *– "Evet katılıyorum. İnsanlar zor durumdayken yalan söylüyorlar ve günümüzde daha çok bu durumda kalıyorlar gibi. Dürüstlük bir şarta bağlı olmamalı dürüstlük olması için, ancak bence öyle ve dürüstlük anlayışı da görecelidir aslında. Benim dürüstlük anlayışıma göre dürüstlüğün gerçekten dürüstlük olması için bir çıkar peşinde olmamaları lazım, ancak bunu ben de yapmıyorum, ama öyle olması gerektiğini düşünüyorum."*

K.4 – *"Evet, mesela dramada gördük ki kanser vb. hastalıkların tedavileri çok pahalı olduğu için yerde bir cüzdan görünce almak durumunda kalabiliyor. Ben olsam ben de o cüzdanı o durumda alırdım. Veya çok borcu olan biri? Bunları dramada gerçekten kalbimde hissettiğim için artık ne olursa olsun vermeli diyemiyorum. Ama bir yandan da vermesi gerektiğini söylüyor bi tarafım."*

K.8 – *"Evet katılıyorum. Çünkü artık insanlar sadece çıkarlarına odaklanıyor çoğunlukla. Mesela Kenan Bey'in Hasan Bey'e "eğer bu evler güvenilir der isen kızının ihtiyacı olan parayı veririm" demesi Hasan Beyi'i oldukça zor bir duruma soktu. Fakat bu, Kenan Bey'in çok da umrunda değildi. Çünkü sadece çıkarına odaklanmıştı. Bu durumda Hasan Bey'in gerçekten zor durumda kaldığını anlayabiliyorsunuzdur."*

E.9 – *"Katılmıyorum. Dürüst olmak isteyen insan her zaman dürüst olabilir. İnsanların ne düşüneceği ve ne söyliyeceğine göre dürüst olmaz. Bunlar sadece bahanedir, dürüstlük her zaman aynıdır. Hiçbir zaman da değişmez."*

K.7 – *"Kesinlikle zorlaştırır. Tamam hukuk olarak herkes eşittir, ama peki ya maddiyat? Tabi ki evi olmayan ya da yiyeceği olmayan biri için baya dolu olan bir cüzdan var ve içi servet dolu, bunu kim almak istemez ki. Ve bir de durumunuz kötüyse üstelik o cüzdanı verince karşılığında bir şey göremeyince cidden çok kırıcı olur."*

Sonuç olarak uygulama öncesinden farklı olarak 5 öğrencinin vurgulamalarıyla 'zorlaştırıyor, ama imkansız değil' başlığı altında bu anlamda önemli sayılabilecek yeni bir temanın ortaya çıktığı, 'Evet katılıyorum' diyen öğrenci sayısının 11'den 7'ye düştüğü ve böylelikle grubun yarısından fazlasını oluşturan 10 öğrencinin içinde bulunulan zaman şartlarını bahane ederek dürüstlükten taviz verme kolaycılığına sapmayı onaylamadıkları ve bu anlamda şartlar ne olursa olsun istikrar ve kararlılık vurgusu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek şöyledir.

Uygulama Öncesi:

K.11 – *"Evet katılıyorum. Çünkü insanlar çok fazla söyler oldular."*

Uygulama Sonrası:

K.11 – *"Evet malesef günümüzün şartları dürüst olmamızı zorlaştırıyor. Bence dürüstlük değişkendir ve o dönemde yaşayan kişilere ve insanlara bağlıdır. Bu dönemde yaşayan birkaç kişinin yalan söylemesi tüm toplumu etkileyebilir. Dürüst insanlar bulmak çok zor, hem de bu dönemde. Bir satıcı bir ürünü satarken bile reklamda farklı, gösterip aldığında farklı çıkabiliyor. Olması gereken şey, insanların birbirlerine yalan söylemeyip dürüst olmaları ve yazdığım gibi bir ürün nasıl ise olduğu gibi göstermeleri. Ve bunun da nesiller boyunca böyle gitmesi gerekir. Bence böyle olmalı."*

Ayrıca uygulama sonrasında verilen cevaplara bakıldığında 5 öğrencinin açık bir şekilde drama derslerinde ele alınan hikâyelere değindikleri, örnek olarak verdikleri ve açıklamalarını rol aldıkları süreçsel drama uygulama etkinlikleriyle temellendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Dolayısıyla uygulama sürecinin öğrencilerin dürüstlük değeri konusundaki hassasiyetlerine etki ettiği, özellikle de uygulama sonrasında beliren 'zorlaştırıyor, ama imkânsız değil' vurgusunun bu açıdan anlamlı bir kapı araladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin görüşmenin üçüncü sorusu olan ***"Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?"*** sorusuna verdikleri cevapların analizine ilişkin değerlendirmeler aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin bu sorunun ***"Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir?"*** kısmına verdikleri cevaplara bakıldığında yarısından fazlasının, 10 öğrencinin (K.1, K.3, K.4, E.5, K.5, E.6, K.6, K.7, E.8, K.10) herhangi bir cevap vermedikleri, 8 öğrencinin ise (E.1, E.2, K.2, E.3, E.4, K.8, E.9, K.11) bu konuda kısa da olsa görüş belirttikleri ve bu görüşlerin hemen hepsinde emaneti güven duygusu ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir.

E.2 – *"Emanete sahip çıkmanın çok önemli olduğunu düşünmekteyim; çünkü bir insanın sana karşı güveni sonucu oluşan bir şeydir..."*

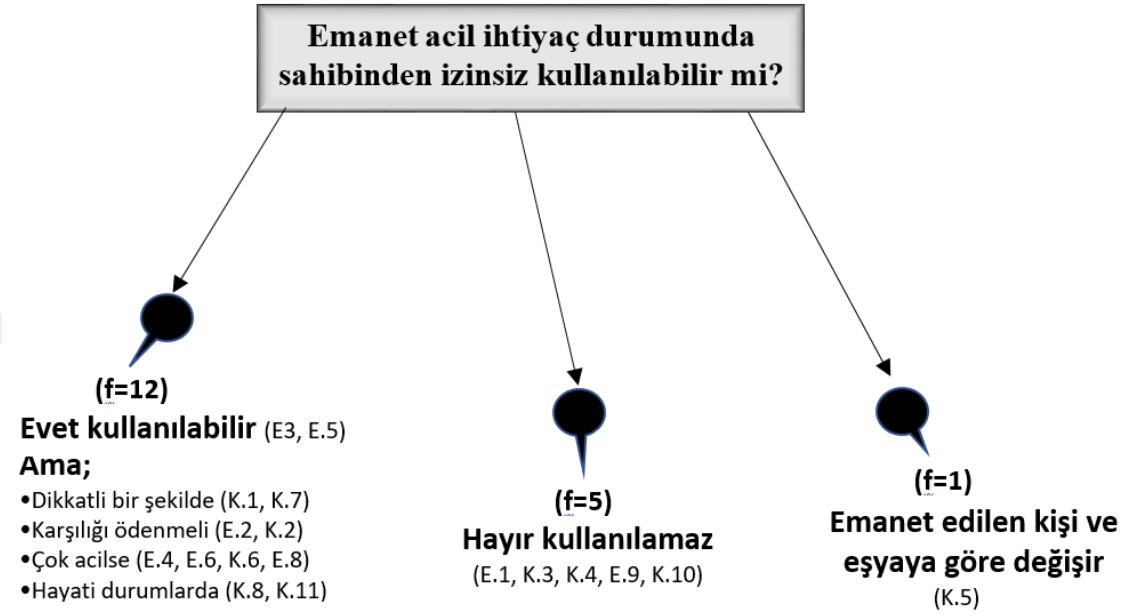
E.4 – *"Emanete sahip çıkmak insana duyulan güveni ölçer bence…"*

E.9 – *"Birisi size birşeyi emanet ediyorsa o kişinin güvenini kırmamalısınız, benim görüşüm bu şekilde…"*

K.8 – *"...Şahsen ben bana güvenip önemsediği birşeyi bana emanet eden birine çok*

güvenirim…"

Aynı sorunun ikinci kısmını oluşturan "***Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?"*** ifadesine verdikleri cevapların dağılımı ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 10. Öğrencilerin ön testte "Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin uygulama öncesi cevaplarına bakıldığında emanet konusundaki düşüncelerinin yüzeysel kaldığı, kavramı farklı açılardan ifade etme yeterliliği gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Sorunun ikinci kısmına verdikleri cevaplar açısından ise 18 kişiden oluşan gruptan 12 kişinin (E.3, E.5, K.1, K.7, E.2, K.2, E.4, E.6, K.6, E.8, K.8, K.11) emanet için; sahibinden izinsiz kullanılabilir, ama dikkatli bir şekilde kullanılmalı, karşılığı ödenmeli, çok âcilse kullanılabilir ve hayatî durumlarda kullanılabilir şeklinde farklı açıklamalar getirerek kullanılabileceğini, bunlardan ikisinin ise herhangi bir açıklama yapmadıkları ve sahibinden izinsiz kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Geri kalan 5 öğrencinin (E.1, K.3, K.4, E.9, K.10) hayır kullanılamaz dedikleri, 1 öğrencinin (K.5) ise bunun emanet edilen kişi ve eşyaya göre değişebileceğini ifade ettiği görülmektedir. Uygulama öncesi öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır.

K.2 – *"…bence çok ihtiyaç olduğunda kullanılabilir, sonuçta karşı taraftaki kişi bunu anlayabilir. Aynı zamanda emanet edilen bir eşyaya zarar geldiğinde karşı tarafa bu eşya en kısa zamanda alınmalıdır…"*

E.3 – "*Emanet ettiğiniz kişiye zaten güvenmişizdir. Zaten kullandıysa bile ben de bu karşılaştığı durum karşısında anlayış gösteririm."*

K.3 – *"Acil bir ihtiyacınız bile olsa sahibinden izin alarak kullanmak en doğrusudur."*

K.4 – *"Bence hasar verecek (emanete) bir şey olmadığı sürece bir sıkıntı yok. Ama emanet veren kişi bu konuda hassas ise durum farklı olabilir."*

K.*11 – "…Âcil olsa bile izin almamız gerekiyor, fakat konu sağlık ile ilgiliyse izin almadan da kullanılabilir."*

Deney grubunun aynı soruya uygulama sonrası verdikleri cevaplara bakıldığında ise 7 öğrencinin (E.1, K.1, K.5, K.6, K.7, E.9, K.10) sorunun ilk kısmına cevap vermedikleri, geriye kalan 11 öğrencinin ise fazla uzun olmamakla beraber farklı görüşler belirttikleri görülmüştür. İfade edilen bu görüşlere bakıldığında yine uygulama öncesinde olduğu gibi 'güven' vurgusu ön planda olmakla beraber, ön testten farklı olarak ayrıca; emanetin sahibi açısından çok değerli olabileceğinin unutulmaması gerektiği, emanetin dürüstlüğün ölçüsü olduğu, emanetin kişinin kendi eşyasından daha değerli olduğu gibi ifadelerin de vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları ise şu şekildedir.

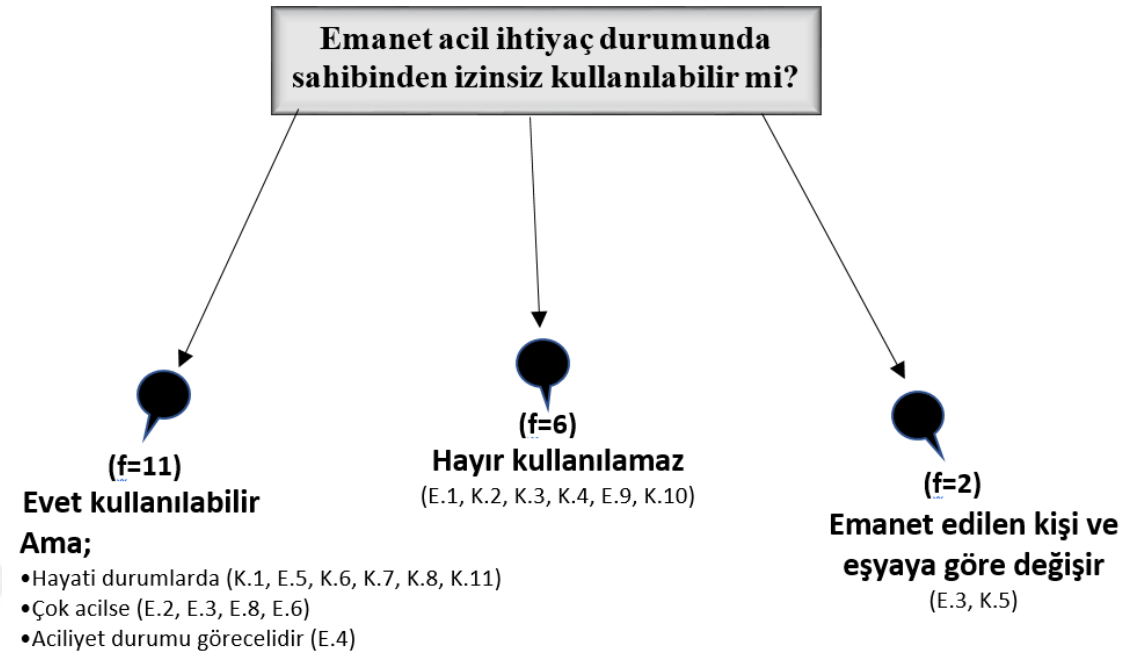
K.3 – *"Bir insan bize bir şeyini emanet ediyorsa demek ki bize güveniyordur; bir insan da bize güveniyorsa onun bize güvenini boşuna çıkartmamalıyız…"*

K.2 – "*Emanet edilen şeyler çok değerlidir, insanlar için özellikle de bu şey para ise insanları kandırıp emanetlerini kendileri için kullanılıp alınırsa bu gerçekten çok kötü bir şeydir, sonuçta o kişi için ne kadar değerli ya da o şeyi parayı nasıl kazandı bilinmiyor değil mi?..."*

E.4 – *"Emanete sahip çıkmak bence bir ölçme yolu. Dürüstlüğü ölçüyor… bana âcil gelen emanetin sahibine âcil gelmeyebilir…"*

E.*8 – "Emanet kendi eşyandan daha değerlidir. O yüzden gözün gibi bakmalısın…"*

Öğrencilerin uygulama sonrasında aynı sorunun ikinci kısmı olan "***Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?"*** ifadesine verdikleri cevapların dağılımı ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 11. Öğrencilerin son testte "Sence birine emanet edilen bir şey âcil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin uygulama sonrası verdikleri cevaplara bakıldığında emanet konusuna yaklaşımlarında ön testte olduğu gibi yalnızca güven kavramı ile sınırlı kalmadıkları, dürüstlükle ilişkilendirdikleri ve emanetin önemi açısından sahibinin gözünden bakılmasının da önemli olduğu gibi farklı düşüncelerin de ortaya çıktığı görülmüştür. Sorunun ikinci kısmına ilişkin şemaya bakıldığında ise cevap dağılımlarında küçük değişiklikler olsa da alt temalarda önemli sayılabilecek değişimler olduğu gözlenmektedir. Uygulama öncesinde 'Hayır, kullanılamaz' cevabını veren öğrenci sayısı 5 iken 6 olmuş; 'Evet, kullanılabilir' cevabını veren öğrenci sayısı da 12 iken 11 olmuş ve asıl değişiklik bu öğrencilerin sunduğu gerekçelerde gözlenmiştir. Bu öğrencilerin 6'sının 'evet kullanılabilir, ama hayatî durumlarda' gerekçesini ön plana çıkardıkları, 4 öğrencinin 'çok âcil ise' notunu düştükleri ve 1 öğrencinin de önemli sayılabilecek bir noktaya değinerek "Çok âcil bir durumda kullanırım, ama bana âcil gelen emanetin sahibine acil gelmeyebilir" diyerek âciliyetin göreceli olabileceğine işaret ettiği gözlenmiştir. Kullanılabilir, ama dikkatlice ve karşılığı ödenmek kaydıyla kullanılabilir alt temalarına son testte rastlanmamıştır. Öğrencilerin uygulama sonrasına ilişkin görüşlerine örnekler şöyledir.

K.1 *– "Kullanılabilir bence zor durumdayken. Hasan beyin hikâyesinde de buna*

rastlamıştık, kızını kurtarmak için karşısına böyle bir teklif çıkmıştı ve ben olsaydım kabul ederdim, çocuğum benim için daha önemli ve canı söz konusu çünkü. Her ne kadar o para hakkım olmasa da kabul ederdim net."

E.4 – "*Emanete sahip çıkmak bence bir ölçme yolu. Dürüstlüğü ölçüyor. Çok âcil bir durumda kullanırım, ama bana âcil gelen emanetin sahibine âcil gelmeyebilir. Mesela bir sma hastası bir çocuğunuz var. Bir inşaat firması sahibi sizi işe alıyor. Proje çok büyük. Ama inşaat batıyor. 25 bloğun sadece 2 bloku yapılıyor ve diğer binaları alanlardan 100.000 TL peşinat alınıp binayı vermiyor. Sonra inşaat firması bunu sana çocuğunu iyileştirmek için veriyor. Bu durumda size âcil gelebilir bu para, ama evi alanlara âcil gelmez. Bence insanlar kendine göre çok fazla âcilse almalılar. Sonuçta âcil durumda insan ne yapacağını düşünemez."*

K.7 – *"Emanete sahip çıkılmalı tabi. Ama mesela küçük bi kız İrem SMA hastasından ölmesi ve babasının elinde o parayı elinde tutarken kızının ölmesine izin vermesi çok saçma değil mi? Sonuçta sen bir yanlış da yapsan kızın kurtulacak. Kızın kurtulduktan sonra sen 10 yıl hapiste yatsan, ceza da alsan, sonuçta kızını kaybetmemiş olucaksın. Ve bu ikinizin de hayatta sağlıklı olmasını sağlar. Ve bu da bir ailenin yaşamasını sağlar. Bu da bence Hasan bey'i mutlu eder."*

E.9 –"*İlk başta emanet çok âcil bir ihtiyaçta kullanılabilir demiştim. Ama Hasan Bey hikâyesindeki paranın bir emanet olduğunu düşündüğümüzde, emanet kullanıldığında çok fazla farklı sonuç doğurabilir. Şu anda düşüncem değişti, ne olursa olsun emanete ihanet edilmemeli."*

K.11 – *"Emanete sahip çıkmak benim için önemlidir. Çünkü bir insan sana bu emaneti vermiş, sana güvenip verdiği şeyi sana bırakmış. Ben kendimle gurur duyardım; çünkü bu o kişinin sana güvendiğini ve onu koruyabileceğine inanıyor demektir. Tabi ki emaneti izinsiz kullanmamamız gerekiyor, ama işin içinde âcil bir durum varsa, âcil dediğim ölüm kalım varsa, bence izin istemeden de kullanılabilir. Örneğin tanıdığın bir kişi sana büyük bir miktarda para emanet etti. Ve o gün senin annen hastalanıyor ölebilir. Ne yapacaksın? O kadar maddî durumun da yok, bu âcil olduğu için o parayı kullanabilirsin."*

Sonuç olarak uygulama sonrasında hemen hemen bütün öğrencilerin bu konuda farklı yaklaşımlarla da olsa hassasiyet belirttikleri, genel itibariyle izinsiz kullanılmaması gerektiğini vurguladıkları, ama kullanılsa bile çok âcil ve hayatî durumlar gibi olağan üstü durumlarda bunu kabul edilebilir gördükleri, bununla beraber emanet sahibinin bakış

açısının da unutulmaması gerektiğini de gözden kaçırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında yine ön teste nazaran daha detaylı, kapsamlı cevaplar verdikleri, 10 öğrencinin bu soruya drama uygulamalarından örnekler verdikleri ve cevaplarını bu örnekler ışığında açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek şöyledir.

Uygulama Öncesi:

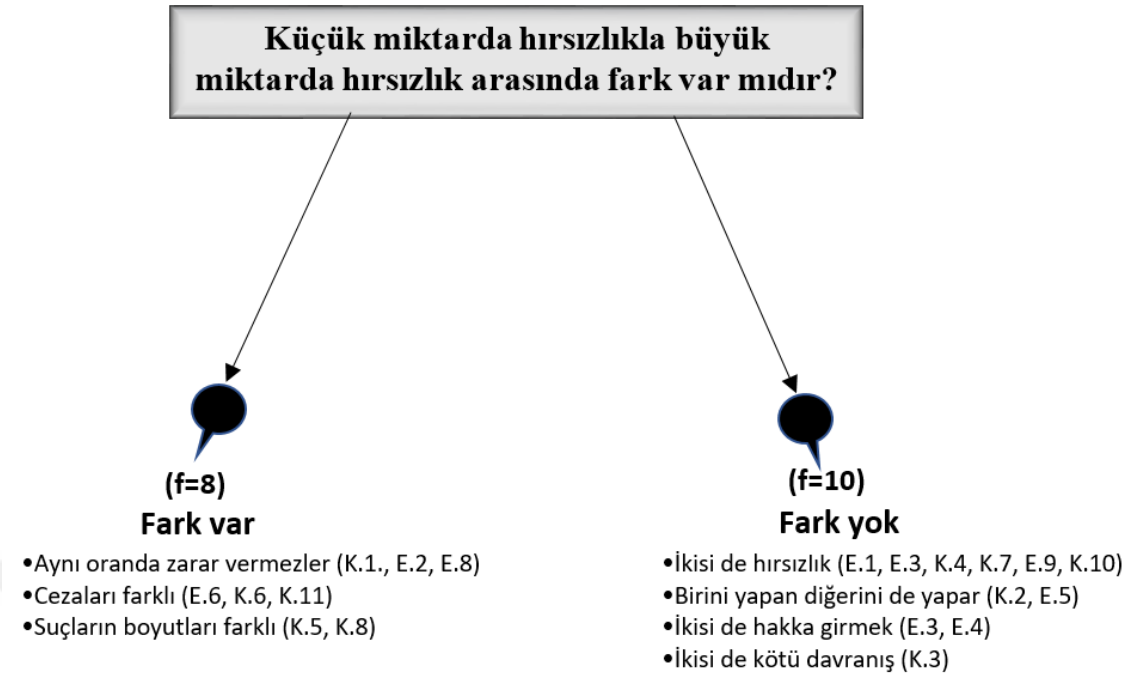
> ***E.4 –*** *"Emanete sahip çıkmak insana duyulan güveni ölçer bence. Âcil bir durumda kullanmak istemem, ama çok âcilse kullanabilirim."*

Uygulama Sonrası:

> ***E.4 –*** *". Emanete sahip çıkmak bence bir ölçme yolu. Dürüstlüğü ölçüyor. Çok âcil bir durumda kullanırım, ama bana âcil gelen emanetin sahibine âcil gelmeyebilir. Mesela bir sma hastası bir çocuğunuz var. Bir inşaat firması sahibi sizi işe alıyor. Proje çok büyük. Ama inşaat batıyor. 25 bloğun sadece 2 bloku yapılıyor ve diğer binaları alanlardan 100.000 TL peşinat alınıp binayı vermiyor. Sonra inşaat firması bunu sana çocuğunu iyileştirmek için veriyor. Bu durumda size âcil gelebilir bu para, ama evi alanlara âcil gelmez. Bence insanlar kendine göre çok fazla âcilse almalılar. Sonuçta âcil durumda insan ne yapacağını düşünemez."*

Dolayısıyla uygulama sürecinin emanete sahip çıkılması ve dolayısıyla dürüstlük değeri noktasında öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırdığı ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme yeterliliklerine etki ettiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin görüşmenin dördüncü sorusu olan ***"Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?"*** sorusuna verdikleri cevapların analizine ilişkin şema aşağıdaki gibidir.



Şekil 12. Öğrencilerin ön testte "Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin bu soruya uygulama öncesinde verdikleri cevapları gösteren şemaya bakıldığında grubu oluşturan 18 öğrenciden 8'inin 'Fark var" şeklinde görüş belirttikleri ve 3 öğrencinin bu görüşlerini 'Aynı oranda zarar vermezler' (K.1., E.2, E.8), 3 öğrencinin 'Cezaları farklı' (E.6, K.6, K.11) ve kalan 2 öğrencinin de 'Suçların boyutları farklı' (K.5, K.8) diyerek izah ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan 10 öğrenci ise soruyu 'Fark yok' şeklinde cevaplamışlardır. Alt temalar arası dağılımlara bakıldığında tema içinde yarısından fazlasının bunu 'İkisi de hırsızlık' (E.1, E.3, K.4, K.7, E.9, K.10) şeklinde açıkladıkları, diğer öğrencilerin ise bunu 'Birini yapan diğerini de yapar', 'İkisi de hırsızlık', 'İkisi de hakka girmek' ve 'İkisi de kötü davranış' şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Bu anlamda grubun yarısından fazlasının hırsızlığı büyük küçük diye ayırmadıkları, birini yapanın diğerini de yapabileceği, dolayısıyla ikisinin de olumsuz davranışlar olduğu farkındalığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Uygulama öncesi öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır.

E.1 – *"Bence aynı şey, çünkü ikisinde de hırsızlık söz konusu."*

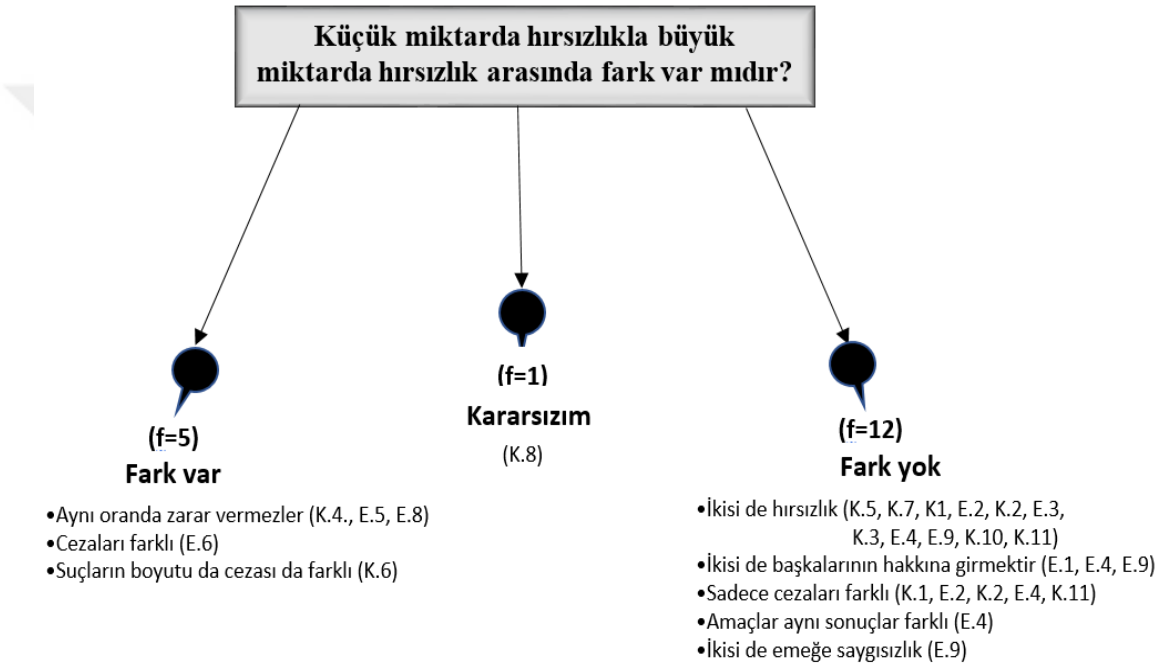
K.1 – *"Vardır. Sınavda kopya çekmek ile banka soymak arasında çok fark var. İkisi de suç, ama kopya çekmek daha masumca."*

***K.**2 – "Küçük hırsızlıklar peşinden büyüklerini de getirir. Böylelikle aralarında bir fark kalmaz, onları aynı yapar."*

***E.4 –** "Küçük miktarda hırsızlık sorun yaratmayacaksa büyük miktarda hırsızlıktan iyidir. Sınavdan kopya çekmek ve banka soymak bence aynı olaylar. Sonuçta kopya çekerek çalışanın hakkına giriyorsun."*

***K.**6 – "Tabi ki var. Eğer her suç eşit değerde olsaydı bir ekmek çalan da idam edilirdi."*

Öğrencilerin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımı ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 13. Öğrencilerin son testte "Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin uygulama sonrası cevap dağılımlarına bakıldığında 'Fark var' diyenlerin sayısının uygulama öncesine göre azaldığı, 8'den 5'e düştüğü, uygulama öncesinde bu soruya 'fark vardır' şeklinde cevap veren öğrencinin (K.8) uygulama sonrasında 'kararsızım' şeklinde görüş belirttiği görülmüştür. Bu öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası cevapları şu şekildedir.

Uygulama Öncesi:

***K.8 –** "Bence arada fark var. Ülkemizdeki eğitim sistemi oldukça berbat olduğundan öğrencilerin hayatları sınavlara bağlanıyor. Eğer geleceğimiz kurtulacaksa kopya*

çekmekte sıkıntı yok. Şahsen, eğer çok zor durumdaysak, örneğin, çocuğumuzun bir hastalığı olsa ve onu kurtarmak için paraya ihtiyacımız olsa ve hiçbir şekilde maddî durumumuz el vermiyorsa banka soymakta da sakınca yok bence."

Uygulama Sonrası:

K.8 – *"Aslında bu konuda çok kararsızım. Yani, hırsızlık hırsızlıktır, çünkü sana ait olmayan bir şeyi çalıyorsun. Ama eğer ihtiyacın gerçekten varsa durum belki değişebilir. Örneğin, Eğer Hasan Bey kızı İrem için o parayı kabul etse bu hırsızlık olurdu. Ama daha önce de bir çocuğunu kaybettiği için parayı reddedip kızının ölmesine göz yummak istemediği de aşikar. Doğrusu, benim de kesin bir cevabım yok. Eğer bu durumu yaşasaydım belki de daha iyi yazabilirdim."*

Uyguma sonrası verilen cevaplara bakıldığında 'Fark yok' şeklinde görüş belirten öğrencilerin ise 10'dan 12'ye yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında ön teste nazaran daha uzun cevaplar verdikleri, bazılarının (3 öğrenci) açıklamalarını yine drama uygulama ve canlandırma örneklerini aktararak yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte uygulama sonrasında temalar arasında dağılımların değiştiği, 'Fark yok' diyen öğrencilerin hemen hepsinin (11 öğrenci) 'ikisi de hırsızlık' vurgusu yaptıkları, öğrencilerin çoğunun daha kapsamlı açıklamalar yaparak birden fazla alt temaya vurgu yaptıkları, düşüncelerini farklı açılardan gerekçelendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Sonuç olarak süreçsel drama ders uygulamalarının çok belirgin bir farklılık yaratmasa da öğrencilerin 'hırsızlığın boyutları ve aralarındaki fark' algılarına ve dolayısıyla dürüstlük farkındalıklarına etki ettiği söylenebilir.

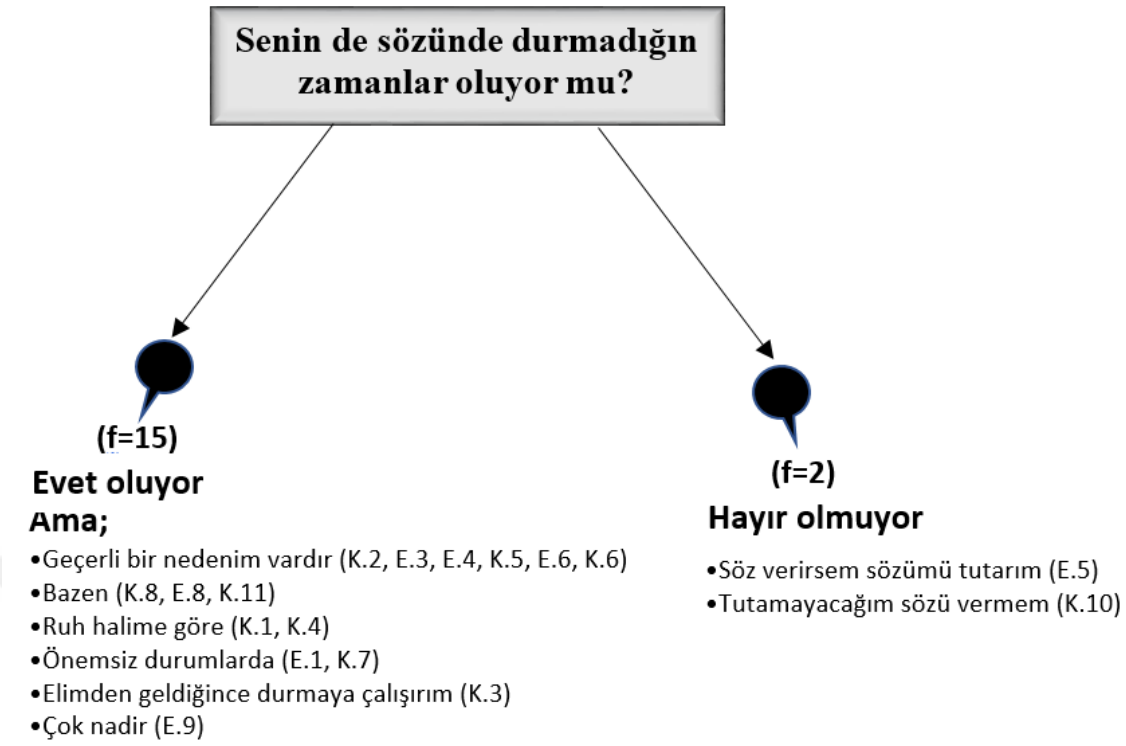
Dürüstlük değerine yönelik yapılan görüşmenin beşinci sorusu ***"Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?"*** şeklinde olmuştur. Öğrencilerin bu sorunun ilk kısmı olan ***"Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun?"*** ifadesine uygulama öncesi verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genel itibariyle iki alt tema altında dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu alt temalardan biri 'Olabilir, normal bir şey' (f=5) şeklindedir. Bu alt temanın kodlarına ve öğrenci dağılımlarına bakıldığında ise 'İnsanlık hali' (K.2, E.4), 'Geçerli bir nedenleri vardır' (K.2, E.3, E.4, K.5), 'Anlayış göstermek lazım' (E.3, K.5) ve 'Günümüz şartları' (E.8) gibi gerekçelerin ileri sürüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ikinci ve ilkine göre daha yoğun vurgulanan tema ise 'Olamaz, kabul edilemez bir şey' (f=11) şeklindedir. Bu alt temanın kodları ve öğrenci

dağılımlarına bakıldığında ise; 'Tutamayacağı bir sözü vermemeli' (E.5, K.6, K.7, E.9, K.10), 'Çok geçerli bir nedeni olmak zorunda' (E.2, E.6), 'Öyle insanlardan hoşlanmam' (K.6, K.8), 'Onlara güvenilmez' (E.1, K.7, K.11), 'Doğru bir davranış değil' (K.4, K.10), 'Günah' (K.10) gibi vurguların kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin sorunun bu kısmına verdikleri cevaplara örnekler şöyledir.

> ***K.2 – "****Sözlerinde durmayan insanların elbette geçerli bir açıklaması vardır. Bu nedenle bence normal, çünkü her insan sözünde durmayabilir, insanlık hali."*
>
> ***E.5 –*** *"Bence herkes sözünde durmak zorunda. Ben genellikle söz vermem, ama verirsem de sözümü tutarım."*
>
> ***E.****8 – "Günümüz şartlarında bana normal geliyor. Tabii benim de sözümde durmadığım zamanlar vardır."*
>
> ***K.****5 – "Sözlerinde durmayan kişiler yapacağım diyip yapmayan kişilere bence çok kızmamak gerekir, çünkü eminim herkesin sözünde durmadığı, unuttuğu birçok şey vardır. Anlayış göstermek gerekebilir."*
>
> ***K.****10 – "Yani bence bu yanlış ve çok günah bişey, yani ben zaten süzümü yerine getirmeyecek birşeye söz veriyorum demem…"*

Aynı sorunun ikinci kısmını oluşturan "***Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?"*** ifadesine verdikleri cevapların dağılımı ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 14. Öğrencilerin ön testte "Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şemaya ve öğrenci dağılımlarına bakıldığında yalnız bir öğrencinin bu soruya cevap vermediği (E.2), diğer öğrencilerin neredeyse tamamının (f=15) 'Evet oluyor' şeklinde cevap verdikleri ve bu durumu "ama; geçerli bir nedenim vardır, bazen, ruh halime göre, önemsiz durumlarda, elimden geldiğince durmaya çalışırım, çok nadir" gibi gerekçelerle açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Öte yandan yalnız iki öğrencinin (E.5, K.10) bu soruya 'Hayır olmuyor' şeklinde karşılık verdikleri ve buna da 'Söz verirsem sözümü tutarım', 'Tutamayacağım sözü vermem' şeklinde açıklama getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarına örnekler şöyledir.

> ***E.3 –*** *"…Benim de illâki sözümde durmadığım zamanlar olmuştur, kabul ediyorum ama geçerli bir sebebim vardır mutlaka."*
>
> ***K.4 –*** *"Sözümde durmadığım zamanlar oluyor. Bazen zorunda kalmakla alakalı, bazen ise o anki ruh halim vb. ile alakalı…"*
>
> ***K.7*** *– "…Benim sözümde durmadığım zaman sadece yakınlarımla olur. Onlar da kızmaktan başka bir şey yapmaz. Ve bu da benim için sorun olmaz. Yani bir telefonu şarja takmadım diye dünya yıkılmaz herhalde."*

***E.**9 – "…Benim sözümde durmadığım zaman nadirdir. Başıma kötü bir durum gelmediği sürece dururum, her zaman da durmaya çalışırım."*

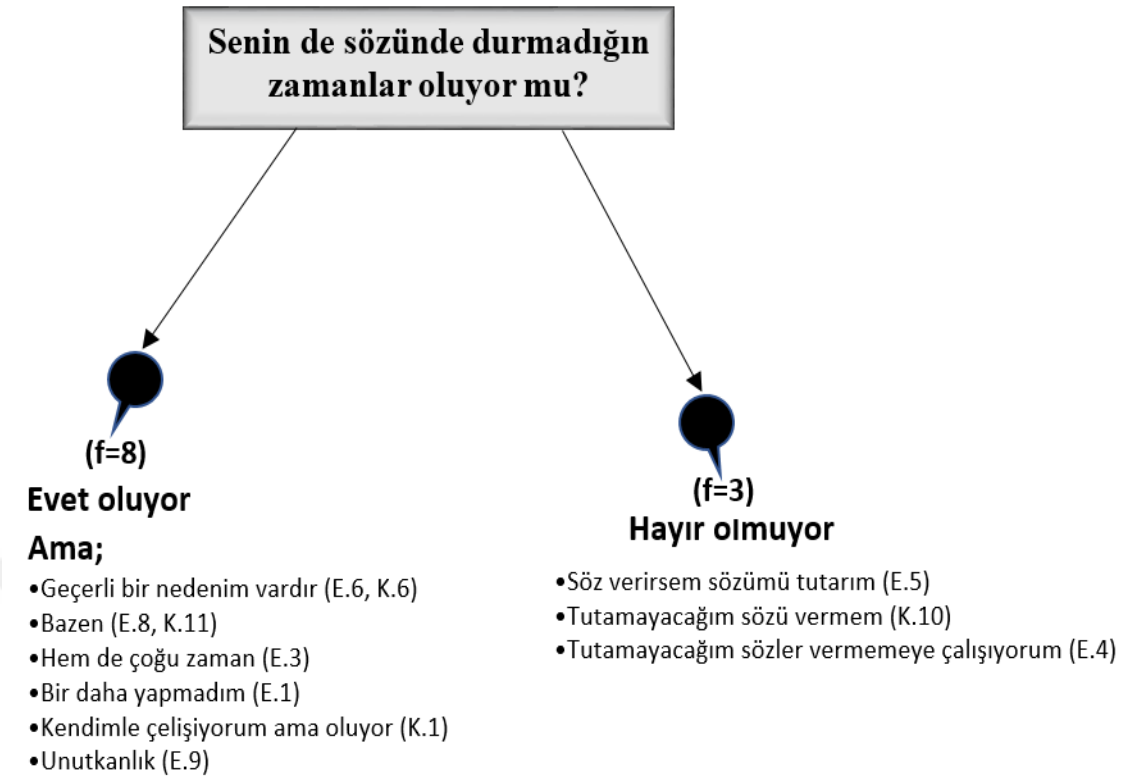
Sorunun ilk kısmı açısından bakıldığında düşünsel olarak sözünde durma davranışını önemseyen ve ciddiye alan öğrencilerin çoğunlukta oldukları (f=11) görülse de bu davranışı normal bulan öğrencilerin de (f=5) azımsanmayacak bir sayıda oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca soruya bütün olarak bakıldığında ise fikirsel anlamda sözünde durma konusunda genel olarak bir farkındalığın söz konusu olduğu kabul edilse de uygulama ve davranış açısından ise durumun öyle olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerden birinin verdiği şu cevabın haklılığını gösterdiği söylenebilir.

***K.4 – "**… bu tabi ki yanlış bir şey, ama günümüzde zaten her şeyin doğrusunu bilmemize rağmen uygulamaya gelince sıkıntıyı yaşıyoruz."*

Öğrencilerin bu sorunun ilk kısmı olan ***"Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun?"*** ifadesine uygulama sonrası verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular ise aşağıdaki gibidir.

Uygulama sonrası verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin iki alt tema etrafında dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu alt temalar 'Olamaz, kabul edilemez bir şey' (f=15) ve 'Duruma göre değişir' (f=3) olarak belirlenmiştir. Bu alt temaların kodlarına ve öğrenci dağılımlarına bakıldığında ise öğrencilerin çoğunluk itibariyle vurguladıkları tema olan 'Olamaz, kabul edilemez bir şey' alt temasına bağlı şu kodlar gözlenmiştir: 'Onlara güvenilmez' (E.3, E.1, K.3, K.7, K.8, K.11), 'Bu yüzden insanlar mağdur olabilirler' (E.3, K.1, E.4, E.9), 'Tutamayacakları sözleri vermemeliler' (E.4, K.4, E.5, E.9), 'Çok geçerli bir nedeni olmak zorunda' (K.7, K.6, K.8), 'Öyle insanlar hakkında iyi düşünmüyorum' (K.1, E.4, K.6), 'O insanların dürüst olmadıklarını düşünüyorum' (K.11, E.9), 'İnsanlara yalan söyleyip kandırdıklarını düşünüyorum' (K.3), 'Sözünde durmamak günah' (K.10), 'Toplumdan soyutlanırlar' (K.7), 'Sözünde durmamak normal sayılmamalı' (E.8), 'Bence söz insanların kamçısı olmalı' (E.2). Diğer alt tema olan 'Duruma göre değişir' ifadesine bağlı kodlar da şunlar olmuştur: 'Sözün büyüklüğüne küçüklüğüne göre değişir' (K.5, K.2) ve 'Her zaman yapmıyorsa olabilir' (E.6).

Öğrencilerin aynı sorunun ikinci kısmını oluşturan "***Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?"*** ifadesine uygulama sonrası verdikleri cevapların dağılımı ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 15. Öğrencilerin son testte "Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şemaya ve öğrenci dağılımlarına bakıldığında sorunun bu kısmına 11 öğrencinin cevap verdiği, yedi öğrencinin ise daha ziyade sorunun diğer kısmına yoğunlaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerden 8'inin (E.1, K.1, E.3, E.6, K.6, E.8, E.9, K.11) 'Evet oluyor' şeklinde cevap verdikleri, ama; "geçerli bir nedenim vardır, bazen, hem de çoğu zaman, bir daha yapmadım, kendimle çelişiyorum ama oluyor, unutkanlık" gibi nedenler ileri sürdükleri görülmektedir. Diğer taraftan 'Hayır olmuyor' şeklinde görüş belirten üç öğrencinin ise görüşlerini; "söz verirsem sözümü tutarım, tutamayacağım sözü vermem, tutamayacağım sözler vermemeye çalışıyorum" şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin araştırmanın beşinci sorusuna uygulama sonrası verdikleri cevaplara örnekler ise şöyledir.

> ***E.9 –*** *"Duramayacakları sözler vermemeliler. Söz veriyorsa da tutmalı. Geleceği göremiyorum sonuçta başıma bir iş gelip gelmiyeceğini bilmediğimden çok söz vermem. Çünkü verdiğim sözü tutmam gerek, yine de tutamadığım sözler olabiliyordu, insanlık hali, unutuyordum uzun süre geçince. Ama Kenan Bey'in verdiği sözü tutmayıp yerine getirmemesi, dürüst olmaması, insanları mağdur etmesi beni çok etkiledi. Artık sözümde*

durmaya daha çok dikkat ediyorum."

K.8 – *"Sözlerinde durmayan insanlar güvenimi çok sarsar. Fakat eğer gerçekten geçerli bir sebebi varsa affedebilirim. Örneğin Hasan Bey kızı için parayı kullansaydı ve sonra insanlardan özür dileseydi ben affedenlerden olurdum. Eğer sonunda ölüm yoksa neden affetmeyeyim ki? Tabii eğer paramı çalmak yerine durumunu anlatsaydı ve benden yardım isteseydi ben kabul ederdim. Çünkü bir canlının hayatı söz konusu."*

E.3 – *"Hasan bey gibi aslında Kenan bey ilk önce evleri yapacağını ve satın almalarını söyledi, böylece insanların güvenini kazandı. Sonra evler bitmedi ve bir sürü mağdur vardı. Kenan bey sözünde durmamıştı insanların güvenini boşa çıkardı. Kendi çıkarı için başkalarının hayatı ile oynadı bir bakıma. Sözünde durmadığım zamanlar oldu mu hiç? Mesela ödev unutmak gibi veya söylediğim bir sözde de olabilir. Bence bu şeyler insanlık haliyle oluyor. Hem de çoğu zaman."*

K.11 –"*Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ilk önce güvenilir ve dürüst olmadıklarını düşünüyorum ve öyle kişilere güvenilmez. Örneğin Kenan Bey insanlara evleri yaptıracağını ve vereceğine söz vermişti, fakat sözünde durmayarak evleri yaptırmadı ve bu da insanların bir daha kişilere karşı güveninin azaldığını sonuç oluyor. Benim de sözümde durmadığım zamanlar illâ olmuştur diye düşünüyorum."*

K.5 – *"Bu yine söz verdiği şeye göre değişir. Mesela Kenan Bey insanlara bir ev sözü vermişti, fakat paraları çaldı. Bu, Kenan Bey'i son derece kötü biri yapar ve kanunî boyuttan ceza alması gerekir, ama bu söz mesela bir babanın akşam gelirken kızına getireceği çikolata için söz verip unutabilir, insanlık hali."*

Sonuç olarak soruya uygulama öncesi ve sonrası olarak bakıldığında öğrencilerin sözlerinde durmayan insanlar hakkındaki düşüncelerinde farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama öncesinde "Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun?" sorusuna grubun sayısı açısından azımsanmayacak bir miktarda (5 öğrenci) 'Olabilir, normal bir şey' karşılığı verilmişken, uygulama sonrasında bu temaya hiç rastlanmamıştır. Analiz neticesinde uygulama sonrasında üç öğrencinin vurguladığı 'Duruma göre değişir' şeklinde yeni bir temanın ortaya çıktığı ve sözün büyüklüğüne veya küçüklüğüne göre değişir, her zaman yapmıyorsa olabilir şeklinde kodlar içerdiği görülmüştür. Öte yandan grubun geri kalanının tamamının (15 öğrenci) ise 'Olamaz, kabul edilemez bir şey' şeklinde görüş belirttikleri ve bu görüşlerine uygulama öncesinden daha uzun ve kapsamlı açıklamalar getirdikleri görülmüştür. Ayrıca konuyu farklı açılardan da ele aldıkları, sözünde durulmaması durumunda bunun her iki taraf için

de nelere mal olabileceğini özellikle drama uygulama derslerinde gerçekleştirdikleri doğaçlamalar ve drama karakterlerinin yaptıklarından örnekler vererek açıklamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplar ve aradaki fark şu şekildedir.

Uygulama Öncesi:

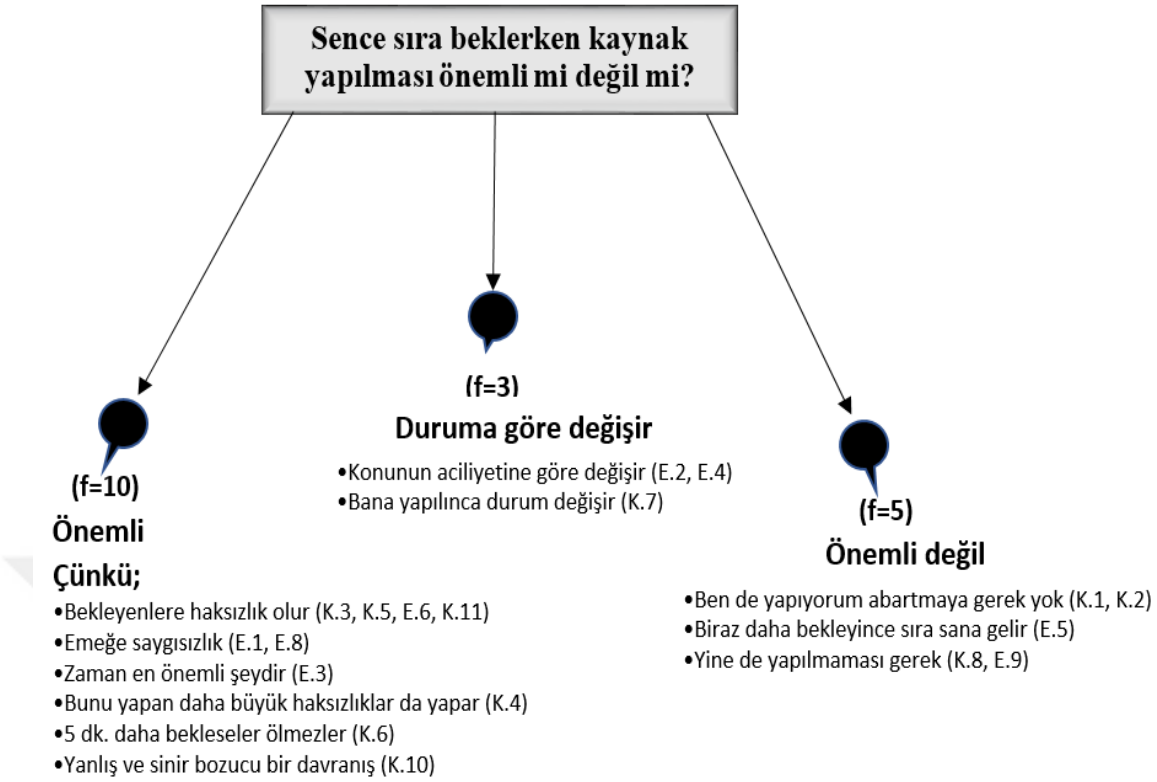
> ***K.1 –*** *"Oluyor, canım istemiyor bazen, ama bana yapılınca hoş olmuyor."*

Uygulama Sonrası:

> ***K.1 –*** *"Evet oluyor, ama bana yapılsa hoş karşılamam. Hasan beyin hikâyesinde de bu durum vardı. Kenan bey sözünde durmuyordu. İnsanların parasını erkenden alıp onları yarı yolda bırakmayı planlıyordu. Böyle insanlar hakkında iyi şeyler düşünmüyorum. Ancak bu, benim de yaptığım bir şey; bu konuda kendimle çelişiyorum, ama düşüncelerim böyle, biraz bencilce."*

Bu anlamda öğrencinin kendisini sorgulamaya, eleştirmeye ve çelişkilerini fark etmeye başladığı ve bunu açıkça dile getirdiği görülmektedir. Bu soruya 'Hayır olamaz, kabul edilemez bir şey' şeklinde cevap veren öğrencilerin genel itibariyle olaya daha ciddî yaklaştıkları, yaşanabilecek mağduriyetlerden bahsederek (4 öğrenci) empati yaptıkları, güven konusunu daha yoğun vurguladıkları (6 öğrenci) da görülmüştür. Ayrıca uygulama öncesinden farklı olarak; 'O insanların dürüst olmadıklarını düşünüyorum', 'İnsanlara yalan söyleyip kandırdıklarını düşünüyorum', 'Sözünde durmamak günah', 'Toplumdan soyutlanırlar',' Sözünde durmamak normal sayılmamalı', 'Bence söz insanların kamçısı olmalı' şeklinde farklı kodların da vurgulandığı görülmüştür. Dolayısıyla drama uygulama sürecinin sözünde durma davranışı ve dürüstlük değerine yönelik farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği ve bu değere sahip olmayan öğrencilerin de değere yönelik kazanımı edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin görüşmenin altıncı sorusu olan ***"Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?"*** sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların analizine ilişkin şema aşağıdaki gibidir.



Şekil 16. Öğrencilerin ön testte "Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şemaya ve öğrenci dağılımlarına bakıldığında üç farklı alt temanın vurgulandığı görülmektedir. Deney grubundan 10 öğrencinin bu soruya 'Önemli' cevabını verdiği ve buna neden olarak da 'Bekleyenlere haksızlık olur' (K.3, K.5, E.6, K.11), 'Emeğe saygısızlık' (E.8, E.1), 'Zaman en önemli şeydir' (E.3), 'Bunu yapan daha büyük haksızlıklar da yapar' (K.4), '5 dk. daha bekleseler ölmezler' (K.6), 'Yanlış ve sinir bozucu bir davranış' (K.10) şeklinde gerekçeler ileri sürdükleri görülmektedir. Bununla birlikte kalan sekiz öğrenciden beşinin 'Önemli değil' karşılığını verdikleri ve bunu; 'Ben de yapıyorum abartmaya gerek yok' (K.1, K.2), 'Biraz daha bekleyince sıra sana gelir' (E.5), 'Yine de yapılmaması gerek' (K.8, E.9) gibi cümlelerle açıkladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca şemada görülen üçüncü tema olan 'Duruma göre değişir' temasını ise üç öğrencinin vurguladığı ve onların da 'Konunun âciliyetine göre değişir (E.2, E.4) ve 'Bana yapılınca durum değişir' (K.7) kodlarını vurguladıkları görülmüştür. Uygulama öncesi öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır.

E.6 – *"Evet, mağlesef. Kantinde ya da yemek sırasında birkaç kere şahit oldum. Benim*

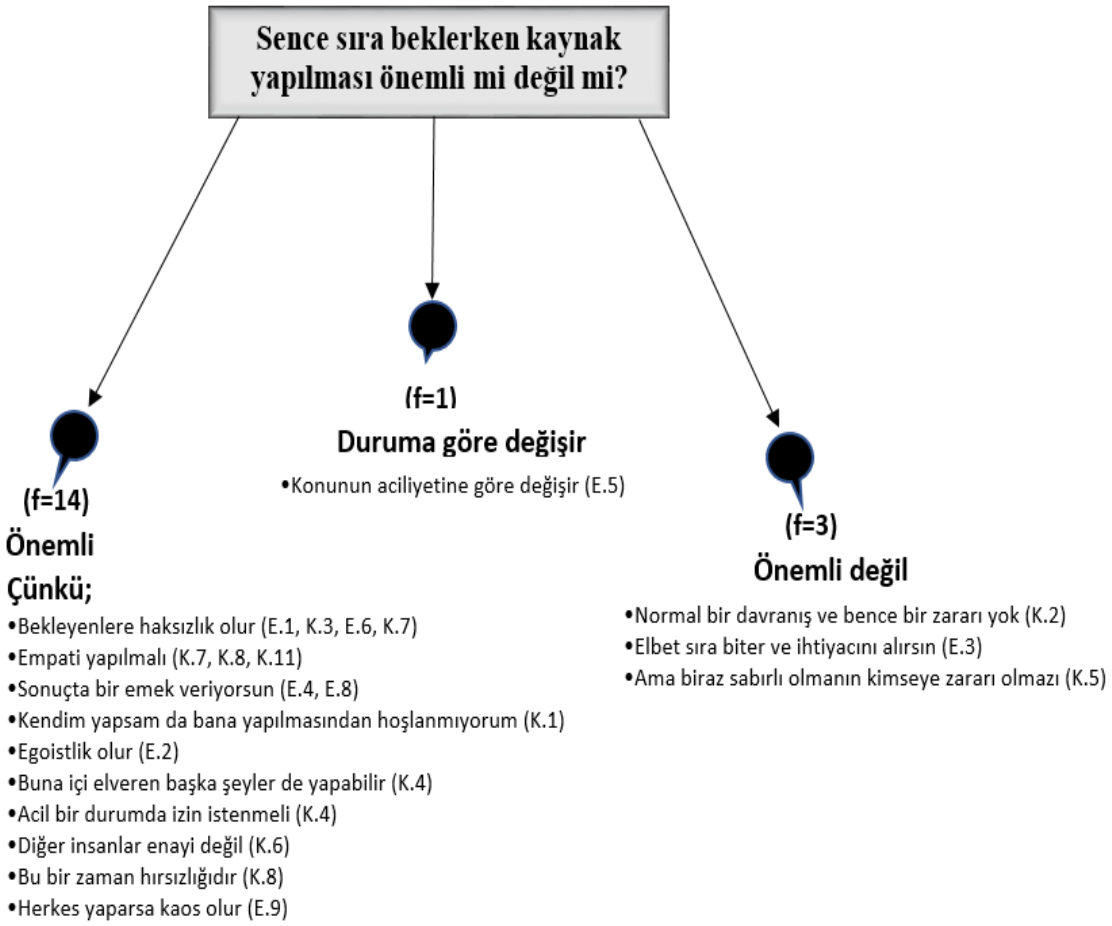
önüme geçen oldu, ama izin vermedim. Başkasının önüne geçerse onu bilemem. Bence üzerinde duracak bir konu, orada bir sürü insana yazık."

E.8 – *"Şahit oldum. Bence önemli, sonuçta sen bir emek verip orada bekliyorsun, ama önüne hiçbir şey yapmayıp geçen insan var."*

K.*2 – "Kaynak yapmak önemli değil bence, çünkü ben de yapıyorum, bazen beklemek çok sıkıcı olabiliyor ve herkez yaptığı için sıralar karışabiliyor."*

E.4 – *"Kaynak yapan insanlara çok şahit oldum. Eğer önemli bir sıra değilse (yemek sırası, market sırası vb.) bir şey demem; ama önemli bir sıra ise (Hastane sırası eczane sırası) uyarırım. Çünkü hastalık veya bunun gibi önemli şeyler marketten alınacak bir şeyden daha önemlidir."*

Deney grubu öğrencilerinin görüşmenin altıncı sorusuna uygulama sonrası verdikleri cevapların analizine ilişkin şema ise aşağıdaki gibidir.



Şekil 17. Öğrencilerin son testte "Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şema incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerden 14'ünün soruya 'önemli' cevabını verdikleri ve buna neden olarak da 'Bekleyenlere haksızlık olur' (E.1, K.3, E.6, K.7), 'Empati yapılmalı' (K.7, K.8, K.11), 'Sonuçta bir emek veriyorsun' (E.8, E.4), 'Kendim yapsam da bana yapılmasından hoşlanmıyorum' (K.1), 'Egoistlik olur' (E.2), 'Buna içi elveren başka şeyler de yapabilir' (K.4), 'Acil bir durumda izin istenmeli' (K.4), 'Diğer insanlar enayi değil' (K.6), 'Bu bir zaman hırsızlığıdır' (K.8), 'Herkes yaparsa kaos olur' (E.9) gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Grubun geriye kalan 3 öğrencisinin soruya 'Önemli değil' cevabını verdikleri ve bu kararlarını da 'Normal bir davranış ve bence bir zararı yok' (K.2), 'Elbet sıra biter ve ihtiyacını alırsın' (E.3), 'Ama biraz sabırlı olmanın kimseye zararı olmaz' (K.5) diyerek açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca son olarak kalan bir öğrencinin de soruya 'Duruma göre değişir' cevabını verdiği ve 'Konunun aciliyetine göre değişir' (E.5) kodunu vurguladığı görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir.

> ***E.2 –*** *"Evet bu durum şu anki toplumda görünebiliyor, bu o kadar da anormal değil; çünkü sabırsız bir toplumda yaşıyoruz ve egoist insanlar yani bencil insanlar, çünkü ego bir kullanım olur ve ego bencillik demektir. Aşırı özgüven değil, eski Yunandaki eko kelimesinden gelir, bencillik olarak geçer. Bu toplumda sıra çalmak kötü bir şey olsa da şu anki toplumda normalleşir."*
>
> ***K.3 –****"Öyle insanlarla karşılaşıyorum ve insanlar orda beklerken onlar hemen aralarından geçip önlerine geçiyorlar ve insanların haklarını yiyiyolar. Bence bu konu üzerinde durulması gereken ve önemli bi konu."*
>
> ***K.4 –*** *"Kaynak yapmak küçük bir sorun değil. Buna içi elveren başka şeyler de yapabilir. Ama çok âcil ve önemli bir durum yaşamıştım, birkaç sıra önümdeki kişiye âcil bir durum olduğunu ve önüne geçip geçemeyeceğimi sordum. O da sağolsun izin verdi. Bu şekilde ama aksi takdirde yapılmamalı."*
>
> ***K.8 –*** *Evet, buna çokça şahit oluyorum. Gerek okul kantininde, gerek market sırasında. Bence bu da bir hırsızlıktır. Sırasını yediğin insanların zamanını çalmışsındır. Ben bunu uzun zamandır yapmıyorum. Çünkü karşımdaki insan yaptığında sinirlerimi bozuyor. Ben yapınca da karşımdaki aynı şekilde hissediyordur. Bunu fark ettiğimden beri kimsenin sırasını çalmamaya çalışıyorum."*
>
> ***E.3 –*** *"Bence üzerinde durulmayacak bir konu. Sonuçta herkes aynı yerde bir aburcubur veya farklı bir şey almaya çalışıyor. Hani oradayken o şahsa çok sinirlenirim, ama sonra*

bu konu beni bağlamayacaktır."

Sonuç olarak uygulama öncesi ve uygulama sonrası cevaplara ve tematik dağılımlarına bakıldığında sıra beklerken kaynak yapılması sence önemli mi değil mi anlamındaki soruya 'Önemli' cevabını veren öğrencilerin sayısının ön testte 10 iken son testte 14'e çıkarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Soruya 'Önemli değil' cevabını veren öğrenci sayısı ise ön testte 5 iken son testte 3 olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda sıra bekleme, bekleyenlerin hakkına saygı duyma ve haksızlığa itiraz etme bağlamında dürüstlük değerine hassasiyetle yaklaşma anlamında farkındalığın arttığı söylenebilir. Uygulama öncesinde soruyu 'Duruma göre değişir' şeklinde cevaplayan öğrenciler ise 3'ten 1'e düşmüş ve ayrıca 'Önemli' alt teması kapsamında, uygulama öncesinden farklı olarak; empati yapılmalı, egoistlik olur, acil bir durumda izin istenmeli, bu bir zaman hırsızlığıdır ve herkes yaparsa kaos olur şeklinde yeni kodların da vurgulandığı, neden önemli olduğunun birçok açıdan gerekçelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek şöyledir.

Uygulama Öncesi:

K.7 – *"O kadar da üstünde durulmamalı bence. Çünkü elbet o sıra biter ve sen de ihtiyacını alırsın. Ama ben önüme geçilirse çok kızardım galiba. Sonuçta biz de orda boşuna beklemiyoruz. İkisi de olabilir. Çok sinir bozucu bir konu."*

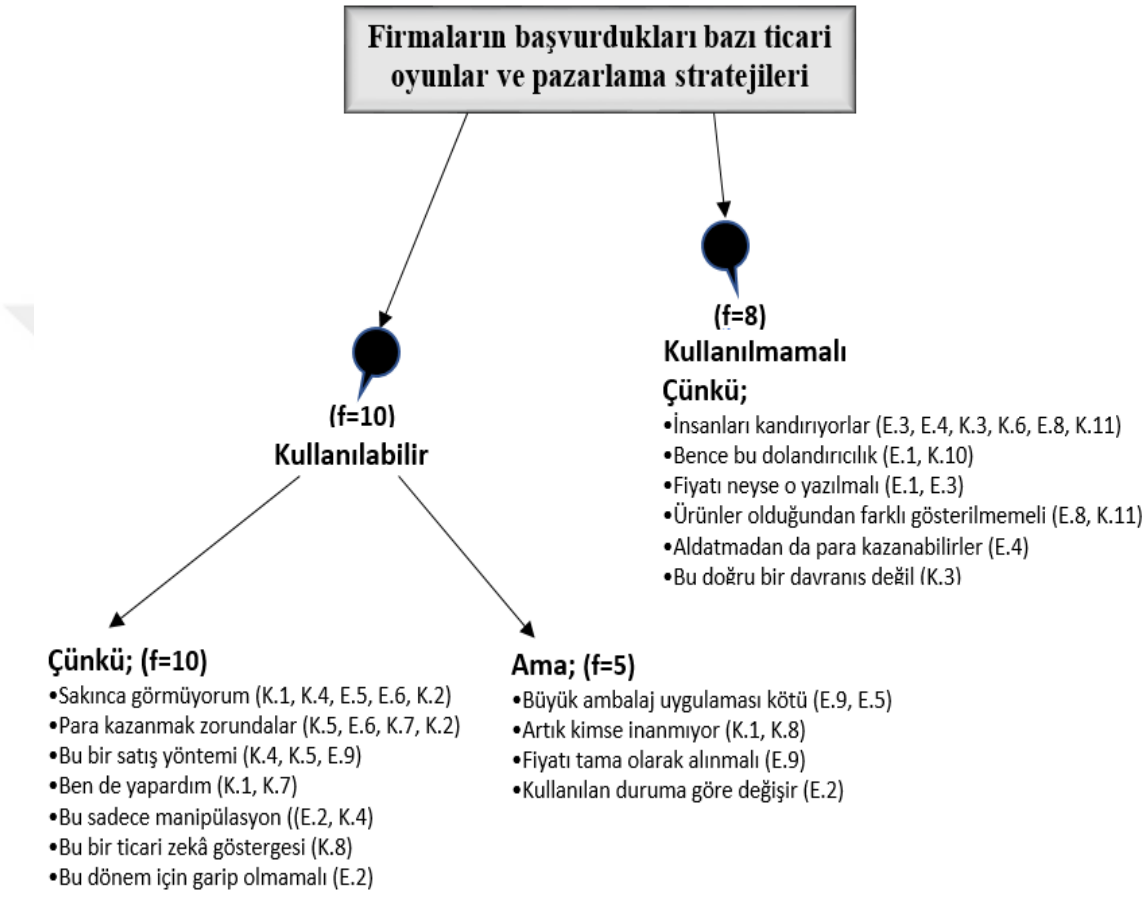
Uygulama Sonrası:

K.7 – *"Evet tabiki şahit oluyorum. Bunu yapmayan var mıdır? Aslında bu konuda iki fikrim var. Birisi; aslında böyle yaparak insanların haklarını yemiş oluruz. Ve bu kötü bir şey. Bir de şöyle şimdi. Bir insanın önüne geçtiğinde insan kendini de kötü hisseder belki önüne geçinilen kişi içine kapanık biri ve bu kişi eve gittiğinde yatağına yattığında o anları düşünür ve üzülür. Bu çok saçma bir şey için üzülmek olur, ama insanların iç dünyasını bilemeyiz. Bana göre bu konu üzerinde durulmayacak bir konu, çünkü öğrencilerin hepsi yapar bunu."*

Bu bulgulardan hareketle uygulama sürecinde gerçekleştirilen süreçsel drama etkinliklerinin öğrencilerin, diğerlerinin hakkına saygı gösterme davranışı ve dürüstlük değeri açısından farkındalıklarının gelişmesinde etkili olmuştur denilebilir.

Öğrencilerinin görüşmenin yedinci sorusu olan ***"Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun?***

Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.” sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki şemada görülmektedir.



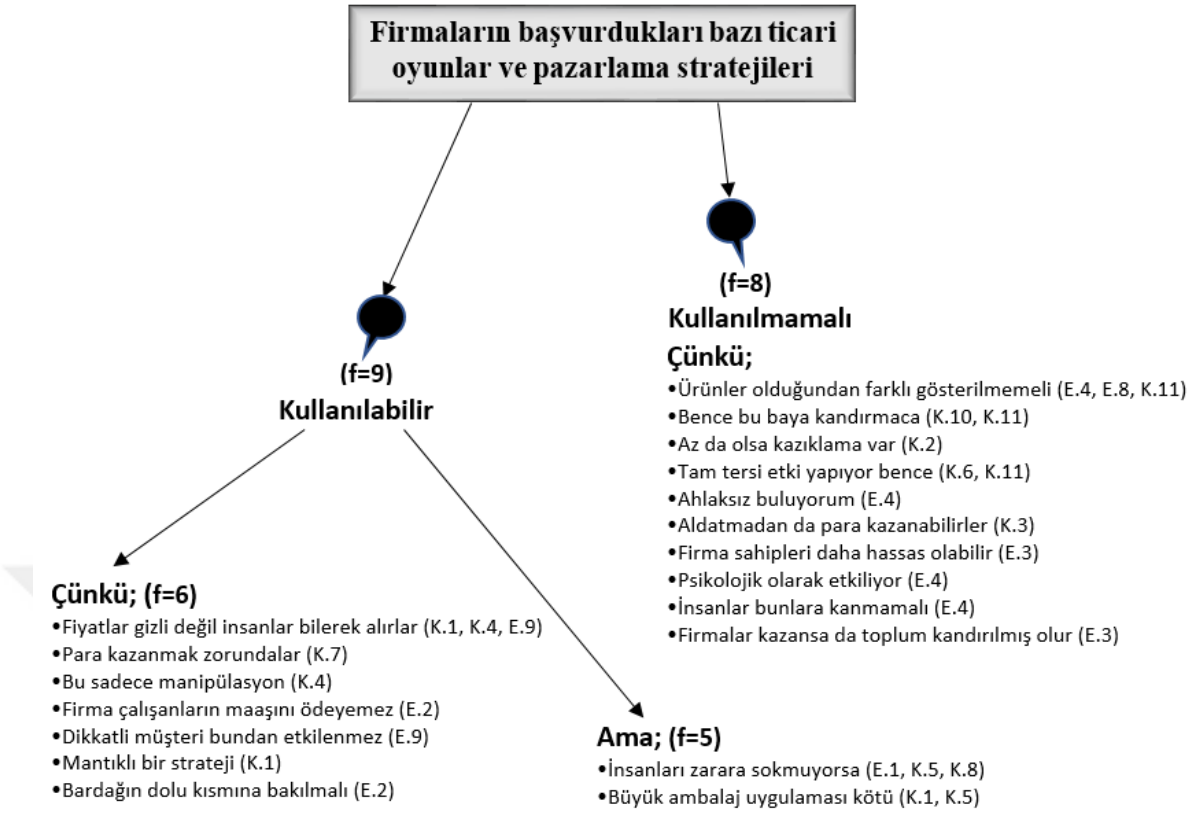
Şekil 18. Öğrencilerin ön testte “Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.?

Şekil 18 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yarısından çoğunun (10 öğrenci) görüşmenin yedinci sorusunda belirtilen, firmaların başvurduğu ticari oyun ve pazarlama stratejilerini kullanılabilir buldukları ve buna neden olarak da dağılımlarına göre şunları ileri sürdükleri görülmektedir: ‘Sakınca görmüyorum’ (K.1, K.2, K.4, E.5, E.6), ‘Para kazanmak zorundalar’ (K.2, K.5, E.6, K.7), ‘Bu bir satış yöntemi’ (K.4, K.5, E.9), ‘Ben de yapardım’ (K.1, K.7), ‘Bu sadece manipülasyon’(E.2, K.4), ‘Bu bir ticari zekâ göstergesi’ (K.8), ‘Bu dönem için garip olmamalı (E.2). Bununla birlikte aynı alt temaya bağlı olarak ‘Ama’ diyerek ayrı bir parantez açan öğrencilerin de olduğu ve bu anlamda

şu ifadeleri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır: 'Büyük ambalaj uygulaması kötü' (E.9, E.5), 'Artık kimse inanmıyor' (K.1, K.8), 'Fiyatı tam olarak alınmalı' (E.9), 'Kullanılan duruma göre değişir' (E.2). Diğer taraftan aynı soruya 8 öğrencinin de 'Kullanılmamalı' şeklinde cevap verdikleri ve bu düşüncelerini de çünkü; 'İnsanları kandırıyorlar'(E.3, E.4, K.3, K.6, E.8, K.11), 'Bence bu dolandırıcılık'(E.1, K.10), 'Fiyatı neyse o yazılmalı'(E.1, E.3), 'Ürünler olduğundan farklı gösterilmemeli'(E.8, K.11), 'Aldatmadan da para kazanabilirler'(E.4), 'Bu doğru bir davranış değil' (K.3) şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya uygulama öncesi verdikleri cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir.

> ***K.2 –*** *"Herkes ekmeğinde, cebinden az para çıksın çok girsin gibi zaten her şey pahalılaştığı için gayet normal, her firma öyle yapıyor, o yüzden bence büyütecek bir konu değil."*
>
> ***K.5 –*** *"Her firmanın kendine özgü stratejileri vardır ve bu stratejiler firmalar için büyük bir önem taşır strateji olmadan ürünleri satmak epey zorlaşır."*
>
> ***E.6 –*** *"Bence sadece para kazanmaya çalışıyorlar."*
>
> ***E.8 –*** *"Sırf insanlara bu daha ucuz veya aah bu daha büyük kesin içinde daha çok şey vardır dedirten bir tuzak ve hiç etik bi şey değil."*
>
> ***K.11 –*** *"Bunun insanları kandırıp daha fazla para almak için olduğunu düşünüyorum. Mesela küçük bir şeyi büyükmüş gibi göstermek ve aldığında bu ürünün küçük olduğunu görmek çok kötü birşeydir."*

Öğrencilerinin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema ise şu şekildedir.



Şekil 19. Öğrencilerin son testte "Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ',99' ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.

Öğrencilerin aynı soruya uygulama sonrası verdikleri cevaplara ve dağılımlarına bakıldığında ön testte olduğu gibi iki alt temanın belirdiği görülmektedir. 9 öğrencinin soruda belirtilen, firmaların başvurduğu ticarî oyun ve pazarlama stratejilerini kullanılabilir buldukları ve buna neden olarak da dağılımlarına göre şunları ileri sürdükleri görülmektedir: 'Fiyatlar gizli değil, insanlar bilerek alırlar' (K.4, E.9, K.1), 'Para kazanmak zorundalar' (K.7), 'Bu sadece manipülasyon' (K.4), 'Firma çalışanların maaşını ödeyemez' (E.2), 'Dikkatli müşteri bundan etkilenmez' (E.9), 'Mantıklı bir strateji' (K.1), 'Bardağın dolu kısmına bakılmalı' (E.2). Öğrencilerin aynı alt tema kapsamında 'Ama' diyerek bu görüşlerine 'İnsanları zarara sokmuyorsa' (E.1, K.5, K.8), 'Büyük ambalaj uygulaması kötü' (K.1, K.5) şeklinde açıklamalar getirdikleri görülmektedir. Öte yandan aynı soruya 8 öğrencinin 'Kullanılmamalı' şeklinde karşılık verdiği ve bu görüşlerini şu kodlarla vurguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır: 'Ürünler olduğundan farklı gösterilmemeli' (E.4, E.8, K.11), 'Bence bu baya kandırmaca' (K.10, K.11), 'Az da olsa kazıklama var' (K.2), 'Tam tersi etki yapıyor bence' (K.6, K.11),

‘Ahlâksız buluyorum’ (E.4), ‘Aldatmadan da para kazanabilirler’ (K.3), ‘Firma sahipleri daha hassas olabilir’ (E.3), ‘Psikolojik olarak etkiliyor’ (E.4), ‘İnsanlar bunlara kanmamalı’ (E.4), ‘Firmalar kazansa da toplum kandırılmış olur’ (E.3). Uygulama sonrası öğrencilerin görüşlerine örnekler ise şöyledir.

> ***E.4 –*** *“Firmalara hak veriyorum, çünkü onlarda para kazanıp ürünlerini sattırmaya çalışıyor. Bu hamleler biraz ahlâksız, sonuçta sana çokmuş gibi gösteriyor. Aslında insanlar da buna kanmamalı, onlar da biraz uyanık olmalı. Firmalar ilk yaptıklarında anladılar ki insanların üstünde psikolojik olarak işe yaradı, hemen daha fazla yapmaya çalıştılar.”*
>
> ***E.1 –*** *“Bence eğer insanları zarara sokmazlarsa sorun değil. Ama büyük bir borca sokarsa sorun olur. Mesela oyundaki gibi olursa yani Kenan Holding insanlara hazır olmayan evleri satmış ve bitirmemişti, bu yüzden bazı insanları zarara sokmuştu.”*
>
> ***K.4 –*** *“Mesela Kenan Bey bu oyunlara başvurdu. Ve bu yol ölüme bile gitti. Bu katiyen yapılmamalı. Ama yine bu konuyla alakalı ama çok daha masumu olana 99,99 gibi şeyler olabilir. Onlar zaten bir aldatmak değil, asıl fiyatı gizli değil görülüyor. Sadece manipülasyon. Manipülasyon ile aldatma arasında büyük fark var.”*
>
> ***K.8 –*** *“Bence ticarî oyunların işe yarayıp yaramaması çok değişir. Örneğin; Kenan Bey’in sağlam ev yapıyorum diyerek malzemeden kısması. Öncelikle bu insanları kandırmış olur. İkinci olarak ise o insanların hakkını, emeğini yemiş olur. Mesela, ömrü boyunca çalışıp da bir ev almaya kalkan bir insan, kaç yıllık emeğini verir o eve. O evin sağlam olması için verir emeğini. Fakat bu şekilde kandırılınca cidden yazık etmiş olursunuz o kadar zamana.”*

Sonuç olarak görüşmenin yedinci sorusuna uygulama öncesi ve sonrası olarak bakıldığında temalar arası öğrenci dağılımlarında sayı olarak belirgin bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Ancak verilen cevapların niteliklerine bakıldığında durumun farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Örneğin soruda belirtilen pazarlama oyun ve stratejileri hakkında, ‘kullanılmamalı’ şeklinde görüş belirten öğrencilerin sayısı ön test ve son teste göre değişmese de verilen cevapların içerik olarak aynı olmadıkları ve öğrencilerin olayı başka açılardan da detaylandırdıkları anlaşılmaktadır. Uygulama öncesinden farklı olarak; ahlâksız buluyorum, firma sahipleri daha hassas olabilirler, psikolojik olarak etkiliyor, firmalar kazansa da toplum kandırılmış oluyor ve bence tam tersi etki yapıyor gibi vurgulamaların yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama

öncesinde bu tarz pazarlama stratejilerinin kullanılabileceğine gerekçe olarak; ben de yapardım, sakınca görmüyorum, bu ticarî bir zeka göstergesi gibi ifadeler kullandıkları halde uygulama sonrasında ise bu gibi cevaplara rastlanmadığı, bunun yerine farklı olarak; bu stratejiler kullanılmazsa firmaların çalışanların maaşlarını ödeyemeyeceği, bardağın dolu kısmına bakılması gerektiği ayrıca fiyatların gizli olmadığı ve insanların bunu bilerek aldıkları ve dikkatli müşterilerin bundan etkilenmeyeceği gibi üzerinde daha çok düşünüldüğü anlaşılan açıklamalar yapmaya çalıştıkları ve daha ikna edici gerekçeler sunma arayışında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve sonrası cevapları şu şekildedir.

Uygulama Öncesi:

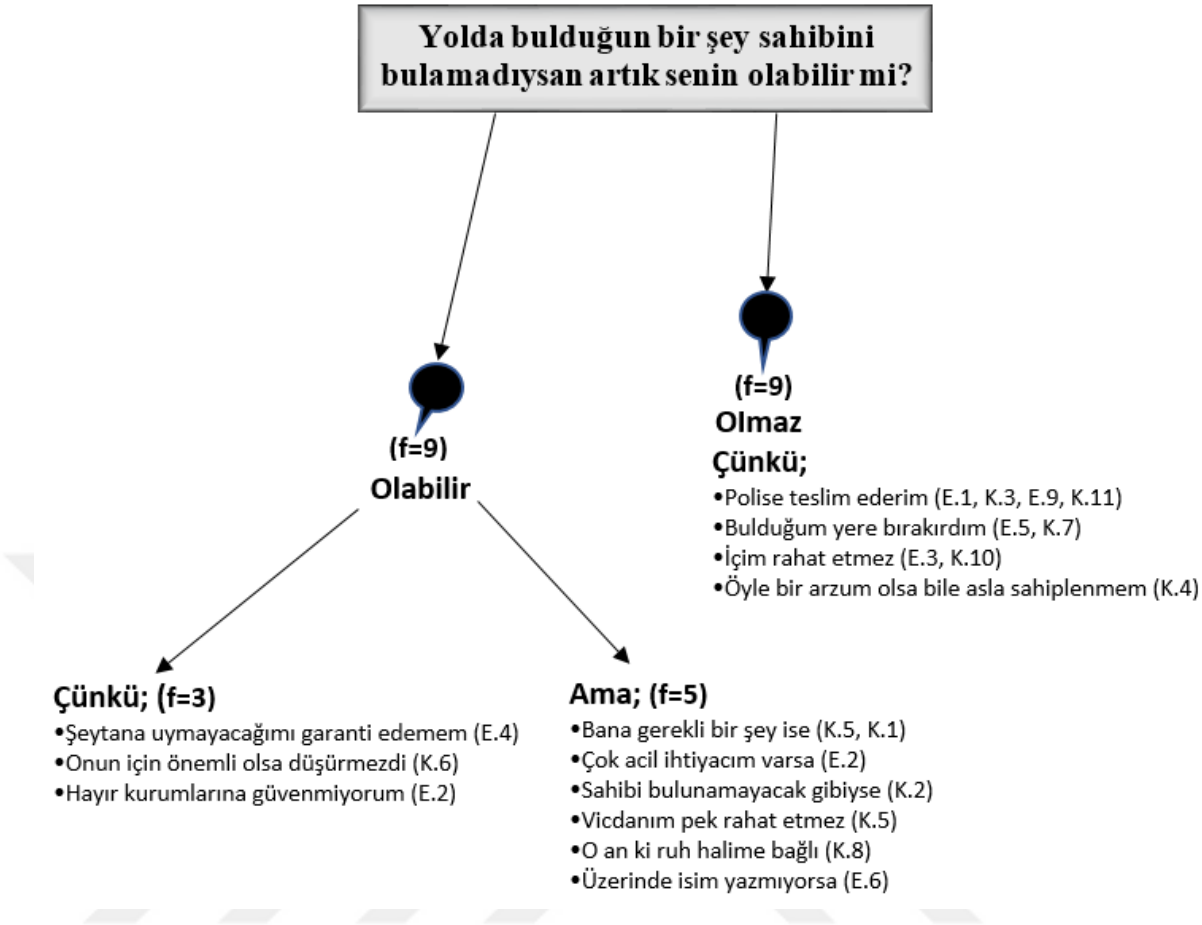
> ***K.2 –*** *"Herkes ekmeğinde, cebinden az para çıksın çok girsin gibi zaten her şey pahalılaştığı için gayet normal, her firma öyle yapıyor; o yüzden bence büyütecek bir konu değil."*

Uygulama Sonrası:

> ***K.2 –*** *"Pazarlama stratejileri insanları kandırma amaçlı bişey olarak görülse de sadece daha çok şey satıp daha fazla para kazanmak istedikleri için bu stratejileri uyguluyolar, tam kandırmaca olmasa da birazcık kazıklamasını engellemiyor."*

Ayrıca diğer sorularda olduğu gibi bazı öğrencilerin cevaplarında yine drama uygulama örneklerinden yararlandıkları ve dramatik karakterlere göndermeler yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan süreçsel drama ders uygulamalarının öğrencilerin bu soru içeriği bağlamında dürüstlük algılarında nicel bir farklılık ortaya çıkarmasa da nitel anlamda farkındalıklarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Öğrencilerinin görüşmenin sekizinci sorusu olan ***"Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?"*** sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir.



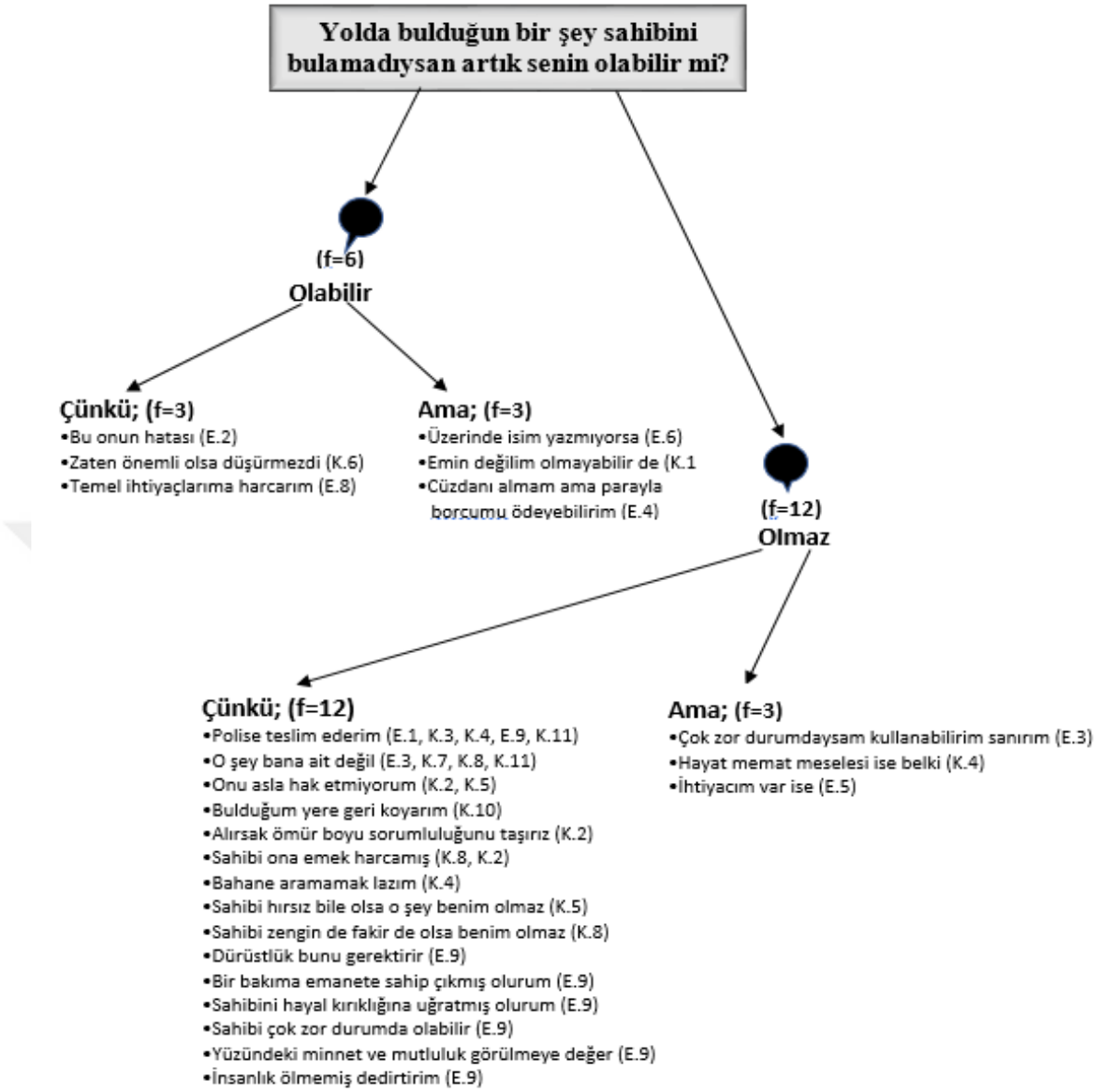
Şekil 20. Öğrencilerin ön testte "Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şekil 20 incelendiğinde, evet o şey benim 'olabilir' ve hayır 'olmaz' şeklinde iki alt temanın ortaya çıktığı ve katılımcı grubun yarısının 'olabilir' diğer yarısının ise 'olmaz' cevabını tercih ettiği görülmektedir. Olabilir şeklinde cevap veren öğrencilerden üçünün 'Çünkü' diyerek 'Şeytana uymayacağımı garanti edemem' (E.4), 'Onun için önemli olsa düşürmezdi '(K.6), 'Hayır kurumlarına güvenmiyorum' (E.2) şeklinde bu tutumlarını izah etmeye çalıştıkları ve ayrıca beş öğrencinin ise 'Ama' diyerek 'Bana gerekli bir şey ise' (K.5, K.1), 'Çok acil ihtiyacım varsa' (E.2), 'Sahibi bulunamayacak gibiyse' (K.2), 'Vicdanım pek rahat etmez' (K.5), 'O an ki ruh halime bağlı' (K.8), 'Üzerinde isim yazmıyorsa' (E.6) gibi gerekçeler sunarak davranışlarına kendilerine göre haklı gerekçeler sunma arayışında oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aynı soruya 'Olmaz' karşılığını veren dokuz öğrencinin ise 'Çünkü' 'Polise teslim ederim' (E.1, K.3, E.9, K.11), 'Bulduğum yere bırakırdım' (E.5, K.7), 'İçim rahat etmez' (E.3, K.10), 'Öyle

bir arzum olsa bile asla sahiplenmem' (K.4) şeklinde gerekçelerle bu konudaki tutumlarını gerekçelendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerine örnekler şu şekildedir.

> ***K.6 –*** *"O şeyin sahibine bakarım öncelikle, ama sahibini bulamazsam evet artık benim olur. Ayrıca o kadar önemli olsaydı bu onun, için onu düşürmezdi."*
>
> ***E.2 –*** *"Açıkçası ben bu durumda paranın sahibini arardım, ama mesela benim olduğum sosyal statüye göre de değişir, çok ihtiyacım olduğu bir dönemde o parayı alabilirdim ama şu anki statüm göz önüne alındığında almazdım, ama sahibini bulamazsam alırdım, çünkü başka bir seçeneğim yok o durumda alırdım; çünkü o hayır kurumlarına da güvenmiyorum."*
>
> ***E.****3 – "Eğer sahibini bulmak için herşeyi yaptıysam ve bulamamışsam o benim olduğunu göstermez, hala içimde bir huzursuzluk olurdu, bu yüzden o benim sayılmazdı."*
>
> ***K.****10 – "Hayır, o benim olamaz, zaten alınca kendimi kötü hissederim."*

Öğrencilerinin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema ise şu şekildedir.



Şekil 21. Öğrencilerin son testte "Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Deney grubu öğrencilerinin soruya son testte verdikleri cevaplar ve dağılımlarına bakıldığında şu bulgulara ulaşılmaktadır. 'Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?' şeklindeki soruya altı öğrencinin 'evet olabilir' karşılığını verdikleri, geriye kalan 12 öğrencinin ise 'hayır olmaz' demeyi tercih ettikleri görülmektedir. Olabilir diyenlerin bu tutumlarına getirdikleri açıklamalara bakıldığında ise üç öğrencinin 'çünkü bu onun hatası' (E.2), 'Zaten önemli olsa düşürmezdi' (K.6), 'Temel ihtiyaçlarıma harcarım' (E.8) gibi gerekçeler sundukları, aynı

alt tema kapsamındaki diğer üç öğrenciden birinin ise ama 'Üzerinde isim yazmıyorsa' (E.6) notunu düştüğü, birinin de 'Emin değilim, olmayabilir de' (K.1) diyerek bu anlamda kararsızlığını ifade ettiği diğer öğrencinin ise, 'Cüzdanı almam, ama parayla borcumu ödeyebilirim' (E.4) ifadesiyle bu davranışını açıklamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan soruya hayır benim 'Olmaz' karşılığını veren 12 öğrencinin ise çünkü diyerek şu açıklamaları yaptıkları görülmektedir: 'Polise teslim ederim' (E.1, K.3, K.4, E.9, K.11), 'O şey bana ait değil' (E.3, K.7, K.8, K.11), 'Onu asla hak etmiyorum' (K.2, K.5), 'Bulduğum yere geri koyarım' (K.10), 'Alırsak ömür boyu sorumluluğunu taşırız' (K.2), 'Sahibi ona emek harcamış' (K.8, K.2), 'Bahane aramamak lazım' (K.4), 'Sahibi hırsız bile olsa o şey benim olmaz' (K.5), 'Sahibi zengin de fakir de olsa benim olmaz' (K.8), 'Dürüstlük bunu gerektirir' (E.9), 'Bir bakıma emanete sahip çıkmış olurum' (E.9), 'Sahibini hayal kırıklığına uğratmış olurum' (E.9), 'Sahibi çok zor durumda olabilir' (E.9), 'Yüzündeki minnet ve mutluluk görülmeye değer' (E.9), 'İnsanlık ölmemiş dedirtirim' (E.9). Ayrıca benim olmaz diyen öğrencilerden üçünün ise ama diyerek 'Hayat memat meselesi ise belki' (K.4), 'Çok zor durumdaysam kullanabilirim sanırım' (E.3), 'İhtiyacım var ise' (E.5) notunu da düştükleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerine örnekler ise şu şekildedir.

> ***E.9 –*** *"Sahibini ararım, ne bulursam bulayım. Sahibini bulamadıysam da benim olmaz, en yakın polis merkezine teslim ederim. Çünkü benimmiş gibi davranırsam dürüstlükten çıkmış olurum. Er geç sahibi kaybettiği şeyi arayacaktır, o kişiyi hayal kırıklığına uğratmış olurum. Cüzdan deneyi geldi aklıma. Cüzdanı kaybeden bir baba, bir öğrenci, borcu olan bir işçi, bir emekli hepsine ait olabilirdi o cüzdan ve sahibine ulaştırdığınızda o cüzdanı insanların yüzündeki minnet ve teşekkür ve mutluluk görülmeye değer olacaktır. Belki de bir tebessüm dünyadaki en güzel şeydir, bir bakıma emanete sahip çıkmışsınız. İnsanlık ölmemiş dedirtmişsiniz daha ne isteyebilirsiniz ki."*
>
> ***K.8 –*** *"Eğer yolda değerli bir şey bulsam hemen sahibini bulmaya çalışırdım. O insanın zengin ya da fakir olması önemli değil. Emek harcamış ve kazanmış hepsini. Ne yaparsam yapayım bulamadıysam sahibini, yine de bana ait değildir cüzdanın içindekiler."*
>
> ***K.5 –*** *"Tabi ki benim olamaz, hak etmediğim bir şey ne olursa olsun, ister o paranın sahibi bir hırsız olsa bile o parayı alacağım anlamına gelmez, ne olursa olsun o parayı ben hak etmiyorum. Böyle."*
>
> ***E.4*** *– "Değerli bir eşya bulduğumda etrafıma bakınırım. Sonra polise veririm. O eşyayı*

bulduğumda benim yapmaz, ama kendi yararıma kullanabileceğim bir şey yapabilir. Mesela cüzdan benim olmaz, ama içindeki paraları ödeyemediğim bir borç için kullanabilirim. Bir de içinde yüksek makamlı kişilerin cüzdanlarına dokunulmuyor bile. Bu olay korku olmuş, içinde çok fazla bilgi olmayan bir bilgiler yoksa o cüzdan hemen alınıyor."

Bu bulgulardan hareketle her iki teste birlikte bakıldığında soruya 'Olabilir' cevabını veren öğrencilerin uygulama öncesinde dokuz kişi iken uygulama sonrasında altıya gerilediği, 'Olmaz' diyen öğrencilerin ise 12'ye çıktığı görülmüştür. Öte yandan verilen cevapların içeriklerine bakıldığında ise ortaya çıkan farkın daha belirgin olduğu söylenebilir. Uygulama öncesinde 'Yolda bulduğun bir şey sahibini bulamadıysan artık senin olabilir mi?' anlamındaki soruya 'Olmaz' diyen öğrencilerden sadece ikisinin 'çünkü içim rahat etmez' şeklinde kısıtlı, dar çerçevede ve yalnızca kendi açılarından bir gerekçe sunabilmiş olmalarına rağmen uygulama sonrasında 'Olmaz' diyen 12 öğrencinin tamamının bu kararlarına daha geniş bir perspektiften bakabildikleri; hak, emek, emanet, sorumluluk, insanlık, dürüstlük, minnet, bahane aramamak gibi anlamlı ve dürüstlük değeri açısından oldukça önemli sayılabilecek kavramlar kullandıkları ve neden o şeyin kendilerinin olamayacağını bu kavramlarla izah etmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Yine şemaya bakıldığında 'Sahibi çok zor durumda olabilir' hassasiyetinin vurgulandığı ve daha ileri düzeyde bir hassasiyet belirtisi olarak kabul edilebilecek olan 'Sahibi zengin de fakir de olsa benim olmaz', 'Sahibi hırsız bile olsa o şey benim olmaz' şeklinde ifadelerin de kullanıldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca tematik dağılımlar incelendiğinde uygulama öncesinde 'Olabilir' diyen öğrencilerin nispeten yoğun sayılabilecek şekilde 'Ama' diyerek buna ikna edici gerekçeler sunma çabaları öne çıkarken, uygulama sonrasında ise 'Olmaz' diyen öğrencilerin 'Çünkü' diyerek yoğun bir şekilde bunun nedenlerini sunma gayretleri öne çıkmaktadır denilebilir. Ayrıca bu soruda da beş öğrencinin cevap içeriklerinde süreçsel drama ders uygulamalarından örnekler sundukları ve özellikle 'Kayıp Cüzdan Deneyi' süreçsel drama canlandırmalarına atıflarda bulundukları görülmüştür. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek şöyledir.

Uygulama Öncesi:

K.2 – *"Yolda değerli bir şey bulursam almam, sahibi bakmaya gelecektir elbette, ama eğer alırsam sahibinin bulması için gerekli yere bırakırım; onu da yapmadıysam benim*

olabilir. Sonuçta sahibi onu kaybetmiş, bir daha da bulunacak gibi durmuyor."

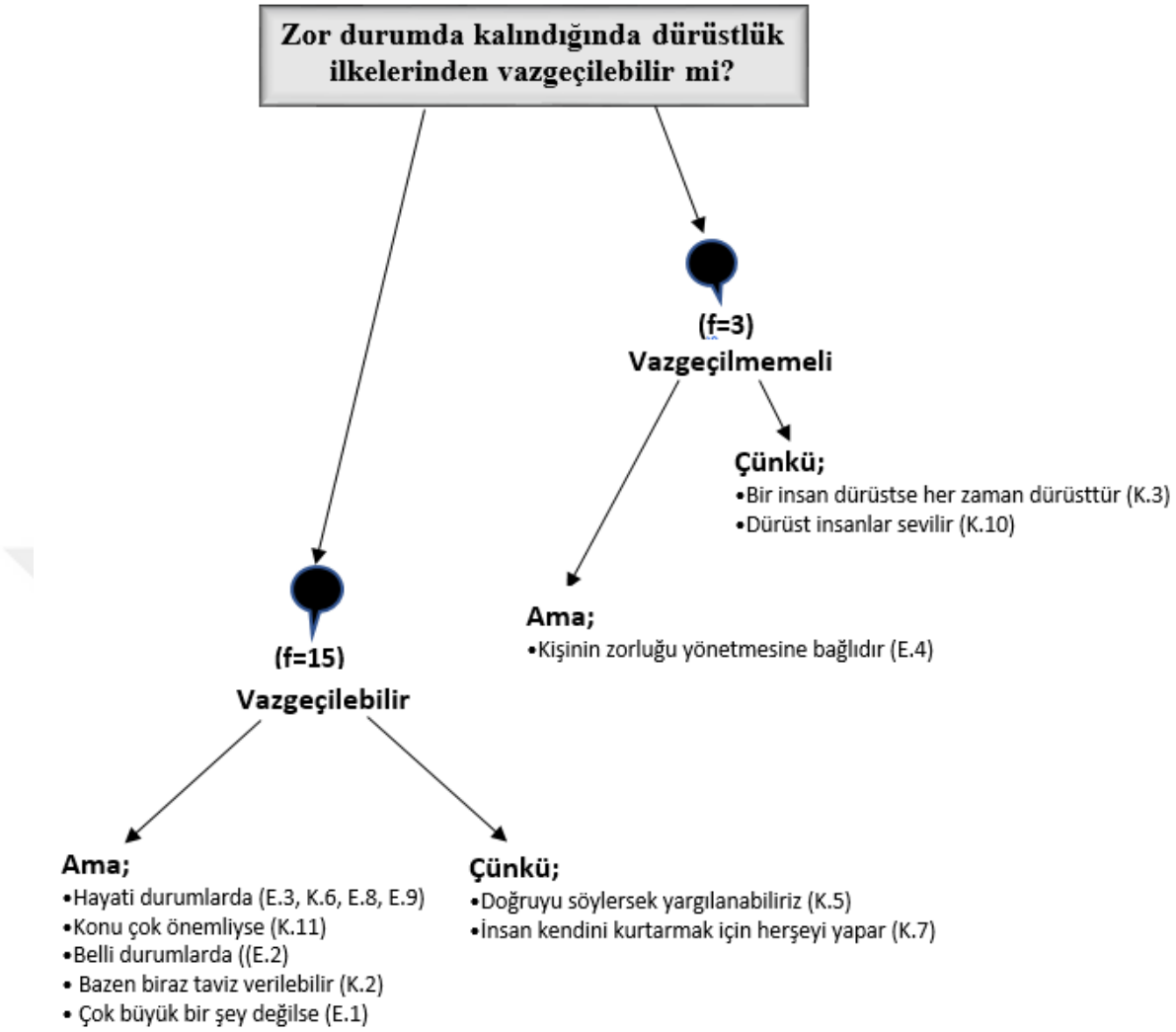
Uygulama Sonrası:

> ***K.2 –*** *"Hayır o şey bizim olamaz, o eşyayı kazanmak için yaptığı şeyleri bilmiyoruz ve eşyayı asla hak etmiyoruz; bu yüzden onu almayız, sahibini aradığımızda ve bulamadığımızda ise o eşyayı polise teslim etmesi gerekiyor. Çünkü biz elimizden geleni yaptık ve artık onu teslim ettiğimizde bizim sorumluluğumuzda değildir, ama onu alırsak ömür boyu sorumluluğunu taşırız."*

Örneğe bakıldığında öğrencinin uygulama öncesinde kendisinin olmayan bir şeyi sahiplenme konusunda herhangi bir sakınca görmüyorken, son testte bu görüşünde farklılıklar oluştuğu ve dolayısıyla aynı soruya 'hayır o şey bizim olamaz' şeklinde karşılık verildiği görülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar neticesinde drama uygulama sürecinin öğrencilerin; haksız kazanç kavramı, hak etmediğin bir şeyi sahiplenmeme davranışı ve dolayısıyla dürüstlük değerine yönelik farkındalık düzeylerine olumlu etki ettiği ve öğrencilerin bu değere yönelik kazanım edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcı grubun görüşmenin dokuzuncu sorusu olan ***"Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?"*** sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



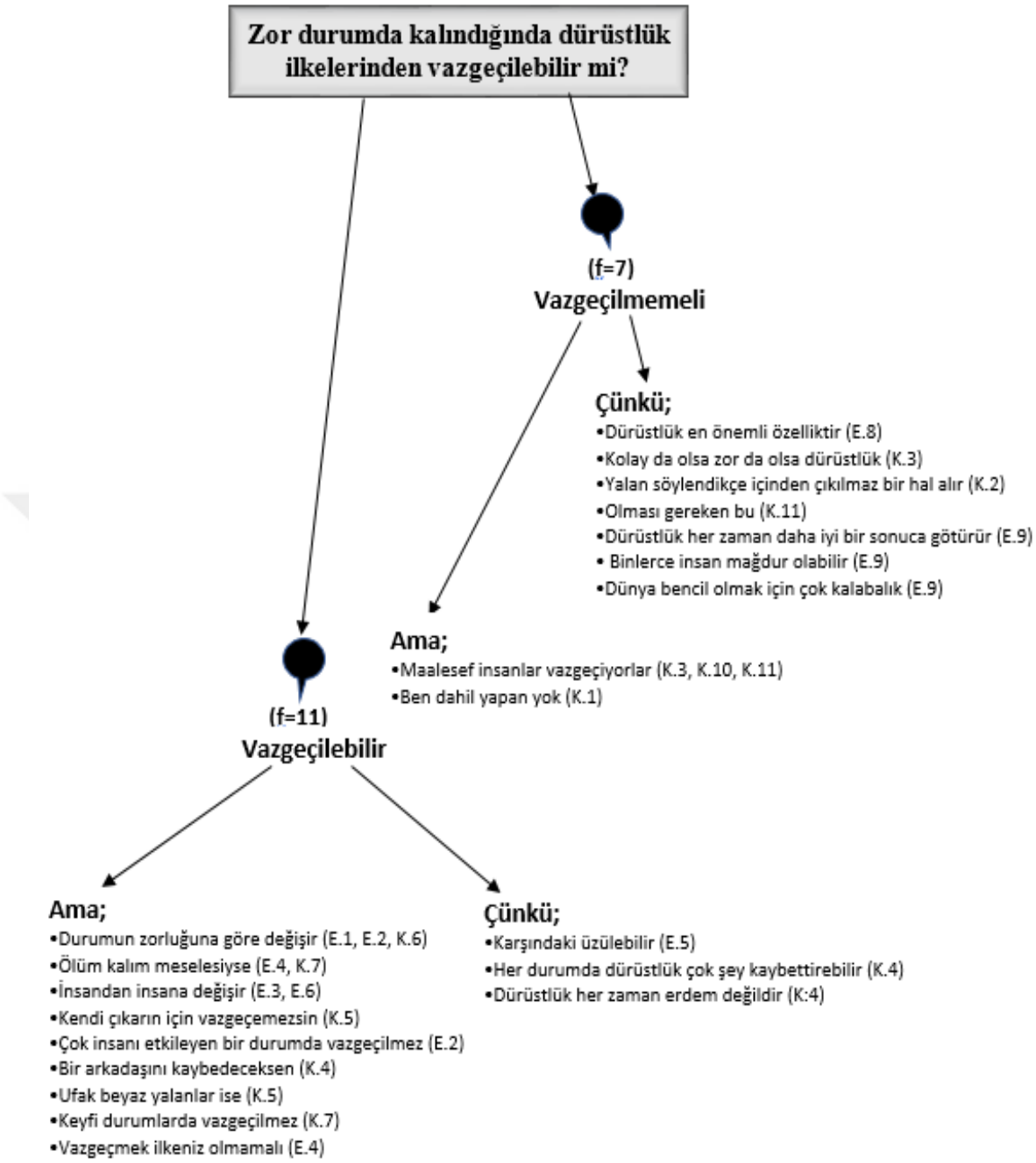
Şekil 22. Öğrencilerin ön testte "Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Uygulama öncesi öğrenci görüşlerini yansıtan şemaya bakıldığında öğrencilerin üç kişi hariç tamamının zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebileceği yönünde görüş belirttikleri, diğer üç öğrencinin ise 'Vazgeçilmemeli' şeklinde karşılık verdikleri görülmektedir. Soruya 'Vazgeçilebilir' cevabını veren katılımcıların 'Ama' diyerek; 'Hayatî durumlarda' (E.3, K.6, E.8, E.9), 'Konu çok önemliyse' (K.11), 'Belli durumlarda' (E.2), 'Bazen biraz taviz verilebilir' (K.2), 'Çok büyük bir şey değilse' (E.1) gibi cümlelerle bu durumu bazı koşullara bağladıkları görülürken, aynı alt tema kapsamında iki öğrencinin de 'Çünkü' diyerek; 'Doğruyu söylersek yargılanabiliriz'

(K.5), ‘İnsan kendini kurtarmak için her şeyi yapar’ (K.7) ifadeleriyle bu düşüncelerini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Analiz sonucu ulaşılan diğer vurgu olan ‘Vazgeçilmemeli’ alt teması kapsamında ise bir öğrencinin ‘Ama’ diyerek; ‘Kişinin zorluğu yönetmesine bağlıdır’ (E.4) şeklinde bir koşul ileri sürdüğü, diğer iki öğrencinin ise bu kararlarını ‘Çünkü’ kodu altında; ‘Bir insan dürüstse her zaman dürüsttür’ (K.3), ‘Dürüst insanlar sevilir’ (K.10) beyanlarıyla izah ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerine örnekler aşağıdadır.

> ***K.5 –*** *“Bu durum azıcık da olsa esneyebilir, doğruyu söyleyip yargılanmak yerine ufak bir yalan söyleyip kısa bir süre de olsa esnetebiliriz.”*
>
> ***K.6 –*** *“Tabi etkilemelidir. Bazı durumlarda dürüstlüğün bırakılmasında sakınca yok bence. Öleceksin bir yalan söylesen bir şey olmaz.”*
>
> ***E.3 –*** *“Zor durumdaysam dürüstlük yine önemlidir, fakat bence dürüstlük ilkeleri esneyebilir. Eğer hayatımla ilgiliyse dürüstlüğün hiçbir önemi yoktur zaten.”*
>
> ***E.4*** *– “Kişinin zorluğu yönetmesine bağlıdır. Ama böncе dürüstlük ilkesinden vazgeçilebilir. Çünkü zor durumda insanın karar verme ilkesi zora girer.”*
>
> ***K.7*** *– “Evet. Her insan kendini kurtarmak için herşeyi yapar.”*

Öğrencilerinin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema ise şu şekildedir.



Şekil 23. Öğrencilerin son testte "Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Öğrencilerin görüşmenin dokuzuncu sorusuna drama uygulama dersleri sonrasında verdikleri cevaplar incelendiğinde 11 öğrencinin 'Vazgeçilebilir' karşılığını verdikleri, 7 öğrencinin ise 'Vazgeçilmemeli' demeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 'Vazgeçilebilir' cevabını veren öğrencilerin bu düşüncelerini 'Ama' notunu düşerek;

‘Durumun zorluğuna göre değişir (K.6, E.1, E.2), ‘Ölüm kalım meselesiyse’ (E.4, K.7), ‘İnsandan insana değişir’ (E.3, E.6), ‘Kendi çıkarın için vazgeçemezsin’ (K.5), ‘Çok insanı etkileyen bir durumda vazgeçilmez’ (E.2), ‘Bir arkadaşını kaybedeceksen’ (K.4), ‘Ufak beyaz yalanlar ise’ (K.5), ‘Keyfi durumlarda vazgeçilmez’ (K.7), ‘Vazgeçmek ilkeniz olmamalı’ (E.4) şeklinde şartlara bağladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte iki öğrencinin de bu düşüncelerini çünkü; ‘Karşındaki üzülebilir’ (E.5), ‘Her durumda dürüstlük çok şey kaybettirebilir’ (K.4) ve ‘Dürüstlük her zaman erdem değildir’ (K:4) ifadeleriyle açıkladıkları görülmektedir. Diğer taraftan soruya, hayır zor durumda kalınsa bile dürüstlük ilkelerinden ‘Vazgeçilmemeli’ cevabını veren yedi öğrenciden dördünün ise bu düşüncelerine ‘Ama’; ‘Maalesef insanlar vazgeçiyorlar’ (K.3, K.10, K.11), ‘Ben dahil yapan yok’ (K.1) ifadelerini ekledikleri, beş öğrencinin de bu tercihlerinin sebebini çünkü; ‘Dürüstlük en önemli özelliktir’ (E.8), ‘Kolay da olsa zor da olsa dürüstlük’ (K.3), ‘Yalan söylendikçe içinden çıkılmaz bir hal alır’ (K.2), ‘Olması gereken bu’ (K.11), ‘Dürüstlük her zaman daha iyi bir sonuca götürür’ (E.9), ‘Binlerce insan mağdur olabilir’ (E.9), ‘Dünya bencil olmak için çok kalabalık’ (E.9) gibi ifadelerle dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerine örnekler ise şöyledir.

> ***K.1 –*** *“Vazgeçilebilir bence, ben geçerim ve geçiyorum da. Bu da vardı cüzdan deneyinde de Hasan bey’in hikâyesinde de vardı. Kızını kurtarmak için insanları kandırması gibi bir şeyi de vardı. Cüzdan deneyinde ise zor durumda kalan insanlar falan vardı. Herneyse geçilebilir dememin sebebi şu ki, can söz konusu olduğunda aslında başka zor durumlarda da vazgeçilebilir, geçiliyor da; bu insanların doğasında var. Ama aslında vazgeçilmemesi gerek de yapan yok, ben dahil..”*
>
> ***E.3 –*** *“Hasan bey’in kızı SMA hastasıydı ve bir işe girmişti. Orada eğer dürüst olsaydı çocuğunu kaybedebilirdi. Ama yalan söyleseydi onca insana, o küçük kızın hayatı normale dönebilirdi belkide. O ilacın o kızı kurtaracağının bir garantisinin olmadığını ben söylüyorum. Ama bu gibi durumlarda dürüstlük ilkesi kişiye bağlı değişebilir.”*
>
> ***K.****11 – “Günümüzde evet zor bir durumda bulunmak dürüstlüğümüzü etkiliyor, ama olması gereken şey zor durumda olsan bile yalan söylememektir. Aynı Hasan Bey’in çocuğu SMA hastası olup evleri satıp para kazanacağına insanlara doğruyu söylemesi gibi. Zor durumda kalınsa bile dürüstlükten vazgeçilmemeli. Olması gereken de bu zaten.”*
>
> ***K.8 –*** *“Evet bence dürüstlük değişebilir. Çünkü dürüstlük bazen tehlikeye de dönüşebilir. Örneğin; eğer Hasan Bey teklifi reddederse kızı ölebilir. Dürüstlüğün o kadar da kesin*

ve katı olmaması gerekir bence. Dürüstlük eşitlik değildir. Mesela, eğer Hasan bey reddederse ve kızı ölürse, ve parayı veren çok zengin birinin 100.000 TL umrunda bile değilse yazık değil mi Hasan Bey'e? Dürüstlük için hiçkimse feda edilmemeli."

K.*3 – "Günümüzde maalesef ki insanların zor durumları insanları etkiliyor, ama bence etkilememeli, şartlar kolay veya zor olsun hep dürüst davranmamız gerekir."*

Uygulama öncesi ve sonrası öğrenci görüşleri mukayese edildiğinde hem nicel hem de nitel anlamda bazı farklar olduğu bulgularına ulaşılmaktadır. Ön testte soruya 'Vazgeçilebilir' cevabını veren öğrenci sayısının 15'ten 11'e gerilediği, 'Vazgeçilmemeli' diyen öğrencilerin de üçten yediye yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesinde 'Vazgeçilebilir' yanıtını veren öğrencilerin 'Ama' kodu altında sundukları gerekçelere bakıldığında; biraz taviz verilebilir, çok önemliyse, belli durumlarda, hayatî durumlarda gibi olaya sınırlı bir bakış açısı yansıtan daha yüzeysel ve kapalı ifadeler kullandıkları görülürken uygulama sonrasında ise aynı kodun altında; durumun zorluğuna göre değişir, ölüm kalım meselesiyse, kendi çıkarın için vazgeçemezsin, çok insanı etkileyen bir durumda vazgeçilmez, keyfi durumlarda vazgeçilmez, bir arkadaşını kaybedeceksen, ufak beyaz yalanlar ise gibi nispeten daha geniş bir perspektifi yansıtan, konuyu tek taraflı olarak ele almayan, bundan etkilenebilecek diğer insanları da meseleye dahil edebilen daha detaylı gerekçeler içeren görüşlere rastlanmaktadır. Ayrıca 'Vazgeçilmemeli' cevabını veren öğrencilerin ön testte bu düşüncelerine sadece, bir insan dürüstse her zaman dürüsttür ve dürüst insanlar sevilir gibi yine sınırlı ve yüzeysel açıklamalar getirebilirlerken uygulama sonrasında ise; bundan başka insanların da mağdur olabileceği, bunun bencillik olacağı ve dünyanın bencil olmak için çok kalabalık olduğu, yalan söylendikçe işin içinden çıkılmaz bir hal alabileceği, dürüstlüğün her zaman daha iyi bir sonuca götüreceği ve dolayısıyla ne olursa olsun dürüstlüğün en önemli özellik olduğu gibi daha vurgulayıcı, konuya çok yönlü yaklaşan ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek aşağıdaki gibidir.

Uygulama Öncesi:

E.9 – *"Vazgeçilebilir. Benden daha önemli değil dürüstlük. Ama duruma bağlı, işin ucunda ölüm yoksa sonuna kadar dürüstlük."*

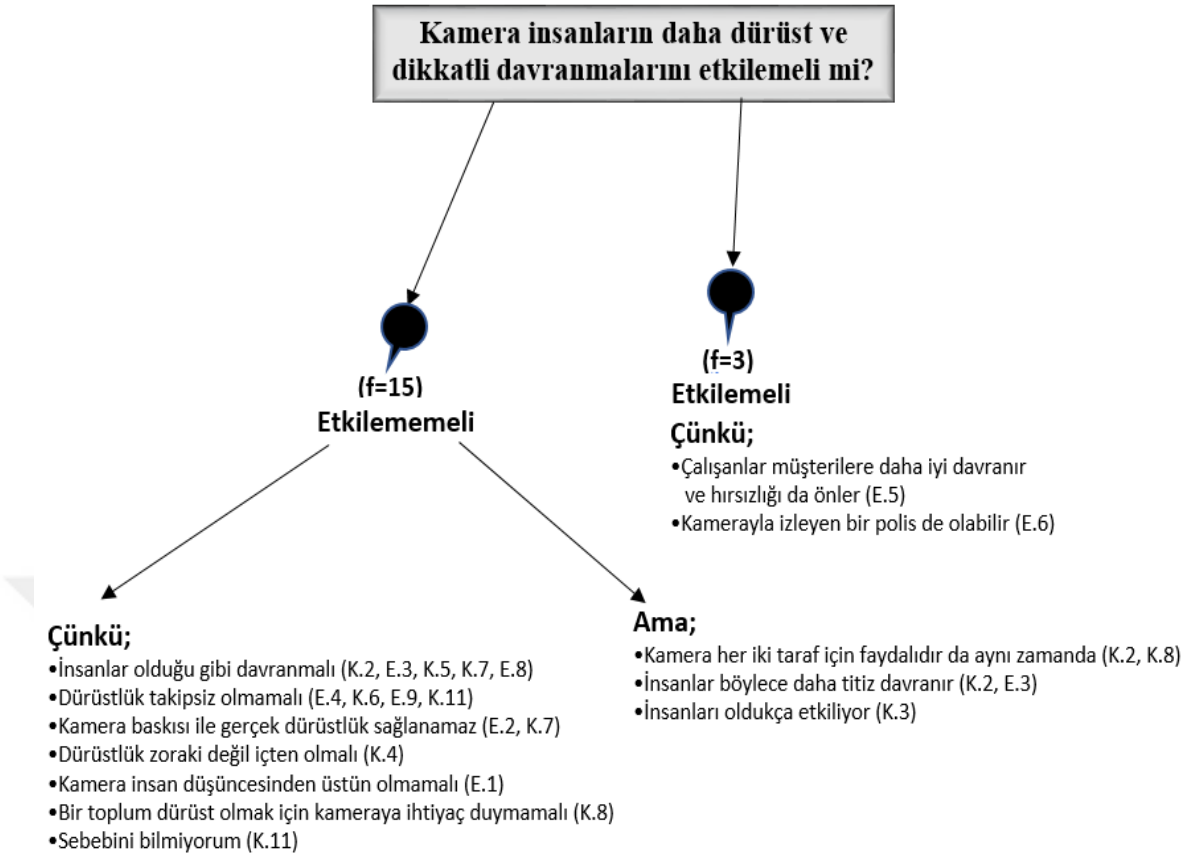
Uygulama Sonrası:

E.9 – *"Vazgeçilmemeli, çünkü dürüstlük her zaman daha iyi bir sonuca götürür. Hasan*

Bey kızı için dürüstlükten vazgeçince binlerce kişi mağdur oldu. Bu biraz da bencillik oluyor ve dünya bencil olmak için çok kalabalık."

Bu öğrencinin ön testte *"Vazgeçilebilir. Benden daha önemli değil dürüstlük…"* şeklinde bir ifade kullanmışken uygulama sonrasında ise *"Bu biraz da bencillik oluyor ve dünya bencil olmak için çok kalabalık"* ifadesini kullanması dikkate değer görülmektedir. Yine bu soruya verilen cevaplarda da önemli miktarda öğrencinin (8 öğrenci) süreçsel drama uygulama derslerinden bahsettikleri, yer aldıkları canlandırmalar ve dramatik karakterlerden yola çıkarak açıklamalar yaptıkları görülmüş ve dolayısıyla da bu durumun öğrencilerin uygulama sürecinin etkisinde kaldıklarını gösterdiği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle süreçsel drama ders uygulamalarının öğrencilerin dürüstlük değeri algılarına ve farkındalıklarına olumlu etki ettiği sundukları gerekçelerin çeşitlenmesi ve derinleşmesinin de bu tespiti desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin görüşmenin onuncu sorusu olan ***"Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?"*** sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların dağılımı Şekil 24'de görülmektedir.



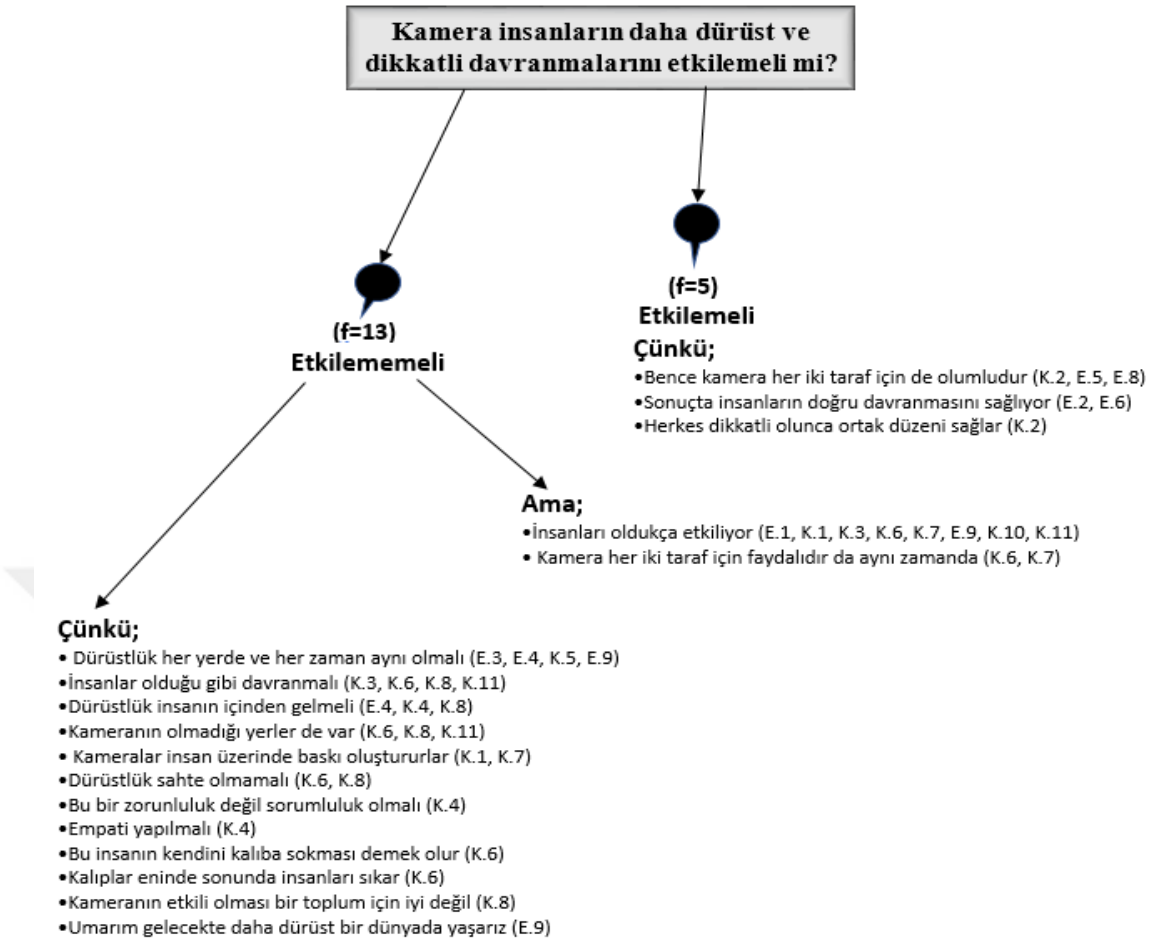
Şekil 24. Öğrencilerin ön testte "Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Soruya uygulama öncesinde verilen cevapların tema ve kodlar arasındaki dağılımları incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun (15 öğrenci) buna 'hayır etkilememeli' şeklinde karşılık verdikleri 3 öğrencinin ise 'evet etkilemeli' cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca 'Etkilememeli' görüşünü belirten öğrencilerin bu görüşlerini çünkü; 'İnsanlar olduğu gibi davranmalı' (K.2, E.3, K.5, K.7, E.8), 'Dürüstlük takipsiz olmamalı' (E.4, K.6, E.9, K.11), 'Kamera baskısı ile gerçek dürüstlük sağlanamaz' (E.2, K.7), 'Dürüstlük zoraki değil içten olmalı' (K.4), 'Kamera insan düşüncesinden üstün olmamalı' (E.1), 'Bir toplum dürüst olmak için kameraya ihtiyaç duymamalı' (K.8), 'Sebebini bilmiyorum' (K.11) şeklinde ifadelerle açıkladıkları ve yine aynı alt tema bağlamında ama diyerek; 'Kamera her iki taraf için faydalıdır da aynı zamanda' (K.2, K.8), 'İnsanlar böylece daha titiz davranır' (K.2, E.3), 'İnsanları oldukça etkiliyor' (K.3) şeklinde ilave düşüncelerini de belirttikleri bulgularına ulaşılmaktadır. Soruya evet

‘Etkilemeli’ yanıtını veren katılımcıların ise bu düşüncelerini çünkü; ‘Çalışanlar daha iyi davranır ve hırsızlığı da önler’ (E.5), ‘Kamerayla izleyen bir polis de olabilir’ (E.6) şeklinde açıkladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir.

> ***K.2 –*** *“Kameralar insanları etkilememelidir. Herkes normal davranmalıdır bence, ama bir iş yerinde kamera olması gereklidir; çünkü insanların güvenliği böyle sağlanabilir, hem herkesin daha titiz olması o yer için daha iyi olur, güven kazanır.”*
>
> ***E.8*** *– “Hayır bence herkes olduğu gibi davranmalı ki herkesin gerçek karakteri belli olsun.”*
>
> ***E.5*** *– “Bence etkileyebilir. Bence etkilemeli. Çünkü çalışanların müşterilere daha iyi davranmasını ve hırsızlık yapılmamasını sağlar.”*
>
> ***K.7*** *– “Kamera onlar için bir baskı bence. Dürüstlüğü etkiler. Bence kimse olduğu gibi davranmaz. Çünkü kamera var.”*
>
> ***K.11*** *– “Bence etkilidir. Çünkü orada çalışanların yanlış bir davranış sergilememek için orda kamera olduğunu bildikleri için yanlış davranış sergilemezler. Kamera olmasa bile insanların dürüst davranması gerekir. Sebebini bilmiyorum.”*

Öğrencilerin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema ise şu şekildedir.



Şekil 25. Öğrencilerin son testte "Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şekil 25 incelendiğinde, uygulama sonrasında da aynı şekilde 'hayır etkilememeli' ve 'evet etkilemeli' şeklinde iki alt temanın belirdiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinden 13'ünün kameralar insanların daha dürüst ve dikkatli davranmalarını 'Etkilememeli' cevabını verirlerken 5 öğrencinin de 'evet etkilemeli' demeyi tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 'Etkilememeli' görüşündeki öğrencilerin bu yaklaşımlarını çünkü; 'Dürüstlük her yerde ve her zaman aynı olmalı' (E.3, E.4, E.9, K.5), 'İnsanlar olduğu gibi davranmalı' (K.3, K.6, K.8, K.11), 'Dürüstlük insanın içinden gelmeli' (E.4, K.4, K.8), 'Kameranın olmadığı yerler de var' (K.6, K.8, K.11), 'Kameralar insan üzerinde baskı oluştururlar' (K.1, K.7), 'Dürüstlük sahte olmamalı' (K.6, K.8), 'Bu bir zorunluluk değil sorumluluk olmalı' (K.4), 'Empati yapılmalı' (K.4), 'Bu insanın kendini kalıba sokması demek olur' (K.6), 'Kalıplar eninde sonunda insanları sıkar'

(K.6), 'Kameranın etkili olması bir toplum için iyi değil' (K.8), 'Umarım gelecekte daha dürüst bir dünyada yaşarız' (E.9) gibi farklı argümanlarla temellendirirlerken, 8 öğrencinin kameraların insanlar üzerinde oldukça etkili olduğunu görüşlerine ekledikleri ve 2 öğrencinin de 'Kamera her iki taraf için faydalıdır da aynı zamanda' (K.6, K.7) notunu düştükleri görülmüştür. Öte yandan soruya 'evet etkilemeli' cevabını veren 5 öğrencinin bu düşünceleri için şu gerekçeleri ileri sürdükleri görülmektedir: Çünkü; 'Bence kamera her iki taraf için de olumludur' (K.2, E.5, E.8), 'Sonuçta insanların doğru davranmasını sağlıyor' (E.2, E.6), 'Herkes dikkatli olunca ortak düzeni sağlar' (K.2). Öğrencilerin uygulama sonrası bu soruya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler şöyledir.

> ***K.1 –*** *"Etkilememeli, ama etkiliyor baya, bu da cüzdan deneyinin sonuçlarındaki maddelerde vardı. İnsanlar buldukları cüzdanları kameranın oldukları yerlerde sahibine teslim edilme oranı daha fazlaydı. Açıkçası ben olsam ben de öyle yapar, teslim eder veya görmezden gelirdim cüzdanı. İnsanlar izlenince daha huzursuz veya daha doğru davranmak zorunda hissediyorlar gibi."*
>
> ***K.6 –*** *"U.S. Bu onları etkiliyor bana sorarsanız. Ama etkilemeli mi diye sorarsanız; hayır derdim. İzlendiğini bilmek ve yakalanırsan bir cezası olucağını bildiğin için kendine sahte bir dürüstlük takması o insanın dürüst olduğu anlamına gelmez. Kamera yok iken o insanın bir şeyler çalmayacağı ne malum? Ya da daha büyük şeyler yapmayacağı, bunu şu anlık kimse bilemez. Bu konu artı olarak çalışanların kibar davranmasına da sebep olur, aynı zamanda müşterilerin de. Bu kameralar insanların "mükemmel" diye adlandırdığı insanı yaratmak için bence. Dürüst, kibar iyi özelliklerin olduğu bir insan yaratmak bence amaç, halbuki bu insan asla var olmayacak, sadece kendini kalıba sokmak için kendini zorluyor. Bu insanın gerçek değil, kendi kişiliğini yansıtmıyor. İnsanlar eninde sonunda bu kalıpta olmak istemeyecek. Ayrıca patlayacaklar hem müşteriler hem de çalışanlar. Bu onların canını sıkacak dayanamayacaklar artık. Kendilerini bu kalıptan çıkmaya zorlayacaklar.*
>
> ***E.9 –*** *"Bence etkilememeli, dürüstlük heryerde ve her zaman aynı olmalı. Cüzdan deneyinde insanlar kameraların olduğu yerlerde daha çok cüzdan geri getirmiş. Bu ne yazık ki insanların kameralardan etkilendiğini gösteriyor. Umarım gelecekte daha dürüst bir dünyada yaşarız."*
>
> ***E.1 –*** *"Bence etkilememeli, ama yaptığımız etkinlikte kamera olan yerlerdeki cüzdanlar daha çok geri gelmiş, yani kameralar insan davranışlarını etkilemiş, ama aslında etkilememesi lazım."*

K.4 *– "Etkilememeli. Bu bir zorunluluk değil, sorumluluk olmalı. Ama kastettiğim sorumlulukta zorunlu olan sorumluluk değil. İçimizdeki sorumluluk. Kendi içinde empati yapıp veya başka duyguları hissedip bunun sorumluluğu olduğu düşüncesi."*

Elde edilen bulgular uygulama öncesi ve sonrası şeklinde ele alındığında şu sonuçlara ulaşmak mümkündür. Soruya 'Etkilememeli' cevabını veren öğrenci sayısı uygulama öncesinde 15 iken uygulama sonrasına bu sayı 13 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla 'Etkilemeli' diyen öğrenci sayısının da 5 olarak ön testten farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna karşılık etkilemeli diyen öğrencilerin bunun gerekçesi olarak ön testte; çalışanlar müşterilere daha iyi davranır ve hırsızlığı da önler ve ayrıca kamerayla izleyen bir polis de olabilir diyerek daha sığ denebilecek bir bakışla ele aldıkları görülürken uygulama sonrasında öğrencilerin bu görüşlerini kameraların her iki taraf için de olumlu sonuçlar da doğurabileceği, sonuçta insanların doğru davranmasını sağladığı ve böylelikle herkes dikkatli olunca ortak düzeni de sağlayabileceği gibi nispeten daha makul bir çerçeve çizebildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca etkilemeli alt teması kapsamında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası cevaplarının içeriklerine bakıldığında da arada nitel ve nicel farklılıkların olduğu ve uygulama öncesinde bu başlık altında vurgulanan 7 kod tespit edilmişken, uygulama sonrasında bu kodlarda artış olduğu ve 12 kodun vurgulandığı tespit edilmiştir. Bunlara ilaveten bu soruya verilen cevap içeriklerinde de 7 öğrencinin açıklamalarını süreçsel drama ders uygulama verileriyle desteklediklerini bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek aşağıdaki gibidir.

Uygulama Öncesi:

K.8 – *"Bir toplumun dürüst olmak için kameraya ihtiyacı yoktur bence. Fakat illâ ki istisnalar olacağı için kameralara gerek vardır."*

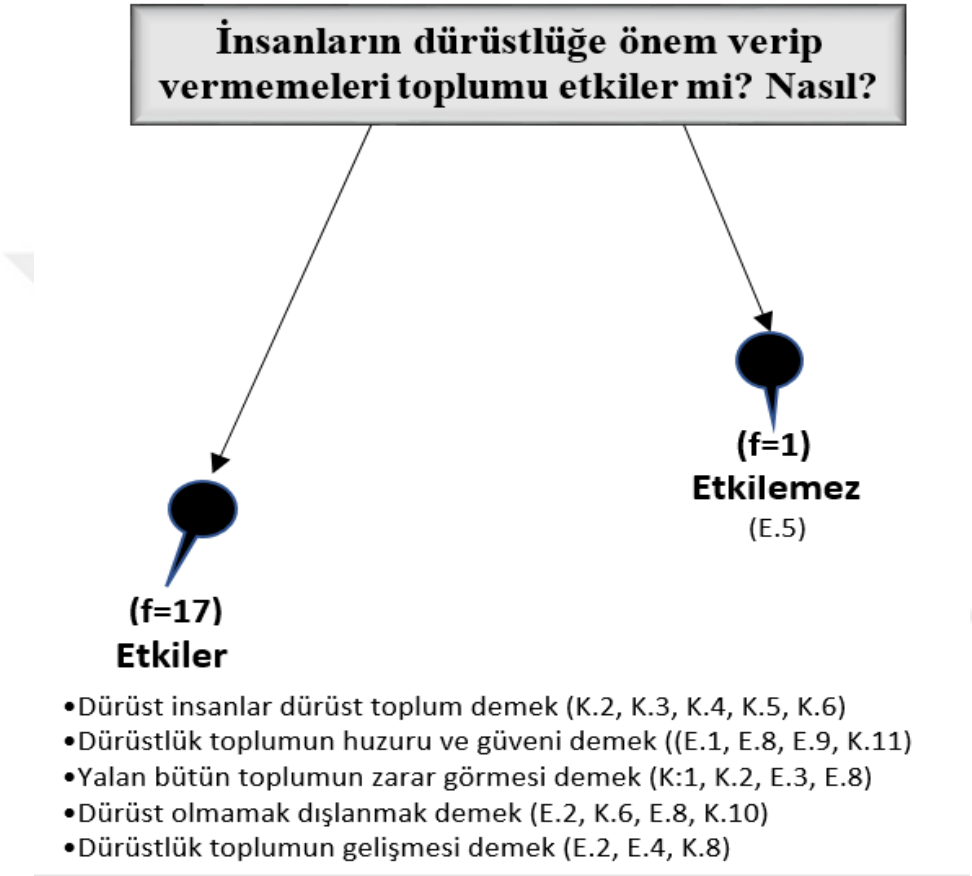
Uygulama Sonrası:

K.8 – *"Bence etkilememeli. İnsan içinden geldiği için dürüst olmalı. Yapılan deneyde kameralı yerlerdeki cüzdanları getirme oranının daha yüksek olduğunu gördük. Bu bir toplum için çok da iyi değil bence. Yalancıktan dürüst olmak bize hiçbir şey katmaz, çünkü kameranın olmadığı yerlerde dürüst olmayan yine dürüst olmaz. Bence böyle olmamalı. Birey, aslında nasılsa öyle olmalı."*

Sonuç olarak yapılan süreçsel drama uygulama derslerinin öğrencilerin dürüstlük değeri algılarına ve farkındalıklarına etki ettiği, sundukları gerekçelerin çeşitlilik kazanmasının,

uygulamalardan verdikleri örneklerle açılamalarını derinleşmelerinin de bu tespiti destekler mahiyette olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşmenin on birinci sorusu olan "***İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?"*** sorusuna uygulama öncesi verdikleri cevapların dağılımı Şekil 26'da görülmektedir.



Şekil 26. Öğrencilerin ön testte ""İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?" Sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Şema incelendiğinde öğrencilerden 1'i hariç tamamının dürüstlüğe önem vermenin toplumu etkileyeceğini belirttiği görülmektedir. Analizde ön plana çıkan kod başlıklarına bakıldığındaysa vurgulama düzeyine göre; 'Dürüst insanlar dürüst toplum demek' (K.2, K.3, K.4, K.5, K.6), 'Dürüstlük toplumun huzuru ve güveni demek' ((E.1, E.8, E.9, K.11), 'Yalan bütün toplumun zarar görmesi demek' (K:1, K.2, E.3, E.8), 'Dürüst olmamak dışlanmak demek' (E.2, K.6, E.8, K.10), 'Dürüstlük toplumun gelişmesi demek' (E.2, E.4, K.8) şeklinde ifadelerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevaplarına bazı örnekler şöyledir.

E.9 – *"Toplumu etkiler. Dürüst bir toplumda güven ortamı oluşur. Güven ortamının olduğu yerde huzur ve mutluluk artar."*

K.8 *– "Bence toplumu etkiler. Toplum ona göre şekillenir. Eğer bir toplumda dürüst insan sayısı fazla ise daha gelişmiş bir toplumdur."*

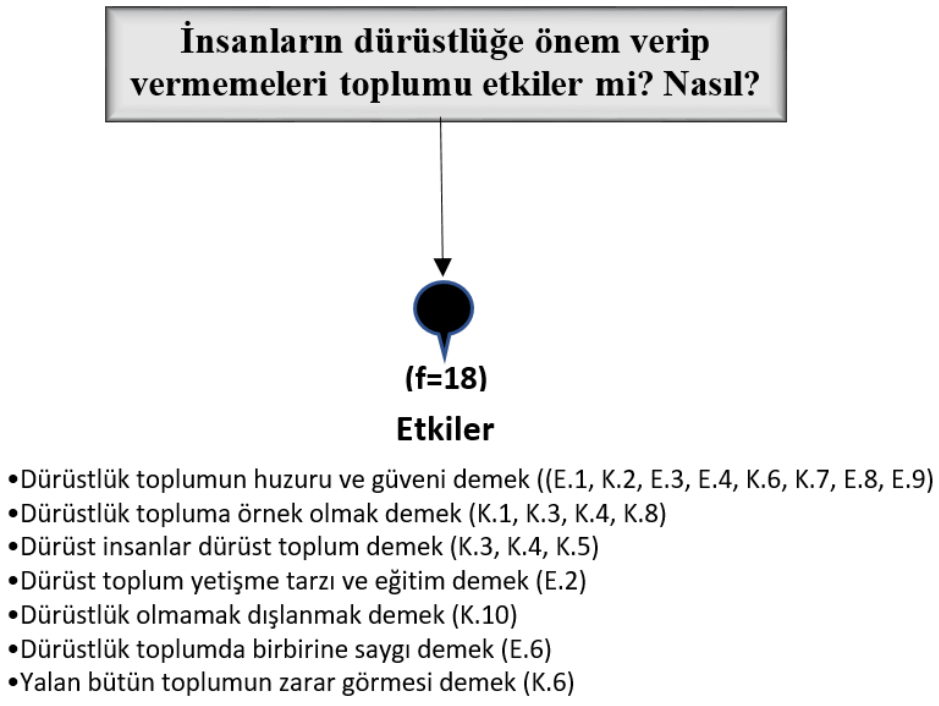
E.4 *– "Etkiler. Toplumu batık bir gemi de yapar, dağda uçan kartal da."*

K.6 – *"Tabi etkiler, insanlar topluma göre hareket ederler, koyun gibi. Biri dürüst değilse kara koyun gibi dışlanır. Ama onu dışlayan toplum da çok da dürüst değildir. Sadece söylemeyip akıllı olduklarını düşünürler."*

K.4 *– "Etkiler. Dürüst bir toplum en azından en küçük toplum parçası olan ailede bile çocuklar ailelerini örnek alıyor. Onlar dürüstse çocuğun dürüst olmasını da etkiler."*

K.1 *– "Etkiler bence, ufak diye düşünülüp söylenilen bir yalan büyüyüp toplumu etkileyebilir."*

Öğrencilerin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevapların dağılımını gösteren şema ise şu şekildedir.



Şekil 27. Öğrencilerin son testte "İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?" Sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin şema.

Soruya uygulama sonrası verilen cevapların dağılımını gösteren şekil 27'ye bakıldığında

öğrencilerin tamamının dürüstlüğe önem verilip verilmemesinin toplumu etkilediğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu etkilemenin nasıl olduğuna dair ise vurgulama yoğunluğuna göre; 'Dürüstlük toplumun huzuru ve güveni demek (E.1, K.2, E.3, E.4, K.6, K.7, E.8, E.9), 'Dürüstlük topluma örnek olmak demek' (K.1, K.3, K.4, K.8), 'Dürüst insanlar dürüst toplum demek' (K.3, K.4, K.5), 'Dürüst toplum yetişme tarzı ve eğitim demek' (E.2), 'Dürüst olmamak dışlanmak demek' (K.10), 'Dürüstlük toplumda birbirine saygı demek' (E.6), 'Yalan bütün toplumun zarar görmesi demek' (K.6) şeklinde yedi kodun ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin soruya uygulama sonrası verdikleri cevaplara ilişkin örnekler ise şu şekildedir.

> ***E.1 –*** *"Eğer toplum dürüst olursa rahatça yaşar ve güven sorunu çekmezler; ama dürüstlük olmazsa herkez bir şey olacak diye korkar ve kimse birbirine güvenmez, evlerinden dışarı çıkmaz bence."*
>
> ***K.3*** *– "İnsanların dürüstlüğü önem verip vermemeleri toplumu etkiler; çünkü ailesi arkadaşları onunla beraber oldukları için bu özellik onlarada yansıyacaktır ve bu yüzden dürüst olmayan bir toplumda olucağız.."*
>
> ***K.8*** *– "Evet, etkiler. Eğer bir toplumda çoğunluk dürüstse, dürüst olmayan azlık da zamanla dürüstleşir."*
>
> ***E.2 –*** *"Evet, dürüstlüğün yaygın olduğu toplumlarda insanların yetişme tarzı ve fikirleri değişiktir."*
>
> ***E.6*** *– "Bence insanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler. Çünkü dürüst bir toplum birbirlerine saygılıdır. Yalan söylemezler. Ama dürüst olmayan toplum daha kötü bir toplumdur bana göre."*
>
> ***K.10*** *– "Evet, etkiler; çünkü dürüst olmayan insanı kimse sevmez. Hasan Bey'in hikâyesine benziyor."*

Ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin ilk görüşmede yaptıkları vurguların son görüşmede de neredeyse aynı şeklide yer aldığı, ancak vurgulayan kişi sayısı anlamında farklılıkların olduğu, dürüstlüğün toplumun huzur ve güveni demek olduğu vurgusunun uygulama öncesine göre daha çok ön plana çıktığı ve ayrıca dürüstlüğün topluma örnek olmak demek olduğu, toplumun yetişme tarzı ve eğitimiyle de ilgili olduğu ve dürüstlüğün toplumda birbirine saygı duymak olduğu şeklinde yeni kodların belirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası verdiği cevaplara verilebilecek örnek aşağıdaki gibidir.

Uygulama Öncesi:

> ***K.4 –*** *"Etkiler. Dürüst bir toplum en azından en küçük toplum parçası olan ailede bile çocuklar ailelerini örnek alıyor. Onlar dürüstse çocuğun dürüst olmasını da etkiler."*

Uygulama Sonrası:

> ***K.4 –*** *"Etkiler tabii. Dürüst bir aile bile dürüstlüğü yaygınlaştırabilir. Aile çocuklarına, çocukları arkadaşlarına derken yaygınlaşır. Dürüstlüğün bulaşıcı bir şey olduğunu düşünüyorum. En azından örnek alınabilecek bir şey. Bu yüzden toplumun çoğu dürüst olursa diğer insanlar da örnek alıp dürüst olabilir."*

Soruya katılımcı gruptan 2 öğrencinin verdiği cevapta açıklamalarını süreçsel drama uygulamalarından örnekler kullanarak yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte uygulama sürecinin öğrencilerin dürüstlük ve toplum kavramları arasında ilişki kurma düzeylerinde ön ve son testler arasında çok belirgin bir bilişsel farklılığa rastlanmamıştır.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Deney grubu öğrencilerinin uygulama dersleri boyunca tuttukları günlüklere göre süreçsel drama uygulamasının onlar üzerindeki etkisi ve bu uygulamaların öğrencilerin dürüstlük değerine ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak katılımcı öğrencilerin her birine (20 öğrenci) günlük defteri olarak kullanılmak üzere 40 yapraklık birer kareli okul defteri verilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca her gün dersin son 20 dakikası buna ayrılarak o gün ile ilgili duygu ve düşüncelerini üzerlerinde kod numaraları belirtilmiş olan günlüklere yazmaları istenmiştir. Her günün sonunda günlükler araştırmacı tarafından muhafaza edilmek amacıyla toplanmış ve sonraki çalışmanın sonunda tekrar öğrencilere yazmaları için teslim edilmiştir. Uygulama süreci boyunca bu döngü sürdürülmüştür. Sağlık sebepleri nedeniyle derslere üçer gün katılamayan iki öğrenci ön ve son testte olduğu gibi günlük analizleri açısından da değerlendirme dışı bırakılmışlardır. Çalışma sonunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve ayrıca Wordart programında her gün için kelime bulutları oluşturularak yorumlanmışlardır. Öğrencilerin uygulama dersleri süresince tuttukları yansıtıcı günlüklere ilişkin analiz sonuçları her gün kendi içinde değerlendirilmek üzere 11 gün şeklinde aşağıda sunulmuştur.

1. Gün

Tablo 3. Öğrenci Günlükleri 1. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Çok eğlendim	E.1, E.2, K.2, K.4, E.6, K.6, K.7, E.8, K.8, K.10, K.11	11
Bence ilerledikçe daha faydalı olacak	E.1, K.3, E.3, E.5, E.6	5
Bilinç koridoru oyunu etkileyiciydi	E.2, K.4, E.8, K.8, K.11	5
Bugün çok güzel geçti	K.1, E.3, K.4, K.7, K.11	5
Özgüvenim arttı	E.1, E.2, K.3, K.10	4
Röportaj etkinliğini beğendim	E.2, K.5, K.7, K.10	4
Sahne korkumu yenmeye başladım	K.3, K.4, E.6	3
Doğaçlama açısından faydalıydı	K.3, K.5, E.5	3
Beklediğimden daha iyiydi	K.1, K.8	2
Daha fazla empati yaptım böylece	K.2, K.5	2
Umarım hep böyle güzel geçer	E.8, K.11	2
Oynadığım rolü hissettim	K.2, E.3	2
Tiyatroyu çok seviyorum	E.2, E.8	2
Ön yargılarımı kırmama yardımcı oldu	E.3	1
İyi ki bu etkinliğe katıldım	K.8	1
Fikirlerimizi serbestçe söylemek ve oynamak güzel bir duygu	E.4	1
Öğretmenin birdenbire bizimle role girmesini beklemiyordum, çok hoşuma gitti	K.8	1
Arkadaşlarımla etkinlik yapmayı seviyorum	E.3	1
Sınıfça role girmemiz beni rahat hissettirdi	E.9	1
Toplam		56

Deney grubu öğrencileri ile yapılan uygulama derslerinin ilk iki günü araştırmacı tarafından ön hazırlık çalışmalarına ayrılmıştır. Bu amaçla drama, süreçsel drama ve

Cecily O’Neill’in yaklaşımından bahsedilmiş, derslerde kullanılacak teknikler anlatılıp her biri için farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulamanın 1. Hazırlık gününde tuttukları günlüklerin içerikleri analiz edildiğinde, en fazla oranda (11 öğrenci) çok eğlendiklerini vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte; bence ilerledikçe daha faydalı olacak (5 öğrenci), bilinç koridoru oyunu etkileyiciydi (5 öğrenci), bugün çok güzel geçti (5 öğrenci), özgüvenim arttı (4 öğrenci), röportaj etkinliğini beğendim (4 öğrenci), sahne korkumu yenmeye başladım (3 öğrenci), doğaçlama açısından faydalıydı (3) alt temalarının da öğrenciler tarafından farklı oranlarda tekrar edecek şekilde vurgulanan başlıklar arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda empati, oynadığı rolü hissetme ve tiyatro sevgisi gibi temaların da tekrar edecek şekilde vurgulandığı görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın 1. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi Şekil 28’de görülmektedir.



Şekil 28. Öğrencilerin uygulamanın 1. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 28'e göre öğrencilerin uygulamanın 1. hazırlık gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, kelime bulutunda diğerlerine oranla daha büyük puntolarla yazılmış olan ve sıraları değiştirildiğinde anlamlı bir cümle olabilen 'çok', 'eğlendim', 'bugün', 'bence', 'yaptığımız', 'iyi', 'güzeldi', 'özgüven' kelimeleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öncelikli olarak o gün için çok eğlendiklerini dile getirdikleri ve ayrıca özgüven vurgusu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kelime bulutuna bakıldığında röportaj, bilinç koridoru gibi derste uygulanan drama tekniklerinden de tekrar edecek şekilde bahsettikleri görülmektedir. Buradan hareketle süreçsel drama yaklaşımının öğrencileri ilk günden oldukça iyi motive ettiği, bireysel gelişimlerine katkı sunmakla beraber değer öğretimi içeren asıl çalışmalara ön hazırlık anlamında verimli sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğrencilerin uygulamanın 1. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

K.8 – *"Bugün çok eğlenceli geçti. Küçüklüğümden beri ünlü bir oyuncu olmak isterdim. Hala da istiyorum. Yaptığımız bilinç koridoru çok ilgimi çekti. Beynimizde yankılanan onlarca sese kulak vermek, sonunda bir karara varmak hoşuma gitti. Fakat daha çok beğendiğim bir şey var; öğretmenin birdenbire bizimle role girmesi. Aslında beklediğim bize bir konu verilmesi ve bizim canlandırmamızdı. Aslında böyle olunca beklediğimden de iyi oldu. İyi ki bu etkinliğe katıldım."*

K.2 – *"Bugün yaptığımız etkinlikler öz güvenimi güçlendirdi. Kendimi mutlu hissettirdi, karar vermeme, doğru kararı seçmeme yardım etti. Kendimi kağıt toplayıcı yerine koyup onların yaşadıkları şeyleri hissettim. Empati kurma yeteneğim gelişti. Kağıt toplamak zordu."*

E.1 – *"Çok eğlenceliydi bence, bu çalışmayı ilerledikçe faydasını göreceğiz bence, bana katacağı şey özgüven."*

E.2 – *"Tiyatro bence çok önemli ve gayet zevkli bir sanat. Ayrıca siyaset ve felsefe ile uğraşmak isteyen bi insan olarak öz güven konusunda beni çok geliştiriyor, yani gayet eğelendim, çok da yararlı. Düşüncelerim bunlar, mesela karşılıklı konuşma ve düş koridoru çok etkileyiciydi bence."*

K.11 – *"Çok güzeldi. Arkadaşımla birlikte oynadığımız oyun ve yaptığımız Bilinç Koridoru beni çok eğlendirdi. Ayhan hocanın oluşturduğu sel için olan dernekte sorduğu aniden soruları beğendim. Bundan sonrasının da güzel geçeceğini umuyorum."*

E.4 – *"Bence güzel bir duygu. Çünkü fikirlerimizi ve düşüncelerimizi serbestçe oynamak ve söylemek güzel bir şey. Aslında burada yapılan şey, bizim yaratıcı olmamız ve kendimizi rahat hissettirmek."*

E.3 – "*Bugün aslında önyargılarımı kırmama yardımcı oldu. Ben bir haberci oldum ve bir kağıt toplayıcısıyla haber yaptım. Gerçekten iyi sorular sorduğumu düşünüyorum. Açıkçası bugün iyi geçti, arkadaşlarımla etkinlik yapmayı gerçekten seviyorum. Gerçekten o haberci rolüne iyi girdiğimi düşünüyorum. Bu bu işi yapabileceğimi gösterir bence. Kısacası benim için iyi geçeceğini düşünüyorum."*

K.5 – *"Bugün yaptığımız etkinlikler beni olumlu yönden çok etkiledi. Daha iyi doğaçlama yapmama sebep oldu. Yaptığımız röportaj empati kurmama yardım etti."*

E.8 – *"Çok eğlenceliydi, umarım hep böyle geçer. Tiyatroyu da çok seviyorum, özellikle Cenk'in bilinçaltı oyunu eğlenceliydi."*

2. Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 2. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi tablodaki gibidir.

Tablo 4. Öğrenci Günlükleri 2. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Çok eğlendim	E.2, K.3, K.5, E.6, K.7, E.8, K.8, K.10	8
Bugün çok güzel geçti	E.1, E.2, K.4, K.6, K.11	5
Bugün grup çalışmaları yaptık	K.1, K.3, K.4, E.5, E.9	5
Cenk'in suçu engelli kardeşine yıkması doğru değildi	E.4, K.8, E.9, K.11	4
Bu çalışmalarla geliştiğimi düşünüyorum	K.1, K.8, E9	3
Sahne korkumu yenmeye başladım	E.3, E.1, E.6	3
Tiyatroyu seviyorum	E.2, E.8, K.3	3
Bugün çok çabuk bitti	K.1, E.6, K.10	3
Ben olsam doğruyu söylerdim	E.9, K.11	2
Özgüvenim arttı	E.1, E.3	2
Bizi pişman edecek kararlarımızla yüzleşmeyi öğrendik	E.4	1

İnsanın içindeki iyi kötü sesler ve bunlara aldanıp aldanmadığını öğrendik	E.4	1
Cenk'in pişman olup kardeşi Mete'nin gönlünü alması vicdanımı rahatlattı doğrusu	K.8	1
Mete ile empati kurunca onu daha iyi anladım	K.5	1
Bence Cenk çok büyük vicdan azabı çekiyor	E.4	1
Bence Cenk suçu engelli kardeşine yıkabilir babası ona kızmaz çünkü	E.5	1
Bir gün arkadaşım takılıp düştüğünde annesi bana kızmıştı, tıpkı Mete'ye olduğu gibi	K.8	1
Umarım drama sayesinde gruplarda hep kendi dediğim olsun huyumu kırabilirim	E.9	1
Bu etkinlikler diğer arkadaşlarla kaynaşmamı sağladı	K.3	1
Gene olsa gene katılırım	K.7	1
Umarım hep böyle güzel geçer	E.8	1
Toplam		49

Öğrencilerin uygulamanın 2. hazırlık gününde tuttukları günlüklerin içerikleri analiz edildiğinde ilk gün olduğu gibi en fazla oranda (8 öğrenci) çok eğlendiklerini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca; günün güzel geçtiğini (5 öğrenci), grup çalışmaları yaptıklarını (5 öğrenci) ve Cenk'in suçu engelli kardeşine yıkmasının doğru olmadığını da (4 öğrenci) sıklıkla ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte; bu çalışmalarla geliştiğimi düşünüyorum (3 öğrenci), sahne korkumu yenmeye başladım (3 öğrenci), tiyatroyu seviyorum (3 öğrenci) ve bugün çok çabuk bitti (3 öğrenci), ben olsam doğruyu söylerdim (2 öğrenci), özgüvenim arttı (2 öğrenci) alt temalarının da tekrar edecek şekilde vurgulanan başlıklar arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın 2. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 29'de görülmektedir.



Şekil 29. Öğrencilerin uygulamanın 2. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi.

Şekil 29'a göre öğrencilerin uygulamanın 2. hazırlık gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, kelime bulutunda daha büyük puntolarla yazılmış olan 'çok', 'bugün', 'Mete', 'Cenk', 'daha', 'güzeldi', 'eğlenceliydi', 'ama' ve 'rol' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulama derslerinin ikinci gününde ağırlıklı olarak, babasının yeni aldığı arabayı yanlışlıkla çizen Cenk ve engelli kardeşi Mete'nin hikâyesi etrafında süreçsel drama hazırlık etkinlikleri yapıldığı düşünüldüğünde bu hikâyenin öğrencilerin zihinlerinde yer ettiği ve dolayısıyla da öğrencilerin canlandırdıkları karakterlerden etkilendikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4'te de Cenk'in suçu engelli kardeşine yıkmasını doğru bulmadıklarını, Cenk'in vicdan azabı çektiğini, pişmanlığını ve Mete ile empati yaptığında onu daha iyi anladığını, kendi çocukluğunda yaşadığı bir olaydan yola çıkarak kendini Mete'ye benzettiğini vurgulayan öğrencilerin de olması bunu destekler mahiyettedir. Sonuç olarak çalışmanın 2. gününde eğlence vurgusunun ilk güne nazaran azaldığı ve üzerinde çalışılan hikâye ve karakterlerin ön plana çıktığı, öğrencilerin

duyguları hissettikleri ve bu karakterlerle özdeşlik kurdukları bunun da onları ahlâkî sorgulamalar yapmaya ittiği söylenebilir. Öğrencilerin uygulamanın 2. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.4 –*** *"Bugün insanların verdiği pişmanlık dolu kararların sonuçlarıyla yüzleşmesini öğrendik. Bir de insanların içindeki iyi, kötü karamsar ve küçük düşürücü şekilde fısıldayan seslerin var olduğunu ve insanın bu seslere karşı nasıl tepki verdiğini ve aldanıp aldanmadığını öğrendik. Bence Cenk, çok büyük bir vicdan acısı çekiyor; çünkü hem kardeşi, hem de engelli olup böyle bir suç attığı için vicdan azabı çekiyor.."*
>
> ***K.8 –*** *"Bugün dünden daha eğlenceli geçti. Özellikle 'Katil Köpekbalığı' oyunu süperdi. Kendime çok şey kattığımı düşünüyorum. Kafa sesleri, sıcak sandalye vs. oldukça eğlenceliydi. Cenk'in yaptığından pişman olup kardeşinin gönlünü alması benim de vicdanımı rahatlattı doğrusu. İleriki günlerde kendimi daha çok geliştireceğimi düşünüyorum. Bir gün -küçükken- arkadaşımla parkta oynuyorduk. Sonra arkadaşım takılıp düştü ve annesi beni azarlamıştı. Kendimi Mete'ye benzetiyorum bu konuda."*
>
> ***E.5 –*** *"Bugün grupla tiyatro canlandırdık. Mete ve Cenk'in yaşadığı bir olayı canlandırdık. Cenk, babasının yeni aldığı arabayı yanlışlıkla çiziyor ve suçu Mete'ye atıp Mete oynadığı oyuncak arabasıyla çizdi diyor suç atıyor. Bence Cenk Mete'ye suç atabilir, çünkü Mete engelli olduğu için babası ona kızmaz diye düşünüyorum."*
>
> ***K.11 –*** *"Yine diğer gün ki gibi çok güzel geçti. Cenk'in yaşadığı olayları sahnede grubumla anlatmaya çalışmamız iyi olmadı. Çünkü sahneye çıkarken gülmek, yaptığımız, içimizde oynadığımız rolü kavrayamamaya sebep oldu. Cenk'in yerinde olsaydım suçu kardeşime atmazdım. Her zaman doğruyu söylemek gerekir ne kadar kötü olsa da. Benim için gayet güzel geçti."*
>
> ***E.9 –*** *"Bugün yaptığımız çalışmalarda özellikle gruplara ayrılarak yaptığımız çalışmaları çok sevdim ve bana çok şey katıcağını düşünüyorum. Hızlıca düşünüp kurguladığımız oyunların bana çok faydası dokunuyor. Cenk'in, Mete'ye suç attığını oynadık. Ben olsam söylerdim. Ekiple çalışmak çok güzel, başka insanlarla uyumlu çalışmakta zorluk çekebiliyorum. Genellikle kendi dediğim olsun istiyorum. Umarım drama ile bu huyumu kırabilirim."*
>
> ***K.5 –*** *"İki takıma ayrıldığımız zaman yaptığımız doğaçlama beni gerçekten etkiledi. 2 takım da güzel bir iş çıkardı. Gerçekten çok eğlendim. Mete'yle empati kurduğum zaman neler yaşadığını daha iyi anladım."*

3. Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 3. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenci Günlükleri 3. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Hasan Bey ve kızının hikâyesi üzücüydü	K.1, E.1, K.2, E.2, K.3, K.11	6
Bugün gruplara ayrılıp doğaçlama tiyatro yaptık	K.2, K.1, E.3, E.5	4
Her iki açıdan da zor bir karar	E.1, E.4, K.8, E.9	4
Çaresizlik zor bir şey	K.1, E.4, K.8, K.11	4
Anne olma duygusunu hissettim	K.2, K.5, K.6	3
Baba kızını kurtaracağına yürekten inanıyor	E.1, K.3	2
Ben olsam o teklifi kabul eder ve kızımı kurtarırdım	E.4, E.8	2
Role girip empati yapmak çok güzel	K.8, E.9	2
Bugün farklı roller canlandırdım	E.3, E.5	2
Bugün çok hızlı geçti	K.7, K.10	2
Bugün çok eğlendim	E.2, K.4	2
Babaya helâl olmayan bir para teklif ediliyor	E.4	1
Hikâye çok merak uyandırıcı	E.9	1
Canlandırmalarda kendimi gerçekten hikâyenin bir kahramanı gibi hissettim	K.8	1
Eğlenceli, özgüvenli, korkulu, kararsız bir gündü	E.3	1
Hasan Bey ve kızı için üzülmedim çünkü sonuçta benim kızım değildi	E.8	1
Her gün yaptıklarımdan ders çıkarıyorum	K.5	1
Keşke bu etkinlik daha uzun sürse	K.8	1
Toplam		40

Öğrencilerin uygulamanın 3. gününde tuttukları günlüklerin içerikleri incelendiğinde en sık (6 öğrenci) Hasan Bey ve kızının hikâyesini üzücü buldukları alt temasını vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca; bugün gruplara ayrılıp doğaçlama tiyatro yaptık (4 öğrenci), her iki açıdan da zor bir karar (4 öğrenci), çaresizlik zor bir şey (4 öğrenci) ve anne olma duygusunu hissettim (3 öğrenci) alt temalarını da daha sık vurguladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın 3. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 30'da görülmektedir.



Şekil 30. Öğrencilerin uygulamanın 3. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 30'a bakıldığında öğrencilerin uygulamanın 3. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, daha büyük puntolarla yazılmış olan 'bugün', 'çok', 'SMA', 'hastalığı', 'güzeldi', 'Hasan', 'baba', 'kızı', 'biraz', 'zor' ve 'yaptığımız' kelimeleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda süreçsel drama için ön metin olarak kullanılan

hikâyenin ve bu hikâyedeki karakterlerin 3. ders gününde öğrencilerin gündemini belirlediği görülmektedir. Özellikle SMA hastası olan kızının tedavisi için mücadele eden Hasan Bey karakteri, yaşadığı zorluklar, kızının tedavisi için kendisine yapılan ahlâk dışı para teklifi ve içinde bulunduğu bu zor durumda yaşadığı kararsızlık da kelime bulutunda vurgulanan kelimeler arasından seçilebilmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında da öğrencilerin Hasan Bey ve kızının hikâyesini duygusal olarak içselleştirdikleri, canlandırdıkları karakterle özdeşlik kurdukları, dolayısıyla empati yaparak onun içinde bulunduğu zor durumu yakından hissettikleri anlaşılmaktadır. Hatta sanki kendileri yaşamışlar gibi 'ben olsam o teklifi kabul eder ve kızımı kurtarırdım', 'anne olma duygusunu hissettim', 'canlandırmalarda kendimi gerçekten hikâyenin bir kahramanı gibi hissettim', 'çaresizlik çok zor bir şey' gibi ifadeler kullanmaları da hikâye ve oynadıkları rollerle adeta bütünleştiklerini göstermektedir. Buradan hareketle uygulama sürecinin bu aşamada; öğrencileri hikâyenin içine çekme, yaşanan duyguları içselleştirmelerini sağlama, empati yaptırma, olayın taraflarından biri olan Hasan Bey'in yaşadıklarını hissettirme hedefleri bağlamında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygulamanın 3. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.1 –*** *"Hasan bey'in hikâyesi acıklıydı, kızı İrem'in hasta olması Hasan bey'i üzmüş, adam her şeyi yapmaya hazır, ona sunulan bir teklif var. Eğer teklifi kabul ederse kızı kurtula bilir; ama başka kişiler paralarını boşa harcamış olacak. Bu etkinlik hoşuma gitti yaptığımız canlandırmalar komik ve güzeldi. Bizim yaptığımız şey biraz kabaydı ama bence güzeldi."*
>
> ***K.2 –*** *"Bugün yaptığımız şeyler hikâye biraz trajikti. 2 tane doğaçlama yaptık, SMA hastalığı hakkındaydı yaptıklarımız, hissettiğim şeyler duygusaldı, üzücüydü. 4 tane gruba ayrılıp karakterin geçmişiyle ilgili canlandırma yaptık bir çocuğun doğumundan ölümüne kadar gittik neredeyse, bir bebek sahibi olmak nasıl hissettirir onu anlamaya çalıştık güzeldi."*
>
> ***E.4 –*** *"Bugün çaresiz bir babanın yaşadıklarını öğrenip canlandırdık. Bu babanın bir kızı var ve kızı SMA hastası. Baba da kızının tedavisi için para topluyor. (Bu çaresizlik çok kötü.) sonra babaya bir yerden iş teklifi geliyor, iyi maaşlı. Sonra bu şirket batma eşiğinde, yaptığı iki bloğu sattı, ama diğerlerini de sattı. Babaya bu helal olmayan parayla babaya teklif veriyor. Bu karar çok zor. Benim kızım böyle olup da böyle bir teklif verseler kabul ederdim."*
>
> ***K.5 –*** *"Bugün anne oldum, annelik duygusuyla tanıştım. Her gün yaptığımız şeylerden*

ders çıkartıyorum ve gerçekten eğleniyorum. SMA hastası olan herkese baş sağlığı diliyorum. Hasan'ın hikâyesini bir babanın hikâyesini canlandırdık, takım arkadaşlarım ve ben iyi bir iş çıkarttık."

E.8 – *"Bugün ki Hasan Bey oyununda açıkça hiç üzülmedim. Çünkü sonuçta benim kızım değil, ama benim kızım olsa üzülürdüm insanları kazıklarsam kızım kurtulur, ben öyle yapardım şahsen."*

K.8 – *"Bugün Hasan Bey'in oldukça zor bir durumda olduğunu sanki Hasan Bey benmişim gibi hissettim. Acaba kızını kurtarmak yerine teklifi reddetseydi ne olurdu? Bazen ben de bu kadar çaresiz hissediyorum. Sanki hangi kararı verirsem vereyim yanlışmış gibi geliyor o zamanlar. Özellikle de basın açıklaması yaptığımız zaman kendimi hikâyenin gerçekten de bir karakteri gibi hissettim ve cidden hüzünlendim. Dramanın bana çok şey kattığını şimdiden hissetmeye başladım. Sanırım rolümü en çok Berk ve Simge'ye çocuğunuz olacak müjdesini verirken benimsedim. Keşke bu etkinlik 12 günden fazla sürse."*

E.9 – *"Hasan'ın SMA hastası İrem adında bir kızı var ve hastalığının tedavisinin masraflarını karşılamak amacıyla yardım kampanyası başlatıyor. Büyük bir miktarda topluyor. Daha sonra bir iş teklifi geliyor. Burada yolsuzlukta yapılan bir iş var ve Hasan Bey'den buna ortak olması isteniyor. Bu ikilemde ne seçse daha iyi diye düşünüyorum. Kabul etse kızı kurtulacak, ama bir sürü insanında parası boş yere gitmiş olucak. Sonra belki pişmanlık yaşıyacak. Acaba kabul etmese bu parayı toplayabilir mi? Merak duygusu zihni geliştiren bir şey ve bu merak duygusu yüksek derecede var şu anda. Bugün grup grup yaptığımız çalışmalarda o ikilemlere bakmak çok güzeldi. Bana heyecan verdi ve empati duygusu o karakterin yerin kendimi koyabilmek benim için çok güzeldi."*

K.11 – *"Bugün üzücü bir olay işledik. SMA hastalığı olan bir bebek cihazlara bağlı olarak yaşaması beni gerçekten üzdü ve ayrıca insanların bebeğe bağış yardım için yollaması beni gerçekten duygulandırdı. Aynı şeyi haberlerdede duymuştum. Ailenin nasıl zor bir yaşam ve pisikolojik bir durum içinde olduğunu az çok anlayabiliyorum. Aynı zamanda benim kedimde de SMA hastalığına benzer bir hastalık vardı. Görmüyor ve yürüyemiyordu elimizden gelen herşeyi yapsakta hastalıktan kurtulamadı. Bu yüzden nasıl bir duygu olduğunu biliyorum. Onun dışında gayet güzeldi."*

4.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 4. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

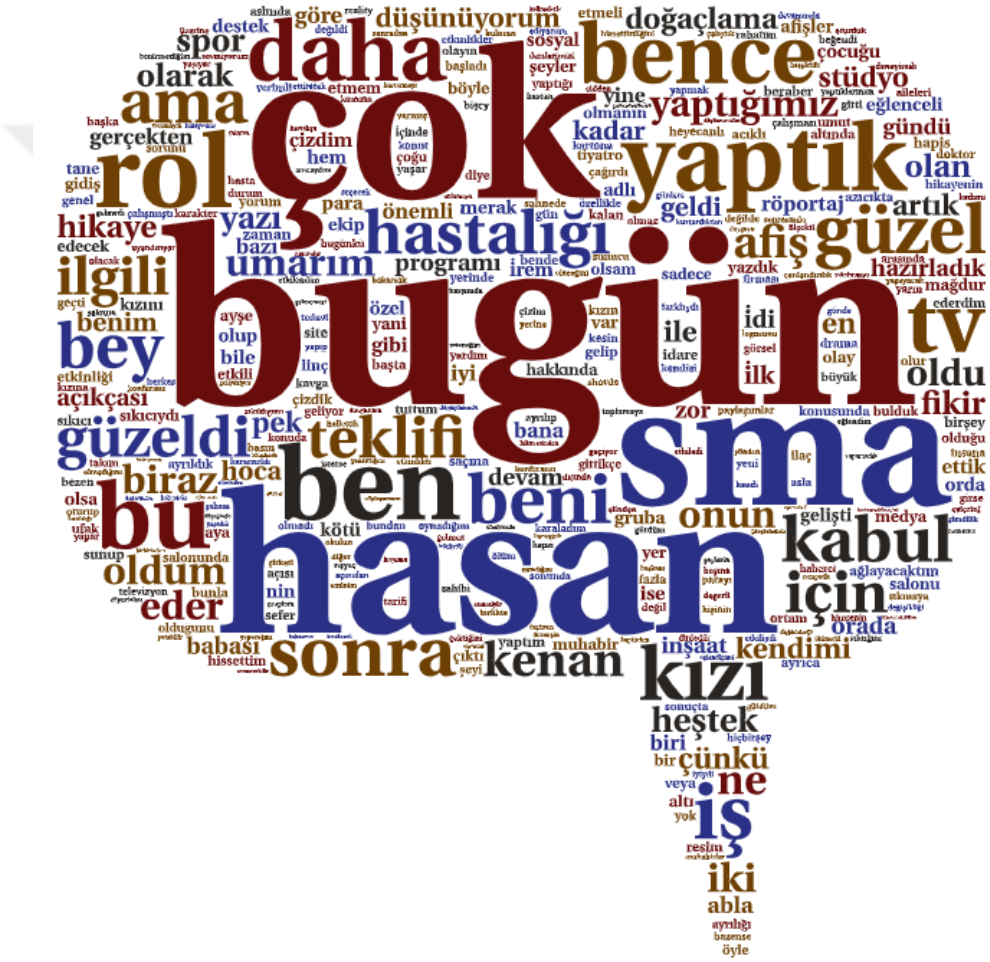
Tablo 6. Öğrenci Günlükleri 4. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Bugün role girdim ve keyif aldım	E.1, K.5, E.5, K.6, E.6, E.9, K.11	7
SMA hastalarına destek için TV programı ve sosyal medya paylaşımları yaptık	E.1, K.2, K.3, E.3, K.10, K.11	6
Güzel ve eğlenceli bir gündü	K.3, K.4, E.5, E.6, K.10	5
Bugün oynadığım rolden etkilendim ve gerçekten hissettim	E.1, K.7, K.8, E.9	4
Çok heyecanlı bir hikâye	E.2, E.3, K.4, E.8	4
Bence Hasan Bey teklifi kabul etmeli ve kızını kurtarmalı	K.1, K.7, E.8	3
Çaresizlik çok kötü bir şey	E.9, E.4	2
Grup içinde küçük bir anlaşmazlık yaşandı ama sonra hallettik	K.2, K.5	2
Bence Hasan Bey iyi biri ve o parayı kabul etmemeli	K.6	1
Bugün oynadığım rolde ağlamamak için kendimi zor tuttum	E.1	1
Hasan Bey'in vereceği kararı merak ediyorum doğrusu	E.3	1
Bir insana destek olmanın ne kadar değerli ve özel olduğunu gördüm	K.3	1
Bazı şeylerin kelimelerle tarifi yok	E.9	1
Bence Kenan Bey insanları aldatırsa linç yer	K.6	1
Grup çalışmalarını çok seviyorum, beni geliştiriyor	E.9	1
Verimli bir gündü	K.10	1
Kedimin de böyle bir hastalığı vardı ve elimizden hiçbir şey gelmemişti	K.5	1
Toplam		42

Öğrencilerin uygulamanın 4. gününde tuttukları günlüklerin içeriklerine bakıldığında en sık (7 öğrenci) bugün role girdim ve keyif aldım alt temasının vurgulandığı

görülmektedir. Ayrıca; SMA hastalarına destek için TV programı ve sosyal medya paylaşımları yaptık (6 öğrenci), güzel ve eğlenceli bir gündü (5 öğrenci), bugün oynadığım rolden etkilendim ve gerçekten hissettim (4 öğrenci), çok heyecanlı bir hikâye (4 öğrenci) ve bence Hasan Bey teklifi kabul etmeli ve kızını kurtarmalı (3 öğrenci) alt temalarını da tekrar edecek şekilde vurguladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın 4. hazırlık gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 31'da görülmektedir.



Şekil 31. Öğrencilerin uygulamanın 4. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 31'e bakıldığında öğrencilerin uygulamanın 4. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, daha büyük puntolarla yazılmış olan 'bugün', 'çok',

‘Hasan’ ‘SMA‘, ‘yaptık’, ‘bence’, ‘güzel’, ‘daha’, ‘ben’, ‘hastalığı’ ve ‘rol’ kelimeleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin o gün süreçsel dramada işlenen hikâyeleri, oynadıkları karakterleri, doğaçlamaları ve bunların onlar üzerindeki duygusal etkilerini açıkça günlüklerine yansıtmaya devam ettikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sürecinin 4. gününde; Hasan Bey, SMA hastası kızı, inşaat firmasındaki yeni işi, patronu Kenan Bey, belirledikleri sosyal medya etiketi (hashtag), destek paylaşımları ve kendisine yapılan para teklifine dair vurgular da kelime bulutunun satır aralarında okunabilmektedir.

Tablo 6’ya bakıldığında da öğrencilerin; oynadıkları rollerden keyif aldıklarını, etkilendiklerini, gerçekten hissettiklerini sıklıkla vurgulamaları, bugün oynadığım rolde ağlamamak için kendimi zor tuttum gibi ifadeler kullanmaları da sürecin buraya kadar olan kısım açısından amacına uygun ilerlediğini göstermektedir denilebilir. Yaşananlara ilk etapta Hasan Bey, hasta kızı, yüksek tedavi masrafları ve yaşadığı çaresizlik bağlamında içerden bir gözle bakabildikleri anlaşılmaktadır. Öyle ki olayın heyecanını ve duygularını yakından hissettikleri anlaşılan öğrencilerden bazılarının ‘ben olsaydım’ diyerek erkenden kararlarını verdikleri de gözden kaçmamaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin derinlemesine düşünmeden, konuya etraflı bir şekilde eğilmeden, duygusal yoğunluklu sınırlı bakış açılarıyla acele kararlar da verebildikleri söylenebilir. Öğrencilerin uygulamanın 4. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.1 –*** *“Bugün Hasan Bey’in stüdyoya gelip kızı için para toplamaya çalışmıştı. Ben de orada bir olay maduruydum. Orda bir ara gerçekten ağlayasım geldi. Ağlamamak için kendimi zor tuttum. Bundan sonra Kenan Bey’in iş yerinde muhabir oldum. Bununla beraber fikir sunup bir heştek bulduk ve bu heştekle ilgili bir yazı ve bir resim çizdim. Pek güzel olmadı ama idare eder. Hoca yardım etmem için beni çağırdı ve azıcık da olsa bir şey karaladım, hoca beğendi.”*
>
> ***K.3 –*** *“Bugün doğaçlamada İrem’e destek hakkında şeyler yaptık, verimli ve güzel bir etkinlikti. Röportaj yaptık, kartona sosyal medya paylaşımları yaptık. Güzel ve eğlenceli bir gündü. Bir insana destek olmanın ne kadar değerli ve özel olduğunu gördüm.”*
>
> ***E.3 –*** *“Bence bugün sıkıcıydı; çünkü ortam değişikliği ve yaptığımız etkinliklerin beni sıktığını düşünüyorum. Sıkıldığımı düşünüyorum. Röportaj veya haberci olmanın bana göre olmadığını düşünüyorum. Bazı sosyal medya için paylaşımlar yaptık SMA için ve*

yaptıklarımın güzel olduğunu düşünüyürom. Açıkçası spor salonu değil de konferansı benimsediğim için bugün farklıydı. Sadece oturup bir şeyler düşünmeyi çoğu zaman sevmiyorum. Eğlenceli değildi, bezen eğlenceli bazense sıkıcı geçiyor. Hasan Bey'in ne yapacağını merak ediyorum aslında. Çok kararsızlık içinde kalan bir karakter bende çok merak uyandırıyor."

E.4 – *"Bugün yaptığımız doğaçlamada yine SMA hastası çocuğu olan Hasan Bey'in hikâyesinden devam ettik. Bu sefer başka SMA mağduru aileleri dinledik ve canlandırdık. Çok kötü bir durum umarım kimsenin başına gelmez."*

E.5 – *"Bugün hem tiyatro yani doğaçlama dramayı, hem de görsel olarak Kenan adlı kişinin sahibi olduğu inşaat şirketinin evlerini çizdik. Ben 25 tane konut çizdim. Ve bugün okulun konferans salonu yerine spor salonunda derslerimizi yaptık. Ve bugün muhabirler ve stüdyocular olarak 2 gruba ayrıldık ve ben stüdyoculardan oldum. Ben orada doktor oldum. Bugün güzel geçti."*

K.6 – *"Bugün daha çok çizim yaptık ve yazı yazdık. Ben bugün basın kısmındaydım ve çok güzeldi. Bence hikâyenin devamında Hasan Bey teklifi kabul edecek ve kızını kurtarmayı seçecek. Ama Hasan Bey iyi biri olduğu için parayı seçmeyebilir. Bence Hasan Bey'in kızı da yaşayacak. Kenan Bey ise bence böyle bişey yaptığı için linç yer."*

K.7 – *"Bu hikâye bence babasının teklifi kabul etmesiyle devam edecek. Çünkü babası, kızını kurtardıktan sonra kendisi isterse hapiste yatabilir yani. Bugün biraz sıkıcıydı. Çünkü pek fazla bir şey yapamadık. Ben sadece televizyon programında etkilendim o kadar. Kendimi karşımda bir muhabir varmış gibi hissettim. Ama kesin babası teklifi kabul eder ve kızı da yaşar kendi de. Hapise girse bile yaşıyor olacak."*

E.8 – *Hasan Bey'in yeni iş bulması kızı için bir umut oldu. Kenan Bey şimdilik sempatik ve hoşgörülü biri. Ama bence sonradan Kenan Bey inşaatını bırakacak gibi geliyor. Umarım öyle olmaz, çünkü Hasan Bey'in penceresinden bakarsak 1 kızın var sma hastası, 6 aya ölçekti diye hatırlıyorum. Hasan Bey her şeyi kabul eder ve yapar. Reality shovda yaptığımız doğaçlamada çok güldüm. Neyse bu önemli değil. Bence Hasan Bey kızına ilacı yapıp tedavi ettirecek. Çok heyecanlı bir hikâye.*

K.8 – *"Bugün yaptığımız TV programlarında oynadığım abla rolü beni çok etkiledi. Kendimi cidden onun rolüne soktum ve duyguyu hissettiğime eminim. Asla bu kadar benimseyebileceğimi düşünmezdim bir rolü. Yarın da umarım böyle bir gün olur."*

E.9 – *"Bugün oynadığım sunucu rolünde gerçekten kendimi role kaptırdım. 4 günde bile rol yeteneğim gelişti. :) Hasan Bey'in durumunu anlamaya çalıştık. Çok kötü bir şey kızınızın hasta olup ölüm döşeğinde olup elinden hinçbirşey gelmemesi. Bana kedimi hatırlatıyor, ölümcül bir hastalığa yakalaşmıştıve elimizden hiçbirşey gelmedi. :(Daha*

sonra yaptığımız ekip çalışması çok hoşuma gitti. Ekip çalışması beni çok geliştiriyor her yönden. Bazı şeylerin kelimelerle tarifi yok."

5. Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 5. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenci Günlükleri 5. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Bugün fikir paylaşımı yaptık	E.1, K.2, E.2, K.3, K.4, E.4, E.6, K.11	8
İnşaat şirketi müşterilerinin muhtemelen kimler olabileceği üzerine konuştuk	E.1, K.2, E.4, K.8, K.11	5
Onların rolüne girince şirket mağdurlarını daha iyi anladım	E.1, E.5, K.6, K.8, E.9	5
Müteahhit insanları mağdur ediyor	E.3, K.5, E.8, K.11	4
Güzel ve eğlenceli bir gündü	E.1, K.3, E.5, K.6	4
Olaylara tek taraflı bakmamak gerekir	K.5, K.8, E.9	3
Müteahhit Kenan Bey'in insanları kandıracağını anlamıştım	E.1, K.6, E.8	3
Dürüstlük önemli ama yerine ve zamanına göre	E.2, E.4	2
Olaya hep Hasan Bey'in gözünden bakıyordum oysa karşı tarafın gözünden de bakınca düşüncem değişti	E.9	1
Mağdurlar için üzülüyorum	E.3	1
İşin ucunda ölüm yoksa her zaman dürüstlük	E.9	1
Bence dürüstlük günümüzde önemini yitirdi	E.2	1
Hikâyenin detaylarına indikçe konuyu daha iyi hissettiğimizi düşünüyorum	E.3	1
Hasan Bey yaptığı haksızlık da olsa teklifi kabul etmeli ve kızını kurtarmalı	K.7	1

Bazen karşılaştığımız durumlarda seçim yapmak çok zor	K.8	1
Fikirlerimi ifade etmek beni mutlu ediyor	E.2	1
Toplam		4

Öğrencilerin uygulamanın 5. gününde tuttukları günlüklerin içeriklerine bakıldığında en sık (8 öğrenci) bugün fikir paylaşımı yaptık alt temasının vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte; inşaat şirketi müşterilerinin muhtemelen kimler olabileceği üzerine konuştuk (5 öğrenci), onların rolüne girince şirket mağdurlarını daha iyi anladım (5 öğrenci), müteahhit insanları mağdur ediyor (4 öğrenci), güzel ve eğlenceli bir gündü (4 öğrenci), olaylara tek taraflı bakmamak gerekir (3 öğrenci), müteahhit Kenan Bey'in insanları kandıracağını anlamıştım (3 öğrenci) ve dürüstlük önemli ama yeri ve zamanına göre (2 öğrenci) alt temalarını da yine farklı oranlarda tekrar edecek şekilde vurguladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın 5. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 32'da görülmektedir.



Şekil 32. Öğrencilerin uygulamanın 5. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Kelime bulutu analizine bakıldığında öğrencilerin uygulamanın 5. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, punto büyüklüklerine göre 'bugün', 'çok', 'Kenan', 'ama', 'dürüstlük', 'daha', 'ev', 'Hasan', 'biraz' 'için' ve 'mağdurlar' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulamanın 5. gününde bir ev sahibi olmak için bahsi geçen inşaat şirketine para yatıran müşteriler, bu insanların hikâyeleri ve dolandırılmaları durumunda yaşayabilecekleri muhtemel mağduriyetlerin ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin vurguladıkları kelimelerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7'ye bakıldığında da yapılan vurguların bu yönde olduğu, yaptıkları canlandırmalarla mağduriyet yaşayan şirket müşterilerini daha iyi anladıklarını, dolayısıyla olaylara tek taraflı bakılmaması gerektiğini vurgulayarak o gün yapılan çalışmaları içselleştirdikleri ve bunları genel itibariyle günlüklerine yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca "Olaya hep Hasan Bey'in gözünden bakıyordum, oysa karşı tarafın

gözünden de bakınca düşüncem değişti", "Hasan Bey yaptığı haksızlık da olsa teklifi kabul etmeli ve kızını kurtarmalı" ve "Bazen karşılaştığımız durumlarda seçim yapmak çok zor" şeklindeki ifadeler de canlandırmaların öğrencileri olaylar üzerine düşünmeye, akıl yürütmeye yönlendirdiğini ve böylelikle yaşananlara dair ahlâkî tercihlerini ifade etmekten de çekinmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin uygulamanın 5. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.9 –*** *"Hasan Bey'in hikâyesinin başından beri hep Hasan Bey'in gözünden değerlendirdim. Ama Hasan Bey'in teklifi kabul ettiğinde mağduriyet yaşayacak insanların gözünden bakınca 1000'lerce insanın mağdur olucağını ve yaşadıkları durumu görünce kabul etmemesi gerektiğini gördüm. Başka insanların hayallerini, emeklerini ve belki de hayatlarını hiçe sayıp 1 insan için yapılmaması gereken bir şey olduğunu düşünüyorum. İşin ucunda ölüm yoksa her zaman dürüst olunmalı diye düşünüyorum. Ama bu ikilemde her seçeneğin ucunda ölüm olabilir. Yaşlı bir dedeyi ve küçük bir çocuğu oynadım. Oynayınca da yaşanacak mağduriyetin ne kadar üzücü olabileceğini anladım. Evladı için bütün birikimini harcayan yaşlı bir insan ne kadar çok üzülür. Evi, yeni bir odası olacağının hayalini kuran bir çocuğun hevesinin kursağında kalması ve dökeceği göz yaşları çok üzücü. Sanırım ne olursa olsun dürüstlükten vazgeçmemeliyiz."*
>
> ***K.8 –*** *"Bugün diğer mağdurların da hayatlarına değindik. Her hayat ayrı ayrı, beraberinde bir çok insanı da etkiliyor. Ama asıl soru "Dürüstlük her şey mi?" Bence değil. Fakat bazen öyle durumlarla karşı karşıya kalıyoruz ki hangi seçeneği seçersek seçelim yanlışmış gibi. İşin bir duygusal bir de mantıksal tarafı var bence. Fakat ben daha çok işin duygusal tarafıyla ilgiliyim genelde. Çünkü mantıklı olan her şeyin doğru olduğuna inanmıyorum. Bilmiyorum ama doğrusu işime gelince işin mantıklı tarafıyla da ilgilenebiliyorum bazen. Bugünki en hoşuma giden rol hayatı boyunca zorluklar çeken bir adamın sonunda bir evi olmasıyla yaşadığı sevinci anlatan bir rüyadaki kız karakteriydi. O anki heyecanını sanki gerçekmiş gibi hissettim ve hissettirdiğime de inanıyorum. İnsanların hikâyelerine farklı taraflardan bakmanın empati duygumu geliştirdiğine inanıyorum."*
>
> ***K.6 –*** *"Bugün güzeldi. Kenan Bey insanları kazıkladı tam da düşündüğüm gibi. Ama bugün Hasan Bey'in kabul edip etmediğini öğrenmedik. Ben bugün bir anneyi oynadım. Çok eğlenceliydi. Onun dışında ise bütün gün bu Hasan Bey'in hikâyesinden bahsettik. Ama bugün oynadığım anne bir rutubetli evde yaşıyordu ve rutubetli evin reisinin karısıydım, ayrıca 3 çocuğum da vardı. Kabus gibi değil mi? Ama ne olursa olsun hikâye*

güzeldi ve ben eğlendim."

E.1 – *"Bugün çok güzeldi. Kenan Bey'in hikâyesine devam ettik. Kenan Bey yaptığı binaları tanıttı, övdü. Alanlardan biri olmak istemezdim. Ama oyun gereği alanlardan biri olarak oynadım. Bir ara röportaj yapıcaktık ama ondan sonra başka etkinliğe geçtik ve bazı arkadaşlar canlandırma yaptı onları izledik biraz komik ve eğlenceliydi. Bu canlandırmayı yapmadan önce alanlar kimler olabilir diye düşündük. Çok farklı fikirler çıktı bazıları ilgimi çekmedi değil. Ben binaları alanların yerinde olsam Kenan Bey'e güvenmezdim. Konuşmasında hep güvene bilirsiniz demesi şüpheli gelmişti."*

E.3 – *"Bugün konuların içine girdik açıkçası derinliklerine indik konuların. Konuları daha iyi hissettiğimizi düşünüyorum. Oradaki madurların hayatlarını oynadık, biraz daha anlamaya çalıştım. Kenan Bey orada insanları daha iyi anladım. Madurlar için üzülüyorum. 100 bin lira peşinat verdiklerini ve taksitler bitmeden evi vermeyeceklerini yani tapuyu söylediler. Yani hiçbir kanıtları kalmayacak. Sadece oturmak sıkıcı bence."*

K.5 – *"Bugün yine Hasan Bey'in hikâyesinden söz ettik. Kenan Bey'in anahtar törenini canlandırdık. Toprak ile bir fikir ayrımına düştük. O genelde tek taraflı düşünüyor ama olayın her tarafından madurlar tarafından bakmak gerekir. Herhangi bir kanıtı olmadan ortaya bir fikir koyuyor ve uzunca konuşuyor gereksiz."*

K.7 – *"Bugün Hasan Bey'in hikâyesinden devam ettik. Hasan Bey teklifi kabul edecek. Haksız olsa da kızını kurtarması lazım. Sonuçta onun ceza çekmesi kızının ölmesinden daha iyidir."*

E.8 – *"Kenan Bey'in kazıkladığına o kadar şaşırmadım, çünkü baştan belliydi. Çünkü ucuz bir teklife pahalı şeyler veriyor. Bugün ilk kez gülmedim. Rüyadaki rutubetli evin reisinin oğluydum. Oğul olarak iyi oynadığımı düşünüyorum. Kenan Bey'in yaptığı şey etik değildi. Sonuçta insanların hayalleriyle oynuyorsun."*

6.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 6. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Öğrenci Günlükleri 6. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Bugün eğlenceliydi	K.3, K.4, K.5, E.5, K.6, E.6, K.10	7
Şirket mağdurları olarak sosyal medya paylaşımları yaptık	E.1, K.2, K.5, K.6, K.7, K.10	6

Onların rolüne girince şirket mağdurlarını daha iyi anladım	K.2, K.3, E.3, K.4, E.4, K.8	6
Bu çalışmaların beni geliştirdiğini hissediyorum	E.1, K.4, E.5, E.8	4
Bugün bakış açım değişti olaylara olaylara farklı açılardan bakabilmeliyiz	E.8, K.11, K.8	3
Mağdurların yaşadıkları çok zor, onları anlıyorum	K.1, K.2	2
Müteahhit Kenan Bey'in yaptığı doğru değil	E.4, E.8	2
Hasan Bey teklifi kabul edince vicdan azabı çekti	K.2, E.3	2
Dramanın güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum	E.3, K.8	2
Hasan Bey iyi bir insan para teklifini kabul etmeyebilir, ama bence etmeli	K.7	1
İlk günden beri bu hikâyeden çok etkileniyorum	K.4	1
Evde de bu karakter ve kararları hakkında düşünmeye devam ediyorum	K.8	1
Bir insanın yaptıklarıyla ne kadar çok hayatı olumlu-olumsuz etkileyebileceğini anladım	K.8	1
Benim kızım hasta olsa ne pahasına olursa olsun onu kurtarırdım	E.9	1
En çok çocuklara üzülüyorum, çünkü hayata güvensiz başlıyorlar	E.9	1
Toplam		40

Öğrencilerin uygulamanın 6. gününde tuttukları günlüklerin içeriklerine bakıldığında en sık (7 öğrenci) bugün eğlenceliydi alt temasının vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte; şirket mağdurları olarak sosyal medya paylaşımları yaptık (6 öğrenci), onların rolüne girince şirket mağdurlarını daha iyi anladım (6 öğrenci), bu çalışmaların beni geliştirdiğini hissediyorum (4 öğrenci), bugün bakış açım değişti olaylara farklı açılardan bakabilmeliyiz (3 öğrenci), mağdurların yaşadıkları çok zor onları anlıyorum (2 öğrenci), müteahhit Kenan Bey'in yaptığı doğru değil (2 öğrenci), Hasan Bey teklifi kabul edince

vicdan azabı çekti (2 öğrenci) ve dramanın güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum (2 öğrenci) alt temalarını da farklı oranlarda tekrar edecek şekilde vurguladıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 6. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 33'teki gibidir.



Şekil 33. Öğrencilerin uygulamanın 6. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Kelime bulutu analizi incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 6. günü sonunda yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, punto büyüklüklerine göre 'bugün', 'çok', 'yaptık', 'daha', 'Hasan', 'bence' 'mağdurlar', 'için', 'hikâye' ve 'iyi' kelimeleri olduğu görülmektedir. Sürecin 6. gününde de bu inşaat şirketine para yatırmış insanların muhtemel gelecekleri, dolandırılmaları durumunda neler yaşayabilecekleri,

karşılaşabilecekleri mağduriyetler ele alınmış olup öğrencilerin günlüklerine yansıttıkları düşüncelerinin de içerikle paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca; 'umarım', 'Kenan', 'bebek', 'sosyal medya' ve 'güven' kelimelerinin de şekilde en çok göze çarpan diğer kelimeler oldukları ve yapılan canlandırmalar, oyun karakterleri ve süreç bağlamında yine içeriği yansıttığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde de öğrencilerin eğlenme vurgusunu uygulamanın hemen her günü için kullandıkları, sıklıkla vurguladıkları diğer alt temalara bakıldığında ise 6. günde olaya artık farklı açılardan da bakabildikleri, böylelikle bakış açılarının değiştiği, özellikle şirket mağdurları rolüne girince onları daha iyi anladıkları, onların yaşayabilecekleri zorlukları hissettikleri, müteahhidin yaptığının doğru olmadığı, bu durumda Hasan Bey'in vicdan azabı çekebileceği gibi vurgulamaları bu anlamda farkındalıklarının arttığını göstermektedir denilebilir. Öğrencilerin uygulamanın 6. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.8 –*** *"İlk gün insanların penceresinden bakmıyordum, ama şimdi ise onların penceresinden bakıp onlara üzülüyorum. Doğaçlamamın geliştiğini hissediyorum, umarım öyledir. Hasan Bey de kendi penceresinden haklı. Herkes kendince haklı. Kenan Bey'in de yaptığı terbiyesizlikti, umarım böyle bitmez."*
>
> ***K.8 –*** *"Bugün bardaktan çektiğimiz hikâyeleri canlandırırken bir insanın ne kadar çok hayatı olumlu -olumsuz etkileyebileceğini anladım. O hayatları canlandırmak, gerçekten hissedebilmek bana garip geliyor. O an cidden gerçekte de mağdur kişi oluyorum. Hatta istemsizce yatmadan önce bugün oynadığım karakter bu durumda başka ne karar verebilirdi diye düşünüyorum. Süreçsel drama cidden harika bir şey. Artık dürüstlüğün adalet olmadığını ve kişiden kişiye değişebileceğini düşünüyorum."*
>
> ***K.11 –*** *"Bugün SMA'lı çocuğu olan Hasan Bey'in durumu hakkında bakış açım değişti. Bir bebek için onlarca insanın paralarını, belki de eşlerini kaybetmeleri bir bebek yüzünden. Yani bir bebeğin hayatı mı, yoksa evleri alan onca kişinin hayatı mı? Bence evleri alan onca kişinin hayatı daha önemli. Bebeğin ölse bile yeni bir evlatlık bir bebek olabilir. Öz çocuğun olmasa bile bir çocuğun olur. Öbür taraftan da bebeği kurtarırsın tamam, ama diğer insanları güvenleri azalır. Benim düşüncem böyle."*
>
> ***K.1 –*** *"Üzüntüden felç kaldım. Mağdurların yaşadıkları çok üzücü. Umarım kimsenin başına gelmez. Bende hiçbir gelişme olduğunu düşünmüyorum. Sonra instagram paylaşımı falan yaptık işte."*
>
> ***K.2 –*** *"Bugün ilk başta evsiz madurların çektiği zorlukları anlattık-canlandırdık herkes bu duyguyu yaşamıştı, bana insanları dolandırmanın kötü sonuçlara sonuçlar açtığını da*

anan canlandırmalar yaptım, daha sonra Hasan'ın kızını iyileştirirken çektiği vicdan azabını anlatan rüyalar canlandırdık, daha sonra bu madurların yaptığı internet paylaşımlarını empati kurarak yaptık."

E.3 – *"Hikâyede bugün mağdurların hayatlarını oynadık. Orada 20 yıl yurt dışında çalışan ve bütün emeğini Kenan Bey yüzünden kaybeden birinin hayatını oynadım. Orada o rolü oynarken zor bir durumda hissettim gerçekten. Kötü hissettim. Yarın hikâyenin finalini yapacağız. Finalinde Hasan Bey kızını hastalıktan kurtaracak, ama diğer mağdur aileler onun kabusuna girecek ve Hasan Bey Kenan Bey'in nasıl bu kadar rahat olacağını düşünüyor olacak. Bugün o rolde oynarken hatta oynamadan önce çok heyecanlıydım ve sonra rolün içine girince heyecan duygusu kayboldu, bence darama güzel bir uygulama."*

K.4 – *"Bir sürü canlandırma gördüm. Ve çok üzüldüm. Beni derinden etkiledi. İlk günden beri bu hikâyeden çok etkileniyordum. Ayşe ve Zehra çok güzel yaptı. Hasan Bey çok hissettirici ve içten oynuyordu rolünü. Bugün de çok eğlendim. Yorumlama yeteneğimin geliştiğini hissediyorum."*

E.4 – *"Bugün yine Hasan Bey'in hikâyesinden devam ettik. Bu sefer mağdurların gözünden baktık. Ben Kenan Bey'i oynadım. Onun hakkında söz edicem. Kenan aslında güzel bir proje yaptı. İnsanların yaşayabileceği bir yer yaptı, ama yapılış amacı kötü. İnsanları dolandırmak için yapıldı. İnsanların yararına olsa daha iyi olurdu. Bir de mağdur insanları canlandırdık. Durumları çok kötü umarım böyle bir şey yaşamam."*

K.7 – *"Bugün yine aynıydı. Hasan Bey'in hikâyesinden devam ettik. Yarın final yapacakmışız. Teklifi kabul edeceği kesin zaten. Yarın göreceğiz. Bir de sosyal medya paylaşımı yaptık. İyi oldu. Bön iyi yaptım paylaşımımı. Aslında Hasan Bey iyi bir adam ama teklifi kabul etmez, bence etmesi lazım ama etmez, çünkü o iyilik yapar."*

E.9 – *"Hasan Bey bir baba. Hem de daha önce bir kızını kaybetmiş, bu acıyı yaşamış bir baba. Ve şimdi İrem'i de kaybetme tehlikesi içinde. Ve eminim ki bir daha evlat acısı yaşamak istemez. Ben bir baba değilim, bu yüzden onu anlamam biraz zor. Bir babanın evladı için yapamıyacağı hiçbirşey yok, olmamalı da. Ben parayı kabul ederdim, çünkü dünya bir yana evladım bir yana. Diğer insanlar için üzücü sonuçları olabilir. Ama insan bencil bir varlık ve önce kendini düşünür. Kızım hasta olsa ve onu kurtarabiliyor olsam hiç durmadan kurtarırım, ne pahasına olursa olsun. Çünkü şansım olsa ve kurtarmasam içimde hep birhasret ve üzüntü olur. İnsanların yaşadığı mağduriyetler onların güvenini zedeler. Teklif kabul edildiğinde en çok çocuklara üzülürüm. Çünkü onlar hayatı daha yeni öğreniyor ve hiç sorgulamadan, belki de herkese güveniyor. Ve öğrenmeye bir üzüntü ile başlıyorlar ve güvensizlikle hayatta kimseye güvenemeyebilirler ve hayata hep olumsuz tarafından bakıcaklar. Ben bunun olmasını istemem, çocukların mutlu olmaya*

ve insanlara güvenebilmeye hakları var. Hem de en çok onların, çünkü onlar dünyaya saf ve masum bir şekilde bakıyorlar.

7.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 7. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. Öğrenci Günlükleri 7. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Bence Hasan Bey dürüst olmalı ve o teklifi kabul etmemeli	E.1, K.2, K.3, K.5, K.6, K.7, K.8, E.9, K.10	9
Ben olsam o teklifi kabul eder ve kızımı kurtarırdım	K.1, E.2, E.3, K.4, E.5, K.6, E.8, K.11	8
Bugün eğlenceliydi	E.2, K.3, K.5, E.5, K.6, E.6, K.10	7
Dürüstlük tabi ki önemli ama konu sağlık ve ölüm olunca önemsenmeyebilir	K.1, E.3, K.11	3
Bugün bilinç koridorunda ortaya çok farklı fikirler çıktı	E.1, K.2, E.5	3
Kızını kurtarmak için o kadar insanın paralarını alıp hayatlarını mahvetmeye hakkı yok	K.2, K.5, K.8	3
Bence müteahhit Kenan Bey'i ve şirketini şikâyet etmeli	K.3, E.6	2
Ben eğer o para teklifini kabul etseydim çok vicdan azabı çekerdim	K.8	1
Dürüst olduğunda eninde sonunda iyi bir sonuca çıkacağına inanıyorum	E.9	1
Bir tarafta kızının canı söz konusu, diğer tarafta ise sadece insanların evleri gidecek	E.5	1
Dürüst olmak genellikle zor bir davranıştır	K:8	1
Dürüst olunca içinde ne bir pişmanlık ne bir keşke ne de acaba kalır	E.9	1
Drama ile empati ve farklı çözüm yolları arama yeteneğim gelişti	K.8	1

Dürüstlük toplumda en çok aranan ama bir o kadar da zor bulunan bir özellik	E.9	1
Kaldı ki o parayı alsa bile kızının iyileşeceğinin garantisi yok	K.5	1
Toplam		43

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin uygulamanın 7. gününde yazdıkları günlüklerde en sık (9 öğrenci) bence Hasan Bey dürüst olmalı ve o teklifi kabul etmemeli ve ben olsam o teklifi kabul eder ve kızımı kurtarırdım (8 öğrenci) alt temalarını vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte; bugün eğlenceliydi (7 öğrenci), dürüstlük tabi ki önemli ama konu sağlık ve ölüm olunca önemsenmeyebilir (3 öğrenci), bugün bilinç koridorunda ortaya çok farklı fikirler çıktı (3 öğrenci), kızını kurtarmak için o kadar insanın paralarını alıp hayatlarını mahvetmeye hakkı yok (3 öğrenci), bence müteahhit Kenan Bey'i ve şirketini şikâyet etmeli (2 öğrenci) alt temalarını da farklı oranlarda tekrar edecek şekilde ön plana çıkardıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 7. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 34'teki gibidir.



Şekil 34. Öğrencilerin uygulamanın 7. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Kelime bulutu incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 7. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, punto büyüklüklerine göre; 'Hasan', 'daha', 'bugün', 'çok', 'parayı', 'bence' 'dürüstlük', 'için', 'kızı', 'ama', 'ben', 'dürüst', 'Kenan' kelimeleri olduğu görülmektedir. Sürecin 7. gününde inşaat mühendisi Hasan Bey'in hasta kızı ve bu inşaat şirketine para yatırmış insanlar için artık bir karar verme durumunda olduğu düşünüldüğünde günlüklere yansıtılan düşüncelerin günün içeriğini yansıttığı görülmektedir. Ayrıca; 'karar', 'ölüm', 'zaman', 'önemli', 'çünkü' ve 'kabul' kelimelerinin de şekilde en çok göze çarpan diğer kelimeler oldukları görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin gün içinde yaptıkları süreçsel drama içeriğini günlüklerinde tartışmaya devam ettikleri, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları, olan

bitenleri ahlâkî muhakeme sürecinden geçirdiklerini ve biri hariç tamamının böyle bir durumda olsalar kendilerinin kararının ne olacağını gerekçeleriyle birlikte açıkça ifade ettikleri en sık vurgulanan temalar itibariyle de görülmektedir. Bu anlamda 'dürüst davranmalı ve kızı için o para teklifini kabul etmemeli' yönünde görüş bildiren öğrencilerin, 'teklifi kabul etmeli ve kızını kurtarmalı' şeklinde karar belirtenlerden bir kişi fazla oldukları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 7. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***E.1 –*** *"Bugün kısaca Hasan Bey'in hikâyesini özetledik ve Hasan Bey'in verebileceği kararlar hakkında konuştuk ve ortaya bir çok fikir çıktı. Bilinç koridorunda bir çok fikir yaptık, bunlardan bazıları ilgimi çekti, bazıları yalan söylemesini bazıları da doğruyu söylemesini söyledi. Ben dürüst olmayı destekledim. Çünkü bence dürüst olmak her zaman önemlidir. Dürüst olmazsak bir süre sonra insanlar bize güvenmeyebilir."*
>
> ***K.2 –*** *"Bugün ilk başta bizim, yani seyircilerin durdurabildiği dramasını yaptık, gerçekten çok verimli oldu bence. Birkaç kere aynı olanağı değerlendirdik, daha sonra İrem'in bakış açısını değerlendirdik, empati kurup o duruma kendimizi koyduk. Daha sonra Hasan Bey'in ne yapması gerektiğini tartışan bir bilinç koridoru oluşturduk. Hasan Bey'in çoğu kişiye göre parayı alması gerekiyor, bence bu parayı almamalı; o kadar insanın hayatını nasıl mahfetmeyi göze alıyorlar anlamıyorum. O kadar kişi hevesleniyor bu insanlar bi candan daha kıymetli."*
>
> ***E.3 –*** *"Bugün hikâyenin finalindeyiz. Hasan Bey bir karar vermeli. Çocuğu için o parayı almalı; çünkü ben yerinde olsaydım ilk düşüneceğim şey kızım olurdu. Tabi ki o insanları da düşünüyorum. Ama kızım benim için daha önemlidir. O ilacı aldığımızda kızın iyileşeceğini veya ilacın ona daha kötü sonuçlar doğurmayacağını bilemeyiz. Ama o çıkmaz durumda bir şeyler yapmak istiyorsak her şeyi denemeliyiz. Bu içgüdüdür. Kenan Bey'in yerinde olsaydım hiç düşünmeden bir şeyler daha düşünmeye çalışırdım. Belki Hasan Bey'i kullanmadan birşeyler yapabilirim."*
>
> ***K.8 –*** *"Bugün Hasan Bey'in kararını açıkladık. Ben dürüstlüğün eşitlik olmadığına inansam da daha çok duygularımla hareket eden biri olduğum için Hasan Bey gerçekleri açıkladı benim sonumda. Diğer insanlardan yardım istedi kalan para için. Ben eğer o parayı kabul etseydim çok vicdan azabı çekerdim. Bence Hasan Bey doğru kararı verdi. Dürüst olmak genellikle çok zor bir davranıştır. Şahsen ben de bu konuda zaman zaman zorlanıyorum. Dürüstlük bazen çok önemli olabileceği gibi bazen de önemsizleşebiliyor. Kenan Bey'in de pek bir seçeneği olduğunu düşünmüyorum. Fakat bunun için kuralları çiğnemesine gerek yok. Bir kişinin rahatı için binlerce insanın kötü duruma düşmesi ne*

üzücü. Hikâye başta daha yüzeyselken gittikçe farklı taraflardan bakmak derinleştirdi. Empati duygum oldukça gelişti aslında. Tabii çözüm yolları aramam da öyle. Bu hikâyenin sonlanmasına üzüldüm. Ne kadar gerçek olmasa da."

E.9 – *"Dürüst olduğumuzda eninde sonunda iyi bir sonuca çıkacağımıza inanıyorum. İnsanların sana güvenmesi yani güvenilir bir insan olmak toplumda en çok aranan ama bi o kadar da zor bulunan bir özellik. İnsanlar çıkarları doğrultusunda hareket ederken yalan söyleyebiliyorlar. Ama aslında dürüst olduklarında aynı hedefe yine ulaşabilirler belki. Belki bu amaç doğrultusunda giderken daha kısa bir yol ya da daha iyi bir sonuç bulabilirler. Hasan Bey benim sonumda dürüstçe insanlara yapılan/yapılacak olan dolandırıcılığı söyledi. Kenan Bey'in yapmaya çalıştığı şey tespit edildi ve hapse atıldı. Hasan Bey'in kızını kurtaracak parayı bulacak zamanı bulur ve kızını bileğinin hakkıyla iyileştirdi. Böylelikle içinde ne bir pişmanlık, ne de bir keşke ve acaba kaldı. Aslında içinde bir keşke olmadığı için diğer insanlardan çok daha mutlu oldu."*

K.4 – *"Metin ile yaptığımız doğaçlama bana gerçekçi geldi. En azından cidden ilk defa kendimi rolde hissettim. Dramanın ilk günleri sürekli gülmem geliyordu. Yani komik bir şey olmasa bile zorunda gibi hissediyordum. Bence önemli bir kısmını bugün yendiğimi düşünüyorum. Dürüstlük konusunda Hasan Bey'in bu teklifi kabul etmesi en makul seçenekti bana kalırsa. Ama sonrasında da bunu (parayı aldıktan sonra) bir şekilde gün yüzüne çıkartıp insanları mağdur durumdan kurtarmalıydı."*

K.5 – *"Bugün Hasan Bey'in hikâyesini bitirdik. Eğlenceli geçti bugün de diğer günler olduğu gibi, dürüstlüğe gelicek olursak Hasan Bey kesinlikle parayı almamalı. Burda binlerce insanın alın teriyle çalışıp kazandığı paraları alıp kendi çıkarı için kullanmamalı kızını kurtaracak diye diğer insanların hayatını riske atmamalı ayrıca parayı alıp kızının tedavisi için kullandığı zaman kızının iyileşip iyileşmeyeceği de belli değil, böyle yaparsa sadece risk almış olur."*

E.5 – *"Bugün yine çok güzel geçti. Kendimi ilk günkünden daha iyi bir şekilde doğaçlama drama yapabileceğimi düşünüyorum. Bugün ilk arkadaşlarımızla Kenan Bey'in Kenan Holding'den aldığı evleri satıp paralarını çalmasıyla ilgili tartıştık. Daha sonra 10 tane gruplara ayrıldık drama canlandırdık. Bugün daha sonra bilinç koridoru etkinliğini yaptık, ben bence parayı alabilirsin dedim. Bence parayı alabilir, çünkü o parayı alınca diğerleri sadece evlerini kaybedecekler. Ama Hasan Bey parayı almazsa kızının ölme ihtimali var. Ve ben olsam o parayı alırdım, çünkü bir tarafta kızım diğer tarafta onların bir tek evleri gidecek çünkü."*

E.6 – *"Bugün güzel bir gündü. Bu tiyatroda olmak bence eğlenceli. Bugün sahneye çıkmadım, ama güzeldi, mutluydum. Oyunculuğu benden iyi olanlar da olsa da kendimi*

üzmicem. Umarım daha güzel olur. Bugün Hasan Bey'in konuşma kürsüsünü hazırladım. Benim yaptığım konuşmada Hasan Bey herşeyi söylüyor. Oynama yerinde ise bence Hasan Bey, Kenan Bey'e dava açmalıydı. Bence Hasan Bey dürüst olursa herşeyin doğrusunu söylemeli. Bana göre dürüstlük en önemlisi doğruyu söylemek."

K.7 – *"Bugün Hasan Bey'in hikâyesini bitirdik. Hasan Bey bana göre parayı aldı. Çünkü Hasan Bey o kızını tedavi ettirecek kadar miktardaki parayı toplayana kadar kızı İrem ölür. Eğer kabul etmeseydi kulak misafiri olduğu anda onları ihbar ederdi. Aslında sadece kendi kızı olduğu için kesinlikle kabul eder. Bir kişi için bin kişiyi feda etmemeli, ama herkes kendi canı için uğraşır."*

E.8 – *"Hikâyenin böyle başlayıp biteceğini hiç böyle düşünemezdim. Bana göre Hasan Bey doğru seçimi yaptı. Kenan Bey'in Hasan Bey'i böyle bir seçim yaptırması kötü bir fikirdi. Keşke hikâye böyle bitmeseydi, Hasan Bey için üzüldüm. Bence o durumda dürüstlük hiç önemli değildi."*

K.11 – *"Dürüstlük tabi ki çok önemli. Bir konu hakkında dürüst olup yalan söylememek güzel bir davranış, ama acil durumlarda en önemlisi de konu sağlık ve ölüm ile ilgiliyse dürüstlük önemsenmeyebilir. Ben de bu konu hakkında böyle düşünüyorum. SMA hastası çocuğu olan Hasan Bey'in de bir baba olarak çocuğunun ölmesini istememesi ve önceden bir çocuğu olup onun da öldüğünü düşünürsek yalan söylemesi çok doğru. Evi satın alacak kişiler insanlara güveni azalsa bile bir çocuğun ölümünden daha iyi. Bu yüzden çocuğunu parayı alıp iyileştirmesi daha iyi."*

8.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 8. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenci Günlükleri 8. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Cüzdan deneyinin sonuçları toplumumuzun dürüstlük açısından eksikliğini gösteriyor	E.3, K.4, K.5, K.6, E.9, K.11	6
Bir insan kamerayla izlendiği için öyle davranıyorsa dürüst değildir	K.3, E.4, K.8, E.9	4
Dürüstlüğün öğretilmesi gerekiyor ve bunun pek çok yolu var	E.3, K.8, E.9	3

Bugün dürüstlük ile ilgili bir şeyler öğrendim	K.4, E.3, K.10	3
Uzman rolündeyken kendimi sorunlara çözüm arayan gerçek bir uzman gibi hissettim	E.3, K.4	2
Zor durumda da olsa dürüstlükten vazgeçmeyen insanların olması umut verici	K.6, E.9	2
Cüzdan deneyi dürüstlüğü ölçmek için iyi bir yöntem bence	E.1, K.11	2
İnsanlar parayı çok seviyor	K.5, K.7	2
Dürüstlükle ilgili bildiğim bazı şeylerin yanlış olduğunu fark ettim	E.2	1
Yerde bir cüzdan bulsam ve çok zor durumdaysam yalan yok alırım	K.1	1
Ben olsam yerde bulduğum hiçbir şeyi almam	E.5	1
Keşke insanlar zor durumda da olsalar dürüst davranıp cüzdanları geri verselerdi	E.8	1
Dürüstlüğün, dolayısıyla güvenin olmadığı bir toplumda huzur ve mutluluk olmaz	E.9	1
Güvenin olmadığı yerde insan yalnızlaşır	E.9	1
Ben olsam ne yapardım acaba diye kendimi sorgulamış oldum	K.4	1
Dürüstlük bu dönemde insanlarda az görülen bir özellik	K.11	1
Araştırma sonuçları çok karamsar, bu kadar da kötü olamaz	K.2	1
Toplam		33

Tablo 10 incelendiğinde süreçsel drama uygulama derslerinin 8. gününde öğrencilerin yazdıkları günlüklerde diğerlerine oranla en sık (6 öğrenci) ‘Cüzdan deneyinin sonuçları toplumumuzun dürüstlük açısından eksikliğini gösteriyor’ alt temasını vurguladıkları görülmektedir. Vurgulama sıklığına göre tekrarlanan diğer alt temaların da şunlar olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır; bir insan kamerayla izlendiği için öyle davranıyorsa dürüst değildir (4 öğrenci), dürüstlüğün öğretilmesi gerekiyor ve bunun pek çok yolu var (3

öğrenci), bugün dürüstlük ile ilgili bir şeyler öğrendim (3 öğrenci), uzman rolündeyken kendimi sorunlara çözüm arayan gerçek bir uzman gibi hissettim (2 öğrenci), zor durumda da olsa dürüstlükten vazgeçmeyen insanların olması umut verici (2 öğrenci), cüzdan deneyi dürüstlüğü ölçmek için iyi bir yöntem bence (2 öğrenci) ve insanlar parayı çok seviyor (2 öğrenci). Öğrencilerin uygulamanın 8. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 35'deki gibidir.



Şekil 35. Öğrencilerin uygulamanın 8. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 35 incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 8. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, punto büyüklüklerine göre; 'dürüstlük', 'çok', 'daha', 'bugün', 'bence' 'kötü', 'cüzdan', 'ilgili' ve 'dürüst' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulama derslerinin 8. gününde artık yeni bir ön metinle başka bir süreç başlamış

olduğu ve bu ön metin ve sürecin içeriği düşünüldüğünde kelime bulutunda ön plana çıkan kelimelerin anlam kazandığı görülmektedir. Ayrıca; 'insanlar', 'hakkında', 'cüzdanlar', 'deneyi', 'iyi', 'ama', 'olarak' kelimelerinin de şekilde en çok göze çarpan diğer kelimeler oldukları görülmektedir.

Tablo 10'a bakıldığında da öğrencilerin günlüklerine gün içindeki etkinlikleri genel itibariyle yansıttıkları, bu itibarla içinde bulundukları topluma dürüstlük açısından eleştiri getirdikleri, gerçek anlamda dürüstlüğün nasıl olması ve öğretilmesi gerektiği alt temalarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 7. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***K.4 –*** *"Daha önce dürüstlüğü "dolaylı" yoldan ele alan SMA projesini oynamıştık. Bugün ise direkt olarak dürüstlüğü ele aldık. Bunun hakkında kendimi de sorgulamış oldum. "Acaba ben olsam ne yapardım?" veya "O insan bunu neden yaptı?" gibi. Ve aynı zamanda toplumun dürüstlük bilincini büyük bir oranda farkında olmadığını görmüş olduk ve bunun için gerçekten bir diyanet işleri üyesi gibi hissedip çözüm aramaya koyuldum. Bulunduğum grup açısından da şanslı olduğumu düşünüyorum. Ayşe'nin fikirleri ince düşünülmüştü. Zehra ve Toprak da güzel dokunuşlar yaptı. Genel olarak bugün düşüncelerimi geliştirdiğimi düşünüyorum."*
>
> ***E.2 –*** *"Dürüstlük ile ilgili etkinlik ile birkaç konu ve güzel metinler oynadık, oynadığımız bilim kurulu ilgili drama metni dürüstlükle ilgili birkaç bildiğim bilgiliyi yargılamama neden oldu, Dürüstlük ile ilgili bildiğim bazı şeylerin yanlış olduğunu farkettim. Genel olarak gün gayet iyiydi bence."*
>
> ***E.3 –*** *"Bugün yeni bir hikâyeye başladık. Kayıp cüzdanlar deneyi bana toplumumuzun bu tip değerler tarafından eksik kaldığını düşünüyorum. Bu değerlerin daha önemli olduğunu hatırladım aslında. Eğitimciler olarak o maddeleri yazarken kendimi bu değer konusunda çözüm buluyormuşum gibi geliyordu. Bu deneyin kötü sonuçlanması beni kötü hissettirdi, toplum dürüstlük denen kavramı bilmiyorlarmış aslında. Bunları onlara tekrar öğretmeliyiz."*
>
> ***E.9 –*** *"5000 cüzdan deneyine bakıldığında neredeyse yarısının getirilmediği (cüzdanların) görülmüş. Bu insanların dürüstlüğü ne kadar çabuk kenara attığını ve önemsemediğini gösteriyor bence. Dürüstlük güven ile doğrudan bağlantılı bir şey. Güvenin olmadığı bir toplumda, her insanın yalan söylediği, yaptıkları ile konuştuklarının bir olmadığı, dürüstlüğün ve doğruluğun önemini yitirdiği bir toplumda huzur olmaz. Huzur olmaz ise mutlulukta olmaz. Ayrıca etrafımızdaki insanlara*

güvenmek bize daha rahat hissettirir. Çünkü doğruyu söylediğini bildiğimiz için içimizde bir şüphede kalmaz. Toplumda güven ve dürüstlük olmadığında insanlar daha yalnız olur. Çünkü benim için birisiyle arkadaş olduğunda ona güvenebilmem ve sözlerine inanabilmem gerek. Arkadaşınız olmazsa yalnız olursunuz. Ailenize bile güvenemezseniz nasıl mutlu olabilirsiniz ki. Aynı deneyde kameraları olduğu yerlerde cüzdanların daha çok teslim edilmesi de korkunun ve kaygının ne kadar güçlü bir duygu olabileceğini gösteriyor. İnsanlar yakalanma kaygısı ile suçlanma, toplum içinden dışlanma (ki belki de bu en önemli etken) korkusu ile hareket etmesi insanların dürüstlük gibi ahlâkî değerleri önemsemediğini gösteriyor ve bu hiç iyi bir şey değil. Aslında dürüstlük değerinin önemini toplum içindeki insanlara ve özellikle de çocuklara aşılanması için yapılabilecek faaliyetler var ve bu faaliyetlerin gerek başlatılması gerek hızlandırılması için devlet elinden geleni yapmalı. Ama durumu kötü de olsa dürüstlükten vazgeçmeyen insanların olması hala bir umut olduğunu bize gösteriyor."

K.8 – *"Bugün 5000 cüzdan deneyinin istatistiklerine göz attık ve kameranın olduğu yerlerdeki cüzdanların geri dönüşlerinin çok daha fazla olduğunu gördük. Maalesef ki insanlar bunu zorunluluk olarak yapıyor. Oysa ki bence doğru olan bunun çıkar ilişkisinden çok içten gelerek yapılması. İnsanlara dürüstlüğün aşılanması için pek çok yol var aslında. Örneğin eğitim ilk ailede başlar. Ebeveynler bilinçlendirilerek çocuklarının daha iyi bireyler olmaları sağlanailir. Peki ebeveynler nasıl bilinçlenir? Bunun için televizyon programlarında dürüstlüğe değinilebilir. Bu konuda seminerler verilebilir, sosyal medyada paylaşımlar yapılabilir, okullarda dürüstlüğe daha çok önem veren bir sistem uygulanabilir. Açıkçası insanların dürüst olması için her yere kamera konulmasına gerek yok. Tabii ki herkes dürüst olacak diye de bir şey yok. Önemli olan kendimize hangisini yakıştırıyorsak ve vicdanımız rahat ediyorsa onu seçmek."*

K.1 – *"Bugün dürüstlüğe biraz daha girdik. İnsanların daha dürüst olmasına katkı sağlayabilecek şeyler düşünüp yazdık. Anladığım kadarıyla bu 11 gün boyunca en baştaki sorular üzerinden gideceğiz, temelde dürüstlük var. Hiç cüzdan kaybetmedim ya da vs. Bulmadım da bulursam hiç ellemem, ancak sahibi o an düşürdüyse koşar haber veririm. Onun dışında ne kendime alır ne de sahibine ulaşmaya çalışırım heralde veya annemlere derim diye düşünüyorum. Ama ben kaybetsem bana ulaştırılmasını isterim tabiki de. A şey var bir de çok zor durumdayız diyelim, o zaman yalan yok alırım, ceplerim ortamda kamera falan yoksa."*

E.1 – *"Bugün masa başında ilginç maddeler yazdık sadece ben ve arkadaşım fikir verdi, diğer iki kişi yazdı. Biz eğitimcilerdik ve dürüstlük konusunu öğretmek için ne yapabileceğimizle ilgili yaklaşık on madde yazdık. Bazıları hoşuma gitti. Bazıları*

alakasızdı. Cüzdanla yapılan dürüstlük testi hoşuma gitti, bazı maddeleri hırsızlıkla ilgili olsa da bu dürüstlük testinin her yerde yapılması gerekiyor bence."

E.4 – *"Dürüstlük ve insan. Dürüstlük insanın çok değişik bir duygusudur. Cüzdan çalmak insanların seçimi. Güvenlik kameralarıyla baskıcı bir adalet oluyor. Dürüstlük kameralarla değil, insanın içinden olmalı. Dürüstlük cüzdan çalmak için değil, iyilik için kullanılmalı. Cüzdanı çalmak bir şey kazandırmaz (para hariç) o yüzden çalmayın."*

K.6 – *"Bugün dürüstlük hakkında çalışmalar yaptık. Biz emniyet müdürlüğü olduk. Ama aklımıza çok az şey geldi. Ve bence iyi bir iş çıkarmadık. Yaptığımız bir çalışma daha vardı "kayıp cüzdan deneyi"; bu deney bence tamamen insanlığı gösteriyordu ve güzel bir deneydi bence. Ama insanların yaptıkları hiç iç açıcı değildi ve kötü şeyler yapmışlardı. Ve cüzdanların 2500'ünden fazlası yeri dönmemiş. Bu da iç açıcı değildi. Ama bazı insanlar kötü şeyler yerine iyi şeyler yaptılar. Bunların çoğu da maddî durumu kötü insanlardı. Empati yapmışlar büyük ihtimalle. Ve yaptıkları şeyler çok tatlı ve çok düşünceli bence."*

K.7 – *"Hasan beyin hikâyesini bitirmiştik. Bugün yeni bir konuya başladık. Konu dürüstlükle ilgili. Bence, kim olursa olsun içi para dolu olan herhangi bir şeyi alır. Çünkü parayı herkes sever ve herkesin de paraya ihtiyacı vardır. İhtiyacı olmasa da alır. Bazı parayı alıp parayı almadım diyen insanlarda var, ama bence onlarda aldı. Bir de yaptığımız paylaşımlarda sonsuza kadar haklıyız bence."*

E.8 – *"Bugün benim açımdan kötüydü. Kayıp cüzdanlar deneyi beni hiç şaşırtmadı. Çünkü insanların paraya ihtiyacı var. Sporcular olarak çok kötü oldu. Cüzdanlar deneyi etkileyiciydi. Bana göre normal gelse de çok güzeldi. Keşke insanlar daha dürüst olup acil durumu olsa bile direkt cüzdanları verseydi."*

K.11 – *"Dürüstlük bu dönemde insanlarda az görülen bir özelliktir. Bence insanlar kamerada izlenirken daha fazla dürüst davranmaya çalışıyorlar. Dürüstlük çok önemlidir ve dürüstlüğü sosyal medya gibi yerlerde paylaşabiliriz. İnsanlara yapılan cüzdan deneyi de insanların dürüstlüğünü ölçmek için çok iyi bir deneydi."*

9.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 9. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Öğrenci Günlükleri 9. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f

Güzel bir gündü	E.2, K.3, E.5, E.8, K.10	5
Mahkûm rolüne girince neler yaşadıkları hakkında empati yapabildim	E.2, K.4, K.6	3
Dürüstlük çok önemli bir şey	E.2, K.3, K.10	3
İhtiyacı olduğu halde cüzdanı sahibine geri verenler beni mutlu etti	E.1, K.4	2
Dürüst olmak her zaman kazandırır	E.1, K.3	2
İnsanlar artık sadece korktukları için dürüst davranıyorlar	E.4, K.5	2
Bence insanlar hem iyi hem de kötü	E.8, K.8	2
Bugün dürüstlüğün ne demek olduğu ile ilgili bakış açım değişti	K.8	1
Buldukları kayıp cüzdanları sahiplerine hemen geri veren insanları şimdi anlıyorum	E.3	1
Bence insanlar bir kamera yüzünden dürüstlüklerinden vazgeçmemeliler	K.5	1
Dürüstlükle ilgili araştırma yapan öğrenci rolündeyken dürüstlüğün ne kadar önemli olduğunu gördüm	E.9	1
Dramada bulduğu cüzdanı almayan insanların hep acı çektiğini gördüm, bu çok mantıksız	K.7	1
Her insan doğruyu söylese ve dürüst olsa dünya çok daha güzel olurdu	E.9	1
Kayıp cüzdanların sadece yarısının sahiplerine dönmesi beni çok üzdü	E.9	1
Ben olsam ihtiyacım olsa dahi o cüzdanı kendime almazdım	K.11	1
Çocuklar dürüstlüklerini kaybetmezlerse gelecek nesiller çok daha güzel bir dünyada yaşarlar	E.9	1
Parası olan hukuken üstün oluyor, dürüstlüğüne bakmıyorlar	E.4	1
Toplam		29

Tablo 11 incelendiğinde süreçsel drama uygulama derslerinin 9. gününde öğrencilerin yazdıkları günlüklerde diğer başlıklara oranla ‘Güzel bir gündü’ (5 öğrenci), mahkûm rolüne girince neler yaşadıkları hakkında empati yapabildim’ (3 öğrenci), ‘dürüstlük çok önemli bir şey’ (3 öğrenci) alt temalarını daha sık vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca; ihtiyacı olduğu halde cüzdanı sahibine geri verenler beni mutlu etti, dürüst olmak her zaman kazandırır, insanlar artık sadece korktukları için dürüst davranıyorlar, bence insanlar hem iyi hem de kötü alt temalarının da tekrar edilen vurgular olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulamanın 9. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 36’daki gibidir.



Şekil 36. Öğrencilerin uygulamanın 9. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 36 incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 9. gününde yazdıkları günlüklerde en

sık kullandıkları kelimelerin, kelime bulutunda diğerlerine oranla daha büyük puntolarla yazılmış olan; 'çok', 'bugün', 'dürüstlük' 'bence', 'dürüst', 'cüzdan', 'daha', 'güzel', 'ama', 'mahkumlar' ve 'yaptık' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulama derslerinin 9. gününde de 'Kayıp Cüzdan Deneyi' ön metniyle başlayan sürecin devam ettiği düşünüldüğünde kelime bulutunda ön plana çıkan kelimelerin ders içeriğini yansıttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin önceki günlerde olduğu gibi derslerin kendileri için keyifli geçtiğini yansıtan ifadeler kullandıkları görülmekte, hem kendi oynadıkları rollerden hem de arkadaşlarını izlerken etkilendikleri, o karakterlerle empati yaptıkları, süreç içinde belli fikirler edindikleri, bazı bakış açısı değişimleri yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca diğer günlerde olduğu gibi öğrencilerin 'ben olsam' sorusunu kendilerine sıkça sordukları ve bunun cevabını açıklıkla ifade etmekten çekinmemeleri de uygulamanın verimliliği açısından dikkat çekici görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 9. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> *K.5 – "Bugün konuştuğumuz kayıp cüzdan deneyi hakkında konuşucam. Parayı bulup kamerayla izlendiğini görünce insanlar izlendiği korkusuyla tedirgin olup polise götürmüşlerdir diye düşünüyorum. Eğer orda o kamera hiç olmasaydı polise bırakan insanların yarısından çoğunun parayı bulduğu an cebe atacağından eminim ve bence insanlar bir kamera yüzünden dürüstlükten vazgeçmemeli."*
>
> *K.6 – "Bugün dürüstlük hakkında bir program yaptık. Ben bunun hakkında çok garip hissettim. Çünkü böyle bir şey yaparız diye düşünmedim. Ama güzeldi. Ve dünki cüzdan deneyinin devamını yaptık, beklemezdim ama güzeldi. Ben izleyicilerden biri oldum. Ve sorular sordum. Bir de bugün mahkum öğrenci deneyi yaptık. Ben Ceylan ile eş oldum. Bir tur o mahkum ben öğrenci; diğer tur ise ben mahkum o öğrenci oldu. Bu çalışma bence gayet güzeldi. Suçlular ne yaşıyor biraz empati kurabildim."*
>
> *E.1 – "Bugün mahkumlarla sohbet ettik ve bir çok öğüt aldık. Sonrasında cüzdanı getiren kişilerle söyleşi gibi bir şey yaptık. İhtiyaçları olduğu halde geri verdiğini gördüm, bu ilgimi çekti aslında. Dürüst olmak her zaman kazandırır."*
>
> *K.2 – "Bugün ilk başta tiyatro festivali için fikir ürettik. Hocamız mahkumların hikâyelerinin güzel fikir olabileceğini söyledi, bence işinde iyi avukatlar da olabilirdi; avukat ya da doktor da güzel bir fikir gibi geldi bana ama o an çok fazla söylemek istemedim, saçma gibiydi. Daha sonra ikişerli gruplara ayrıldık. İlk başta not eden kişi olduğum için ben yazdım, hikâye bana biraz kısa gibi geldiyse de güzel bir fikirdi, sıra*

bana gelince daha önce düşünmediğim için bir de bugün biraz durgun olduğum için çok fazla düşünemedim ve aklıma fikir gelmedi. O an saçmalasam da daha sonra aklıma daha iyi fikirler geldi; o an bir banka soygunu gelse de çoğu kişi bu fikri yaptığı için pek farklı olmadı, kimse çocuk kaçırma ile ilgili bir şeyden bahsetmedi, benim aklıma da o geldi. Ama sonra geldiği için bunu yazamadık. Okurken benim hikâyem okunacak diye çok fazla gerildim; çünkü hikâyem kötü olmuştu ama okurken o kadar kötü olmadığını anladım, daha sonra yapılan cüzdan deneyi ile ilgili bir program yaptık, hiç beklenmedik bi anda sahneye çıktım, dediğim gibi bugün gergin olduğum için sadece eve gitmek istedim ama güzel bir hikâye uydurdum. Gelen sorular saçmaydı, ama iyiydi, nasıl geçtiğini anlayamadığım bir gündü."

K.3 – "Bugün dürüstlükle alakalı röportaj yaptık. Ben kendi hikâyemde mahkum açısından bakarak dürüstlüğün önemli olmadığını ve saçma bişey olduğunu söyledim ama gerçek düşüncelerim olarak dürüstlüğün çok önemli olduğunu ve hayatımız boyunca bize bir sürü şey katıcağını düşünüyorum. Bence dürüstlük dünya boyunca bize yardım eden şeylerden bir tanesi olduğunu ve çok değerli olduğunu düşünüyorum ve bence güzel bir gündü."

K.1 – "Bugün de dürüstlük üzerinden gittitk röportaj vs. yaptık sıcak sandalyeydi adı hatırladığım kadarıyla orada da iki kişiydik işte öğrenciler mahkumlara sorular soruyordu, onu yazdık falan. Şey bi de zor durumda olanların cüzdanları geri vermesiyle ilgili. Röportaj yapınca düşündüm de zor durumda olsaydım ben öyle kullanırdım parayı kendim için."

E.3 – "Cüzdan hikâyesinde daha derinlere indik. Cüzdanı hemen geri veren vatandaşların hikâyelerini dinlerken onların ne hissettiğini şimdi anlıyorum. Ben öyle bir cüzdan bulsaydım tabiki kullanırdım. Bu hikâyelere bakarsak çalardım yani. O cüzdanları verenleri dinlerken kendimi onların yerine koyarak dinledim. Ve çok üzüldüğümü hissettim. Yarın ne yapacak bilmiyorum ama geçen hikâyemiz daha güzeldi bence."

E.4 – "Dürüstlük günümüzde artık bir korku. Çünkü dürüst olmayınca insanlar yanlış bir şey yaptıklarını zannediyorlar. Neden yüksek mevkili insanların cüzdanı dönme oranı daha yüksek. Çünkü dediğim gibi korku. Parayı alanlar eminim ki yapmak istemediler ama asıl suç onları bu hale getirenlerde. Neden paranın hepsini aldılar? Çünkü onlar bu hale getirildiler. Yüksek mevkili insanlar hukuken üstünlüğe sahip. Bu çok saçma. Çünkü parası olan hukuken üstün oluyor. Dürüstlüğüne bakmıyorlar."

K.7 – "Bugün dürüstlük ile ilgili çalışmada bir şey farkettim. Herkesin hikâyesinin temeli aynıydı. Yani herkes parayı almıyor ama acı çekiyor. Bence bu çok mantıksız. Birşeyi

yaptıysan ağlamamalısın bence. Ya da parayı almayanlar içinde kalmıştır. O parayı görüp de haber verilmiyorsan zaten dürüst olmamıştır."

K.8 – "Bugün bir öğrenci olarak hapisanedeki mahkumlarla konuştuk ve hikâyelerini öğrendik. Benim konuştuğum mahkum kusursuz bir ırk yaratmak istediğini söyledi. Kötü insanların ölmesi gerektiğini düşünüyor. Dürüstlüğün çok önemli olduğunu söylediğinde her insanın tamamen dürüst olamayacağını düşündüm. Herkesin illa bir sırrı vardır. Yani bence tamamen dürüst bir toplum olamaz. Bugün dürüst insanın ne demek olduğuyla da ilgili bakış açım değişti bu konuşmadan sonra. Herkesin illa ki söylediği bir yalan vardır. Kısacası bence dürüst insan demek; mümkün olduğunca yalan söylemeyen, fakat eğer zorda kalırsa da sorun olmayacak insandır."

E.9 – "Bugün dürüstlükle ilgili araştırma yapan öğrencilerdik ve bu öğrencileri oynarken dürüstlüğün ne kadar önemli olduğunu gördüm. Hapishanedeki mahkumlarla görüşme yaptık ve bir sürü farklı hikâye çıktı ortaya. Mesela birisinin üstüne suç atılmış ve bu yüzden hapse girmiş ama iki tanık dürüstçe kimin yaptığını söylemiş ve böylelikle bir dahaki mahkemede serbest kalacak. Yani bir kişinin dürüstlüğü belkide hiç tanımadığı birinin hayatını daha iyi bir hale getiriyor. Ne kadar güzel bir şey değil mi? birisine yardımımızın dokunması, hem de sadece bir doğru söyleyerek. Her insan doğruyu söylese ve dürüst olsa dünya çok daha güzel olur. Her zaman doğruyu söyleyen ve dürüst olan kişiler çocuklar. Belki de insanların ne düşündüklerini umursamadığı ve bu yüzden yalan söylemeninde onlara hiç bir şey katmadığını düşündüğünden. Belki de sadece çocukluk içgüdüsü. İşte çocuklar bu özelliğini hiç kaybetmezse gelecek nesiller çok daha güzel bir dünyada yaşarlar."

K.11 – "Cüzdan ile ilgili konuşmak istiyorum. Deney olarak yapılan 5000 cüzdan deniyinde yarısı normal bir şekilde gelmiş olması beni çok üzdü. Çünkü bu insanların çok azının dürüst olduğunu gösteriyor. Ama şu da var; dürüst olup tam parayla vermeleri de hatta ihtiyacı olsa bile vermeleri beni gerçekten mutlu etti. Onun dışında ihtiyacı olmayıp bile alanlar gerçekten hayal kırıklığı. Ben olsam ihtiyacım olsa bile almazdım."

10.Gün

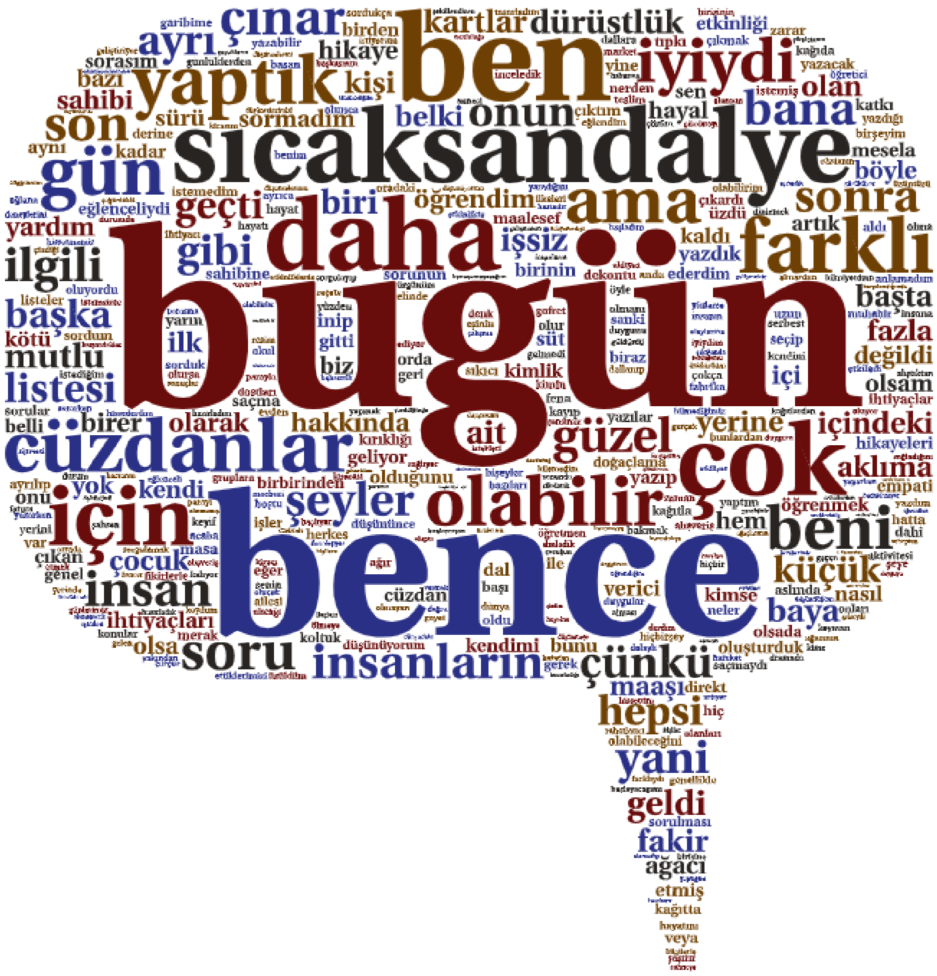
Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 10. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrenci Günlükleri 10. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Kayıp cüzdan içeriklerini hazırlarken kendimi kaybedenlerin yerine koydum, empati yaptım	E.3, K.8, E.9, K.10, K.11	5
Bugün sıcak sandalye etkinliği yaptık	E.1, K.3, E.4, K.4, E.5	5
Sıcak sandalyedeki insanların hikâyeleri ilgimi çekti	E.1, K.2, E.2, K.8	4
Güzel ve eğlenceli bir gündü	E.2, K.3, E.5, K.10	4
Kayıp cüzdan içerikleri ürettik	K.2, K.3, E.3	3
Sıcak sandalye etkinliğinde kendini başkasının yerine koyuyorsun ve empati duygun gelişiyor	E.4, K.8	2
O kayıp cüzdanlardan birini ben bulmuş olsaydım sahiplenmezdim	E.5, E.9	2
Drama derslerimizin sonuna yaklaştığımız için üzülüyorum	K.1, K.4	2
Artık bir hareket yaptığım zaman karşımdakine ne olabileceğini düşünmeye başladım istemsizce	K.8	1
Bir anda havadan gelmiş bir parayı zevkimiz için çarçur etmektense gerçek sahibine vermek çok daha güzel ve mutluluk verici	K.5	1
Bir hayat belki de dolaylı olarak yüzlerce hayatı etkiliyor	K.8	1
Benim cüzdanım kaybolmuş ve bulan getirmiş olsaydı çok rahatlar ve mutlu olurdum	E.9	1
Her insan ayrı bir hikâye ve dünya demek	K.8	1
Dramada girdiğim rolleri gerçekmiş gibi hissettim	E.3	1
Öğretici bir gündü, kendime çok şey kattığımı düşünüyorum	K.3	1
Masa başı işler bana biraz sıkıcı geliyor	E.3	1
Empati yapmanın iyi bir insan olmama katkı sağladığını düşünüyorum	E.4	1

Toplam	36

Tablo 12’ye bakıldığında süreçsel drama uygulama derslerinin 10. gününde öğrencilerin yazdıkları günlüklerde diğer başlıklara oranla ‘kayıp cüzdan içeriklerini hazırlarken kendimi kaybedenlerin yerine koydum, empati yaptım’ (5 öğrenci), ‘bugün sıcak sandalye etkinliği yaptık’ (5 öğrenci), ‘sıcak sandalyedeki insanların hikâyeleri ilgimi çekti’ (4 öğrenci) ve ‘güzel ve eğlenceli bir gündü’ alt temalarının daha sık vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte; kayıp cüzdan içerikleri ürettik, sıcak sandalye etkinliğinde kendini başkasının yerine koyuyorsun ve empati duygun gelişiyor, o kayıp cüzdanlardan birini ben bulmuş olsaydım sahiplenmezdim, drama derslerimizin sonuna yaklaştığımız için üzülüyorum alt temalarının da tekrar edilen vurgular arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 10. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 37’deki gibidir.



Şekil 37. Öğrencilerin uygulamanın 10. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 37 incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 10. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, kelime bulutunda diğerlerine oranla daha büyük puntolarla yazılmış olan; 'bugün', 'sıcak sandalye' 'bence', 'çok', 'ben', 'daha', 'cüzdanlar', 'farklı' ve 'yaptık' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulama derslerinin 10. gününde yapılmış olan ders içi etkinliklerden olan 'sıcak sandalye ve kayıp cüzdan içeriklerinin üretilmesi' etkinliklerinin günlüklere daha ağırlıklı yansıdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12'ye bakıldığında öğrencilerin öncelikli olarak hem kayıp cüzdan içerikleri hazırlamaktan hem de sıcak sandalye uygulamasından etkilendiklerini, kendilerini sandalyede oturan o insanların, cüzdanlarını kaybeden insanların yerlerine koyarak empati yapmış olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden birinin kullandığı "artık bir hareket yaptığım zaman karşımdakine ne olabileceğini düşünmeye başladım istemsizce" ifadesi de bu anlamda dikkat çekicidir. Bununla birlikte sürecin 10. gününde de 'ben olsam' sorusunu kendilerine sormaya devam ettikleri, derslerinin eğlenceli geçtiğini, artık bitmek üzere olduğu için üzüldüklerini ifade ettikleri de öne çıkan vurgular arasındadır. Öğrencilerin uygulamanın 10. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***K.8 –*** *"Bugün sıcak sandalye yaparken oradaki insanların yerine koydum kendimi. Her bir insan ayrı bir dünya, ayrı bir hikâye. Hepsi tıpkı birer çınar ağacı gibi dallanıp budaklanıyor. Her bir dal ayrı birer insan. O çınar ağacının ailesi, dostları … Ve eğer birisine dahi bir şey olursa o çınar ağacı ölmeye, kurumaya başlıyor. Ve o kurudukça da başka dallara zarar geliyor. Kısacası bir hayat, beraberinde belki de dolaylı olarak yüzlerce hayatı etkiliyor. Bence o insanların hikâyelerini dinlemek çok keyif verici. Ben bu etkinlikte bir kimlik, bir alış-veriş listesi ve bir de fabrika kartı tasarladım. Bu çınar ağaçlarının öyküsünü şekillendiren kişi sen olunca durum daha da derinleşiyor. Şahsen benim bu etkinliklerde gelişmekte ağır basan duygum empati oldu. Artık istemsizce, bir hareket yaptığım zaman karşımdakine ne olabileceğini düşünmeye başladım."*
>
> ***E.4 –*** *"Sıcak sandalye… insanın kendi yerini başka birinin düşüncelerinin veya olmayan birinin yerine koyması. Sıcak sandalye bence rahatlatıcı çünkü kendi düşüncelerini serbest bırakıyorsun. Sıcak sandalyede kendini başkasının yerinde olsam neler hissederdim diye düşünüyorsun. Bu da empati duygunu geliştiriyor. Bu durumda senin*

iyi bir insan olmanı sağlıyor.

K.1 – *"Bugün sıcak sandalye yaptık son 2 gün kaldı maalesef bence iyi oluyordu başka yazacak birşeyim yok."*

E.1 – *"Bugün günlüklerden çıkan şeyler hakkında yazılar yazıp sıcak sandalye yaptık. Bazı sorular saçmaydı ben genellikle soru sormadım birden soru sorasım geldi, nasıl olduğunu anlamadım. Aklıma bir sürü soru geldi. Saçma olsa da sordum. Öğretmen sandalyeye beni çıkardı, başta çıkmak istemedim, sonra çıktım ve aslında o kadar kötü değildi. Ama üç kere aynı sorunun sorulması garibime gitti."*

K.2 – *"Bugün ilk başta 3'lü gruplara ayrılıp listeler yaptık, ben alışveriş listesi yaptım. Her kes yapıt bunlardan farklı farklı fikirlerle daha sonra bu kağıtlardan seçip hikâye oluşturduk, her kağıtta farklı şeyler yazdığı için ve o kağıtla ilgili hiçbirşey bilmediğimiz için ben nerden başlayacağımı bilemedim. Ama sordukça daha derine inip öğrenmek sorgulamak daha eğlenceliydi. Bence kağıda direkt bakmak istediğim için de çok fazla sorgulayıp öğrenmek istemiş olabilirim belki…"*

K.3 – *"Bugün sıcak sandalye etkinliği yaptık; o insan hakkında düşüncelerimizi, onun hayatını ve merak ettiklerimizi sorduk, ben hiç bir şey sormadım. Çünkü aklıma hiç bir şey gelmedi. Ben işsiz maaşı dekontu yazdım, işsiz maaşı dekontunun ne olduğunu, ne işe yaradığını öğrenmiş oldum; bilmiyodum onu öğrenmiş oldum. Yani bişeyler öğrendiğim ve bana çokça katkı sağladığını düşündüğüm güzel eğlenceli ve öğretici bir gün geçti."*

E.3 – *"Bugün kayıp cüzdanların içindeki olanları daha yakından inceledik. Hatta biz oluşturduk. Onları yazarken kendimi fakir hissettim. Orda insanların hikâyelerini sorarken. Sanki bir muhabir gibi sorduğumu düşünüyorum. Yarın daha çok şeyler yapmak istiyorum. Doğaçlamaya alıştıktan sonra böyle masa başı işler biraz sıkıcı geliyo.*

K.4 – *"Bugün sıcak sandalye yaptık. Son günlerimiz, çok üzgünüm. O yüzden fazla konuşamayacağım."*

E.9 – *"Bugün cüzdanların içindeki bilgilerle ilgili kartlar hazırladık. Ben bir market ihtiyaçları listesi hazırladım, çoğunlukla mecburi ihtiyaçlar. Eşinin kocasına marketten alması için hazırladığı ihtiyaçlar. Sonunda küçük bir not "oğlana da 1 çikolatalı süt, 1 de gofret". Beni etkiledi baya bir. Küçük de olsa istekleri karşılandığında mutlu olucak bir çocuk ve bence bir çocuğun mutluluğu bu dünyadaki hiçbir şeye değişilmez. Ama o cüzdandaki parayla alıcağı bir çikolatayı cüzdanı düşününce ve kimse geri vermeyince alamayacak. Çok küçük bir şey gibi gözüküyor ama bir çocuğun üzüntüsü ve hayal kırıklığı kalıyor ortada, küçük bir sebepten de olsa. Bana bu cüzdanlardan biri denk gelseydi hiç düşünmeden sahibine teslim ederdim. Çünkü hem dürüstlük ilkeleri bunu gerektirir, hem bir insana yardım etmiş olursun. Cüzdanımı kaybettiğimde bir şaşırır*

üzülürdüm ve acaba kimse aldı mı, aldıysa kimin elinde derdim. Bana verildiğinde çok mutlu olur ve rahatlardım. Tanımadığım biri bana yardım etmiş oluyor. Bunu düşününce ben de yardım ederdim. Ayrıca cüzdanın içindeki o alınmamış bir çikolatanın hayal kırıklığı, bir hastanın reçetesini alamadığı için fenalaşması, iyileşmesinin uzun sürmesi, kirasını ödeyemediği için evden çıkartılan kiracı hepsi birbirinden farklı sonuçlar. Hepsine de çözüm olma şansımız var. Bir anda havadan gelen bir parayı zevklerimiz doğrultusunda çarçur etmek yerine bu paranın gerçek sahibine vermek çok daha güzel, doğru ve mutluluk verici bir davranış."

K.11 – *"Bugün cüzdanların kime ait olabileceklerinden bahsettik. Bence cüzdanlar çocuk sahibi olan kişilere ait olabilirler. Mesela cüzdanın içinden çocukların okul ihtiyaçları ya da annesine ve babasına çizdiği bir resim olabilir. Bu kişi fakir de olabilir ve fatura ihtiyaçları cüzdanda olabilir. Ya da hastadır ve ilaçları yazabilir. Annesi kanser olup da parasını ödemeyip onun reçetesi olabilir. Ya da borçları yazabilir. Ben böyle kişiler olabileceğini düşünüyorum."*

11.Gün

Deney grubu öğrencilerinin uygulama derslerinin 11. gününde yazdıkları günlüklerin içerik analizi Tablo 13'teki gibidir.

Tablo 13. Öğrenci Günlükleri 11. Gün Analiz Sonuçları

Alt Temalar	Öğrenciler	f
Cüzdanı düşüren kişi zengin de olsa fakir de olsa o para ona ait sonuçta	K.1, E.2, K.8	3
Güzel ve eğlenceli bir gündü	E.6, E.8, K.10	3
Yerde kayıp bir cüzdan bulsam nasıl davranırdım diye sorguladım kendimi	K.1, K.2	2
Ben olsam yerde bulduğum bir cüzdanı sahiplenmezdim	E.5, K.8	2
Yaptığımız doğaçlamada bir hemşirenin hayati bir konuda dürüst olmayan davranışı beni çok üzdü	E.3, K.6	2
Fikir alışverişinde bulunmayı faydalı buluyorum	K.5, K.7	2

Drama dersleri yarın biteceği için üzülüyorum	E.3, E.8	2
Olaylara hep maddi açıdan bakılmamalı bence	K.5	1
İnsanlar kameralar var diye değil içinden geldiği için dürüst davranmalı	K.6	1
Yine de kameralar kontrol için faydalı bence	K.6	1
Yerde bulduğun bir şey sana ait değilse ve sahipleniyorsan onu çalmışsın demektir	K.8	1
Hırsızlığın büyüğü küçüğü vardır elbette ve cezaları da eşit olmamalı	K.1	1
Bugün dürüstlük hakkında yaptığımız canlandırmaların her biri farklı bir bakış açısı sunuyordu	K.2	1
Dürüst olunduğu takdirde bir sürü insanın hayatının kurtulabileceğini fark ettim	E.4	1
Son gün neler olacağını çok merak ediyorum	E.3	1
Fikirlerime arkadaşlarım tarafından saygı duyulmadığını düşünüyorum	K.3	1
Bu programın en sevdiğim yönü yaptığımız doğaçlamalar oluyor	K.7	1
Toplam		26

Tablo 13 incelendiğinde süreçsel drama uygulama derslerinin 11. gününde öğrencilerin yazdıkları günlüklerde ‘Cüzdanı düşüren kişi zengin de olsa fakir de olsa o para ona ait sonuçta’ ve ‘Güzel ve eğlenceli bir gündü’ alt temalarını 3’er defa vurgularken bununla birlikte; ‘yerde kayıp bir cüzdan bulsam nasıl davranırdım diye sorguladım kendimi, ben olsam yerde bulduğum bir cüzdanı sahiplenmezdim, yaptığımız doğaçlamada bir hemşirenin hayatî bir konuda dürüst olmayan davranışı beni çok üzdü, fikir alışverişinde bulunmayı faydalı buluyorum, drama dersleri yarın biteceği için üzülüyorum’ alt temalarını da tekrar edecek şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 11. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi ise Şekil 38’deki gibidir.



Şekil 38. Öğrencilerin uygulamanın 11. gününde tuttukları günlüklere ilişkin kelime bulutu analizi

Şekil 38'deki kelime bulutu incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın 11. gününde yazdıkları günlüklerde en sık kullandıkları kelimelerin, diğerlerine oranla daha büyük puntolarla yazılmış olan; 'cüzdan', 'dürüstlük' 'bugün', 'ama', 'bence', 'ben' ve 'çok' kelimeleri olduğu görülmektedir. Uygulama derslerinin son günü olan 11. gününde de yapılmış olan 'Kayıp Cüzdan Deneyi' sürecinin günlüklere yansıdığı ve en belirgin vurgulanan iki kelime olan 'cüzdan' ve 'dürüstlük' kelimelerinin öğrenciler tarafından ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sıkça vurgulanan 'ama', 'bence' ve 'ben' gibi kelimelerin de öğrencilerin kendi bakış açılarını ifade etmeye gayret gösterdiklerine işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca; yaptığımız, fikir, çok, iyi, hakkında, benim, para, güzel, insan ve önemli kelimelerinin de analizde göze çarpan diğer kelimeler oldukları görülmektedir.

Tablo 13'e bakıldığında da öğrencilerin çok sık bir oranda tekrar edilmiş olmasa da yine de diğer alt temalara oranla daha ön planda olacak şekilde 'cüzdanı düşüren kişi zengin de olsa fakir de olsa o para ona ait sonuçta' diyerek dürüstlük açısından bir hassasiyet vurgusu yaptıkları, 'ben olsam ne yapardım?' sorgulamasını bu çalışmada da sürdürdükleri, kimilerinin bu anlamda görüş bildirdikleri ve oynadıkları rollerin kendilerinde uyandırdığı etkilere dair yorumlar yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin; 'yaptığımız doğaçlamada bir hemşirenin hayatî bir konuda dürüst olmayan davranışı beni çok üzdü' ifadesi ve 'yerde bulduğun bir şey sana ait değilse ve sahipleniyorsan onu çalmışsın demektir' ifadelerinin bu anlamda dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öte yandan derslerin eğlenceli geçtiği ve biteceği için üzgün oldukları alt temalarının da tekrar eden ifadeler arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın 11. gününde günlüklerine yazdıkları görüşlere ilişkin örnekler şu şekildedir.

> ***K.2 –*** *"Bugün ilk başta cüzdan deneyi hakkında drama yaptık, hırsızlık hakkında bir sürü fikir ve bir sürü farklı bakış açısı vardı. Her birini gerçekleştirmeye çalıştık, her bakış açısı yeni bir fikir sunuyordu ve bunları düşünmek, içine dalmak, her gününü düşünmek daha fazla bakış açısı görmemi sağladı ve her seferinde içimden alınmaması gerektiğini düşünsem de içimden de ben bu cüzdanı yolda bulsam ne yapıcağımı kararlaştırmaya çalıştım ki sanıyorum ben cüzdanı umursamazdım… Bu cüzdanın alınıp sahibine verilmesi benim için çok önemli oldu. Hırsızlık hakkında sanki büyük bir şeymiş gibi geldi bana. Daha sonra da yine dürüstlük hakkında farklı bir doğaçlama yaptık gruplara ayrılarak."*
>
> ***E.2 –*** *"Bugün yaptığımız dürüstlük deneyi çok etkiliydi. Ben ve birkaç insanla dürüstlük ile ilgili yaptığımız tartışma garipti. Haklı olduğumu düşünüyorum ama sonuç olarak onlar… para onun, bu değişemez, çünkü bir düşünün bence bu yanlış sonuçta hırsızlık bitek maddi değil manevî de önemli. Düşünün kopya da bir hırsızlık, onda da saatler çalınıyor, bu da hırsızlık."*
>
> ***E.3 –*** *"Yarın büyük bir final var finalde ne yapacağımızı çok merak ediyorum. Bugün dürüstlükle alakalı yaptığımız çalışmada kendimi savunurken çok kararlı ve istikrarlı olduğumu hissettim. Bir hemşirenin bu denli kötü bir şey yapması gerçekten üzücü. Aşıyı peçeteye sıkarken hiç mi karşındaki kişi ölebilir diye düşünmemiş, şaşırıyorum açıkçası. Korkunç bir durum, hayatî bir önem taşıyorlar aslında hemşireler. Bugün doğaçlamalara tekrar başladığımız için mutluydum, ama yarın doğaçlamanın biteceğini bildiğim için de üzgünüm."*

K.8 – "*Bugün yaptığımız kafa sesi çok anlamlıydı. Özellikle de mesela sokakta bir cüzdan buldunuz ve içerisinde sahibine ulaşmak için gerekli bilgiler var. Ama aynı zamanda ihtiyacınız olan para da cüzdanın içinde. Parayı almaya karar verirseniz o para sizin vicdanınızı rahat ettirir mi? Benim vicdanım rahat etmez. Belki de duygularla hareket eden bir insan olduğum içindir. Şahsen ben o cüzdanın sahibi cüzdanı umursamasa dahi hak etmediğim parayı çalmazdım. Çalmazdım diyorum çünkü eğer sana ait değilse çalmışsındır. İkinci olarak, hemşirenin aşı yapmaması oyununda bir insanın nasıl kimseyi umursamadan hayatlarını tehlikeye atmayı göze alacağını cidden anlamıyorum."*

K.5 – *"10. gün gelemediğim için 1 gün boşta. Bugün yine dürüstlükten ilerledik. Farklı düşünceler ortaya attık. Cüzdan deneyinden bahsedecek olursak, böyle bir deney insanların dürüstlükten vazgeçmemesine neden oluyor. Fikir alışverişleri yapıyoruz genelde. Toprak ile fikir ayrımına düşsek de onun fikirleri de olaya farklı bir açıdan bakmamızı sağlıyor. Konuyu hep maddî bakımdan düşünüyor."*

E.5 – *"Bugün ilk üçerli gruplara ayrılıp kayıp cüzdan deneyinde cüzdanı yerde bulan insanları canlandırdık. Ben de cüzdanı yerde bulan oldum ve cüzdanı en sonunda aldım. Bugün yine çok güzel geçti. Bundan sonra bence çok daha iyi bir şekilde doğaçlama drama ile ilgili çok daha iyi doğaçlama drama yapabileceğime inanıyorum. Ben olsam normalde yerdeki cüzdanı almazdım, zaten ben bulduğum hiçbirşeyi almam. Sahibini ararım, sahibini bulamazsam da bulduğum yere veya bulduğum yerin yakınlarına koyarım… "*

K.6 – *"Bugün yine dürüstlük hakkında bir deney yaptık. Bence bugün yaptığımız deney bizim insanlığın üzerinde büyük bir etkisi var. Çoğu insan geri vermezdi cüzdanı ve büyük bir etken kamera varken insanlar daha dikkatli olmamalı mesela, ama yine de kameraların olması iyi. İnsanlar daha kontrol ediyor kendini. Ama kamera bunda bir etken olmamalı, çünkü insanlar kendi dürüstlüğünü bilmeli. Bugün başka bir çalışma daha yaptık ve bir hemşire böyle bir şeyi nasıl yapar anlamıyorum. Çok saçma. Birçok insan ölebilir ve bunu gerçekten yapması sinirimi bozdu."*

K.1 – *"Biraz düşündüğümde cüzdan bulsam yolda kamera vs. yoksa alırım kendime görmezden de gelebilirim ama bilmiyorum sanırım. Neyse emin değilim, görmezden gelirdim büyük ihtimal. Bir insanın durumu iyi de olsa kötü de olsa para onundur, ama ihtiyacın varsa bulunsa cüzdan alınabilir bence. Hırsızlığın büyüğü küçüğü de vardır bence yani marketten bir kutu süt çalan biriyle banka soyan birinin alması gereken ceza eşit olmamalı bence de."*

E.1 – *"Bugün yaptığımız dürüstlük çalışmalarında ve canlandırmalarda pek söz alamadım, bazı canlandırmalar hoşuma gitti. Bazıları suçlamaları umursamadı. Bizim*

canlandırmada napıcağımızı anlamadım. Ben de arkadaşlarıma ayak uydurmaya çalıştım. Pek güzel olmadı, çoğunlukla nerede ne yapacağımı karıştırdım. En beğendiğim canlandırma hemşireli olandı. Bazı canlandırmalarda dürüstlüğün önemi sonradan anlaşıldı, eğer dürüst olsalar birçok insan kurtulabilirdi."

K.3 – *"Bugün de dürüstlükle alakalı konuştuk. Ben de bir fikir söyledim, ama neredeyse bütün fikirler benim fikrime saygı duyulmadığını ve hoş karşılanmadığını düşünüyorum. Sessiz bir insan olmam ve böyle şeylere tepki vermem benim de duygularımın olmadığı anlamına gelmez yani harika bir fikir demelerini beklemiyorum ama en azından waw gibi tepkilerle de cevap vermesinler, sonuç olarak herkez bir fikir söylüyor ve herkezin fikirleri var. Gerek dürüstlük gerek başka bişey dürüstlük nasıl bizim değerlerimizden biriyse bence insanların fikirlerine saygı duymak ve hoşgörüyle karşılamak bir o kadar önemli insanlara bir söz söylemeden kendimizi onların yerine koymalıyız, yani empati kurmalıyız. İnsanların da duyguları var bunu unutmamalıyız. Ben herkese saygılı olmaya çalıştım ama onların da bana saygılı olmasını beklerdim."*

E.6 – *"Bugün bence güzel bir gündü. İlk olarak oyunla başladık, sonra da dürüstlük ile ilgili bir çalışma yaptık. Dürüstlük zaten benim için önemli ve iyi bir şey, dürüstlük olan her toplum benim için (bana göre) güzel bir toplumdur. Bence güzel bir çalışmaydı rolüm de güzeldi. Cüzdan düşürmede güzeldi. Ben kötü (bana göre) bir kişinin rolünü oynadığım için güzeldi. Bence ben kayıp bir cüzdan bulsam eğer içinde kimlik bilgileri varsa sahibine teslim ederdim. Eğer yoksa ben harcarım (para varsa), çünkü polise teslim etsem bence içindeki parayı kendileri harcarlar."*

K.7 – *"Bugün ki yaptığımız etkinlikler beni eğlendirdi. Çok konuştuk. Bu fikir alışverişi beni heyecanlandırıp konuya daha da katılmamı sağlıyor. Yarın final vereceğiz ama geçirdiğimiz günler güzeldi. Bir de yaptığımız doğaçlamalar beni daha da bu uygulamaya bağlıyor. Bu programın en sevdiğim yönü de yaptığımız doğaçlamalar oluyor."*

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen değer eğitimine yönelik etkinlikler nasıl düzenlenmelidir?" şeklinde düzenlenmiştir. Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen değer eğitimi süreci için 13 günlük bir ders programı planlanmıştır. Belirlenen 13 günün 2 günü sürecin başında ve sonunda 'Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu'nun ön test ve son test şeklinde uygulanmasına

ayrılmıştır. Geriye kalan 11 günde ise dürüstlük değerine yönelik süreçsel drama ders planları uygulanmıştır. Uygulamalar okul dersleri bittikten sonra her gün için 2 saatlik (120 dk.) blok dersler şeklinde planlanmıştır. Ders planlarının ilk iki günü 'Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma Ön Hazırlık' uygulamalarına ayrılmış olup kalan 9 gün boyunca önceden belirlenen iki farklı ön metinden yola çıkılarak toplam 18 saatlik (18 x 60dk.) dürüstlük değerine yönelik süreçsel drama ders planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hafta içi her gün okul saatinden sonra başlayacak şekilde hazırlanan ve böylece üç hafta içinde tamamlanan öğretim süreci ve bu süreçlerin ayrıntılı analizleri ve sonuçları aşağıda yer almaktadır. Sonuçlar ders programının ilk üç hazırlık günü için "Uygulama Süreci" ve "Gözlem ve Değerlendirme" şeklinde iki başlık halinde sunulmuş, geriye kalan ve asıl ders programını oluşturan 9 günlük süreç ise iki sütun ve epizot sayısınca satırlara bölünmüş olan tablolar halinde sunulmuştur.

Her bir oturumun uygulama süreci, araştırmacının kendi gözlemleri, uygulamaya ilişkin kamera görüntüleri ve öğrencilerin ders içi ürünleri aracılığıyla elde ettiği gözlem değerlendirmeleri eşliğinde belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler ilk 3 gün için "Uygulama Süreci" ve "Gözlem ve Değerlendirme" başlıkları altında, diğer 9 gün için ise oluşturulan tablonun sağ sütununda "Sürecin Gelişimi ve Gözlem Notları" kısmında sunulmaktadır. Uygulama sürecinin tamamı bu süreç izlenerek sunulmuştur. (9 Şubat -25 Şubat 2022 arası)

3.8.1. Ön Test / Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formunun Doldurulması (1. Gün, 9 Şubat 2022)

Uygulama Süreci:

Araştırma planının ilk gününde belirlenmiş olan 20 öğrenciye, 11 açık uçlu sorudan oluşan 'Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu' ve öğrenci ebeveynlerine dair; eğitim ve meslek durumları, aylık gelirleri, anne baba birlikteliği ve ailede yaşayan birey sayısı gibi maddeler içeren bir 'Öğrenci Kişisel Bilgi Formu' yazılı olarak uygulanmıştır. Görüşme okul ders saatleri bittikten sonra, uygun görülen bir sınıfta sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formunun, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edecekleri, araştırmacıdan çekinme durumu söz konusu olmadan bu konudaki düşüncelerini açıklıkla ifade edebilecekleri, dolayısıyla da bu anlamda daha güvenilir veriler elde edilebileceği düşünülerek yazılı olarak uygulanması uygun görülmüştür. Bu amaçla, hazırlanan

formlarda öğrencilerden adı ve soyadı yerine belirlenen katılımcı kodlarını yazmaları istenmiştir. Böylelikle düşüncelerini açıklıkla ifade edebilecekleri, test verileri ve sonuçlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı ve yalnızca kendileri için belirlenen katılımcı kodlarının kullanılacağı uygulama öncesinde araştırmacı tarafından önemle belirtilmiştir. Bu formdaki soruların cevaplandırılması işlemi bittikten sonra her bir öğrenciye diğer bir form olan 'Öğrenci Kişisel Bilgi Formu' verilerek bu formu da aynı şekilde katılımcı kodlarını belirterek yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından kendilerine, süre ve kâğıt kısıtlamasının olmadığı, istedikleri sorudan başlayabilecekleri, hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığı soruları geçebilecekleri gibi ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı ayrıca formları doldurmaları için gerekli malzemeleri de tedarik etmiş ve uygulama süresince sınıfta bulunarak öğrencilere rehberlik etmiştir.

Gözlem ve Değerlendirme:

Öğrencilerin görüşmenin başında heyecanlı oldukları ve bir sınav gerginliği yaşadıkları ancak araştırmacı tarafından; bunun bir sınav olmadığı, herhangi bir puanlama ve başarı sıralamasına tabi tutulmayacakları, her birinin düşüncelerinin bu anlamda araştırma için çok değerli olduğu açıklanınca rahatladıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcı mahremiyeti ve bilimsel etik kurallarına özen gösterileceği, bu nedenle de adı soyadı yerine kendilerine verilen katılımcı kodlarını kullanacakları belirtildiğinde mutlu oldukları ve formdaki soruları daha güvenle cevapladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum daha sağlıklı veriler elde edilebilmesi açısından araştırma için önemli görülmektedir. Her iki formu da dolduran öğrencilerden dileyenlerin erken çıkmalarına müsaade edilmiştir. Devam eden öğrenciler için ise bitirene kadar herhangi bir süre sınırının olmadığı söylenip devam edilmiş ve böylelikle son öğrenciler de soruları cevaplayınca formlar toplanıp uygulama sonlandırılmıştır.

3.8.2. Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma / Ön Hazırlık (2. Gün, 10 Şubat 2022)

Uygulama Süreci:

Kendileriyle yapılan ön görüşmede uygulama öğrencilerinin bir kısmının aynı zamanda okulun tiyatro kulübüne devam ettikleri ve bu nedenle kısmen de olsa drama deneyimine sahip oldukları bazılarının ise böyle bir yaşantılarının hiç olmadığı, ayrıca gruptan hiç

kimsenin süreçsel drama yaklaşımı ve Cecily O'Neill ismini duymadığı ve daha önce böyle bir uygulamada yer almadığı öğrenilmiştir. Bu nedenle bu oturum öğrencilerin süreçsel drama yaklaşımıyla tanışma ve ön hazırlık etkinliklerine ayrılmıştır. Böylelikle asıl süreç başladığında hem süreçsel drama yaklaşımının genel yapısına daha kolay adapte olmaları, hem de süreç içerisinde uygulanacak farklı tekniklere yabancılık çekmemelerini sağlamak amaçlanmıştır. Sürecin daha sağlıklı ilerlemesi ve zaman kaybı olmaması açısından bu hazırlık faydalı görülmüştür. Ayrıca öğretmen (araştırmacı) ile grup arasındaki iletişimin gelişmesi, yakınlığın arttırılması açısından da bu ön hazırlık çalışmaları önemli görülmektedir. Bu amaçla ilk gün; tiyatro, eğitici drama, süreçsel drama ve Cecily O'Neill hakkında genel bir bilgi verilmiş, ısınma ve motivasyon amaçlı 'şef kim' adında eğlenceli bir drama oyunu oynanmış, öğretmen rolde uygulaması, rol içinde ve rol dışında değerlendirme, forum tiyatro, ikili röportaj/mülakat tekniği, sokak röportajı uygulaması, bilinç koridoru gibi ders sürecinde kullanılması planlanan teknik ve uygulamalar tanıtılmış ve her biriyle ilgili bir dizi uygulama gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte uygulama süreci boyunca günlük tutacakları ve gün sonunda duygu, düşünce ve deneyimlerini, varsa öğrendiklerini, kendilerinde fark ettikleri olumlu olumsuz gelişmeleri ve değişimleri bu günlüklere yazacakları da kendilerine ifade edildikten sonra üzerlerinde kendilerinin katılımcı kodları yazılı olan günlükler tekrar toplanmak üzere her birine teslim edilmiştir. Bu günlüklerde o gün ders içinde gerçekleştirilen drama uygulamaları ve içeriğine dair yansıtacakları duygu, düşünce ve yaşantılarının araştırma için öneminden bahsedildikten sonra salonda diledikleri yerde oturup dersin son 20 dakikasında ilk gün için deneyimlerini yazmaları istenmiştir. Birinci hazırlık gününe ait ders uygulama planı Ek 7'de sunulmuştur.

Gözlem ve Değerlendirme:

Süreçsel drama ders uygulamalarının tamamının okul ders saatlerinden sonra yapılmış olması ve dolayısıyla öğrencilerin günün yorgunluğu ile çalışmaya gelmelerine rağmen heyecanlı ve enerjik oldukları gözlemlenmiştir. Kendilerini ne tür bir çalışmanın beklediği konusunda meraklı oldukları ve bir drama çalışması olduğu için de eğlenceli zaman geçirme beklentisinde oldukları görülmüştür. Kamera kaydı yapılmasını yadırgayan, neden yapıldığını soran öğrenciler olduğu gibi bunu eğlenceli bulan öğrenciler de olmuştur. Çalışmanın ilerleyen dakikalarında ise öğrencilerin kamerayı

tamamen unuttukları fark edilmiştir. Uygulama çalışmasının ilk günü olması itibariyle genellikle ikili ve üçlü arkadaş grupları halinde oturmuşlardır. Okulun tiyatro kulübüne devam eden öğrenciler genel olarak daha aktif katılım göstermişlerdir. Diğerlerine oranla daha çekingen tavırlar sergileyen öğrencilerin de bunu aşmaya çabaladıkları ve genel itibariyle öğrencilerin etkinliklere aktif katılmayı reddetmedikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada araştırmacı tarafından süreçsel dramada harici bir izleyici olmadığı, grubun kendi içinde çalışma yaptığı, bu nedenle de daha rahat olabilecekleri ve süreçsel drama için iç izleyici denen bir kavramının söz konusu olduğu bilgisi verilmiştir. İkili ya da küçük grup çalışmalarında birbirine daha yakın öğrencilerin gruplaşmalarını önlemek ve farklı öğrencilerle de etkileşim kurabilmelerini sağlamak amacıyla sayma yöntemi uygulanmış ve aynı olan sayıların grup olmaları istenmiştir. Böylece bu durumun da önüne geçilmiştir.

Role giren öğretmen uygulamasına çabuk bir şekilde uyum sağlayıp anında tepkiler vermiş ve role dahil olabilmişlerdir. Bununla birlikte tiyatro ve drama deneyimi olmayan öğrencilerin zaman zaman role tam olarak adapte olamadıkları ve gülmelerine engel olamadıkları görülmüştür. Özellikle eş zamanlı olarak yapılan doğaçlamaları ilk başta yadırgamışlardır. Rol içi üretimlerde de daha ziyade komiklik ve arkadaşlarını güldürme arayışı içinde olan öğrenciler için araştırmacı tarafından genel bir açıklama yapılmış ve yapılan çalışmanın ve dramanın yalnızca gülme amaçlı yapılmadığı olaylara bambaşka açılardan da bakılabilmesi ve farklı duygularımızın da harekete geçmesi gerektiği, eğlencenin bu şekilde de sağlanabileceği uyarısı yapılmıştır.

Bilinç koridoru uygulaması için öğrencilere verilen bağlamda Cenk'in 15 yaşında olduğu ve 5 yaşında engelli bir kardeşinin olduğu söylenmiştir. Hikâyenin devamında Cenk kardeşiyle birlikte evlerinin garajında hayranlıkla babasının yeni aldığı arabayı incelerlerken yanlışlıkla onu çizer ve çok üzülür. Endişeli bir şekilde bu durumu babasına nasıl açıklayabileceğini düşünürken kardeşinin elindeki küçük metal arabayı fark eder. Bu durumda ya yaşananları olduğu gibi babasına itiraf edecektir ya da suçu küçük kardeşine yıkacaktır. Bilinç koridoru, diğer bütün öğrencilerin karşılıklı bir koridor şeklinde dizilmeleri ve bir anlamda Cenk'in bilinçaltını temsil ederek ona bu konudaki kararlarını belirttikleri bir drama tekniğidir. Derste gerçekleştirilen bu uygulamada koridoru oluşturan öğrencilerin birkaçı; bunun doğru olmayacağı, eğer vicdanlıysa bunu yapmaması gerektiği, doğruyu söyleyip Mete'den özür dilemesi gerektiği gibi ifadeler

kullansalar da çoğunluğun:

"– Suçu kardeşine yıkabilirsin, zaten engelli.

– Kimse bir şey anlamayacaktır.

– Babanın sana kızması yerine ona kızmaması daha iyi.

– Kardeşinin yaptığını söyleyebilirsin, çünkü zaten o zihinsel engelli, baban ona kızmayacaktır, kimseyi etkilemeyen bir yalanın söylenmesinde sakınca yok bence"

şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen bu uygulamada Cenk karakteri olarak koridorun bir ucundan diğer ucuna geçen öğrencinin koridorun sonunda vardığı karar şu şekilde olmuştur:

– Ben suçu kardeşime yıkmaya karar verdim, böylece babam bana kızmayacak, Mete de zaten hayal dünyasında yaşıyor, bunu anlamayacaktır bile.

Dürüstlük değeri açısından bakıldığında bu şekilde düşünen öğrencilerin grubun çoğunluğunu oluşturuyor olması düşündürücüdür. Öte yandan genel itibariyle öğrencilerin süreçsel drama uygulamalarını yararlı buldukları, okul saatlerinden sonra olmasına ve iki saat fazladan okulda kalmalarını gerektirdiği halde orada bulunmaktan keyif aldıkları ve oluşan grup içi dinamik ve olumlu atmosferin öğrencilerin söz ve davranışlarına da yansıdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan yapılan ön hazırlık çalışmalarının süreçsel dramanın tanınması, ekip olma bilincinin oluşması ve asıl çalışma için gerekli ön motivasyonun sağlanması anlamında etkili sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

3.8.3. Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma Ön Hazırlık (3. Gün, 11 Şubat 2022)

Uygulama Süreci:

Deney grubu ile araştırmanın 3. gününde süreçsel dramayla tanışma ve ön hazırlık etkinliklerine kaldığı yerden devam edilmiştir. Çalışma aynı saatte aynı salonda gerçekleştirilmiştir. Isınma ve motivasyon amacıyla, 'köpek balığı' olarak bilinen eğlenceli bir drama oyunu ile başlanmıştır. Bu oyun bir süre oynandıktan sonra araştırmacı önceki gün 'bilinç koridoru' uygulamasında kullanılan bağlamı öğrencilere yeniden hatırlatmış, bilinç koridoru, Cenk ve ailesinin hikâyesine dair bir değerlendirme yapılmış ve bu ailenin geçmişiyle ilgili detaylar keşfedilmeye çalışılmıştır. Ortaya atılan farklı fikirlerden yola çıkılarak bazı temalar oluşturulmuş ve katılımcı gruptan 4'er kişilik 5 gruba ayrılarak bunları ele alacak küçük grup canlandırmaları yapmaları istenmiştir. Gruplara görev paylaşımları yapıldıktan sonra düşünmeleri ve hazırlanmaları için 5 dk.

süre verilmiş ve bu süre içinde araştırmacı da gruplar arasında dolaşarak hikâyelerine katkı sağlamaya çalışmıştır. Programda ele alınması amaçlanan; küçük grup çalışması, ikili rol oyunu, karşılıklı rol değiştirme, rüya canlandırılması, sıcak sandalye tekniği, rol içinde yazma çalışması, kafa sesi/iç ses gibi teknik ve uygulamaların hepsi bu ön metinden yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. İkinci hazırlık günü ders sürecini detaylarıyla anlatan uygulama planı Ek 7'deki gibidir. Programın son 20 dakikası gün sonunda öğrencilerin günlüklerini doldurmalarına ayrılmıştır.

Gözlem ve Değerlendirme:

Öğrencilerin bugün de genel itibariyle etkinliklere uyum sağlamada zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Rol üstlenme konusunda gönüllülük esas olsa da daha geri planda duran katılımcılar da uygulamalara aktif katılımları sağlanmak amacıyla araştırmacı tarafından teşvik edilmiş ve kendilerine rol verilerek canlandırmalara dahil edilmişlerdir. Bazı canlandırmalarda katılımcıların arkadaşlarını izlemektense kendi oynayacakları oyunu aralarında konuştukları gözlenmiştir. Zaman zaman ise yapılan doğaçlamalar komik bulunmuş ve daha ziyade gülme tepkileri verilmiştir; bu da sahnedekilerin de konsantresini bozmuştur.

Cenk ve kardeşi Mete'nin arabayı çizme hikâyesinin devamı olarak öğrencilerin gerçekleştirdikleri rüya canlandırmalarının oldukça dikkat çekici olduğu görülmüştür. Arabanın çizilmesiyle ilgili olayda suçu kardeşine yıkan Cenk'in rüyasını canlandıran bu doğaçlama ile ilgili diyaloglar şu şekilde gelişmiştir. Yerde yatan Cenk'in başına birden her taraftan insanlar üşüşmeye başlamış ve onu sorgulamışlardır:

– Neden yaptın?

– Sen yaptın!

– Suçu ona neden attın?

– Suçu onun üstüne attığını biliyoruz!

– Bunu yapmamalıydın!

Rüyanın burasında kardeşi Mete de gelmiş ve güçlükle yürüyerek, dramatik bir tonlamayla;

– Neden beni suçladın abi? Ben yapmadım! Ben yapmadım!..

Mete'nin bu ifadelerine Cenk'in ise doğaçlamada şu karşılığı verdiği görülmüştür:

– Ben de çok mutlu değilim, ama yapmak zorundaydım. Mete anla beni… Bak Meteciğim anla beni lütfen, bak sen de benim yerimde olsaydın aynısını yapardın. Ben sadece beni anlamanı

istiyorum.

Öğrencilerin doğaçlama bir şekilde yaptıkları canlandırmaya bakıldığında araştırmacı tarafından içeriği, karakterler ve eylemler hakkında bir öneri sunulmayarak yalnızca bir rüya hazırlayalım yönergesi verilmiş olmasına rağmen bu yönerge katılımcılar tarafından bir kâbus olarak düşünülmüş ve oynanmıştır. Bu durum, her ne kadar Cenk rolünü oynayan öğrenci, kardeşine bunu yapmak zorunda olduğunu ısrarla savunsa ve haklılığını ispatlamaya çalışsa da içten içe bir sorgulama, muhasebe ve pişmanlık da içeren bir canlandırma olduğu söylenebilir.

Daha sonra sıcak sandalye tekniğinden bahsedilmiş ve bu uygulamaya geçilmiştir. Bu tekniğin uygulanmasında, karakter ya da karakterler, diğerlerinin karşısında bir sandalyeye izleyenlere yüzü dönük olarak oturur. Diğerleri tarafından o karakterin canlandırdığı rolün geçmişi, davranışları, değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve istekleri hakkında sorular yöneltilir. Bu uygulamada sıcak sandalyeye Cenk karakteri oturtulmuş ve katılımcılar tarafından ona sorular sorulmuştur. Bu soruların bazıları aşağıdaki gibidir:

– Arabalara ilk ne zaman ilgi duymaya başladın?

– Kardeşinin engelli olduğunu öğrenince ne hissettin?

– Kardeşini kıskanıyor musun?

– Engelli olduğu için ilgi görmesi normal değil mi sence?

– Engelli olup ilgi görmeyi tercih mi edersin?

– Neler yapmaktan hoşlanıyorsun?

– Neden suçu kardeşine attın?

– Vicdan azabı çekiyor musun?

– Pişman mısın?

– Kimse bir şey anlamayınca bu önemsiz mi oluyor sence?

– Kardeşine değer veriyor musun, iyi bir abi olduğunu düşünüyor musun?

– Arkadaşların nasıl insanlar?

Sorulan sorulara bakıldığında genel olarak anlamlı konulara değindikleri, bu bakımdan duyarlı bir tavır sergiledikleri ve yer yer oldukça sorgulayıcı oldukları görülmüştür. Bazı öğrencilerin soru sormaktan çekindikleri ve belli öğrencilerin bu etkinlikte de daha aktif oldukları gözlemlenmiştir. Uygulamadan sonra yapılan değerlendirmede öğrencilerden birinin sorduğu ‘Arkadaşların nasıl insanlar?’ sorusunu ne amaçla sorduğu araştırmacı tarafından merak edilmiş ve Cenk’in iyi bir davranış sergilemediği ve muhtemelen kötü arkadaşları olduğundan şüphe ettiği için mi bu soruyu sorduğu kendisine sorulmuştur.

Bunun üzerine başka bir katılımcı da bu soruyu kendisinin de bu şekilde anladığını ifade etmiştir. Soruyu soran öğrenci ise, öyle bir düşüncesi olmadığını, sadece arkadaşlarını tanımak istediği için sorduğunu ifade etmiştir.

Dersin devamında diğer bir uygulama olan kafa sesi tekniği tanıtılmış ve bir grup öğrenciyle aynı bağlam üzerinden bir canlandırma gerçekleştirilmiş ve ardından uygulama üzerine değerlendirme yapılmıştır. Son olarak rol içinde yazma uygulamasından bahsedilip öğrencilerden Cenk olduklarını düşünerek o gün yaşadıklarını yansıtabilecek bir sosyal medya paylaşımı yapmaları istenmiştir.

3.8.4. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulamaları (4-12. Günler, 14 -24 Şubat 2022)

Araştırmanın, öğrencilerin süreçsel drama yaklaşımıyla tanışma ve ön hazırlık etkinliklerine ayrılan ilk 3 gününden sonra dördüncü günden itibaren asıl süreci oluşturan ve araştırmacı tarafından Cecily O'Neill'in yaklaşımıyla iki ayrı ön metinden yola çıkılarak yapılandırılmış olan süreçsel dramayla değer öğretimi ders planlarına geçilmiştir. Derslerin bu aşaması yukarıdan aşağıya sütun ve satırlara bölünmüş bir tablo halinde ele alınmaktadır. Soldaki sütun ders planı ve yönergeleri içermekte, sağdaki sütun ise süreç ve araştırmacının gözlem notlarını içermektedir. Her iki sütunda belirtilen ifadeler birbiriyle ilişkili olduklarında hizalanmıştır. Bununla birlikte, epizotlar bir çizgiyle birbirinden ayrılmakta ve yeni epizot kendi ismiyle devam etmektedir. Ayrıca, okuyucunun epizotların işleyişini daha kolay kavrayabilmesi için her epizotun solundaki, 'ders planı ve yönergeler' sütununun başına bir kutu yerleştirilmiştir. Bu kutularda çalışmanın şekli, öğretmen ve öğrencilerin rol durumları ve bulunduğu epizotun ilerleyişine dair bilgiler bulunmaktadır. İki ayrı yapılandırma planından 'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' çalışması 5 gün 23 epizot halinde, 'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' ise 4 gün 13 epizot halinde gerçekleştirilmiştir. Hikâyelerin detayları ve ön hazırlık çalışmalarıyla beraber 11 günlük ders planları, Ek 7 ve Ek 8'de 'Süreçsel Drama Ön Hazırlık Eğitim Planı' ve 'Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı' şeklinde verilmiştir.

1) Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı

1.GÜN	
Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
1. Basın Bildirisi - Tüm grup - Lider, inşaat mühendisi Hasan Bey rolünde, katılımcılar basın mensupları rolündedir. - Epizotun devamında roldeki öğretmen basın mensubu rolündeki öğrencileri sorular sormaya teşvik eder. -Öğrenciler ayaktadırlar. Kim olduklarını ve nerede olduklarını henüz bilmemektedirler. Lider spontane bir şekilde elinde bir mikrofon ve konuşma metninin yazılı olduğu kağıtla bir dış mekânda basın mensupları olarak düşündüğü öğrencilerin karşısına çıkar. Elindeki konuşma metnini yüksek sesle ve duygusal bir tonda okur. Konuşma metni aşağıdaki gibidir. "Çok değerli basın mensupları, öncelikle bizleri, SMA hastalığıyla mücadele eden aileleri yalnız bırakmadığınız, sesimizi duyurduğunuz için çok teşekkür ederiz. Ben SMA hastası bir kız çocuğu babasıyım. Kızım doğduğundan beri bu hastalıkla mücadelede ediyoruz. Bildiğiniz gibi SMA ölümcül bir kas hastalığı ama artık biliyoruz ki çaresi olmayan bir hastalık değil. Bizim çaresiz kaldığımız nokta ne yazık ki bu hastalığın astronomik tedavi masrafları ve bu masraflar biz ailelerin elini kolunu bağlıyor. Ben bir inşaat mühendisiyim ve milyon dolarlık bu ilaçları almaya gücüm yetmiyor. Kızım için son çare olarak sosyal medya üzerinden bir yardım kampanyası başlattım. Tanımadığım bir sürü insan yardımıma koştu. Hepsinden Allah razı olsun. Ama yeterli parayı toplayamadım. Kızım İrem bir buçuk yaşında. Zamanımız hızla daralıyor. İrem doğduğundan beri kıpırdamadan öylece yatıyor. Cihazlara bağlı yaşıyor. O benim tek çocuğum ve ben onun 2 yaşını 5 yaşını, parklarda koşturup oynadığını, okula başladığını büyüdüğünü görmek istiyorum. Bir baba olarak sadece bunu istiyorum. Bu benim en doğal hakkım. Her anne baba gibi ben de çocuğumun yaşamasını istiyorum ve ne olursa olsun bu mücadeleden vazgeçmeyeceğim."	- Roldeki öğretmenin konuşmasını dikkatle dinledikleri, aniden başlayan bu oluşumun neresinde oldukları, öğretmenin kim olduğu ve kendilerinin hangi rolde olduğunu anlama çabası içinde oldukları gözlemlenmiştir. - Oluşan dramatik atmosferden etkilendikleri, küçük devinimlerle role dahil olmaya çabaladıkları görülmüştür.

-Roldeki öğretmen konuşma metnini okuduktan sonra rolde kalmaya devam ederek gazetecilerle soru cevap faslını başlatır. Gazeteci rolüyle konumlandırdığı öğrencileri kendisine sorular sormaya teşvik eder.	-Bir müddet tereddüt gösterseler de içlerinden biri ilk soruyu sorunca olaya adapte oldukları ve kendilerinden beklenen role girerek şu soruları sordukları görülmüştür: *-Kızınızın tedavi görebilmesi için ne kadar zamanı kaldı?* *-Kendinize bir sosyal medya hesabı açıp yardım istemeyi denediniz mi?* *-Sağlık Bakanlığı veya herhangi bir sigorta bunu karşılamıyor mu?* *-Eşiniz ne iş yapıyor, size yardım etmiyor mu?* *-Ülkede mali durumu iyi olan insanlar var biliyorsunuz, onlar bu farkındalığa katkı sağlamazlar mı?*
2. Rol Dışında Değerlendirme -Tüm grup -Katılımcılar rolde değildir, öğretmen önce rol dışında sonra da anlatıcı rolündedir. -Soru cevap faslı bittikten sonra öğretmen ve öğrenciler rolden çıkarlar ve bir değerlendirme yapmak üzere otururlar. Bu değerlendirme esnasında yapılan basın bildirisi ve inşaat mühendisi Hasan Bey'in hikâyesi hakkında konuşulmaya devam edilir. Öğretmen yer yer karşılıklı diyalog şeklinde ilerleyerek Hasan Bey'i ahlâkî olarak bir ikilemde bırakan şu detayları anlatmaya devam eder.	-Rolden çıkmış olmalarına rağmen hala canlandırmanın etkisinde oldukları gözlenmiştir. -Öğretmen tarafından sorulan "Tek kelimeyle tanımlarsanız bu yaşananları nasıl tanımlarsınız?" şeklindeki soruya "acıklı" cevabını vermişlerdir. -Öğrencilerin hikâyenin devamını son derece dikkatle dinledikleri görülmüştür.

Hasan Bey'e tedavi için 2,4 milyon dolar para gerekmektedir. Kampanyada toplanan para ise 2 milyon dolardır. Bu esnada bir inşaat firmasının sahibi olan Kenan Bey'le tanışır ve ondan firmasında yetkili bir mühendis olarak çalışmak üzere cazip bir iş teklifi alır. Ama çalışmaya başladıktan kısa bir süre sonra bu şirkette bazı usulsüzlüklerin yaşandığına şahit olur. Hasan bey bu durumdan oldukça rahatsızdır. Bir gün yeni patronunun bir telefon konuşmasına şahit olur. 25 bloktan oluşacak sitenin ilk iki bloğu bitmek üzeredir. Geriye kalan 23 bloğun satışlarını bunların anahtar teslimlerini yaparken maket ve proje üzerinden yapacaktır. Peşinat olarak müşterilerden 100'er bin lira para toplayacaktır. İnşaatın devamıyla ilgili durum da son derece şüphelidir. Şirket her an batabilecek duruma gelmiştir zira. O yüzden bu iki bloğun anahtar teslimlerini yapacakları ve geriye kalan daire satışları onun için en önemli meseledir. Hasan Bey'in her şeyi duyduğunu fark edince köşeye çekip onunla konuşur. Duyduklarını kimseye söylememesini, çocuğunun hastalığı konusunda yardımcı olacağını, hatta eksik kalan 400 bin doların tamamını kendisinin verebileceğini söyler. Yasal olarak her türlü kılıfı hazırlamıştır. Hiç kimsenin kendilerinden bir hak talep edemeyeceklerini söyler. Hafta başında yapacakları törene iyi hazırlanmasını, henüz yapılmamış olan dairelerin hepsini satmaları gerektiğini daha sonra da gidip çocuğunun tedavisini yapmasını, dönüşte de tekrar işinin başında olmasını söyler. Artık Hasan Bey bir karar aşamasındadır.	
-Öğretmen (araştırmacı) olayı Hasan Bey'i ahlâkî bir ikilem durumunda bıraktığı yere kadar anlattıktan sonra öğrencilere bu durumla ilgili düşüncelerini ve kendileri böyle bir durumda olsalar ne hissedeceklerini sorar.	-Öğrencilerden birinin hemen 'bence kabul etmeli' diyerek atıldığı görülür. -Birkaçı, inşaat mühendisi Hasan Bey'in çaresizliği, kararsızlığı ve içinde bulunduğu hüzünlü durumu ifade etmişlerdir.

	-Görüş bildirmeyen birkaç öğrencinin haricinde geri kalan öğrencilerin neredeyse tamamının bu teklifi kabul yönünde sözler sarf ettikleri görülmüştür. Tersini savunan bir öğrenci ile diğerleri arasında fikir tartışması yaşanmıştır. Kullandıkları cümleler şu şekildedir. - *Ben kabul ederdim açıkçası, o insanlardan çok benim çocuğum değerli benim gözümde diye düşünüyorum.* *-Ben de ederdim!* *-Ben de!* *-Bu kadar çaresiz durumdasın yani... Ben de ederdim.* *- Peki o insanların günahı ne?* *-Tamam birçok insanı dolandırmış olacaksın ama etmesen ne olacak sonuçta yine o insanlar dolandırılacaklar.* *-Bir şekilde çalışır eder o parayı bulursun, o insanların parasını alamazsın… Sen sadece bir kişiyi kurtarıyorsun oradaki yüzlerce insan ne olacak?* *-Ee sonuçta ucunda ölüm yok ya canım? Paraları gidiyor sadece.* *-Ben de kabul ederdim, sonuçta bir babasın ve çocuğun ölecek. Kabul etmezsen o parayı bulma şansın çok düşük.* -Sürecin bu erken aşamasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun olayın yalnızca bir tarafını göz önünde bulundurup "Ucunda ölüm yok ya, …sonuçta o insanlar yine

	dolandırılacaklar" gibi gerekçelerle bu teklifi kabul etmesi gerektiğini ısrarla savunmaları kayda değer görülmüştür.
3.Hasan Bey'in Hikâyesine Bakış -Küçük gruplar -Doğaçlamalar salonun farklı noktalarında eş zamanlı başlayacak şekilde gerçekleştirilir -Öğrenciler kendi belirledikleri doğaçlamalarda role girerler. -Öğretmen rolde değildir, gruplar arasında dolaşarak hazırlıklarına fikirsel katkı sağlar, doğaçlamalar sırasında da gruplar arasında dolaşarak her birini izlemeye çalışır. -Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve mühendis Hasan Bey'in hikâyesinin geçmişine odaklanırlar. Bebeklerinin hastalığını öğrenmelerinden öncesi. Evliliği, düğünü, uzun yıllar çocuklarının olmaması, üzüntüleri, eşiyle hastane hastane dolaşmaları vb. olabilir. Bu aşamalar başlıklar halinde sınıfça belirlenip gruplara paylaşılır ve her biri farklı bir evreyi hazırlar ve eş zamanlı canlandırırlar. Küçük grup çalışmalarından birkaçı sınıfça izlendikten sonra genel bir değerlendirme yapılır.	-Öğrencilerden birinin Hasan Bey'in daha önce bir çocuğunun daha olduğu ve onun da bu hastalıktan ölmüş olduğu fikrini ortaya attığı görülmüştür. Bu fikir sınıfça kabul görmüş ve küçük grup doğaçlamaları bu fikirden hareketle oluşturulmuştur. -Gruplara ayrılma yine sayma yöntemiyle olmuş ve böylece belli gruplaşmaların sürdürülmesi önlenmiştir. -Öğrencilerin görevi ciddiye aldıkları ve canlandırmalarını hazırlamak için hararetli tartışmalar yaşadıkları gözlenmiştir. -Eş zamanlı doğaçlamayı biraz garip bulduklarını ifade etseler de gruplarıyla bunu gerçekleştirmişlerdir. -Zaman zaman gruplar içinde gülüşmeler ile rolden çıkmalar yaşansa da oluşturdukları olay örgüleri ve kullandıkları cümlelerle konuyu iyi

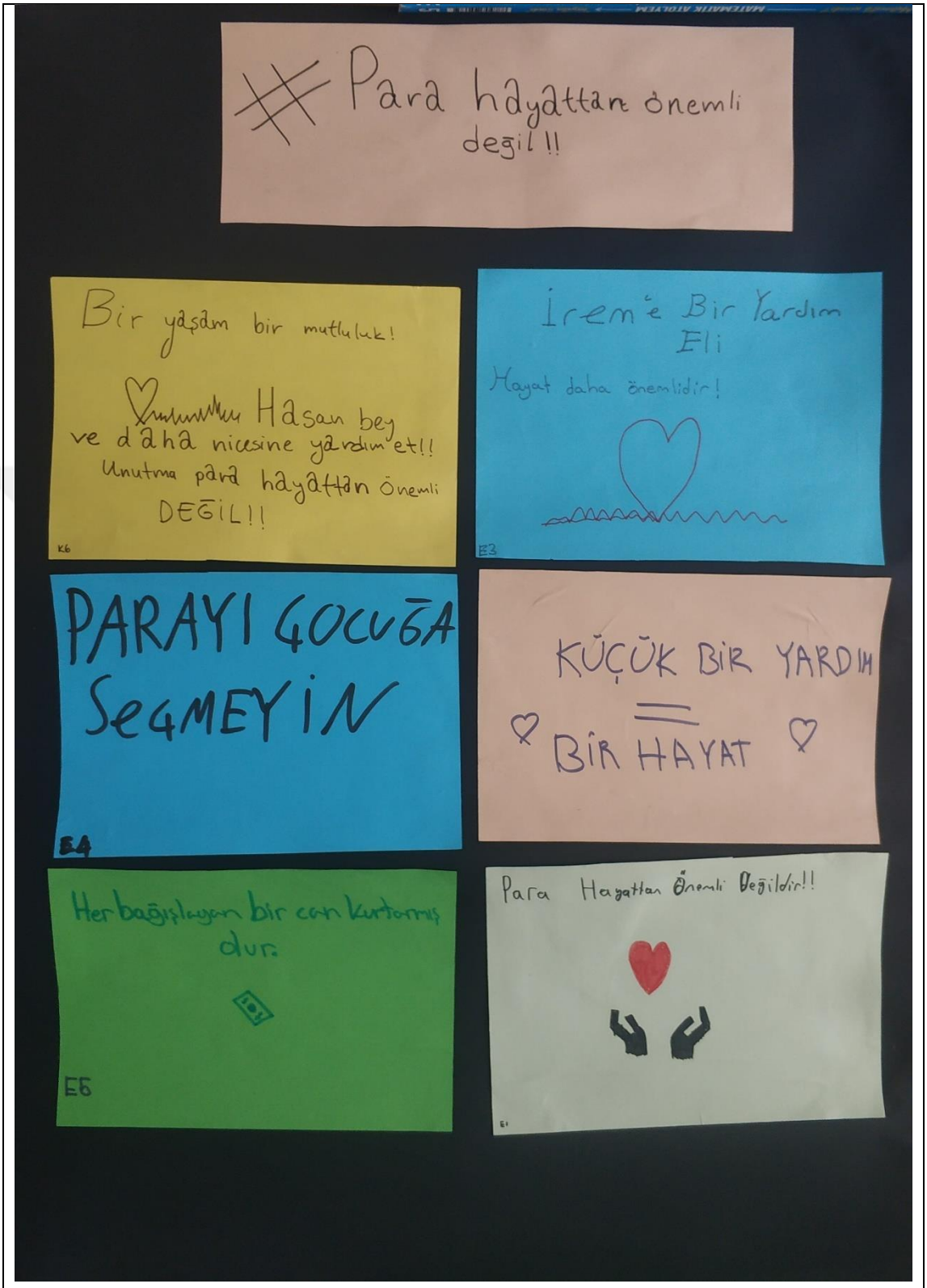
	kavradıkları ve detaylandırdıkları görülmüştür.
4.Bir Annenin Bebeğini İlk Kucağına Alışı -Bireysel çalışma -Herkes hastane odasındaki anne ya da baba rolündedir. -Öğretmen hemşire rolündedir. -Öğretmen kendilerini hastane odasında bebeklerini bekleyen anne ve babalar olarak hissetmelerini, birazdan hemşirenin yeni doğmuş bebeklerini getireceğini söyler. Öğrencilerden bu duyguyu hissetmeye çalışmalarını ister. Sonra hemşire rolüne girer ve bekleyen anne ve babalara bebeklerini getirir. Bu canlandırmayı birçok farklı öğrenciyle gerçekleştirir.	-Anne ve baba olma hissi konuşulduğunda kız öğrencilerin bunu daha etkili hissettikleri, bebekleriyle konuştukları, onu nasıl tutmaları gerektiği konusunda hassasiyet gösterdikleri erkeklerin çoğunluğunun ise daha çok gülüştükleri, bazılarının kucağını açmak istemediği ve bu anlamda empati yapmakta zorlandıkları görülmüştür.
Günlük Yazma Öğretmen drama çalışmasının bugünkü kısmını sonlandırır ve öğrencilere bir önceki gün topladığı günlüklerini tekrar dağıtır. -Günün son 20 dakikası bu aktiviteye ayrılmıştır. Bütün öğrenciler salonun farklı yerlerine dağılarak kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazmışlardır. Öğrencilerin bir kısmının bu etkinliği kısa sürede tamamladıkları ve yazma eyleminden çok hoşlanmadıkları görülmüştür. Genelde belli öğrencilerin bunu daha çok ciddiye aldıkları ve günlük yazmaya uzun zaman ayırdıkları, hatta diğer arkadaşları gittikten sonra bile titizlikle yazmaya devam ettirdikleri görülmüştür.	
2.GÜN	
Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
5.TV Reality Show -İki grup -Öğretmen mühendis Hasan Bey rolünde -Öğrencilerin yarısı; program sunucusu, uzmanlar, konuklar, izleyiciler, teknik ekip vb. rollerde diğer yarısı da farklı şehirlerde röportaj yapacak muhabirler ve SMA hasta yakınları	

rolündedir. -Program stüdyodaki konuk ve uzmanlarla başlar sonra farklı şehirlerdeki muhabirlerle canlı bağlantı şeklinde devam eder. - Bu epizot televizyonda bir sabah kuşağı reality show programıdır. Konu; SMA hastaları, yüksek tedavi masrafları ve ailelerin çaresiz durumları. Stüdyoda konuklar vardır. Bir öğrenci sunucu olarak seçilir, diğer roller birlikte kararlaştırılır. Aşağıdaki gibi olabilir. -uzman doktorlar -SMA derneği temsilcileri -hasta yakınları -mühendis Hasan Bey (roldeki öğretmen) -farklı şehirlerden bağlantı yapacak muhabirler -SMA'lı hasta yakınları - programa telefonla katılan hasta yakınları, yetkililer, uzman doktorlar, yardım severler vb. de olabilir. - Hasan Bey çaresizliğini oradan dile getirir. Yardım ister ve televizyondan duyurarak bir yardım kampanyası başlatır. -Sunuculara ve muhabirlerin her birine önceden hazırlanan mikrofonlar verilir.	-Çalışma salonda başka bir program olmasından dolayı bir sefere mahsus şimdiye kadar yapılan konferans salonu yerine okulun spor salonunda gerçekleştirilmiştir. -Öğrencilerden önceki günü kısaca özetlemeleri istenmiş ve birkaç öğrenciye bununla ilgili söz verilmiştir. -Öğrenciler önceki günün özetini yapmış ve Hasan Bey'in kaldığı ikilem durumunu, kararsızlığını vurgulamışlardır. -TV programı fikrinin öğrencileri heyecanlandırdığı ve mutlu ettiği gözlenmiştir. -Sınıf sayma yöntemiyle iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan biri stüdyo ekibi diğeri de muhabirler ve hasta yakınları olmuşlardır. -İkinci grup canlandırmada sıra kendilerine gelinceye kadar stüdyodaki konuk izleyiciler olmuşlardır. Daha sonra da farklı şehirler olarak düşünülüp salonun farklı köşelerine ikili üçlü gruplar şeklinde dağılmış ve program için canlı bağlantılar yapmışlardır. -Muhabir ve hasta yakını rollerini belirlemek öğrencilere bırakılmıştır. Hasta yakınlarından her biri kendi hikâyesini belirlemiştir. -Program sunucusu olmak için iki öğrencinin de istekli ve ısrarlı oldukları

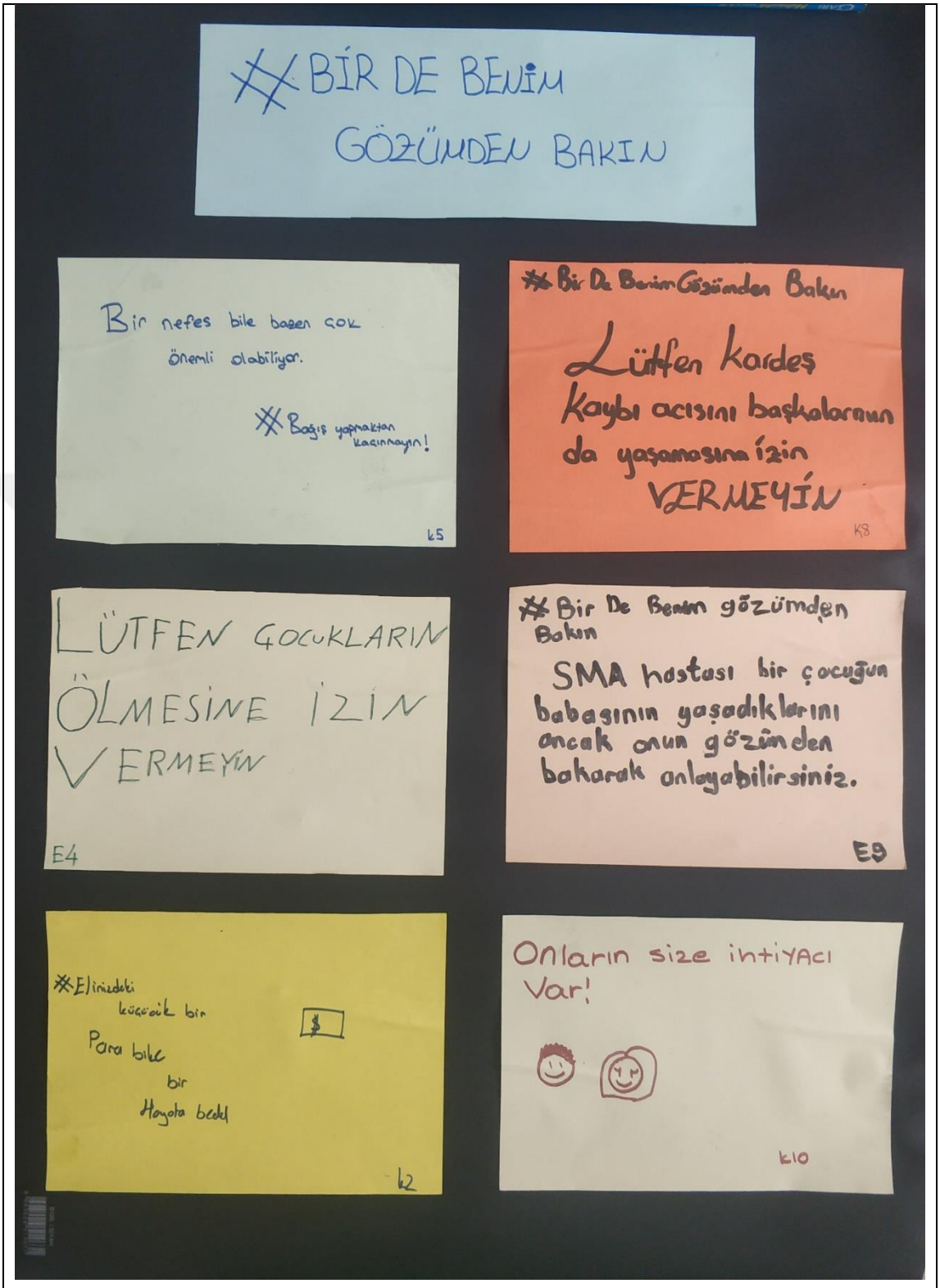
	görülmüş ve program iki sunucu olacak şekilde başlatılmıştır. -Öğrencilerden uzman olarak avukat ve konuk sanatçı rolünü oynamak isteyenler de olmuştur. -Öğretmen her iki gruba da 5'er dakika düşünme ve hazırlanma süre vermiş ve bu esnada iki grupla da ayrı ayrı konuşarak onlara hazırlanmalarında destek olmuştur. -Programa isim olarak öğrencilerden 'Bir Yardım Bir Hayat' önerisi gelmiş ve sınıfça kabul edilmiştir. -SMA Derneğinin ismi için de öğrencilerden 'Bir Çocuk Bir Mutluluk' önerisi gelmiştir. -Sunucuların uyumlu oldukları, rollerini benimsedikleri, konuyla ilgili yerinde ve etkili sorular sordukları ve bir tv programı hissi yaratmada başarılı oldukları gözlenmiştir. -Uzman doktora söz verildiğinde SMA hastalığı ile ilgili detaylı teknik ve istatistiki bilgiler verdiği, terimler kullandığı görülmüştür. Ayrıca sunucuların da hastalıkla ilgili kullandıkları cümlelerden bu öğrencilerin hastalıkla ilgili kendiliklerinden araştırma yapmış oldukları ve çalışmaların onları öğrenmeye yönlendirmiş olduğu söylenebilir. -Programın devamında gerçekleştirilen farklı şehirlerden muhabir ve hasta yakını canlı bağlantılarında da öğrencilerin

	konuya uygun hazırlıklar yaptıkları ve duygusal konuşmalar yaptıkları gözlenmiştir. Özellikle kardeşi bu hastalıktan ölen bir hasta yakınının, abla olarak yaptığı duygusal konuşmanın diğer öğrencileri de etkilediği görülmüştür. -Genel itibariyle öğrencilerin rolleri hissettikleri, konuyu ilgi duydukları, Hasan Bey ve diğer SMA'lı hastalar ve yakınlarıyla ilgili empati yaptıkları gözlemlenmiştir. -Program sonlandırıldıktan sonra rol dışında kısa bir değerlendirme yapılmıştır.
6.Sosyal Medya Paylaşımları -Önce küçük gruplar, sonra bireysel çalışma -Sınıf 5'erli 4 gruba ayrılır. -Öğrenciler, sosyal medya paylaşımları yapacak vatandaşlar ve SMA mağdurları rolündedirler. -Rol içinde yazma çalışması yapılır. -Öğretmen rolde değildir. -Çalışmanın devamında konuyla ilgili etiketler (hashtag) belirlendikten sonra bireysel olarak çalışırlar ve bu etiketlerin altına birden fazla paylaşımlarda bulunurlar. -Gruplara siyah fon kartonları, renkli kağıtlar, kalemler ve mum yapıştırıcılar verilir. -Her gruptan TV programı, SMA hastalığı ve Hasan Bey'in çocuğu için başlattığı sosyal medya yardım kampanyasına dair bir etiket (hashtag #) belirlemeleri istenir. - Bireysel çalışmada ise öğrencilerden bu etiketlerin altına internet ortamında paylaşıyorlarmış gibi sosyal medya paylaşımları yapmaları istenir. Dört farklı etiket belirlenir. Birden fazla paylaşımda bulunmaları istenir. Öğrenciler paylaşımlarının	-Öğrenciler yine sayma yöntemiyle dört ayrı gruba ayrılmış ve çalışmalarını yapmak için masa ve sandalyelerini salonun farklı köşelerinde düzenlemişlerdir. -Öğretmen çalışma gruplarının masalarını tek tek dolaşmış ve katkı sağlamıştır. -Sosyal medya paylaşımları yapmayı ilgi çekici bulmuşlardır. Bu nedenle etkili

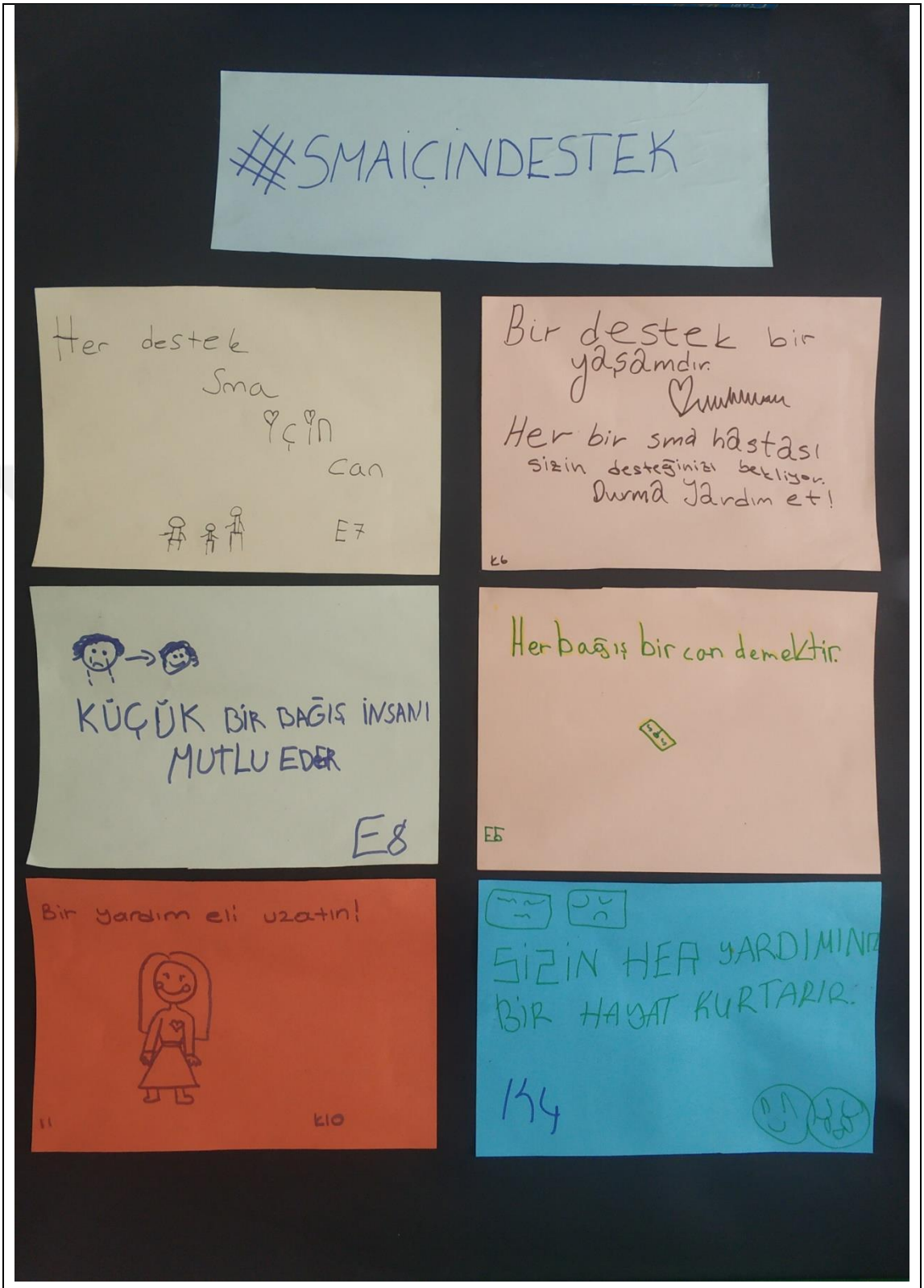
daha çok yazılı ifadeler içermesi ve çarpıcı paylaşımlar olması yönünde teşvik edilir.	paylaşımlar yapmak için dikkatle düşündükleri ve sıkılmadan, keyifle üretimler yaptıkları gözlenmiştir. -Nasıl bir paylaşım yapacağı konusunda kararsız kalan öğrencileri öğretmen alternatif fikirler önererek desteklemiştir. -Ayrıca masalarda öğrencilerin fikir alışverişinde bulundukları ve paylaşımları için birbirlerine katkı sağladıkları gözlenmiştir. -Yapılan sosyal medya paylaşımlarına bakıldığında öğrencilerin olayı Hasan Bey ve SMA mağdurları bakımından içselleştirdikleri, yaşanan çaresizliği derinden hissettikleri ve bu anlamda yoğun bir empati yaptıkları söylenebilir. Bu epizotta öğrencilerin rol içinde üretimleri olan sosyal medya paylaşımları şu şekildedir.



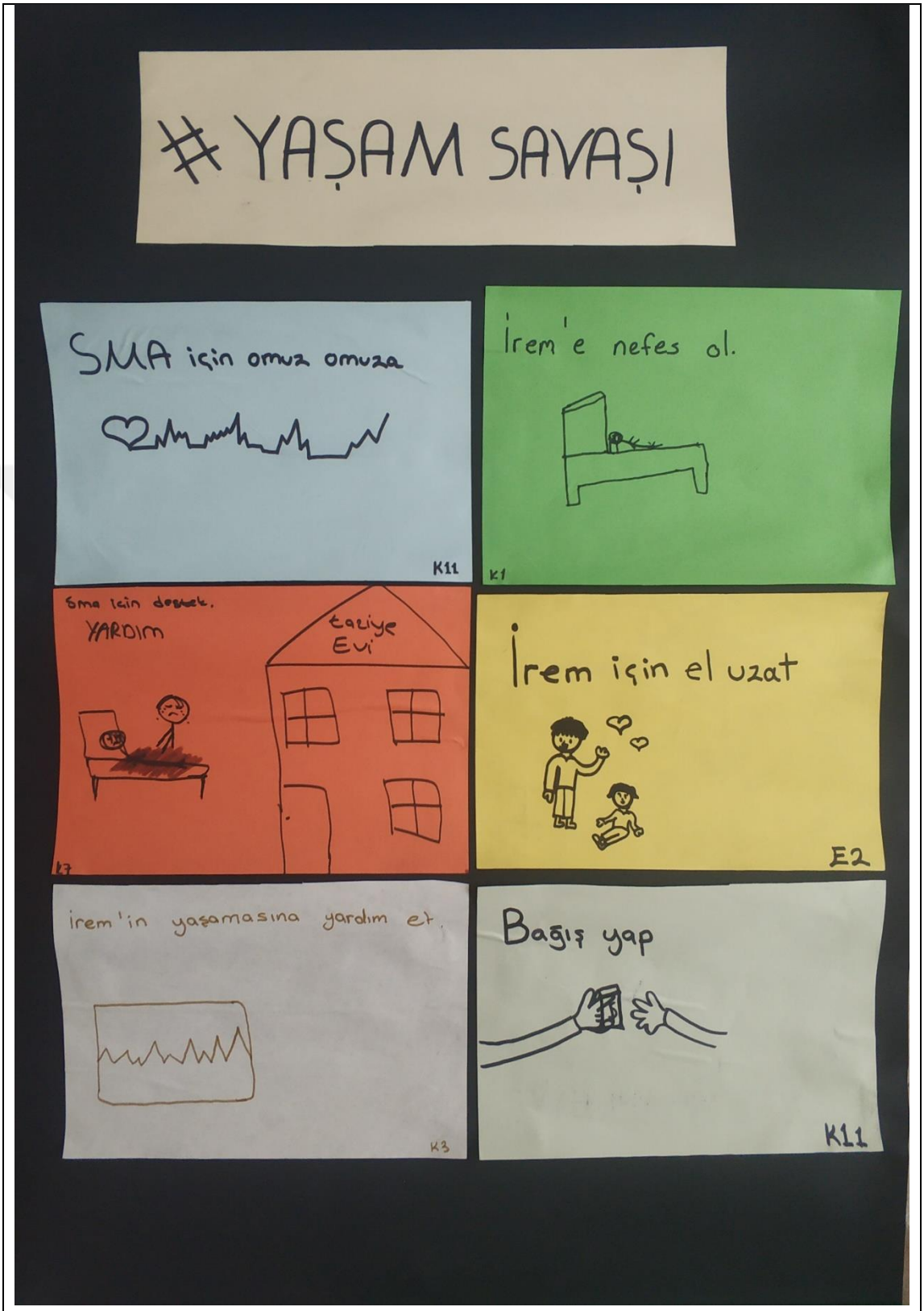
Şekil 39. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 1.



Şekil 40. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 2.



Şekil 41. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 3.



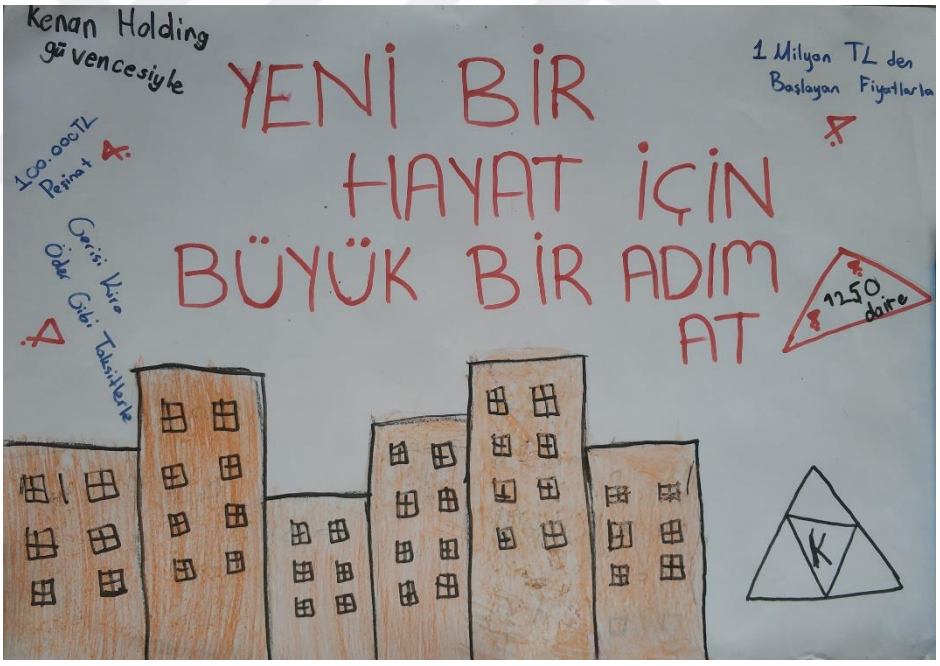
Şekil 42. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 4.

7. İnşaat Firması Proje Tanıtım ve Reklam Hazırlıkları -Küçük gruplar -Öğretmen, müteahhit Kenan Bey rolündedir. -Öğrenciler, inşaat şirketinin çalışanları rolündedirler. Uzmanlık alanlarına göre dört ayrı gruba ayrılırlar. Reklam-Tanıtım, basın, mühendis ekibi ve halkla ilişkiler ekibi olabilir. -Rol içinde yazma çalışması yapılır. -Gruplara çalışmalarını hazırlamaları için fon kartonları, renkli kalemler, kağıtlar, yapıştırıcı, makas vb. malzemeler verilir. -Öğretmen, inşaat firmasının sahibi Kenan Bey rolüne girerek şirket çalışanlarını yapacakları büyük açılış ve anahtar teslim töreni için motive eder. Onlardan törenle ilgili birtakım hazırlıklar yapmalarını ister. Görevlendirmeler yapar. Firmanın reklam tanıtım ekibi olan gruptan anahtar teslim töreni için bir poster çalışması yapmalarını, basın grubundan medya kuruluşlarına gönderilmek üzere çarpıcı bir haber metni yazmalarını, mühendis ekibinden projenin etkileyici bir kroki tasarımını yapmalarını ve diğer gruptan da toplantı salonunu, (çizim olarak hazırlanabilir) oturma düzenini, ikramlar, konuşma yapılacak sahne, basın için ayrılacak yeri vb. gibi hazırlıkları tamamlamalarını ister. Bunun şirket için hayatî bir konu olduğunu ve hata kabul etmeyeceğini belirtir. Çalışmalar sürerken grupları ve hazırlıkları takip eder. Yer yer uyarılarda bulunur. Öğretmen gerektiğinde rolden çıkarak gruplara destek sağlayabilir.	-Bu epizotta bir önceki gruplar bozulmadan devam edilmiştir. -İlk defa müteahhit Kenan Bey'i karşılarında görünce şaşırdıkları gözlenmiştir. -Kenan Bey'in yer yer buyurgan tavırlarına bazı öğrencilerin itaatkâr şirket çalışanı tavrıyla karşılık verdikleri görülmüştür. -Bu çalışma grup çalışması olduğundan bazı gruplarda fikir anlaşmazlıkları yaşandığı da görülmüş ve öğretmen müdahale etmek zorunda kalmıştır. -Öğrenciler, rollerini benimsemiş ve verimli üretimler gerçekleştirmişlerdir. -Gerekli hazırlıklar tamamlanınca ürünler öğretmen tarafından toplanmış ve çalışma gün sonunda günlükleri yazmak üzere sonlandırılmıştır. Öğrencilerin rol içinde hazırladıkları çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

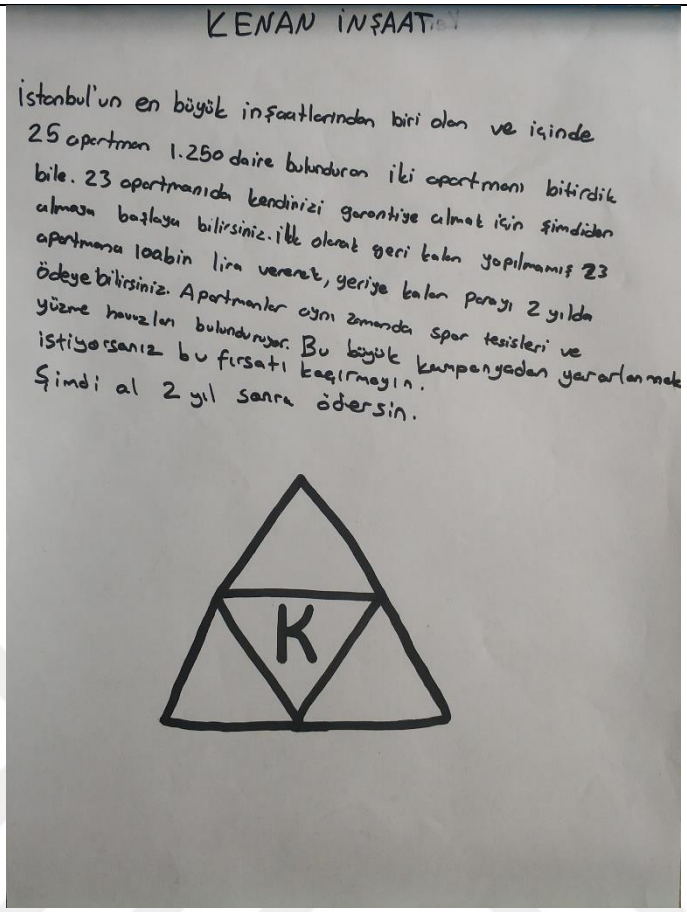


Şekil 43. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat proje krokisi

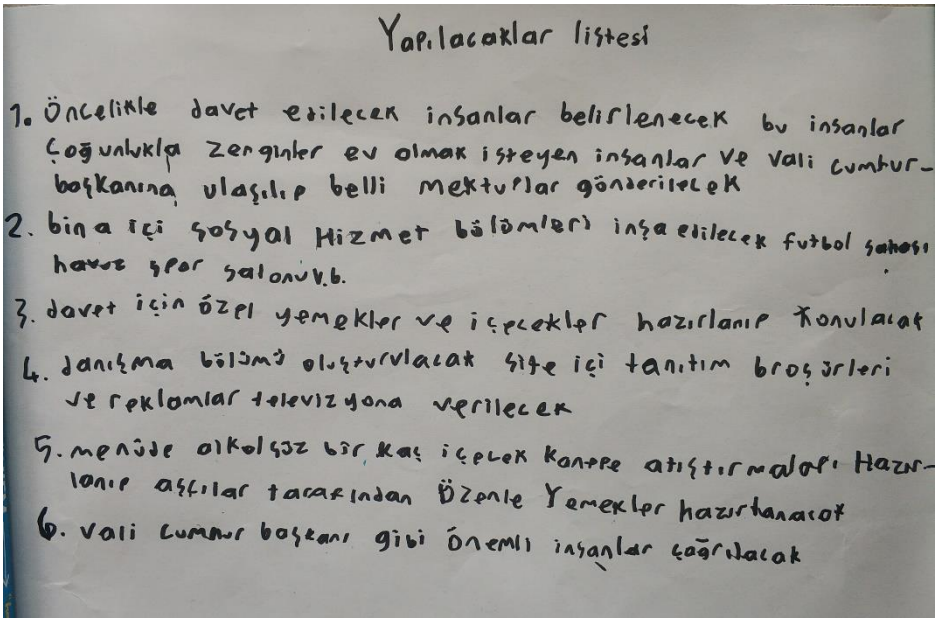
.



Şekil 44. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat projesi tanıtım afişi.



Şekil 45. Öğrencilerin rol içi üretimleri, inşaat projesi basın bülteni,



Şekil 46. İnşaat projesi anahtar teslim töreni hazırlıklar listesi.

Günlük Yazma

Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını sonlandırır ve öğrencilere bir önceki gün topladığı günlüklerini tekrar dağıtır. Bütün öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar.

-Öğrenciler, grup çalışmalarını yaptıkları masalara geçerek günlüklerine o gün yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini yazmışlardır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından toplanmış ve bugünkü uygulama da sonlandırılmıştır.

3.GÜN

Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
8.Anahtar Teslim Töreni -Tüm grup -Öğretmen, müteahhit Kenan Bey rolündedir -Öğrenciler, ev sahipleri ve inşaat firması müşterileri rolündedirler. -Firmanın toplantı salonudur. Roldeki öğretmen davetlilere projeyi anlatan bir konuşma yapar. -Bir önceki çalışmada hazırlanan inşaat kroki ve afiş çalışması, salonda öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenir. -Öğretmen, Kenan Bey rolünde davetlilere yeni evlerinin hayırlı olmasını, çok çalıştıklarını ve ortaya çok güzel bir iş çıkardıklarını, bu projede yer aldıkları için çok şanslı olduklarını söyler. Yeni başlayacak proje için de acele etmelerini, çok kârlı çıkacaklarını, ne kadar erken davranılırsa o kadar kârlı olacakları yönünde projeyi öven, anlatan, ödemeleri gereken peşinatı ve yapacakları aylık ödemeleri açıkladığı bir hoş geldiniz ve hayırlı olsun konuşması yapar. Davetlilerle ilgilenir. Sorularını cevaplar.	-Kenan Bey rolündeki öğretmen kürsüdeki konuşmasında sıkça güven vurgusu yapmıştır. Konuşmasını bitirdikten sonra davetlilerin arasına karışmış ve elindeki mikrofonu onlara uzatarak sorular sormuştur. -Firma sahibi Kenan Bey'in "Emin olun benim gözüm parada değil, parayı önemseyen bir insan değilim" sözüne karşılık, öğrencilerin ironik bir şekilde "Tabi tabi!" diyerek aralarında fısıldaştıkları ve güvensizliklerini belli ettikleri görülmüştür. -Müşterilerden birinin de müteahhidin "Çabuk bitecek mi bu proje, bize güveniyor musunuz?" sorusuna düşünmeden "Hayır güvenmiyorum!" karşılığını vermesi diğer bazı müşterilerden de buna benzer tepkiler

	yükselmesine neden olmuştur. -Roldeki öğretmen davetlilerle birebir sohbetini bitirdikten sonra davetlileri projeyi kroki ve taslaklar üzerinden incelemek üzere ayağa davet etmiştir. -Üstesinden gelebileceğini düşündüğü öğrencilerden birini spontane bir şekilde Hasan Bey olarak tanıtmıştır. Bunun şaşkınlığını yaşayan öğrenci toparlanıp hemen role girmiş ve doğaçlama bir şekilde projeyi anlatmak üzere krokilerin başındaki yerini almıştır. -Bazı öğrencilerin bu canlandırmada da yer yer arkadaşlarını güldürme çabası içinde oldukları gözlenmiştir. Öğretmen, küçük uyarılarda bulunarak odaktan ayrılmamalarını istemiştir. -Canlandırma; davetli müşteriler, Hasan Bey ve diğer mühendisler arasında soru cevap şeklinde bir süre daha devam ettikten sonra öğretmen tarafından değerlendirme yapmak üzere sonlandırılmıştır.
9.Yeni Projeye Para Yatıran Müşteriler -Önce tüm grup, daha sonra ikili gruplar. -Değerlendirme epizotu şeklinde başlar. Öğrenciler ve öğretmen rolde değildir. Daha sonra öğrenciler, ikili gruplarda sokak röportajcısı ve müşteri vatandaş rolündedirler. -Canlandırmalar eş zamanlı gerçekleşir. -Öğretmen, gruplar arasında dolaşarak canlandırmaları izler. Öne çıkan bazıları sınıfla paylaşılabilir. Tüm Grup Tüm sınıf, bu yeni müşterilerin kimler olabilecekleri konusunda fikir alışverişi yaparlar.	-Bu epizotun başında önceki epizotun kısa bir değerlendirmesi yapılır. Öğretmenin “Sizce bu adam güvenilir bir

Bu insanların profillerini, dolayısıyla farklı hikâyelerini tespit etmeye çalışırlar. -Öğretmen, grupça ortaya çıkan fikirleri yazı tahtasına öğrenciler görebilecek şekilde not alır. Bu insanlara şu örnekler verilebilir. . İlk defa ev sahibi olma hayali kuran emekli çiftler . Düğün paralarını, bileziklerini peşinat olarak verip ev almak isteyen yeni evliler . Hasta annesini sevindirmek için ona ev sürprizi yapmak isteyen oğlu vb.	adam mı?" sorusuna öğrencilerden "Hayır!" cevabı yükselmiş ve bazıları; "Hayır, sürekli bize güvenin falan demesi biraz şüpheli geldi bana.", "O adam bizi kazıklayacak bence!" şeklinde karşılıklar vererek müteahhide güvenmediklerini ifade etmişlerdir. -Bu şirkete para yatıracak insanların kimler olabileceği, hangi özelliklere sahip insanlar olabileceklerine dair uzunca bir değerlendirme epizotu şeklinde devam eder. -Değerlendirmede yapılması planlanan daire sayısı, anahtar teslim törenine katılan davetliler ve onların yakınları da hesaba katılarak bu olaydan ne kadar insanın etkilenebileceği hesaplanmaya çalışılmıştır. Gruptan "Çok!", "Yüzlerce" cevapları duyulmuştur. Hesaplanınca binlerce olabileceği anlaşılmıştır. Öğrencilerden biri "Ama ucunda ölüm yok" sözünü yinelemiştir. Başka bir öğrenciyse "O insanların o parayı nasıl kazandıklarını bilmiyoruz" ifadesini kullanmıştır. -Öğretmen, yazı tahtası olarak bir şövale kullanmıştır. Bu şövaleye astığı beyaz boş bir fon kartonuna müzakereden çıkan fikirleri alt alta maddeler halinde yazmıştır. Öğrencilerin iyi katılım gösterdikleri görülmüş ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan maddeler şu şekilde olmuştur. Müşteriler kimler olabilir? . *Yeni evli, altınlarını ve varını yoğunu*

	bozdurup yatıranlar. *. Yatırım yapmak isteyenler.* *. Yeni evli ve baba mirasıyla katılmak isteyenler.* *. Emekli insanlar.* *. İşçi birikimleriyle katılanlar.* *. Esnaf, malını mülkünü satarak katılanlar.* *. Hasta annesine ev satın almak isteyen bir adam.* *. Eski evini satıp yatıran orta halli bir müşteri.* *. Yüklü miktarda kredi çekip parayı yatıranlar.* *. Tefeciden borç alıp katılanlar.* *. Emekli ikramiyesiyle katılanlar.* *. Piyango çıkan bir talihli.* *. Yurt dışında yıllarca çalışıp kazandığı parayı yatıranlar.*
İkili Gruplar Öğrencilerden A'lar ve B'ler şeklinde iki gruba ayrılmaları istenir. A'lar sokak röportajcısı, B'ler ise bu şirkete peşinat yatıran müşteriler olacaklardır. A'lar ellerinde mikrofonlarıyla salonun farklı yerlerinde bu insanlarla röportaj gerçekleştirirler. Kimdirler, ne iş yaparlar, hayalleri nelerdir, endişeleri var mı, ekonomik durumları nasıldır, hayattan beklentileri nelerdir, kendilerini ayrıntılı bir şekilde anlatmaları istenir.	-Röportajı yapacak öğrencilerin her birine mikrofon verilmiş ve görüşme yapacakları partnerleriyle salonun farklı yerlerine dağılmaları ve canlandırmaya başlamaları istenmiştir. -Öğrenciler genel itibariyle rollerine adapte olmuşlar ve yaptıkları işi ciddiye almışlardır. -Canlandırmalar esnasında öğretmen aralarında dolaşarak mümkün olduğunca konuşulanlara kulak vermiş ve anlamaya çalışmıştır.
Canlandırmalar bitince tüm sınıf tekrar oturur ve ortaya çıkan hikâyeler üzerine değerlendirme	-Canlandırmalar bittikten sonra sınıf, tekrar değerlendirme için çember

yapar.	şeklinde oturmuştur. Değerlendirmede eş zamanlı doğaçlamanın bazı avantajlarından bahsedilmiştir. Bunlardan biri izlenme kaygısı olmadan birkaç kişinin kendi alanları içerisinde oynayabilmeleri olarak belirtilmiştir. -Değerlendirmede bu insanların kimler olabilecekleri üzerine ortaya çıkan hikâyeler detaylandırılmış, mühendis Hasan Bey'in vereceği kararın insanları düşürebileceği olumsuzluklar üzerine konuşulmuştur. Bu konuda ve dürüstlük değeri konusunda farklı görüşlerdeki öğrencilerin birbirlerini ikna etme çabası içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerden birinin "Dürüst olduğum için bana bir ödül vermeyecekler ki" demesi üzerine farklı düşünen öğrenciler de söz almış ve aksi yöndeki görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen söze çok müdahil olmayarak öğrenciler arasında diyaloğun ilerlemesine alan tanımıştır. Yer yer konuşmalarda tansiyon yükselip öğrenciler bu konuyla ilgili seslerini yükselttiklerinde öğretmen müdahale etmek durumunda kalmıştır. Değerlendirmede özellikle bir öğrencinin 'dürüstlüğün bir şey kazandırmayacağı' görüşünde ısrarcı olduğu görülmüştür.
10. Ev Sahibi Olma Rüyası -İki Grup -Öğrenciler, kendi karar verecekleri rolleri benimserler. -Öğretmen rolde değildir. -Bir rüya canlandırmasıdır.	

- Her iki gruptan farklı birer rüya canlandırması yapmaları istenir. Rüyaların gerçek üstü yapısından, onlara dramatizasyon açısından sağlayacağı geniş imkalardan bahsedilir. Bu rüyalar ilk defa bir ev sahibi olacak olan insanların rüyaları olabilir. Detaylara sınıfla birlikte karar verilir. Canlandırmalar sınıfça izlenir.	-Sınıf ailesiyle ekonomik sıkıntılar yaşayan, bu anlamda çok mağdur olmuş, şimdiki evleri rutubetli, eski, kiralık, çok çocuklu, kalabalık zor şartlarda yaşayan bir aile babasının rüyasını canlandırmaya karar vermiştir. -Gruplara düşünmeleri ve hazırlanmaları için süre verilmiştir. Her iki grup da hazırlıklarını tamamlamış bu konudan yola çıkarak iki rüya canlandırması hazırlamış ve bunları sınıfa sunmuşlardır. -Canlandırmalardan birinde müteahhit Kenan Bey'in elinde mikrofonla çekiliş yapması, iki çocukları olan bu aileye bedava bir ev vermesi ve bunun üzerine ailenin yaşadığı heyecan ve mutluluk sahnelenmiştir. Baba ve anne bundan önce yaşadıkları evlerin sıkıntılarından ve imkânsızlıklarından bahsetmişlerdir. Evin en küçük çocuğu söz almış ve "Ben bu evin en küçük çocuğuyum, daha önce kendime ait bir odam hiç olmadı, bu ev bize çıkarsa kendime ait bir oyun odam olacağı için çok heyecanlıyım" demiştir. Çekiliş sonucunda kendilerine ev çıkan aile çok sevinmiş ve anne çocuklarına sarılıp ağlamıştır. Yapılan doğaçlamalar izlendikten sonra üzerine sınıfça değerlendirme yapılmıştır.
Günlük Yazma Öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar. -Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını da sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini dağıtmıştır. Her ders gününde olduğu gibi günün son 20 dakikası bu aktiviteye ayrılmıştır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından toplanmış ve ders sonlandırılmıştır.	

4.GÜN	
Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
11. Şirket Mağduru İnsanların Hikâyeleri -Küçük gruplar -Öğrenciler, şirket mağduru rolündedirler. -Öğretmen, başta rolde değildir; daha sonra bazı canlandırmalara rol alarak dahil olur. -Salonun farklı noktalarında çalışmaya başlayan gruplar daha sonra canlandırmalarını sınıfa sunarlar. -Hasan Bey'in patronunun isteklerini kabul etmesi durumunda; vaatlerine güvenip paralarını ev almak için bu şirkete yatıran ailelerin hayatlarında yaşanabilecek olumsuz muhtemel değişiklikler neler olabilir? Daha önceki değerlendirmede sınıfça oluşturulan hikâyeler öğretmen tarafından küçük not kâğıtlarına önceden yazılarak katlanır. Katlanmış kâğıtlar bir kabın içine konup karıştırılır ve oluşturulan küçük gruplardan rastgele birini seçmeleri ve not kâğıdında yazan hikâyeyi canlandırmaları istenir. Hazırlanmaları ve salonun farklı köşelerine dağılıp provalarını yapmaları için 10 dk. süre verilir. Daha sonra canlandırmalar sahnede tüm sınıfa sunulur. Yapılanlar üzerinde konuşulur.	-Kısa bir değerlendirme yapılarak bir önceki gün yapılan çalışmalar hatırlanmıştır. Mühendis Hasan Bey'in teklifi kabul etmesi durumunda bu şirkete güvenerek para yatıran insanların yaşayabilecekleri mağduriyetler, konuşulan muhtemel hikâyeler tekrar hatırlanmıştır. Bu hikâyelerden bazıları şu şekilde olmuştur: *- Son parasını da şirkete kaptırınca üzüntüsünden felç geçiren ve yatalak kalan emekli yaşlı adam, eşi ve dedesine bunu kim yaptı diye hesap soran torun.* *- Bu firmanın insanları dolandırmasından sonra inşaat firmalarına olan güvenin azalması nedeniyle işleri bozulan ve işini dürüstçe yapan diğer firma sahiplerinin isyanı.* *- Kredi çekip şirkete yatırmış ve böyle olunca borcunu yatıramadığı için icralık ve mahkemelik olan ailenin hikâyesi.* *- Eski evlerini satıp kiraya geçen ve o evin kötü şartlarında hastalanıp zatürre çocuk ve güzü yaşlı annesinin isyanı.* *- Babası para kazanmak için yurtdışına*

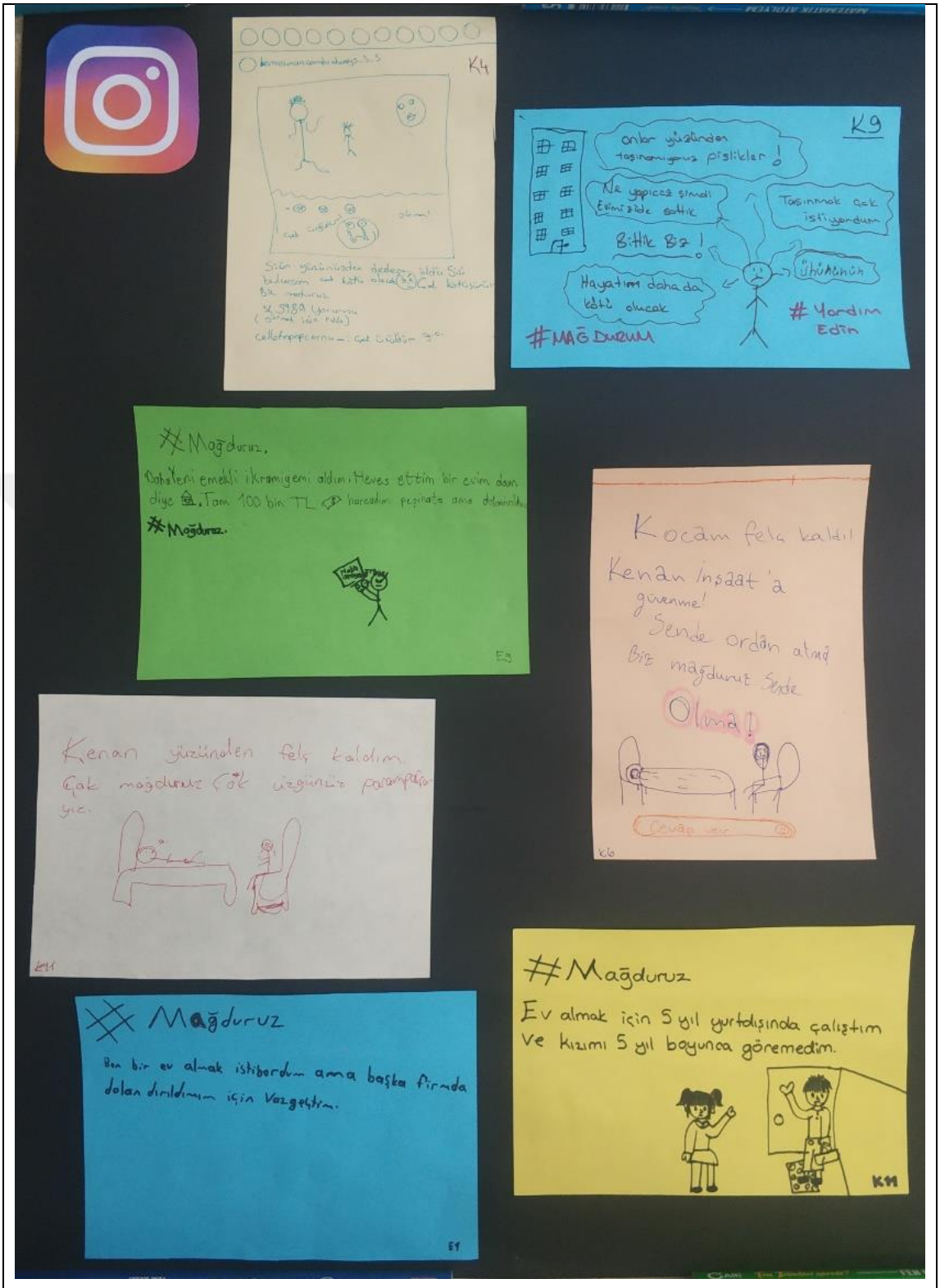
	giden ve bu nedenle babasından uzak kaldığı, onu göremediği için üzülüp ağlayan çocuk ve annesi. *- İlk defa kendi odası olacağı hayalleri kuran çocuğun uğradığı hayal kırıklığı.* *- Düğün takılarının ve altınlarının tamamını güvenip inşaat firmasına yatırınca araları bozulan ve boşanma aşamasına gelen evli çift.* *- Kumbarasındaki paralarını kendilerine ev alması için babasına veren çocuğun yaşanan olaydan sonra yaşadığı hayal kırıklığı.* *- Yıllardır alnının teriyle kazanıp biriktirdiği parasını inşaat firmasına kaptırınca üzüntüsünden kanser olan işçi.* -Önceki oturumda belirlenen bu hikâyeler öğretmen tarafından not kâğıtlarına yazılmış ve katlanarak bir kabın içine konmuştur. Sınıftan küçük gruplara ayrılmaları ve her bir grubun bu kaptan rastgele bir kâğıt seçmeleri istenmiştir. Kâğıtlarını seçen gruplar salonun farklı yerlerine dağılmış ve provalarına başlamışlardır. -Gruplar arasında kâğıt değişimleri yapmak isteyenler olsa da öğretmen her grubun kendi seçtikleri kâğıtları çalışmalarını istemiştir. -Seçtikleri kâğıtta yazan yönergeyi anlayamayan öğrencilere öğretmen tarafından açıklama yapılmış önerilerde bulunulmuştur.

	-Öğretmen, bütün grupları dolaşarak hazırlılarına katkı sağlamaya çalışmıştır. -Provaları yapılan canlandırmaların sınıfa sunulması aşamasına geçilmiştir. -Sunumlar esnasında aralarında kendi oynayacakları oyunu konuşmaya devam eden gruplar dikkatle izlemeleri konusunda uyarılmıştır. -Bazı canlandırmalara öğretmen de spontane bir şekilde role girerek dahil olmuştur. Bundan haberi olmayan öğrenciler bir an şaşkınlık yaşasalar da uyum sağlamakta zorlanmamışlardır. -Kağıtlardaki yönergelerden biri şu şekilde canlandırılmıştır. Kumbarasındaki paralarını kendilerine ev alması için umutla annesine veren çocuk yaşanan olaydan sonra hayal kırıklığı yaşamış ve canlandırmanın sonunda annesiyle arasında şu diyaloglar geçmiştir: *-Kumbaram da gitti değil mi anne?* *-Ben sana yeni bir kumbara alırım kızım.* *-Hayır anne istemiyorum, bir daha bana kumbara almayın; çünkü biriktirince kötü insanlar hepsini çalıyor. Çaldılar anne.* -Hazırlanan hikâyelerin genel itibariyle doğru anlaşıldığı ve öğrencilerin rollerini benimsemekte zorlanmadıkları görülmüştür. -Öğretmen (araştırmacı) birçok canlandırmaya onlarla röportaj yapan youtuber olarak ya da farklı karakterlerle dahil olmuştur. Her canlandırmadan

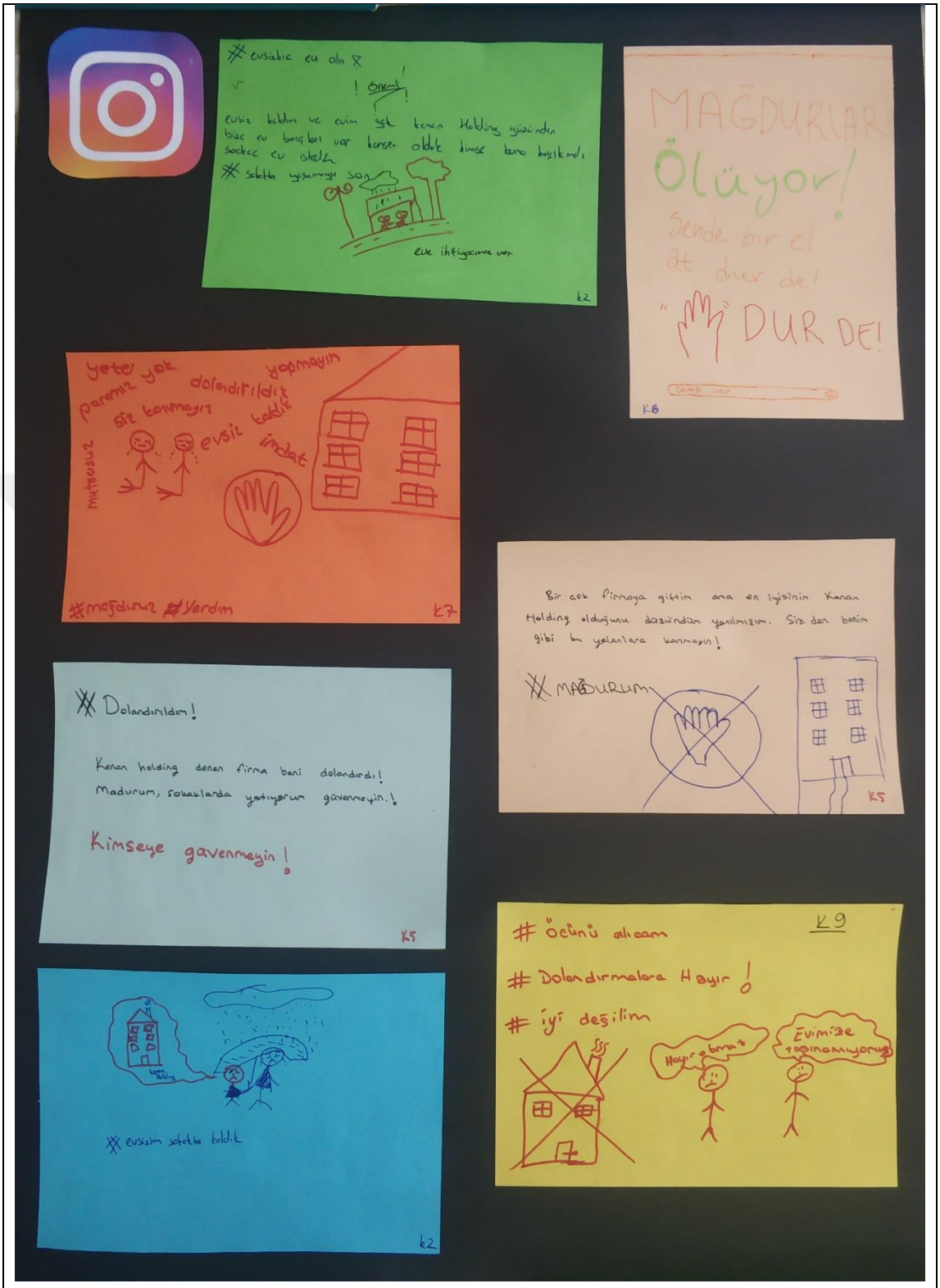
	sonra değerlendirme yapılmıştır.
12.Hasan Bey'in Kâbusları -İki grup halinde -Öğrenciler farklı rollerdedirler. -Salonun farklı noktalarında çalışmaya başlayan gruplar daha sonra canlandırmalarını sınıfa sunarlar. -Hasan Bey'in, çocuğunu tedavi ettirip döndükten sonra sürekli kâbuslar gördüğü varsayılırsa, bu kâbusların içeriği ne olabilir? İki grup halinde yapılan canlandırmalardan sonra değerlendirmeye geçilir.	-Öğretmen tarafından yönerge bu şekilde verilmiş ve daha fazla bir açıklama yapılmamıştır. Bütün detaylara öğrenciler, kendi grup içi müzakerelerinde karar vermişlerdir. Rüya çalışmasının olayın farklı boyutları ve sonuçları açısından yansıtıcı olacağı düşünülmüştür. -Gruplar, salonun farklı yerlerinde nasıl bir rüya hazırlayacakları ile ilgili aralarında konuşmuş ve provalarını yapmışlardır. -Gruplardan birinin kâbus canlandırmasında, mühendis Hasan Bey yerde uzanan kızının başında oturmuş ve ona şu sözleri söylemiştir: *-İrem sonunda iyileşeceksin kızım! Tekrar koşup oynayabileceksin, arkadaşlarınla dolaşabileceksin sonunda!* Bu esnada her taraftan işaret parmaklarını Hasan Bey'e doğrultmuş, şirket tarafından paraları alınmış mağdurlar oldukları anlaşılan insanların sert bakışlarla ona doğru yaklaştıkları görülmüştür. *-Sen suçlusun!* *-Sen suçlusun!*

	-Sen suçlusun! *-Sen bizim paralarımızı aldın ve kızını iyileştirdin!* *-Sen bizim hayatlarımızı mahvettin!* *-Sen her şeyimizi aldın!* *-Biz de senin kızını elinden alacağız!* *-Ben yapmadım! Hayır yapmayın, almayın kızımı, almayın!* *-Alacağız!* *-Sen suçlusun!* *-Alacağız!* Şirket mağdurları yerde yatan kızı kucaklayıp götürmüşlerdir. Hasan Bey buna engel olamamış çaresiz bir şekilde ağlayarak arkalarından "hayır yapmayın, almayın" diyebilmiştir sadece. -Hazırlanan rüya canlandırmasına bakıldığında şirket mağdurlarının yaşadıklarının sorumlusu olarak mühendis Hasan Bey'i gördükleri, onun suçlu olduğunu düşündükleri ve yaptıklarının bedeli olarak da en değer verdiği varlık olan kızını elinden alarak onu cezalandırmayı düşündükleri görülmüştür. Bu durum olaya artık farklı taraflardan, şirket mağdurları açısından da bakabildiklerini gösteriyor denilebilir. -Her iki canlandırma izlenip kısaca değerlendirildikten sonra diğer epizota geçilmiştir.
13.Şirket Mağdurları Sosyal Medyada	

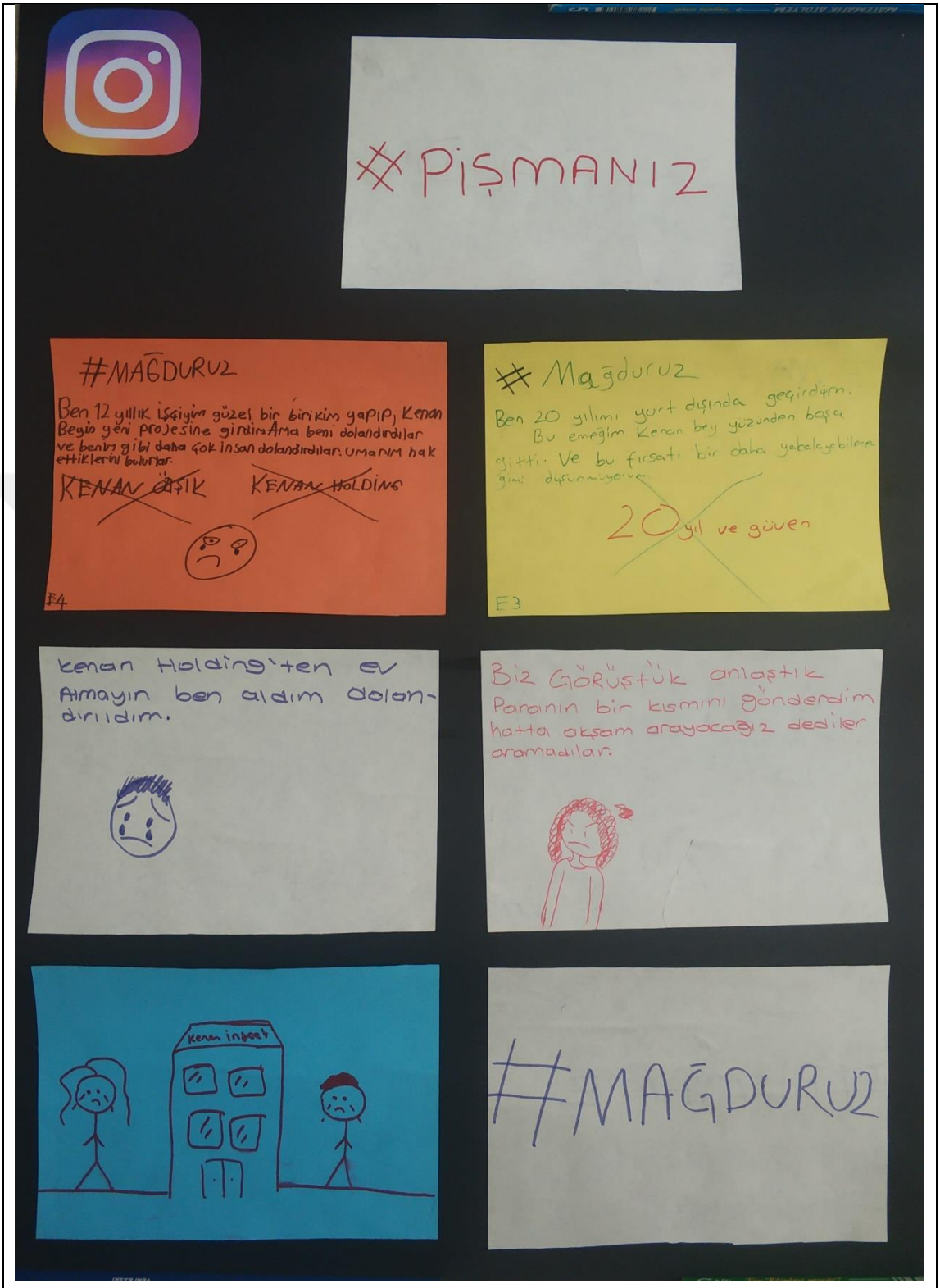
-Bireysel çalışma -Öğrenciler, sosyal medya paylaşımları yapacak şirket mağdurları rolündedirler. -Rol içinde yazma çalışması yapılır. -Öğretmen rolde değildir. -Öğrenciler dört farklı masaya dağılırlar. Her bir gruba siyah fon kartonları, renkli kağıtlar, kalemler ve mum yapıştırıcılar verilir. - Bireysel olarak çalışacaklardır. İnşaat şirketi tarafından paralarına el konulmasından sonra yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini internet ortamında paylaşıyorlarmış gibi masadaki fon karton üzerinde paylaşmaları istenir. Birden fazla paylaşım yapabileceklerdir. Öğrenciler paylaşımlarının resim, sembol ve yazı içerikli, çarpıcı paylaşımlar olması yönünde teşvik edilir.	- Öğretmen tarafından sosyal medya paylaşımları yapmaları için siyah fon kartonları hazırlanmış ve üzerine bir sosyal medya logosu da yapıştırılmıştır. Bunun öğrenciler tarafından ilgiyle karşılandığı ve motivasyonlarını arttırdığı gözlenmiştir. -Ön değerlendirmede, inşaat şirketine para yatıran insan hikâyeleri ve daha önceki epizotlarda yapılan canlandırmalar da konuşulmuştur. -Masalardaki öğrencilerin birbirlerine yardımcı oldukları, masalar arasında görüş alışverişinde bulundukları gözlenmiştir. -Yapılan sosyal medya paylaşımlarına bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu bu aşamaya kadar olaya yalnızca mühendis Hasan Bey ve hasta kızı İrem açısından bakarlarken artık fotoğrafın diğer tarafını oluşturan şirket mağdurlarını da anlayabildikleri ve onlar açısından da bakabildikleri söylenebilir. Bu çalışmada yapılan bireysel paylaşımlar şu şekilde olmuştur.



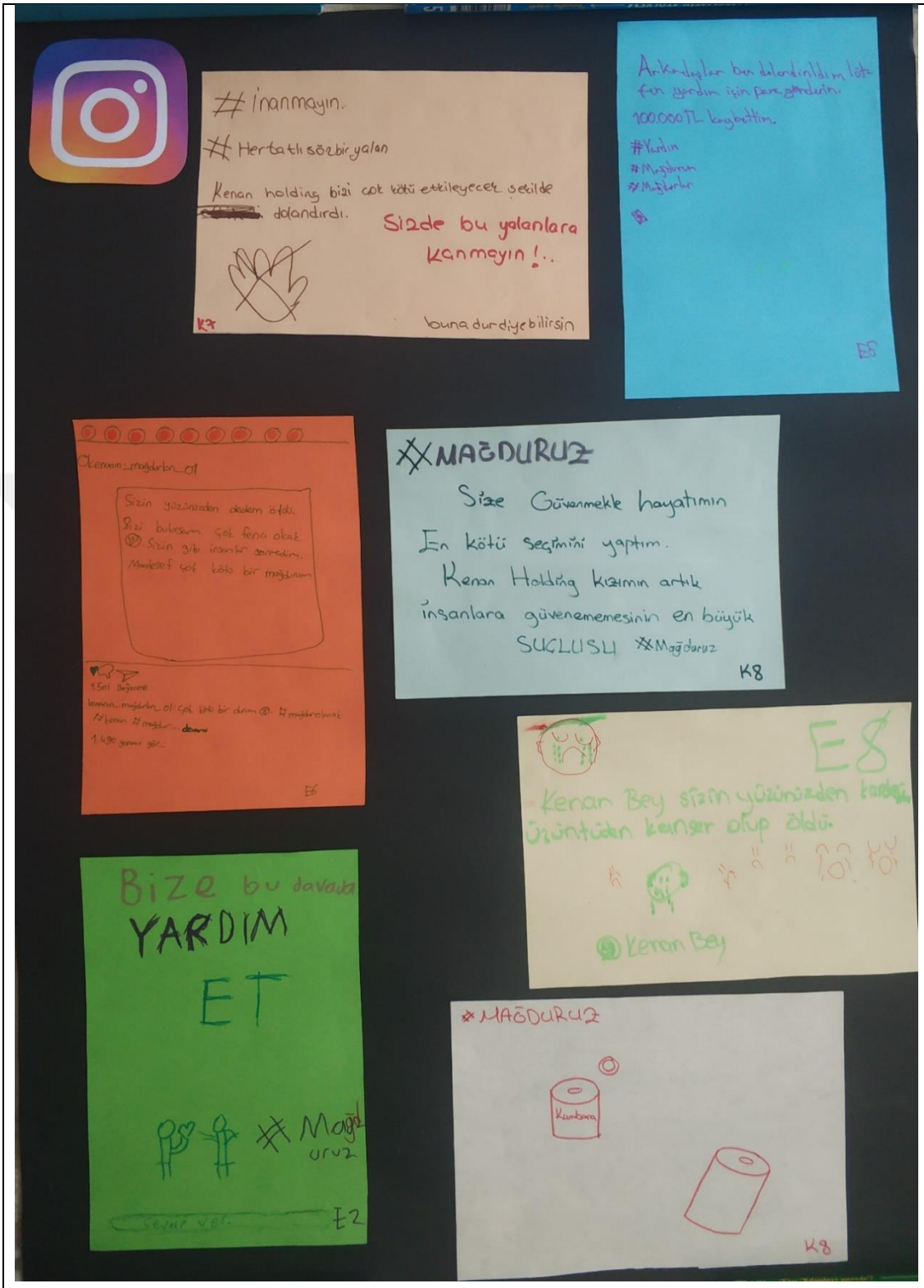
Şekil 47. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 5.



Şekil 48. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 6.



Şekil 49. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 7.



Şekil 50. Öğrencilerin süreçsel drama rol içi üretimleri, sosyal medya paylaşımları 8.

.

Günlük Yazma

Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını sonlandırır ve öğrencilere günlüklerini dağıtır. Bütün öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar.

-Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından tekrar toplanmış ve bugünkü uygulama da sonlandırılmıştır.

5.GÜN

Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
14. Hasan Bey ve Patronu Tartışıyor / Forum Tiyatro -Forum tiyatro formunda gerçekleştirilir. -Gönüllü bir grup öğrenci ile başlar, diğerleri izleyici konumundadırlar. Diledikleri yerde onlar da role dahil olabileceklerdir. -Öğretmen rolde değildir. -Bu epizot mühendis Hasan Bey'in patronu Kenan Bey'in telefon konuşmalarına ve diğer usulsüzlüklerine şahit olduğu epizottur. İki tarafın da böyle bir durumda geliştirebilecekleri muhtemel tepki ve eylemler, takınabilecekleri tutumlar forum tiyatro tekniği kullanılarak canlandırılır. Bu teknikte izleyici konumundaki öğrenciler canlandırmaya müdahale edebilir, gidişata dair önerilerde bulunabilir, itiraz edebilir, oyunculara replik önerebilir ve role girerek gidişatı belirleyebilirler. Bunlar doğrultusunda canlandırma doğaçlama şeklinde ilerler.	-Bu epizotta karakterler Hasan Bey ve müteahhit Kenan Bey gönüllü öğrenciler arasından seçilmiştir. Diğer bir karakter de inşaat müdürü olarak kararlaştırılmış ve yine sınıf içinden gönüllü bir oyuncu seçilmiştir. -Seçilen öğrencilere sahneye hazırlanmaları için beş dakika süre verilmiştir. Bu arada diğer öğrenciler, forum tiyatro formatının özellikleri konusunda tekrar bilgilendirilmiş, aktif katılım göstermeleri yönünde teşvik edilmişlerdir. -İlk canlandırma izlenmiş ve öğrencilerden herhangi bir müdahale gelmemiştir. Öğretmen nedenini sorduğunda öğrenciler; herkesin rolünü çok iyi oynadığı, canlandırmanın güzel olduğu gibi gerekçeler sunmuşlardır.

	Öğretmen, bu noktada konunun rolün güzel oynanıp oynanmaması ile ilgili olmadığı, formun yanlış anlaşıldığını ifade etmiştir. Yapmaları gereken şeyin gidişata farklı bakış açıları getirmek olduğu, 'ben olsam' sorusunu kendilerine sormaları ve harekete geçmeleri şeklinde ifade edilmiş ve canlandırma baştan alınmıştır. -Böylelikle farklı öğrenciler farklı fikirleriyle canlandırmaya dahil olmuşlar, alternatif gidiş yolları denenmiş, karakterler değişik tepkiler göstermiş ve muhtelif sonlar canlandırılmıştır. -Katılım göstermede yeterince aktif olmayan öğrenciler öğretmen tarafından zaman zaman teşvik edilmiş ve olaya dahil edilmeye çalışılmıştır. -Forum tiyatronun devam eden tekrarlarından birinde öğretmen oyunu durdurmuş ve Kenan Bey olarak role girmiştir. Mühendis Hasan Bey rolünü oynayan kız öğrenciye duyduklarını kimseye söylememesini, müşterilerin bunu duymaması gerektiğini, kızı için gereken tedavi masraflarını kendisinin karşılayacağını söylemiştir. Roldeki öğretmen mühendisi ikna etmek için şunları söylemiştir. *-Bunu kaderin sana ve çocuğuna sunduğu bir fırsat olarak düşün.* *-Hiçbir şey senin çocuğunun sağlığından daha önemli değil.* *-Kazandığın bu parayla başka hastalara*

	da yardımcı olursun *-Ben de her türlü maddi desteği sağlarım* *-Ne yapalım ekonomik şartlar bizi mecbur bırakıyor.* *-Belki ileride bütün mağdurların hakkını öderim.* *-Tüm servetlerini vermediler ya, onların verdiği en fazla 100-150 bin lira, benim trilyonlarca borcum var. Ben bu katkıyı ekonomiye her türlü yaptım zaten, bu da onların katkısı olsun.* *-Zaten müşterilerden sadece bir miktar peşinat alınacak.* *-Çocuğun kurtulduktan sonra başka hastalar için bir dernek kurarsın, ben de destek sağlarım.* -Doğaçlamada Kenan Bey rolündeki öğretmenin mühendis rolündeki öğrenciye meydan okumasına ve çok yönlü argümanlar sunmasına rağmen Hasan Bey rolündeki öğrenci ikna olmamış ve ne olursa olsun böyle bir dolandırıcılığın içinde olmak istemediğini ifade etmiştir. Mühendis rolündeki öğrencinin dürüstlükten yana olan tavrını sürdürürken Kenan Bey'e sürecin önceki bölümlerinde bahsi geçen durumlar, hikâyeler olaylar üzerinden cevaplar sunması ve örnekler vermesi ise kayda değer bulunmuştur.
15. 15 Yıl Sonra İrem Babasına Sorar -İkili gruplar -Öğrenciler, A'lar ve B'ler olarak ikiye ayrılır. A'lar Hasan Bey rolünde, B'ler de kızı İrem rolündedir. -Öğretmen rolde değildir.	

-Öğrencilerin bu olaydan 15 yıl sonrasını düşünmeleri istenir. Hasan bey bu paralarla kızını tedavi ettirmiştir. İrem iyileşmiş, büyümüş ve liseye gitmektedir. Bir gün sosyal medyada o zaman ki insanların yer aldığı haberleri okur ve babasının eski çalıştığı şirkette yaşanan her şeyi, yaşanan tüm mağduriyetleri öğrenir. O gün babasını karşısına alır ve şu soruyu sorar: "Baba, beni tedavi ettirmek için o kadar parayı nereden buldun, bu haberler doğru mu?" Bu sorudan başlayarak eş zamanlı canlandırma yapmaları istenir. İkili doğaçlamalardan birkaçı sınıfın izlemesi için tekrarlanabilir.	-Öğrenciler ikili gruplar halinde salonun farklı köşelerine dağılıp doğaçlamalarını gerçekleştirmişlerdir. -Gruplar arasında dolaşan öğretmen bunlardan birkaçını sınıfa sunulmak üzere belirlemiş ve tekrar canlandırmalarını istemiştir. Bunlar sınıfça izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Canlandırmalarda İrem karakterlerinin bazı diyalogları şu şekilde olmuştur: *-Ben böyle bir hayatım olmasını istemezdim baba.* *-Benim için bu kadar insanı dolandırman gerekiyor muydu?* *-Başka bir çaresi olamaz mıydı? Bu kadar insanın hayatına mal olmamalıydı.* *-Hiçbir şeye mecbur değildin anne! O insanlar bir hayal kurmuşlar ve sen ise… anne inanamıyorum sana, tanıyamıyorum seni!* -Genel bir değerlendirme yapılmış ve bu epizot sonlandırılmıştır.
16. Eylem Yapan Şirket Mağdurlarıyla Röportaj -Tüm grup -Öğretmen, önce eylemcilerden biri rolündedir ve coşkulu bir konuşma yapıp şirket mağdurlarını bir araya toplar, daha sonra ise onlarla röportaj yapacak olan muhabir rolündedir. -Öğrenciler şirket mağduru rolündedirler. -Öğretmen şirket mağduru eylemcilerden biri	-Bu epizot, öğretmenin spontane bir

rolüne girer ve yüksek sesle gerilimi yüksek bir konuşma yapar ve herkesi firmanın kapısında toplanmaya ikna eder. Mağdur aileler, seslerini duyurmak için eski şirket binasının önüne gelmiş beklemektedirler.	şekilde birden şirket mağduru bir eylemci rolüne girmesi ve sesini yükselterek mağdurları ayağa kalkmaya ve hareket geçmeye çağırmasıyla başlamıştır. Öğrenciler, başta öğretmenin kim olduğunu anlamakta zorlansalar da gecikmeden oyuna dahil olmuş ve rollerini benimsemişlerdir. Önce bedensel daha sonra da sözel tepkiler vererek gecikmeden oyuna dahil olmuşlardır.
Öğretmen, daha sonra gazeteci rolüne girer ve mağdur ailelerine mikrofon uzatarak onlarla röportaj yapar.	-Mağdur aileler bir araya toplanıp gerekli gerilim hali oluşunca, öğretmen, rolden çıkmış ve bunu ifade ederek elinde bir mikrofonla muhabir rolüne girmiştir. -Öğretmen, muhabir rolünde mağdur ailelere şu soruları sormuştur: *-Ne kadar para yatırmıştınız?* *-Şirket vaatlerini yerine getirdi mi?* *-Dolandırıldığınızı mı düşünüyorsunuz?* *-Yaşadığınız mağduriyet hakkında neler söyleyeceksiniz?* *-Yatırdığınız paralarla sorumlu mühendisin kızını tedavi ettirdiği söylentileri dolaşıyor, bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?* *-Buradan şirket yetkililerine bizi duyuyorlarsa ne söylemek istersiniz?* -Şirket mağdurlarından bazılarının verdikleri cevaplar ise şu şekilde olmuştur: *-Ben baba mirası paramı yatırdım ve şimdi zor durumdayım… bizim suçumuz*

	sadece güvenmek oldu. *-Ben beş yıl yurtdışında çalışarak, çocuklarımdan ayrı kalarak kazandığım parayı verdim ve şu anda çok üzgünüm.* *-Ben asgari ücretle çalışan biriyim. Çok emekle biriktirmiştim bu parayı…* *-Yirmi yıllık işçiyim, eski evimi ve arabamı sattım, eş dosttan borç aldım bu projeye girmek için, rahat bir evde yaşamak için.* *-Ben hakkımı helal etmiyorum, haram olsun bütün hakkım!* *-Onlara güvenmekle hayatımın en büyük hatasını yaptım, yazıklar olsun Hasan Bey'e.* *-Kesinlikle ben de hakkımı helal etmiyorum, umarım cehennemde yanarlar!* *-Ben de hakkımı helal etmiyorum, bu insanlar gece nasıl rahat uyuyorlar bunu da anlamıyorum, bizim tek suçumuz hayal kurmaktı.* Muhabir: *-Parayı hasta çocuğunu tedavi etmek için aldığı söyleniyor, bu olayı biraz masum kılmaz mı sizce?* Mağdur: *-Tabi ki de kılmaz! Biz alnımızın teriyle bu parayı biriktirdik ve bu insanlara verdik bize bir ev yapsınlar diye… bu adam da çalışıp kazansaydı bence çocuğunun tedavisi için gerekli parayı kazanabilirdi.* -Muhabir rolündeki öğretmen merkeze bağlanarak canlı yayını sonlandırmıştır.

	-Öğrencilerin birden kendilerini içinde buldukları canlandırmada kullandıkları doğaçlama ifadelere bakılınca mağduriyet duygusunu yakından hissettikleri, o insanların yerine kendilerini koyabildikleri görülmüştür. Ayrıca sürecin buraya kadar olan kısmı itibariyle biriken olay, karakter, tema ve hikâyelerin de zihinlerinde yer bulduğu anlaşılmıştır.
17. Hasan Bey Bilinç Koridorundan Geçiyor -Tüm grup -Bilinç koridoru tekniği uygulanır. -Öğrencilerden biri mühendis Hasan Bey rolünde, diğerleri de onun bilinç koridorunu oluştururlar. - Hasan Bey, nasıl bir karar vereceği konusunda bir bilinç koridorundan geçirilir. Öğrenciler ikiye bölünüp bu koridoru oluştururlar. Hasan Bey koridoru boydan boya geçerken kimin önüne gelirse bu durumda yapması gereken şey konusunda ona önerilerde bulunurlar. Onun bilinçaltını canlandırırlar. Bir anlamda vicdanının sesi gibi olurlar.	-Öğretmen bilinç koridoru tekniğini tekrar hatırlatmış nasıl yapılacağını anlatmıştır. Koridordan geçecek kişi olmak için öğrencilerin yoğun talep gösterdiği görülmüştür. -Gönüllü öğrencilerden ikisi koridordan geçmiş ve kararları şu şekilde olmuştur: *-İkisini de yaparım; hem parayı alırım, hem de patronu şikâyet ederim.* *-Ben bilinçaltımdan aldığım öneriyle parayı almamaya, şirkete tazminat davası açmaya ve oradan kazandığım parayla da çocuğum tedavi ettirmeye karar verdim.* -İfadelerine bakıldığında öğrencilerin ikisi üzerinde de çocuğunun sağlığı, yani içinde bulundukları zor durumun etkili

	olduğu anlaşılmıştır. -Öğrencilerin karar vermek için yoğun çaba gösterdikleri, aralarında fikir alışverişi yapmaya devam ettikleri ve yer yer anlaşmazlıklar da yaşadıkları, ama bu durumu son derece ciddiye aldıkları gözlenmiştir.
18. Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması -Bireysel çalışma -Rol içinde yazma çalışmasıdır. -Tüm öğrenciler, mühendis Hasan Bey rolündedirler. -Firmanın anahtar teslim töreni için konuşma metni hazırlanır. -Bu epizotta öğrencilerin her birine birer kâğıt ve kalem verilir. -Herkesin kendisinin Hasan Bey olduğunu düşünmesini ve anahtar teslim töreni için bir konuşma metni hazırlaması istenir. -Bu metnin içeriği öğrencilerin, Hasan beyin içinde bulunduğu zor durum, çocuğunun hastalığı, patronunun kendisinden beklentileri ve elbette firmaya para yatırmış binlerce müşteri gibi faktörler çerçevesinde hazırlayacakları, bir anlamda karar verme konuşması olacaktır. Bitince hazırlanan metinler sınıfa okunur ve değerlendirilir.	-Öğrencilerden masalarda herhangi bir yerde oturmaları istenmiştir. -Öğretmen, herkesin kendisini Hasan Bey olarak düşünmesini, firmanın hazırlandığı anahtar teslim töreninden bir gün önce olduğu ve kürsüye çıkıp şirketin müşterilerine ve davetlilere bir konuşma yapacağını anlatmıştır. -Ayrıca bu metnin öğrencilerin de bu konudaki bakışını yansıtacağı için önemli olduğunu belirtmiştir. -Öğrencilerin heyecanla metni yazmaya koyuldukları gözlenmiştir. -Konuşma metinleri yazanlar tarafından sınıfa okunmuş ve öğrenciler görüşlerini belirtmişlerdir. Kimi zaman itirazlarını, kimi zaman da katıldıklarını ifade etmişlerdir. -19 öğrenci etkinlikte hazır bulunmuş ve konuşma yapmıştır.

	-Yapılan konuşmaların içeriğine bakıldığında: Bunlardan sekizinde; her şeye rağmen mühendis Hasan Bey kürsüye çıkıp yaşananları olduğu gibi anlatmış, olan biteni itiraf etmiş ve insanlara bu şirkete para yatırmamalarını tavsiye etmiştir. Bu sekiz konuşmada ayrıca insanlardan özür ifadeleri, insanî sorumluluk, utanç, itiraf ve güven gibi ifadelerin öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca bir kısmında da Hasan Bey'in kızının durumundan bahsettiğine ve yardım isteme ifadelerine de rastlanmıştır. Geriye kalan 11 konuşmada ise öğrencilerin yaşananları sakladığı, müşterilere şirkete güvenebileceklerini, evlerin zamanında bitirilip teslim edileceğini ve bu işten kârlı çıkacaklarını belirten ifadeler kullandıkları görülmüştür. -Sürecin ilk gününde Hasan Bey'in basın bildirisinden sonra yapılan değerlendirmede bu konuda görüş bildirmeyen birkaç kişinin haricinde öğrencilerin neredeyse tamamının müteahhidin para teklifini kabul yönünde sözler sarf ettikleri görülmüşken sürecin son gününde teklifi kabul etme oranının 11'e gerilediği tespit edilmiştir. Roldeki öğrencilerin yazdıkları bu konuşma metinleri aşağıdaki gibidir.

Şekil 51. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 1.

Değerli Konuklar,
Öncelikle gelişinize için teşekkür ederim. Kenan Holding'i eğer durdurulmak istemiyorsanız hemen ekmeceliğinize. Ben bu projenin müdürü olarak emekliğinizin boş gitmesine izin veremem. Lütfen bu insanlara kulak almayın. Ben, SUKA hastası bir kişi olan ağabeyim - Ve ben 4000 adet Dolma yiyebilecek var. Bana sizi destekleyen için bu para teklif edebilir fakat insanların yardımıyla bu parayı hala elde edebilirim. Lütfen bana yardıma olun.
K8
İnsanları kandırmamalı kendisiyle aynı durumda olan insanlarda olabilir. Hatta belirde daha kötü Hasan beyi şikayet etmeli ve tazminat davası açmalı bu sayede hem kadını hemde öbür insanları kurtarabilir.
K3
Sevgili Arkadaşlar E6
Öncelikle hepiniz hoşgeldiniz. Kenan Holding'in ortağı ben Hasan Öztürk. Bu konuşmada Kenan Bey'in sizler ve bize söylediği tüm yalanlarsa kendirmacaları açık açık sizlere söyleyeceğim. Öncelikle fuan 2 tane bloğumuz var, kalan 23 blok var. Kenan bey aslında onlar hiç birini yapmayacak. Sadece cimacı Para kazanmak ve insanları dolandırıcılık Bundan sonra sahneye kenan bey sahneyi devralacak
Hasan Bey Parayı vermemeli sonuçta diğer insanların hakkına girecek ve bu yanlış bir şey eğer vermezse bir daha kimse ona inanmaz ve güvenmez.
K10

Şekil 52. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 2.

Sevgili yeni ev sahibi olacak vatandaşlar
Bugün gümlerdir, uğraştığımız ve daha da yeni konutlar yapmaya devam edeceğiz. Sizlere 100.000 projemiz karşılığında ev teslim ediyoruz. Bir insanlara yardımcı olmayı seviyoruz. Bu elbette insanların bize güvenmesiyle de oluyor. Sizlerin de bu evleri sahiplenmenizle gibi bize güveniyorsunuz. Umarım evlerinizde yerleşince daha da mutlu olursunuz. Sevgilerle...

K7

Öncelikle evi alacak olan konuklar, hoşgeldiniz. Bugün, Kenan Holding'in en büyük girişimine hoşgeldiniz. Bugün bu büyük girişimine tanık olacaksınız. Biz en başta dediğimiz gibi biz çok güveniliriz. Bizden ev aldığınız için pişman olmayacaksınız. Ben ve Kenan bey bu projeye çok emek verdik. Alacaklara evi hayırlı olsun.

E4

K9

Merhaba hanımlar ve beyanlar bilirsiniz herkes evlerine gitmek istiyor 2 ay sonra anahtarını teslim edicez şuana kadar yaptığımız evlerden en güzeli bu için de villamız hanımından tut her şey var ve yazın çocuklara özel haftada üç gün eğlence merkezi kuracak pal yapa eğlenceli tramboline de ve daha birçok şey mutluluk bu evlerden alacaklarınız.

E8

Sayın müşterilerimiz bu mükemmel evler için kadar anahtar törenine hoşgeldiniz şu ana inşaat firmalarında çalıştığım bütün inşaat firmalarında en güvenilir kişi Kenan Bey'di. O yüzden Kenan Bey'e güvenin.

Şekil 53. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 3.

Öncelikle geldiğiniz için teşekkür ederiz evleri almak için gelenler var aranızda bu bir tanıtım konferansı. Size kısaca evlerden bahsetmek istiyorum. Gördüğünüz slayt aldığı gibi bu evlerde yatakın odası, yatak odası ve 2 banyo bulunuyor. İlk evimiz bitmiş diğerlerinde bakın zamanda bitecektir.

E1

Merhaba değerli konuklar hoş geldiniz. Ben Hasan bey. Şu anda 2 binayı, apartman bitirdik diğer kalan 23 bineyi daha 2 bina gibi bitireceğiz bize güvenebilirsiniz. Şimdi bize 100000 lira peşinat yeni bir hayat yaşamak isteyenler bu parayı vermeli diye düşünüyorum Ben inşaat mühendisi olarak söylüyorum. Bize güvenebilirsiniz.

E3

Merhaba değerli eşi alıcak konuklar Hoşgeldiniz. İlk önce alacağınız evlerden 2 tanesi yapılmış durumda. Diğer kalan 23 evde yapılma aşamasında. Bize güvenebilirsin. Ayrıca bu binaları yapan Kenan Beyle teşekkür ederim. Umarım evlerinizde güzel vakit geçirirsiniz görüşmek üzere.

K11

Bizden (Kenan Holding) her birinize ev aldığınız için teşekkür ederiz

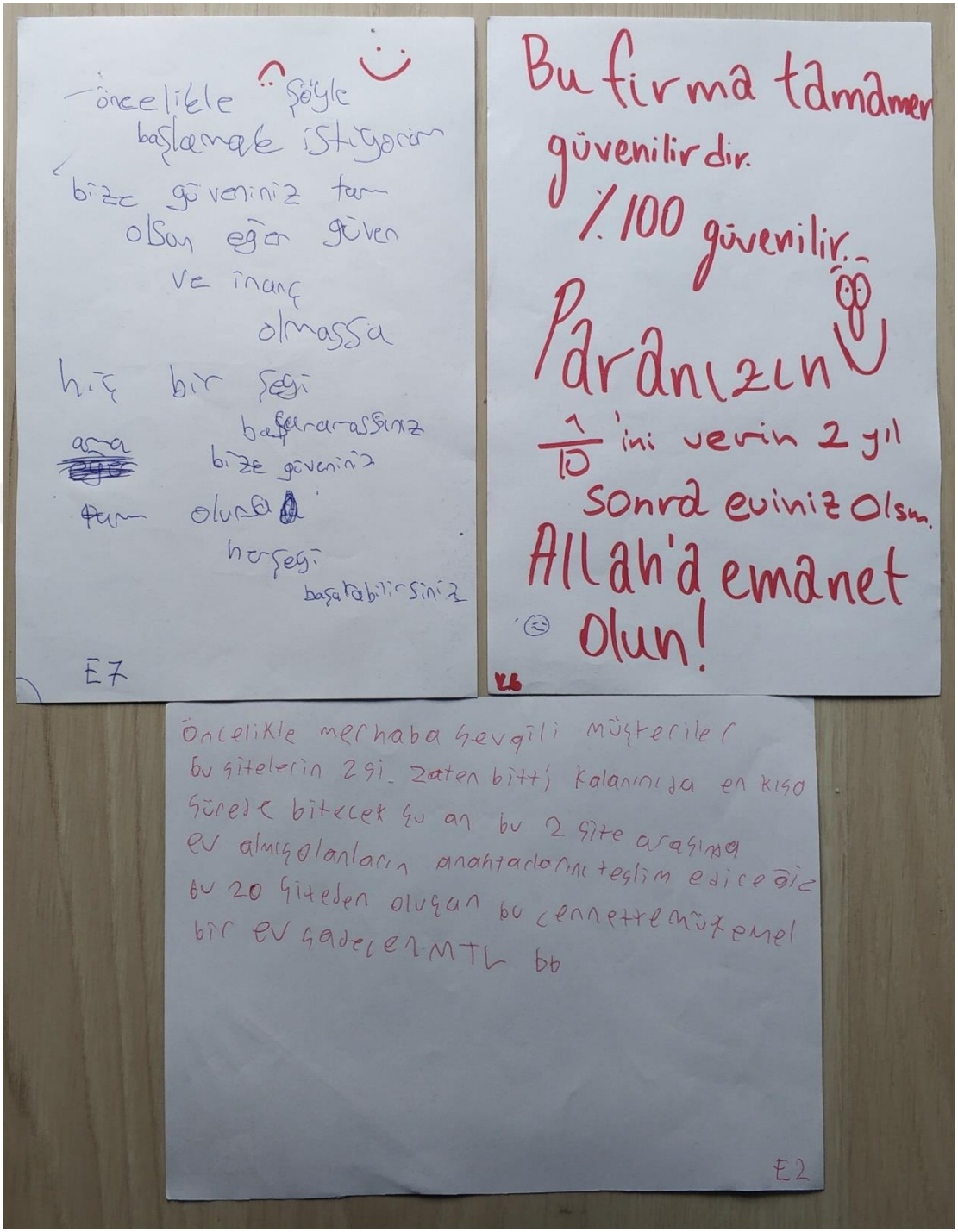
Sizden 25 konutumuzun 2 tanesi yapılmıştır diğerleri de yapılacaktır

Bize güvenebilirsiniz garantisini veriyoruz

Bizleri tercih ettiğiniz için çok teşekkür ederiz.

E5

Şekil 54. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 4.



Şekil 55. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Mühendis Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması 5.

Günlük Yazma

Öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar.

-Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını da sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini dağıtmıştır. Her ders gününde olduğu gibi bugünün de son 20 dakikası bu aktiviteye ayrılmıştır.
-Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından toplanmış ve sürecin ilk kısmı sonraki çalışmada 'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' çalışmasına başlanmak üzere sonlandırılmıştır.

2) Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi

6.GÜN	
Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
1.Komisyon Toplantısı -Tüm grup. -Öğretmen komisyon başkanı, öğrenciler ise komisyon üyeleri rolündedirler. -Resmi bir karar alma organı olan bu komisyonda dürüstlük değeri ile ilgili son yapılan bilimsel araştırmanın sonuçları değerlendirilmektedir. -Komisyon başkanı rolündeki öğretmen, üyelerin karşısına çıkar ve ülke çapında bir dürüstlük deneyi yaptıklarını ve elinde tuttuğu sonuçların içinde bulundukları toplum açısından olumsuz olduğunu ifade eder. Komisyonun malî desteğiyle gerçekleştirilen bu deneyde, içlerine farklı miktarlarda para ve içerikler yerleştirilerek düzenlenmiş 5000 adet cüzdan ülkenin farklı yerlerinde bilinçli bir şekilde kaybedilmiştir. Tüm cüzdanlara, sahibine ulaşılabilecek şekilde bilgiler, adres, telefon numarası vb. bilgiler yerleştirilmiş ve 3 aylık bir süre zarfında bu cüzdanların ne kadarının ne koşullarda sahiplerine geri getirildiği konusunda bir dürüstlük testi gerçekleştirilmiştir. Deneyin sonuçları şu şekildedir. *Dürüstlük Deneyi Araştırma Sonuçları:* *- Kamera kayıtlarının yoğun olduğu yerlerdeki cüzdanların geri gelme oranı daha yüksektir.*	

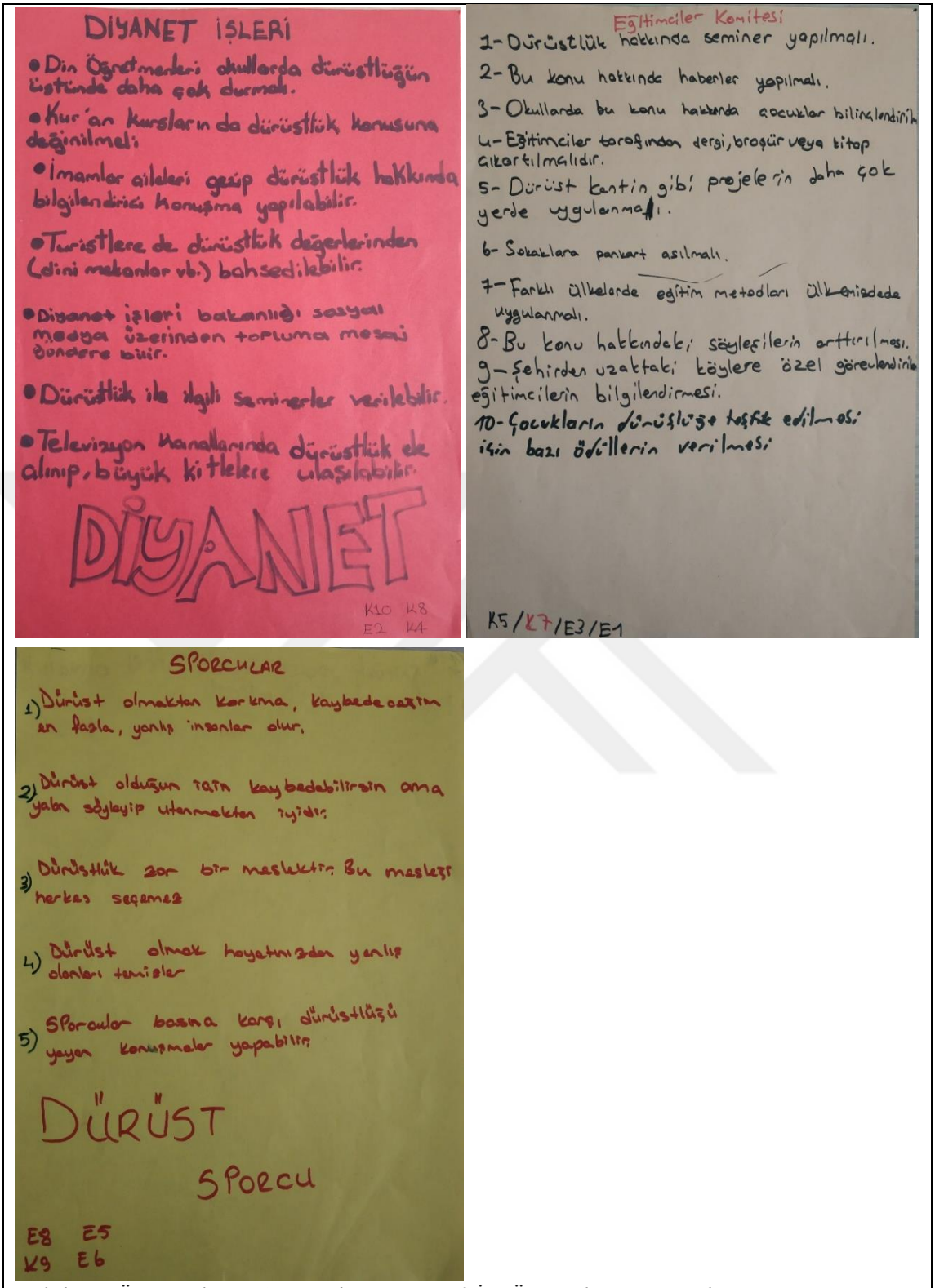
-İçinde yetkili insanların kartvizitlerinin olduğu cüzdanların geri gelme oranı daha yüksek. *-İçindeki paraların hepsinin alındığı sadece boş cüzdan ve kartvizitlerin olduğu geri dönüşler de oldukça yüksek.* *-İçinden bir miktar paranın eksik olduğu cüzdan dönüşleri de var* *-Cüzdanı bulur bulmaz içindeki telefonu aynı gün arama oranı oldukça düşük.* *-Cüzdanlar araştırmacılar tarafından çeşitli içeriklerle doldurulmuştur, bazılarına alışveriş listeleri, lüks ihtiyaçlar, mecburî ihtiyaçlar, ilaç reçete ve listeleri, okul harcı dekontu, emekli maaşı dekontu, vb. Bu içerikler cüzdanların dönüş oranına etki etmiştir.* *-Cüzdandaki paraya gerçekten âcil ihtiyaçları olan, çok zor şartlarda oldukları halde getirip verme örnekleri de mevcut. (Çok fakir, çok borçlu, zor durumda, hasta vb.)* *-Kayıp cüzdanların yarısına yakınından hiç haber alınamamıştır.*	
-Önceden kurgusal olarak hazırlanmış araştırma sonuçları komisyon üyelerinin değerlendirmesine sunulur. Maddeler ayrıntılarıyla konuşulur.	-Öğrencilerin kendilerini resmî komisyonun yetkili üyeleri gibi hissettikleri, deneyi gerçek gibi algıladıkları ve sonuçlar hakkında söz alarak konuşmak istedikleri gözlenmiştir. -Resmî bir dil kullanmaya çalışmış ve birbirlerine de bu şekilde hitap etmeye çalışmışlardır. -Öğrencilerden deneyin gerçekten yapılıp yapılmadığını soranlar da olmuş ve araştırmacı rolden çıkarak bu deneyin yurtdışında gerçekten yapılmış olduğunu ve şimdi birlikte konuşulan sonuçların ise bir kurgu olduğunu ifade etmiştir. -Ayrıca rol dışındayken, bilim adamları tarafından bu cüzdanların gerçekçi olmasını sağlamak için paranın haricinde içine ne gibi malzemeler konulmuş olabileceği konuşulmuş ve kimlikler, kartvizitler, not kağıtları, fotoğraf, dekont vb. maddeler sayılmıştır. -Deney sonuçları irdelendiğinde, kamera kayıtlarının yoğun olduğu yerlerdeki

	cüzdanların daha büyük oranda geri dönüş yapması üyeler tarafından; ceza, yakalanma korkusu ve kaygı olarak değerlendirilmiştir. -Araştırmanın ilk maddesi üzerine komisyon üyesi rolündeki bir öğrenci "Bence insanların bunu bir zorunluluk değil sorumluluk olarak görmeleri lazım" ifadesini kullanmış, diğerlerinin de yapılan doğru eylemin kamera için olmaması gerektiğini belirterek içten gelen bir dürüstlüğü vurguladıkları görülmüştür. -Genel olarak bakıldığında öğrenciler deney sonuçlarını doğru okuyabilmiş ve yerinde tespitler yapmışlardır. -Toparlamak gerekirse neler söylenebilir diye sorulduğunda öğrencilerden bazıları şu ifadeleri kullanmışlardır: *. Üzücü bir sonuç. Cüzdanların yarısına yakını neredeyse hiç getirilmemiş. Bu durumda halkımızın aslında kendi çıkarları için dürüstlüğü bir kenara bırakmayı çok rahat bir şekilde kabullendiğini görebiliyoruz.* *-İnsanların çoğunun paraya ihtiyaçları olduğunu ve kendi ihtiyaçlarını daha çok önemsediklerini gösteriyor.*
-Komisyon başkanı rolündeki öğretmen bu münazaranın moderatörlüğünü de yaptıktan sonra bir uzmanlar heyeti kurmaları gerektiğini ve acilen bu kötü sonucun sebeplerinin neler olabileceği ve nasıl çözümler üretilmesi gerektiğini kurula sunar. Heyette hangi uzmanlık alanlarından insanlar olması gerektiği komisyonca konuşulur.	-Yapılan komisyon çalışması sonucunda bu heyette emniyet, eğitim, diyanet, bürokrasi, sanatçılar, sporcular ve deneyi yapan bilim adamları vb. uzmanların olabileceği konuşulmuştur.

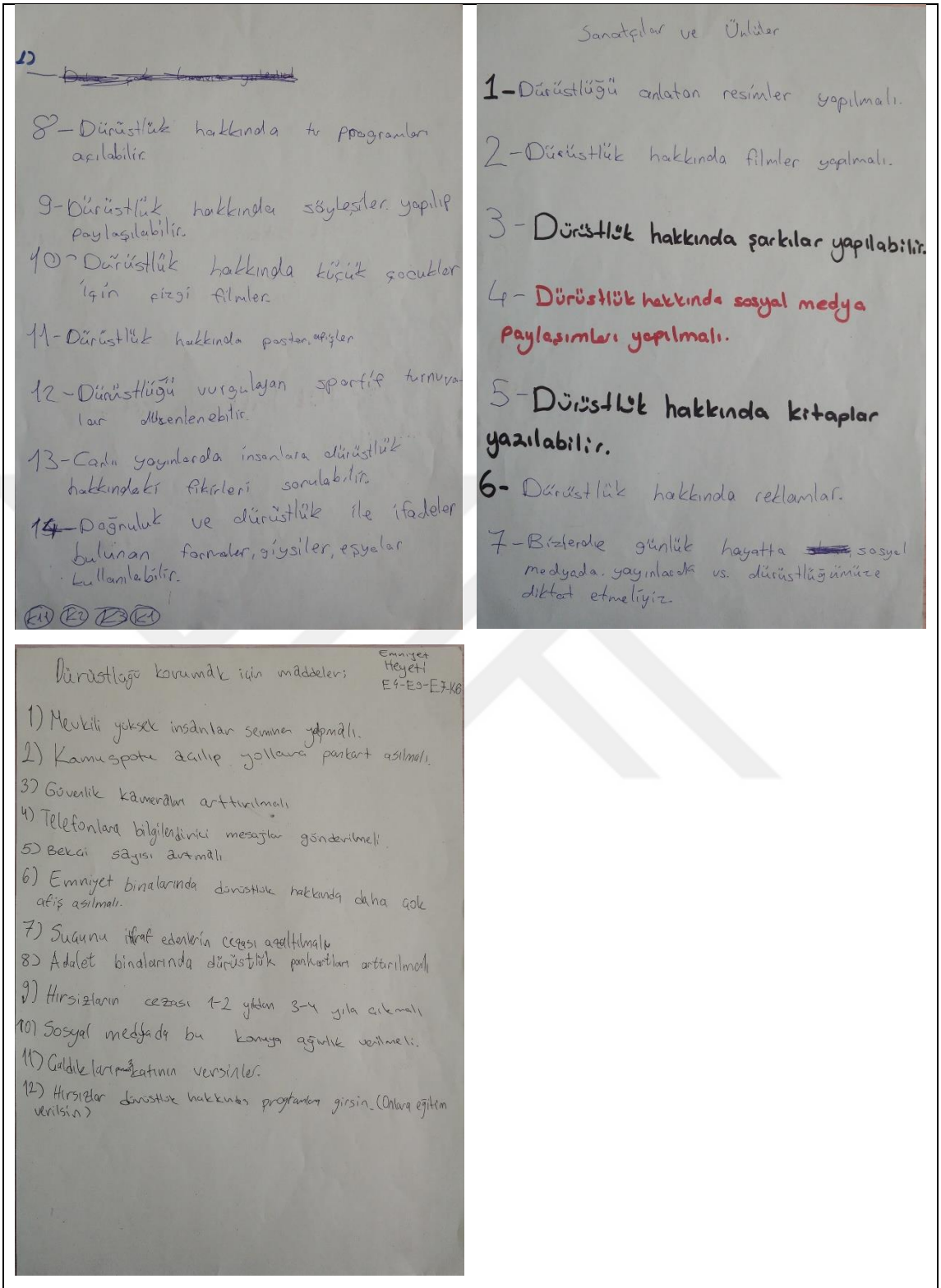
Komisyon başkanı bir sonraki toplantıya kadar oturumu bitirir.	
2.Uzman Heyetleri İşbaşında -Küçük gruplar -Öğrenciler, bulundukları gruplara göre farklı uzmanlar rolündedirler. -Rol içinde yazma çalışmasıdır. -Öğretmen heyet başkanı rolündedir. Öğrenciler, uzmanlık alanlarına göre gruplara ayrılır. Çalışma yapmaları için gruplara kâğıt ve kalem verilir. Her bir uzmanlık grubu, kendi uzmanlık alanına göre neler yapılabileceği konusunda toplantı yapar ve notlar alır. -Öğretmen, heyet başkanı olarak her gruba birkaç dakika dahil olup onları destekler. Gerekirse fikirlerine katkıda bulunur. Küçük grup toplantıları bittikten sonra heyet başkanı bütün uzmanları genel bir toplantıya davet eder. Ve her gruptan bir sözcü seçmelerini ve grupça alınan kararların bütün heyete okunmasını, sunulmasını ister. Farklı uzmanlık dallarından sözcüler heyetin önüne çıkar ve not aldıkları önerilerini okurlar. Her okunmadan sonra farklı uzmanlardan sınırlı birkaç soru alınabilir. Sorular yöneltilen uzmanlar tarafından cevaplanır.	-Salonda farklı noktalarda masalar vardır. Çalışma yapmaları için her masaya kâğıt ve kalem konmuştur. -Öğrenciler, sayma yöntemiyle beş ayrı gruba ayrılmışlardır. Her grup salondaki ayrı bir masaya toplanmış ve çalışmaya başlamışlardır. -Öğretmen heyet başkanı rolünde gerekli açıklamaları yapmış ve bu heyetin sunacağı raporun ülkenin ahlâkî gelişimi için çok önemli olduğu ve bu görevin de çok önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. -Öğretmen, bazen rolden çıkarak grupları dolaşmış, her bir grubu izlemiş ve onları desteklemiştir. Uzman heyetlerinin geliştirdikleri öneriler şu şekilde olmuştur. *Diyanet İşleri:* -Din öğretmenleri, okullarda dürüstlüğün üstünde daha çok durmalı, -Kur'an kurslarında dürüstlük konusuna değinilmeli, -İmamlar, aileleri gezip dürüstlük hakkında bilgilendirici konuşmalar yapabilir, -Turistlere de dürüstlük değerinden (dinî mekanlar vb.) bahsedilebilir, -Diyanet İşleri Başkanlığı, sosyal medya üzerinden topluma mesaj gönderebilir, -Dürüstlük ile ilgili seminerler verilebilir, -Televizyon kanallarında dürüstlük ele

	alınıp büyük kitlelere ulaşılabilir. *Eğitimciler Komitesi:* -Dürüstlük hakkında seminer yapılmalı, -Bu konu hakkında haberler yapılmalı, -Okullarda bu konu hakkında çocuklar bilinçlendirilmeli, -Eğitimciler tarafından dergi, broşür veya kitap çıkartılmalıdır, -Dürüst kantin gibi projeler daha çok yerde uygulanmalı, -Sokaklara pankart asılmalı, -Farklı ülkelerdeki eğitim metotları ülkemizde uygulanmalı, -Bu konu hakkında söyleşilerin arttırılması, -Şehirden uzaktaki köylere özel görevlendirilen eğitimcilerin bilgilendirmesi, -Çocukların dürüstlüğe teşvik edilmesi için bazı ödüllerin verilmesi. *Sanatçılar ve Ünlüler:* -Dürüstlüğü anlatan resimler yapılmalı, -Dürüstlük hakkında filmler yapılmalı, -Dürüstlük hakkında şarkılar yapılabilir, -Dürüstlük hakkında sosyal medya paylaşımları yapılmalı, -Dürüstlük hakkında kitaplar yazılabilir, -Dürüstlük hakkında reklamlar çekilebilir, -Bizler de günlük hayatta, sosyal medyada, yayınlarda vs. dürüstlüğümüze dikkat etmeliyiz, -Dürüstlük hakkında TV programları açılabilir, -Dürüstlük hakkında söyleşiler yapılıp paylaşılabilir, -Dürüstlük hakkında küçük çocuklar için çizgi filmler, -Dürüstlük hakkında posterler, afişler, -Dürüstlüğü vurgulayan sportif turnuvalar düzenlenebilir, -Canlı yayınlarda insanlara dürüstlük hakkındaki fikirleri sorulabilir, -Doğruluk ve dürüstlük ile ifadeler bulunan formalar, giysiler, eşyalar kullanılabilir. *Sporcular:* -Dürüst olmaktan korkma, kaybedeceğin en fazla yanlış insanlar olur, -Dürüst olduğun için

	kaybedebilirsin ama yalan söyleyip utanmaktan iyidir, -Dürüstlük zor bir meslektir. Bu mesleği herkes seçemez, -Dürüst olmak hayatımızdan yanlış olanları temizler, -Sporcular basına karşı dürüstlüğü yayan konuşmalar yapabilir. *Emniyet Heyeti:* -Mevkii yüksek insanlar seminer yapmalı, -Kamu spotu açılıp yollara pankart asılmalı, -Güvenlik kameraları arttırılmalı, -Telefonlara bilgilendirici mesajlar gönderilmeli, -Bekçi sayısı artmalı, -Emniyet binalarında dürüstlük hakkında daha çok afiş asılmalı, -Suçunu itiraf edenlerin cezası azaltılmalı, -Adalet binalarında dürüstlük pankartları arttırılmalı, -Hırsızların cezası 1-2 yıldan 3-4 yıla çıkmalı, -Sosyal medyada bu konuya ağırlık verilmeli, -Çaldıklarının üç katını versinler, -Hırsızlar dürüstlük hakkında programlara girsin. (Onlara eğitim verilsin.) -Çıkan sonuçlara bakıldığında sporcular grubunun olayı biraz farklı algıladığı görülmekle beraber genel itibariyle anlamlı, benimsedikleri uzmanlık alanıyla uyumlu sayılabilecek yerinde öneriler sundukları görülmüştür.



Şekil 56. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Uzmanlar Heyeti 1



Şekil 57. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Uzmanlar Heyeti 2

Günlük Yazma

Öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar.

-Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini dağıtmıştır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından sonraki çalışmaya kadar toplanmıştır.

7.GÜN

Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
3. Milli Eğitim'den Resmi Yazı Var: Tiyatro Festivali -Tüm grup -Öğretmen drama öğretmeni rolünde, öğrenciler de tiyatro kulübü öğrencileri rolündedirler. - Öğretmen, elinde MEB'den gelmiş resmi bir yazı ile sınıfa girer. Ülkede dürüstlük konusunda bir araştırma yapıldığını ve sonuçlarının bir rapor haline getirildiğini söyler. Bu nedenle ülke çapında bir ahlâkî bilinçlenme hedeflendiğini, tiyatro sanatının etkili olduğu düşünüldüğü için de ülkede doğruluk ve dürüstlük konusunda ulusal bir tiyatro festivali düzenlenmesinin kararlaştırılmış olduğunu belirtir. Müdür bey tiyatro kulübü olarak kendilerinden bir tiyatro oyunu hazırlayıp okullarını temsil etmelerini istemiştir. Her şeyiyle oyunu beraber hazırlamaları gerekmektedir, ancak önce iyi bir hikâyeye ihtiyaçları vardır.	-Kayıp cüzdan deneyi ve önceki epizotta gerçekleştirilen uzman heyetleri toplantısı kısaca hatırlanmış, ortaya çıkan rapor ve süreç kısaca özetlenmiştir. -Grup başta bu rol durumunu anlamakta zorlanmış, gerçek mi kurgu mu olduğu konusunda kararsız kalmıştır. Öğretmen kendisinin başka bir drama öğretmeni rolünde, kendilerinin de başka öğrenciler olduklarını ve bunun bir kurgu olduğunu ifade etmiştir.

	-Role girerek sınıfa, doğruluk ve dürüstlük ile ilgili iyi bir fikirlerinin olup olmadığını, bu konuda nasıl bir hikâye oluşturulabileceğini sormuş ve önerilerini dinlemiştir. -Söylenen fikirler daha çok akran zorbalığıyla ilgili olmuştur. Kayıp cüzdan deneyini sahneleme fikri ortaya atılmıştır. Ayrıca bir hikâye bulmak için; gözlem yapmak, yazarlarla görüşmek, sporcularla görüşmek, cezaevinde mahkûmlarla konuşmak, okuldaki arkadaşlarımıza danışmak, büyüklerimize, dede ve ninelerimize sormak, esnafla, avukatlarla konuşmak gibi öneriler gelmiştir. -İlk olarak tiyatro kulübü öğrencileri olarak cezaevine gidilip orada mahkûmlarla birebir röportaj yapılmasına karar verilmiştir.
4. Cezaevinde Mahkûmlarla Röportaj -İkili gruplar -Öğrenciler, mahkûm ve tiyatro kulübü öğrencisi rolündedirler. -Öğretmen, tiyatro kulübü öğretmeni rolündedir. -Epizotun devamında öğrenciler karşılıklı rol değişimi yaparlar. -Yer hapishanedir. Bu ziyaret için kurumdan özel izin alınmıştır. Mahkûmlar da bir eğitim çalışması olduğu için görüşmeyi kabul etmişlerdir. -Öğrenciler, A'lar ve B'ler olarak ikiye ayrılırlar. A'lar tiyatro oyunu hazırlamak için iyi bir fikir araştıran kulüp öğrencileri, B'ler ise cezaevindeki mahkûm rolündedirler. -Öğrenciler onlarla bire bir söyleşi yapıp hikâyelerini öğrenmek istemektedirler. -Karşılıklı oturur ve söyleşiye başlarlar.	-Bu fikrin öğrencileri heyecanlandırdığı

Mahkûmlara sorular sorarak hikâyelerini ayrıntılı bir şekilde öğrenmeye çalışırlar. Notlar alırlar.	gözlenmiştir. Mahkûm rolünü almakta daha çok istekli olmuşlardır. -Hikâyelerin doğruluk ve dürüstlük temalı olması gerektiği hatırlatılmıştır. -Mahkûm ve öğrenciler karşılıklı oturmuşlar ve söyleşi başlamıştır. -Öğrencilerin zaman zaman farklı sebeplerden dolayı dikkatlerinin dağıldığı görülse de bir süre sonra herkesin sadece karşısındaki kişiye odaklandığı, rolünü benimsediği ve yoğunlaşmaya çalıştığı gözlenmiştir. Konuşulanları önlerindeki defterlere yazmışlardır. Bunun için günlük defterlerini kullanmışlardır. -Öğretmen, bazen rolde bazen rol dışında ikili gruplar arasında dolaşmış, konuşulanları belli bir mesafeden dinlemeye çalışmıştır. Roldeyken bazı söyleşilere dâhil olmuş ve mahkûma sorular sormuştur. -Mahkûmların hepsi olmasa da genel itibariyle pişmanlık vurgusu yaptıkları ve öğrencilere yapıcı nasihatlerde bulundukları görülmüştür.
-İlk söyleşiler bittikten sonra karşılıklı rol değiştirirler.	-Bu değişiklikten keyif aldıkları, sevinç ifadeleri kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmen, aynı hikâye olmaması, farklı karakterler olmaları gerektiği konusunda uyarıda bulunmuş, böylece hikâyelerinin artacağını ve ikiye katlanacağını belirtmiştir. -Görüşmeler bittikten sonra biriken hikâyeler sınıfla paylaşılmış ve üzerinde konuşulmuştur. Konu dışı hikâyelerin de olduğu, dolandırıcılık, hırsızlık, cinayet, yoğun aksiyon ve macera içerdikleri görülmüştür.

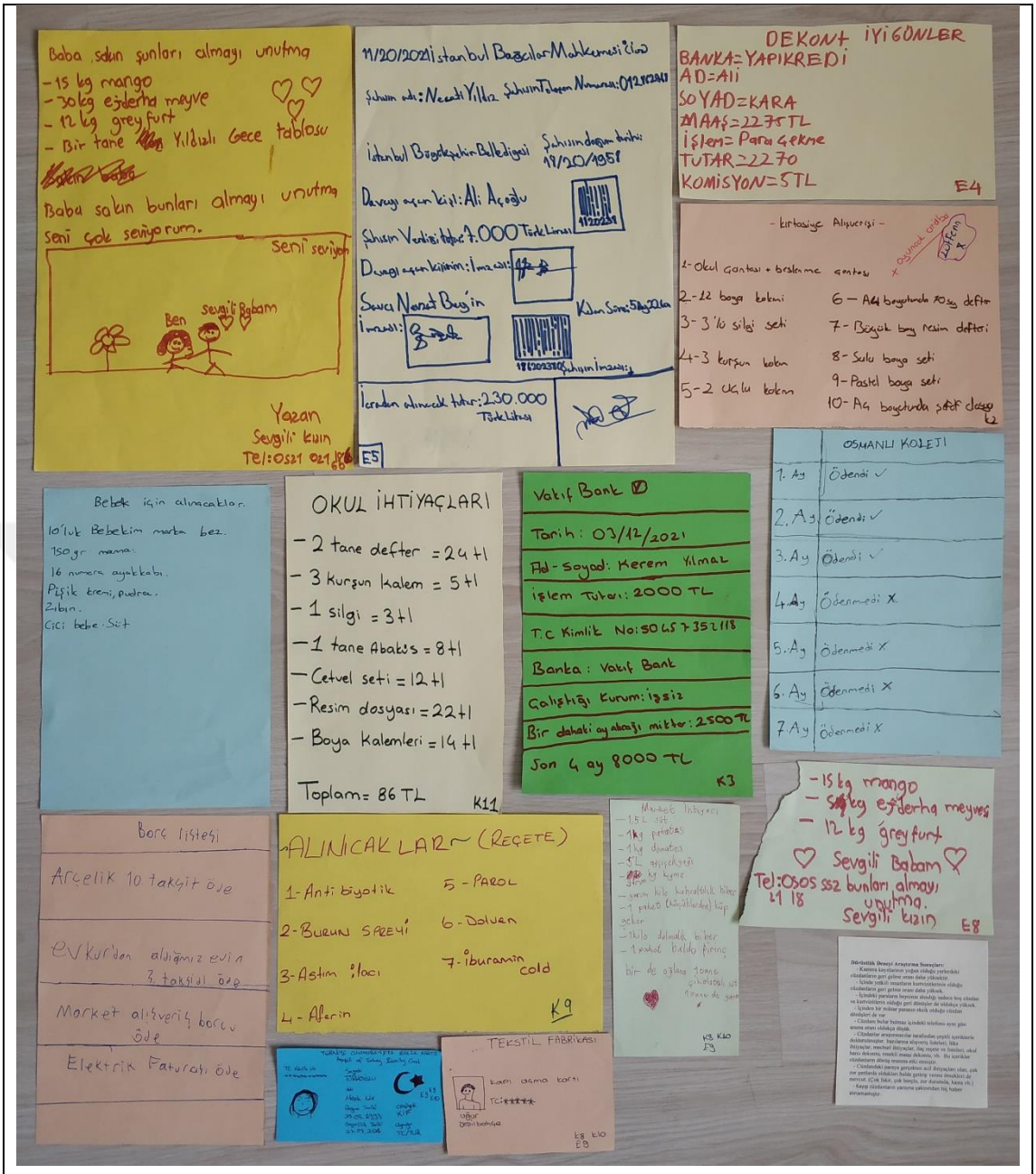
	-Röportajlardan ortaya çıkan hikâyelerden birkaçı şu şekilde olmuştur: *"Muratcan, küçük bir kasabada yaşıyordu. Kasabalarındaki bir hırsız sürekli bir şeyler çalıyordu ve en sonunda kuyumcudaki altınları çalmıştı. Hırsız ise onun kuzeni Hicran'dı. Muratcan bunu bildiği halde insanların mallarının çalınmasına göz yumdu. Olay büyüdü ve en sonunda bir çete oluştu. Polis yakalayınca da Hicran suçu Muratcan'a attı. Muratcan hapse girdi. Doğruları söylemiş olsa böyle olmayacaktı."* *"-Adın ne?* *-Simge.* *-Neden hapse atıldın?* *-Bebek eşyaları çalmaktan.* *-Neden bebek eşyaları çaldın?* *-Bebeğim olduğu için ve bebeğime bakacak maddî durumum olmadığı için.* *-Bebeğinin durumu ne?* *-Bir gün hastaneye gittik ve bebeğimin ölümcül hastalığı olduğunu öğrendim.* *-Kaç yaşındasınız?* *-37 yaşındayım.* *-Kaç yıldır hapistesin, bebeğin şimdi nerede?* *-3 yıldır. Bebeğim yetimhanede…"* *"Arkadaşları banka soygunu yapmış. Planı da arkadaşları yapmış o da onlara dahil olmuş. Polis onları yakaladığında suçu tamamen ona yıkmışlar. Oysa Aylin Hanım arkadaşlarını korumak için yalan söylemiş. 'Şu an olsa dürüstçe ne olduğunu söylerdim çok pişmanım' dedi. Her zaman dürüst olmamız*

	gerektiği, böylelikle kendimiz için de daha iyi bir şey yapmış olacağımızı söyledi."
5. Örnek İnsanlar Televizyon Ekranında -Tüm grup -Yapılmış olan dürüstlük araştırmasını konu alan bir TV programı yapılır. -Öğrenciler, televizyon ekibi, konuk seyirciler, sokaktaki vatandaş ve deneyde dürüstçe davranmış örnek insanlar rolündedirler. -Öğretmen, program sunucusu rolündedir. -Programın devamında televizyon muhabiri rolündeki öğrenci konuyla ilgili sokak röportajı gerçekleştirir. -Öğretmen, sunucu rolünde, televizyon programı başlamadan önce tiyatro öğrencilerini kapıda karşılar ve programla ilgili bilgi verir. Kendilerinin drama öğretmeniyle görüştüğünü ve dürüstlük konusundaki tiyatro festivali için bir oyun hazırladıklarını öğrendiğini söyler. Televizyon olarak kendilerinin de ülkede yapılmış 'Kayıp Cüzdan Deneyi' ile ilgili bir program yaptıklarını, bu nedenle onları da programa izleyici olarak davet ettiğini söyler. -Programın konukları cüzdan deneyinde, paraya hiç dokunmadan ve zaman kaybetmeden dürüst bir şekilde getirip sahibine iade eden örnek insanlardır. Böylece ekran başındaki insanlara iyi örnekler sunulması amaçlanmaktadır. Hiçbiri bu yaptıkları için bir ödül, karşılık talep etmemişlerdir. Televizyonda her biri kendi hikâyelerini anlatırlar. Öğrencilerle aralarında karşılıklı bir söyleşi gerçekleşir. -İzleyici olan öğrenciler de bu kişilere sorular sorarlar ve hazırlayacakları oyun için malzeme toplamaya çalışırlar.	-Gönüllü öğrencilerden dördü, dürüstlük örneği gösteren program konukları olarak seçilmişlerdir. -Öğretmen, sunucu rolünde programı başlatmıştır. -Konukların; kanser hastası annesine destek olmak için okulu bırakıp çalışmak zorunda kalmış bir üniversite öğrencisi, işsiz bir fabrika işçisi, geçinmek için iki ayrı işte çalışan ve yalnız yaşayan bir insan ve yine maddî durumu iyi olmadığı için farklı işlerde çalışan bir öğrenci olduğu görülmüştür. -Öğrenciler konukları tanımak, davranışlarını anlamak, neden parayı kendileri için kullanmadıkları, geri vermek konusunda kararsız kalıp kalmadıkları gibi birçok farklı soru sormuşlardır. -Örnek insanlardan ikisi yaşadıklarını şu şekilde anlatmışlardır: *"Ben fabrikada çalışan bir işçiydim. Yaklaşık iki ay önce işimden kovuldum. İki aydır işsizim. Çok işlek bir caddeydi. Yolun kenarında bir cüzdan gördüm… Önce*

	açmadım bekledim. Etrafta birisi vardır diye bakındım… Etraftaki insanlara sordum, düşüreni gördünüz mü diye. Kimse bir şey söylemedi. İçini açtım, cüzdanın içinde bir telefon numarası vardı ve bir öğrenci kartı vardı. Bu cüzdan bir öğrencininmiş. Benim de bir çocuğum var. Öğrenci ve iki aydır yanına harçlık koyamıyorum. İhtiyaçlarını alamıyorum. O da aynı şekilde öğrenci ve o da aynı durumda olabilir diye düşündüm. O yüzden telefon numarasını aradım, açtı. Konuştuk sonra cüzdanı ona geri teslim ettim. Yapılması gerekenin bu olduğunu düşündüm." *"Ben öğrenciyim ve bir bankada geçici olarak çalışıyordum. Orada unutulan bir cüzdan gördüm ve gördüğüm anda açtım cüzdanı. İçinde 2400 liraya yakın bir para vardı. Bu benim iki aylık kiram demek oluyordu. İlk başta bu parayı almayı düşündüm. Sonra cüzdanı kurcaladığımda bir kimlik bir de şey buldum. Kanser için ilk taksiti ödenmiş bir ödeme kâğıdı gördüm. Bunu gördükten sonra düşünmeye başladım. İki üç gün düşündükten sonra bunu vermenin o insan için de en iyisi olacağına karar verdim. O insana yardım etmek istedim.*
Sunucu rolündeki öğretmen: *Şimdi de sizler için sokakta vatandaşlarla yaptığımız röportajları ekranlarınıza getiriyoruz.*	-Burada gönüllü öğrencilerden biri muhabir olarak seçilmiştir. Diğer geri kalan tüm öğrenciler de vatandaşlar olmuşlardır. Oturdukları yerden röportaja katılmışlardır. Muhabir rolündeki öğrenciden yapılan 'Kayıp Cüzdan Dürüstlük Deneyi' ile ilgili

	vatandaşlara sorular sorması istenmiştir. Gelen cevaplardan bazıları şöyle olmuştur: *"Buldukları paraları alıp kendi istekleri doğrultusuna harcayanlar dürüst insanlar değiller ve bu insanların zorla kazandığı emeği çarçur ettiklerini düşünüyorum."* *"Bu cüzdanlardan biri de benim annemin karşısına çıkmış. Annem ise bu paranın yarısını almış, bizim ihtiyacımız olduğu için, yarısını da içindeki numarayla beraber geri vermiş. Ben annemin yaptığı şeyin çok kötü olduğunu söyledim ve annemle o gece bir tartışma yaşadık. Daha sonra parayı alıp karakola götürdüm ve sahibinin almasını bekledim."* Başka bir vatandaş da kameraların olduğu yerdeki cüzdanların sahiplerine dönüş oranı daha yüksek çıkmıştır, neden? sorusuna şu karşılığı vermiştir: *"Bence kameralar bu oranı etkilememeli, insanlar dürüstlüğü izlendiğini düşündüğü için yapmamalı, bir kamera insanları bu kadar etkilememeli."*
Günlük Yazma Öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar. -Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini dağıtmıştır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından sonraki çalışmaya kadar tekrar toplanmıştır.	
8.GÜN	
Ders Planı ve Yönergeler	Süreç ve Gözlem Notları
6.Cüzdan İçerikleri Tasarlıyoruz	

-Küçük gruplar -Öğrenciler, deneyi hazırlayan bilim insanları rolündedirler. -Öğretmen, bilim kurulu başkanı rolündedir. -Rol içi yazma çalışmasıdır.	
-Bu epizotta öğrencilerden küçük gruplara ayrılmaları istenir. Bütün öğrenciler, kayıp cüzdan deneyinde görevli bilim insanları rolündedirler. -Öğretmen, neler hazırlanabileceğine dair önceden hazırladığı küçük not kağıtlarından öğrencilerin seçmesini ve çıkan kâğıtlarda yazan içerikleri üretmelerini ister. -Öğrencilere araştırma sonuç maddelerinde de bahsi geçen, deneyde cüzdanlara yerleştirilen ve kişilerin kimler olabileceği, nasıl bir hikâyeye sahip olabileceklerini sembolize edecek şeylerin tasarlanması görevi verilir.	-Öğrenciler, sayma yöntemiyle beş küçük gruba ayrılmışlardır. -Her masaya önceden renkli kağıtlar, kalemler, makas, yapıştırıcı vb. malzemeler konmuştur. -Öğretmen, bir kaba koyduğu kâğıtlardan her masanın ikişer tane çekmesini ve üzerinde yazan şeye göre en az üç içerik üretmelerini istemiştir. Bu kâğıtlarda yazılı şeyler aşağıdaki gibidir: Mahkeme icra kâğıdı, emekli maaşı dekontu, ilaç reçetesi, okul taksiti, kira makbuzu, borç senedi, mecburî ihtiyaç listesi, lüks ihtiyaç listesi, kırtasiye malzemesi listesi, işsizlik maaşı dekontu, kimlik kartları, bebek ihtiyaçları listesi vb. -Çalışmada masalar arası fikir alışverişine ve yardımlaşmaya da izin verilmiştir. -İçeriklerle ilgili bazı teknik bilgilerin çok önemli olmadığı kurgusal tasarımlar yapabilecekleri ama gerçeğe de çok uzak olmaması gerektiği söylenmiştir. -Öğretmen, bazen bilim kurulu başkanı rolünde, bazen de öğretmen olarak masalar arasında dolaşmış, çalışmalarına rehberlik etmiş böylelikle katkı sağlamaya çalışmıştır. -Bütün masalar çalışmalarını bitirdikten sonra üretilen içerikler toplanmış ve bir kutuya konmuştur. Ders sonunda üretilen içerikler aşağıdaki gibidir.



Şekil 58. Öğrencilerin Süreçsel Drama Rol İçi Üretimleri, Kayıp Cüzdan İçerikleri

7. İçeriklerden Hikâyeler Doğuyor/Sıcak Sandalye -Tüm grup -Gönüllü bir öğrenci, önceki epizotta hazırlanan içeriklerden birini kutudan rastgele seçer ve bir sandalye çekip gruba yüzü dönük olarak oturur. Çektiği içeriğe uygun role girer. -Sıcak sandalye tekniği uygulanır. -Diğer öğrenciler ve öğretmen rolde değildirler.	

-Öğrencilerden hazırlanan içerik nesnelerinden bir taneyi kutudan rastgele çekmesi ve bu içerikten yola çıkarak kendi hikâyesini oluşturması, kim olduğu, adı, soyadı, ne iş yaptığı, varsa ailesi, elindeki içeriğin ne olduğu onunla ne yapacağı gibi sorulara cevap verebilecek şekilde bir hikâye kahramanı oluşturması istenir. Yarımay şeklinde oturmuş olan diğer öğrenciler de onu yakından tanımak üzere sorular sorar hikâyesinin detaylarını öğrenmeye çalışırlar. Sıcak sandalyede oturan öğrencinin hikâyesi, elindeki nesneden yola çıkarak oluşturduğu hikâyedir. Daha sonra gönüllü olan bir başkası geçer koltuğa ve çalışma böylece devam eder. Zaman sınırlamasına göre ortaya geçen kişi sayısı arttırılabilir.	-Sıcak sandalye tekniğinin nasıl olması gerektiği hakkında kısa bir hatırlatma yapılmıştır. -Çalışmada beş ayrı öğrenci sıcak sandalyeye oturmuş ve kendilerine sorulan sorulara cevaplar vermişlerdir. -Farklı öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri, o kişilerin karakteri ve yaşantısını öğrenmeye dönük ayrıntılı sorular oldukları görülmüştür. -Sandalyede oturan öğrenciler, soruların hızına yetişmekte zaman zaman zorlansalar da cevapsız bırakmamaya ve çelişkili olmayan cevaplar vermeye çabalamışlardır.
Günlük Yazma Bütün öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar. -Öğretmen, drama çalışmasının bugünkü kısmını da sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini dağıtmıştır. Aynı şekilde günün son 20 dakikası bu aktiviteye ayrılmıştır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler araştırmacı tarafından sonraki çalışmaya kadar tekrar toplanmıştır.	
9.GÜN	
8. Cüzdanı Bulan Kişinin İç Sesi -Küçük gruplar -Kafa sesi tekniği uygulanır. -Öğrenciler üçerli gruplara ayrılırlar, biri yerde cüzdan bulan kişi rolünde diğer ikisi ise onun çatışan iç sesleridirler. -Eş zamanlı başlayan doğaçlamaların bir kısmı daha sonra sınıf için tekrarlanır. -Öğrenciler üçerli gruplara ayrılırlar. Her üçlü gruptan biri yerden cüzdan bulan kişidir. Diğer iki kişi de onun çatışan iç sesleridir.	-Grupların bir süre aralarında konuşup hazırlık yapmalarına müsaade edildikten sonra eş

Kim olduğuna, özelliklerine, hikâyesine grupça karar verebilirler. Daha sonra eş zamanlı olarak canlandırmalar başlar. Biri kararlaştırılan karakteri, diğer ikisi de ona farklı şeyler söyleyen, karar vermesi noktasında ikileme sürükleyen, zıtlaşabilen iç sesleri olacaklardır. Daha sonra birkaç grubun canlandırması tüm grup için tekrarlanabilir.	zamanlı doğaçlama salonun farklı yerlerinde başlamıştır. -Öğretmen, bu esnada gruplar arasında gezerek onları izlemiştir. -Canlandırmalar bittikten sonra öğretmenin seçtiği gruplar ve içlerinden gönüllü olan diğer gruplar canlandırmalarını sınıf için tekrarlamışlardır. Gruplardan birinin canlandırmasında cüzdanı bulan kişi içini açmış, içinde bir fabrika işçisinin işyeri kimliği olduğunu fark etmiş ve cüzdanın sahibi için "İhtiyaç sahibi olmalı" demiştir. Bunun üzerine öğretmen doğaçlamayı durdurup şu soruyu sormuş ve öğrencilerle arasında devamındaki diyalog gerçekleşmiştir. *-Bir şeyi sahibinin hakkı yapan şey, yani o kişiye ait olmasını sağlayan şey sadece o kişinin durumunun kötü olması mıdır? Yani yolda bulunan ve bize ait olmayan bir şeyi sahibine ait yapan şey onun fakir olması mıdır?* Öğrenci 1: *-Tam olarak öyle denemez, ama yani bu da büyük bir etkendir bence.* Öğretmen: *-Etken mi olmalıdır?... Diyelim ki cüzdanı açtı ve aynı fabrikanın sahibinin cüzdanı çıktı. Şimdi bu ikisini değerlendirdiğimiz zaman, fabrikanın sahibine ait olan cüzdan ile fabrikadaki asgari ücretle çalışan işçiye ait cüzdan arasında bir fark var mıdır, hak anlamında?* Bu soruya fark yok diyenler olduğu gibi, fark var diyenler de olmuş, öğrencilerin çoğunluğu

	ise sessiz kalmıştır. Öğretmen: *-Peki diyelim ki o cüzdanın sahibini tanıyoruz ve ünlü bir hırsız olduğunu biliyoruz. Onu çaldığına eminiz. Böyle bir durumda bu cüzdan bulan kişinin olabilir mi?* Öğrenci 2: *-İyi de parayı alırsa o zaman o hırsızdan farkı kalmaz.* Öğrenci 3: *-Sonuçta bir hırsızdan, suçludan aldığı için alabilir bence.* Öğretmen: *-Peki geri dönelim, fabrikatör zengin bir adama ait olan cüzdan ile fabrikanın işçisine ait cüzdan arasında hak etme anlamında bir fark var mıdır? O ne kadar hak ediyorsa, işçi de o kadar hak etmiyor mu?* Öğrenci 1: *-Bence öyle değil, o iki insanın statüsü aynı değil, cüzdandaki paranın kaybolması patrona koymaz ama işçi için öyle değil.* Öğretmen: *-Mesele bu mu, yoksa hak meselesi mi acaba?* Öğrenci 1: *-Patron hiç üzülmeyecektir bile.* Öğretmen: *-Acaba, üzülüp üzülmeme, zengin olup olmama, çalmış olup olmadığı meselesi mi yoksa hepsinin üzerinde bir hak meselesi mi?* Sorusuna genel olarak öğrencilerin itiraz etmedikleri ve genel bir konsensüs oluştuğu görülmüştür. Daha sonra doğaçlama kaldığı yerden devam etmiştir. Doğaçlamaların devamında yer yer öğretmen de role girip

	canlandırmalara dahil olmuş ve bazı noktalarda öğrencilere meydan okumuştur.
9. Artık Hikâyeleri Oluşturma ve Oynama Zamanı -Küçük gruplar -Öğrenciler, önce tiyatro kulübü öğrencileri rolünde, daha sonra da hazırladıkları canlandırmalara göre farklı rollerdedirler. -Öğretmen, festivale oyun hazırlayan drama öğretmeni rolündedir. -Hazırlanan oyunlar, tiyatro festivali oyunu olarak düşünülür ve sürecin son çalışmasıdır. -Drama öğretmeni bir değerlendirme konuşmasından sonra öğrencilerden şimdiye kadar toparladıkları bilgilerle katılacakları ulusal tiyatro festivali için dürüstlük konulu bir oyun hazırlamalarını ister. Sınıf, 3 farklı gruba ayrılır. İlk çalışmalardan itibaren aldıkları notlar, bilgiler, doğaçlamalar, biriktirdikleri karakterler, hikâyeler onlar için malzeme olabilecektir. Her gruba oyunlarını hazırlamaları için belli bir süre verilir. Bu arada öğretmen, grupları dolaşarak öğrencilerin hikâyelerini oluşturmalarına destek olur. Daha sonra grupların hazırladığı oyunlar sınıfça izlenir ve değerlendirme yapılır.	-Öğretmen, sürecin ilk gününden son günü olan şimdiye kadar olan drama yaşantılarının önemli olduğunu, bu deneyimlerinden birçok hikâyenin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Örneğin mahkûmlarla cezaevinde yapılan görüşmeler, kayıp cüzdan içerikleri, TV programına çıkan örnek insanlar vb. birçok farklı çalışmadan değişik hikâyelerin ortaya çıktığını onların da değerlendirilebileceğini hatırlatmıştır. Bu hikâyelerden bazıları sınıfça hatırlanmış ve üzerinde konuşulmuştur. -Üç grup, salonun farklı yerlerine geçip nasıl bir oyun hazırlayabilecekleri üzerine çalışmaya başlamışlardır. -Uygulama derslerinin ilk gününden beri birçok deneyim ve yaşantıları biriktiği için seçmekte kararsız kaldıkları, zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin süreçte ele alınmamış olan başka hikâye önerileri de getirdikleri görülmüştür. Oynanan oyunlar şu şekilde özetlenebilir: *"Bir hemşire, salgın hastalık sürecinde yaptığı şeyle ülke çapında haberlere konu olmuştur.*

	Birçok mağduriyetin oluşmasına sebep olan bu durum bir şikâyet üzerine ortaya çıkarılmıştır. Bu hemşirenin pandemi sürecinde aşısını olmak üzere hastaneye gelen onlarca insanı kandırdığı ve aşıyı peçeteye sıktıktan sonra vücutlarına boş şırınga uyguladığı anlaşılmıştır. Aşı olduğunu sanan bu insanlardan hastalığa yakalanıp ölenler, çok ağır atlatanlar, halen yoğun bakımda olanlar olmuştur. Hastalar, yakınları ve ölen insanların yakınları böylesine hayatî bir konuda dürüst olmayan ve insanların canına kasteden bu kötü niyetli hemşire hakkında televizyon ve sosyal medya haberlerine çıkmışlar, bu hemşireyle yüzleşmişler ve ondan şikayetçi olmuşlar. Sonunda hemşire dürüst olmayan bu davranışı nedeniyle tutuklanmıştır." *"Yaşanılan çağın en büyük hastalığı olan A118 varyantı kitlesel ölümlere sebep olmaktadır. Tıbbî araştırmalar yapan bir doktor, bu hastalığın çaresi olacak aşıyı bulduğunu ve kullanılmaya hazır olduğunu iddia eder. Ona göre, bulduğu aşı her açıdan denenmiş, güvenli ve koruma anlamında etkili bir ilaçtır. Bu doktor, bir televizyon programında bu ilacın tanıtımını ve gönüllü kobaylar üzerinde uygulama denemesini yapar. İlacın her açıdan hazır olduğunu ve piyasaya sürüleceğini söyler. İlaç uygulamaya başlanır ve insanlar bu aşıyı olurlar. Bu süreçte doktorun ailesi de bu hastalığa yakalanmıştır ve durumları gittikçe kötüye gitmektedir. Buna rağmen doktor onlara bu aşıyı uygulamamaktadır. Ailesi bu durumu*

	sorgulamakta kendi ailesine neden bu ilacı vermediğini sormaktadırlar. Doktor bir şeyler saklamaktadır. Zor durumdadır ve bunu onlara bir türlü açıklayamamaktadır. Aslında yaptığı şey çok para kazanmak için aşılar kullanıma hazır olmadan acele bir şekilde onları satmak olmuştur. Böylece bütün ailesi ve binlerce insan onun yüzünden ölmüştür. Çok pişmandır ve oyunun sonunda bunu şu sözlerle ifade etmiştir: 'Para her zaman, her şeyden önemli olmamalı, dürüstlük çok daha önemli bir erdemdir." *"İki arkadaş bir banka soygunu esnasında polis baskınıyla yakalanmış ve mahkemeye çıkarılmışlardır. Mahkemede hırsızlardan biri, olayı tamamen diğerinin üzerine yıkarak soygunu onun planladığını kendisinin birçok şeyden haberi olmadığını iddia ederek kendi cezasının hafifletilmesi gerektiğini söyler. Diğer arkadaşı, bunun yalan olduğunu, arkadaşının kendisine iftira attığını söylese de mahkemeyi buna inandıramaz. Kendisinin pişman olduğunu, arkadaşının oyununa geldiğini ağlayarak mahkeme salonunda anlatır. Ama mahkemede ceza almaktan kurtulamaz."* -Sunulan her oyundan sonra kısa bir değerlendirme yapılmış ve diğer oyuna geçilmiştir. -Oyunlara bakıldığında öğrencilerin dürüstlük açısından çarpıcı hikâyeler seçtikleri görülmektedir. Uygulama derslerinin gündemi meşgul eden pandemi sürecinde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda seçilen üç konudan

	ikisinin doğrudan bu konuyla ilgili olması anlaşılır olmaktadır. Öğrencilerin genel olarak süreç ve oynanan oyunlarla ilgili görüşleri alındıktan sonra ders sonlandırılmıştır.
Günlük Yazma Bütün öğrenciler, kendilerine verilen ve üzerinde katılımcı kodları yazılı olan günlük defterlerine bugünü yansıtan duygu ve düşüncelerini yazarlar. -Öğretmen, drama çalışmasını sonlandırmış ve öğrencilere günlüklerini son defa dağıtmıştır. Uygulama derslerinin son gününde de programın son 20 dakikası bu aktiviteye ayrılmıştır. Yazma eylemi bittikten sonra günlükler öğretmen tarafından araştırma için içerik analizine tâbî tutulmak üzere toplanmıştır.	

3.8.5. Son Test/ Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formunun Doldurulması (13. Gün, 25 Şubat 2022)

Uygulama Süreci:

Araştırma programının son gününde, uygulama grubuna uygulanan 11 açık uçlu sorudan oluşan 'Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu' değiştirilmeden tekrar uygulanmış ve böylece son test gerçekleştirilmiştir. Görüşme, okul ders saatleri bittikten sonra, uygun görülen bir sınıfta sessiz bir ortamda ön testte olduğu gibi yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, hazırlanan formlarda öğrencilerden adı ve soyadı yerine ön testte olduğu gibi belirlenen katılımcı kodlarını yazmaları istenmiştir. Böylelikle düşüncelerini açıklıkla ifade edebilecekleri, test verileri ve sonuçlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı ve yalnızca kendileri için belirlenen katılımcı kodlarının kullanılacağı son test için de araştırmacı tarafından hatırlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından kendilerine yine, süre ve kâğıt kısıtlamasının olmadığı, istedikleri sorudan başlayabilecekleri, hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığı soruları geçebilecekleri gibi ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, ayrıca formları doldurmaları için gerekli malzemeleri de tedarik etmiş ve uygulama süresince sınıfta bulunarak öğrencilere rehberlik etmiştir.

Gözlem ve Değerlendirme:

Öğrenciler, tekrar aynı sorularla karşılaşmış oldukları için şaşırmış olsalar da genel itibariyle ön teste göre oldukça rahat oldukları sınava hazırlıklı gelmiş öğrenci havasında

oldukları gözlenmiştir. Önlerindeki görüşme formuna odaklandıkları ve ön teste nazaran sorulara daha uzun zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Son testte kendilerini daha rahat hissetmiş olmaları yabancı olmadıkları sorular ve formatla karşılaşmış oldukları için olabileceği gibi konular hakkında bilgi düzeyleri ve deneyimlerinin artmış olmasından da kaynaklanmış olabilir. Bu durum, öğrencilerden daha derinlemesine veriler elde edilebilmesi açısından araştırma için önemli görülmektedir. Formu dolduran öğrencilerden dileyenlerin erken çıkmalarına müsaade edilmiştir. Devam eden öğrenciler için ise bitirene kadar herhangi bir süre sınırının olmadığı söylenip devam edilmiş ve böylelikle son öğrenciler de soruları cevaplayınca formlar toplanıp uygulama sonlandırılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1.1. Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı, "Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını; kendi görüşleri, yazılı, işitsel ve görsel eserleri, hakkında yazılanlar ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda tespit etmek, bu doğrultuda bir drama ders uygulama planı geliştirmek ve bu uygulamanın ortaokul yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında yer alan on kök değerden birisi olan 'dürüstlük' değerinin öğretilmesindeki etkisini incelemek" olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar, 'kuramcı Cecily O'Neill'in kendi görüşleri', 'alan uzmanlarının görüşleri' ve 'süreçsel drama ile değer öğretimi uygulamaları' olmak üzere üç yönden belirlenmiş olan alt problemlere göre aşağıda sunulmaktadır.

1.Araştırmanın birinci alt problemi, Cecily O'Neill'in kendi süreçsel drama yaklaşımı ve bu yaklaşımın değer öğretiminde kullanılması hakkındaki görüşlerine başvurulması ile ilgilidir. Bu amaçla kuramcı O'Neill ile görüşülmüş ve kendisine; doğaçlama, süreçsel drama yaklaşımı, eğitici drama, etkilendiği diğer öncüler, değer öğretimi, süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması gibi başlıkları ele alan yedi soru yöneltilmiştir.

Doğaçlamanın süreçsel drama açısından önemini dile getiren O'Neill, bu amaçla nasıl ve ne kadar kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmiş, bu yöntemlerin çok uzaklarda aranmaması gerektiği, doğaçlamayı kısa bir skecin ötesine geçecek şekilde kontrol etmenin en etkili yolu olarak tiyatronun çağlar boyunca kullandığı yapılandırma yöntemlerini işaret etmiştir. Bu yapılandırma kurallarına uyulduğu takdirde ise dramanın en etkili halini bulacağını iddia eden O'Neill'in ayrıca kendi buluşu olan 'ön metin' kavramını da önemle vurguladığı görülmektedir.

Doğaçlamanın iş birliğine dayalı olduğunu söyleyen kuramcı, öğrencilerin en iyi şekilde esnek bir yapı içerisinde onlara tanınacak belli bir ölçüde serbestiyet ile etkin kılınabileceklerini ve böylelikle ahenkli bir dramatik dünyanın büyümesine önemli

katkılarda bulunabileceklerini savunmaktadır. Öte yandan süreçsel dramanın aidiyeti, eğitici drama ve sanat ile ilişkisine dair sorulan soruya ise; aidiyet bağlamında süreçsel dramanın dramatik bir olay olduğunu, drama sanat formunun bir parçası olduğunu belirtmiştir. Okullarda ve diğer eğitim ortamlarında kullanılabileceğini, öte yandan tam olarak eğitici dramanın eş anlamlısı olarak görülemeyeceğini; çünkü eğitici dramada olmayan kendine has birçok özelliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Verdiği başka bir mülakatta kendilerini 'rehberlerim' olarak nitelendirdiği iki drama öncüsü; Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'a dair ve kendi yaklaşımının onlarla olan ilişkisine dair sorulan soruya da Heathcote'un alana şüphesiz ki önemli katkıları olduğunu, ancak son zamanlarında doğaçlama ve role giren öğretmenden uzaklaşarak daha çok görev odaklı çalışmalara yoğunlaşmasından dolayı kendi pratiğini Gavin Bolton'un daha çok etkilediğini ifade etmiştir. Bunda Bolton'ın drama teması kapsamında odak ve gerilim arayışında olmasının, drama esnasında tıpkı bir tiyatro oyun yazarı gibi çalışıyor olmasının ve kendine has role giren öğretmen kullanımının da etkili olduğunu belirtmektedir. Kendisinin onlardan farklı olarak işin dramatik ve estetik yönleriyle daha çok ilgilendiğini eklemiştir.

Süreçsel dramanın değer öğretiminde (karakter, ahlâk eğitimi) kullanılması hakkındaki düşünceleri ve böyle bir araştırma çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi açısından tavsiyeleri sorulduğunda ise öncelikle değerleri öğretmenin zorluğunu öne çıkarmış ve bu zorluğun da daha ziyade öğrencilere belirli değerleri telkin etmek isteyen öğretmenlerin zihinlerinde önceden mevcut bir gündemin bulunmasından kaynaklandığı tespitini yapmıştır. Oysa ona göre, bariz bir doğru cevap yerine tartışmayı tetikleyecek ve değerleri ortaya çıkaracak gerçek bir ikilem olmalıdır. Öğrencilerin değerleri dikkate almaları isteniyorsa, drama içinde bu değerleri açığa çıkaracak, sorgulamalarını sağlayacak sorular, ikilemler oluşturmanın bir yolu bulunmalıdır. Eğer değerler doğrudan öğretilmeye, doğru cevap olduğu gibi verilmeye çalışılırsa; öğrencilerin bu çabanın iç yüzünü hemen fark edeceklerini, bunun da öğretmenin işini zorlaştıracağını savunmuştur. Görüşmenin sonuna doğru gelindiğinde araştırmacı tarafından, günümüzde süreçsel dramanın farklı disiplinler tarafından kullanılsa da henüz tam anlamıyla keşfedilmediği belirtilmiş ve kendisinin bu kullanımı nasıl değerlendirdiği, yeterli bulup bulmadığı ve bu alanların içinde değerler eğitiminin ne kadar yer bulabildiğine dair görüşleri sorulmuştur. Cecily O'Neill, süreçsel dramanın bazı alanlarda bilinse de yeterince

tanınmadığı veya kullanılmadığı konusunda araştırmacıyla hemfikir olduğunu belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da geleneksel anlamda öğretmenlerin çoğu zaman kontrol etme gereksinimi duymaları, dil eğitimi açısından bakıldığında akıcı bir dil kullanımından ziyade net ve doğru kullanım beklentisi içinde olmaları ve genel anlamda da zaman, mekân ve müfredat gibi faktörlerle kısıtlanmalarını dile getirdiği görülmektedir.

Son olarak süreçsel dramanın özellikle değerlerin, ahlâkın öğretildiği veya karakter gelişiminde kullanıldığı yöntemler bilmediğini, ancak konuyla ilgili son yazılanlardan da haberdar olmadığını söyleyen O'Neill, değer öğretimi üzerine çalışmak durumunda olsa öncelikli olarak herkesin kendi değerlerini keşfetmesi gerektiğini, bununla birlikte dünyanın gidişatı da göz önünde bulundurulduğunda insan hakları listesinin iyi bir başlangıç olabileceğini belirtmiştir. Bugün dünyanın birçok yerinde saygı duyulmadığını düşündüğü bu değerleri ırkına, inanç veya cinsiyetine bakılmaksızın; adalet, eşitlik, saygı, haysiyet ve bağımsızlık olarak saymıştır.

2.Araştırmanın ikinci alt problemi, alan uzmanlarının Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendirdikleri ve bu yaklaşımı farklı kılan en önemli bileşenlerin neler olduğuna dair düşünceleri ile ilgilidir.

Alan uzmanlarının sorunun ilk kısmına, yani onun süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendirdikleri ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde genel itibariyle süreçsel drama yaklaşımı ve Cecily O'Neill'in öğretmenlik becerileri olarak düşünülebilecek iki farklı eksende değerlendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Süreçsel drama yaklaşımı ekseninde uzmanların öncelikli olarak; bu yaklaşımın belirgin bir şekilde tiyatral oluşu, katılımcılarına bir tiyatro oyununda olma hissi vermesi, öğrencilerin katılımını ön planda tutması ve daha da önemlisi bu katkılar doğrultusunda hareket etme cesareti göstermesi ve ayrıca kendinden öncekilerle bağı olmasına ve onlardan izler taşıyor olmasına rağmen kendine özgü yönlere de sahip olması gibi özelliklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bununla beraber yapılan diğer vurgulara bakıldığında ise süreçsel dramayı iyi yapılandırılmış olması nedeniyle eğitim potansiyeli yüksek bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca sanatsallık ve pedagoji, teori ve uygulama arasında hassas bir denge kurabilmiş olmasını da Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımının önemli bir özelliği olarak dile getirmişlerdir. Katılımcılarını sürece aktif

olarak dahil eden kolektif bir çalışma olmasından dolayı öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu, bununla beraber role giren aktif ve etkili öğretmen anlayışıyla öğretmene zengin yapısal ve dramatik olanaklar sunabilen bir yaklaşım olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan O'Neill'in öğretmenlik becerisi bağlamında ise ilham verici, algısı güçlü ve çok esnek, drama alanında uluslararası öneme sahip birkaç figürden biri olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Sorunun ikinci kısmını oluşturan, "Onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?" ifadesine verilen cevaplara bakıldığında ise, en önemli bileşenler olarak bulgular kısmında da yer alan aşağıdaki hususların önemle vurgulandığı görülmüştür:

- Role giren öğretmen stratejisini etkin bir şekilde kullanması,
- Teşvik edici başlangıç noktaları bulabilmesi (ön metin anlayışı),
- Doğrusal, kronolojik bir sıra izlemeyen epizodik bir yapıyı benimsemesi,
- Dışarıdan izleyicilerin olmaması,
- Tüm sınıfın doğaçlama açısından aktif bir şekilde rol alabileceği net bir çerçeve sağlayabilmesi,
- Etkili bir gerilim ve zaman kullanımına sahip olması,
- Güçlü fakat esnek bir çerçeve sunabilmesi,
- Ortaklaşa yaratım ve doğaçlamanın gücünü kullanması,
- Katılımcıları çerçeveye bağlayan etkili bir ortak bağlam algısı yaratabilmesi,
- Lider/eğitmenin temel bir bileşen olarak çalışmalarda daha aktif olması,
- Ekstrem, uç, tartışmalı ve heyecan verici dramayı tercih etmesi,
- Katılımcılara meydan okuması,
- Eşsiz mizah anlayışı (ironik yaklaşım),
- Grup rolü,
- Rol katmanları.

Sonuç olarak uzmanların Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını; temel bileşenleri itibariyle dozu iyi ayarlanmış, sanat ve eğitim, tiyatro ve drama, öğretmen ve öğrenci arasında kurduğu güçlü bağlar ile birçok açıdan ayakları yere sağlam basan, uluslararası anlamda kabul görmüş bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Alan uzmanlarından Pamela Bowell'in röportajda kullandığı şu ifadenin bu anlamda toparlayıcı bir ifade olduğu görülmüştür: "Cecily'nin praksisi; sanatsallık, pedagoji, teori

ve uygulama arasında her zaman hassas bir dengeye sahip olmuştur. Bu, diğer uygulayıcıların böyle bir dengeye sahip olmadıkları anlamına gelmez, aksine onun tüm bu alanlarda eşit yetkinliğe sahip olduğu anlamına gelir."

3.Araştırmanın üçüncü alt problemi, alan uzmanlarına göre O'Neill'in drama yaklaşımıyla Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıkların neler olduğu ve O'Neill'in alana ne tür yenilikler kattığı ile ilgilidir. Uzmanlarla yapılan görüşme neticesinde öncelikli vurgunun bu kuramcılar arasındaki yakınlık ve etkileşim teması üzerine olduğu, aralarındaki farkların ise ikinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öncüler arasında belli farklar olsa da birbirlerine yakın ve ilişkili oldukları görüşünün hemen hemen genel kabul gördüğü, uzmanlardan yedisinin görüşlerinde bu ortak vurguyu öne çıkardıkları sonucuna varılmıştır. O'Neill'in her iki öncüden etkilenmiş olsa da daha ziyade Bolton'un etkisinde kaldığı -ki bunu araştırmacının kendisiyle yaptığı röportajda da bizzat ifade etmiştir- bunda Bolton'un akademik çalışmalarının da etkili olduğu ve böylelikle kendi özgün yaklaşımını geliştirebilmiş olduğu da bu tema kapsamında öne çıkan diğer vurgulardır. Dolayısıyla her iki öncünün de O'Neill ve yaklaşımı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu etkilenmenin doğrudan ya da dolaylı olması faktörüne bakılmalıdır, çünkü O'Neill'in yaklaşımına önemli katkılar sunduğu ortada olan Bolton'un da aynı şekilde Heathcote ile ciddî bir etkileşim içinde olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Sonuç olarak Bolton'dan daha çok doğrudan, Heathcote'dan ise daha ziyade dolaylı yollardan etkilenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Görüşülen alan uzmanlarından Brian Edmiston ve Luke Abbott; Bolton'un onun üzerinde önemli katkıları olsa da süreçsel dramanın asıl kaynağının özellikle erken dönem çalışmalarıyla Heathcote olduğunu, O'Neill'in bunu devam ettirmiş olduğunu savunmuşlardır. Bahsettikleri erken dönem çalışmalarını yine görüşme yapılan uzmanlardan David Davis 'Karmaşa İçindeki İnsan (Man in a Mess)' olarak ifade etmekte, Luke Abbott ise Heathcote'nun geliştirdiği dört drama formundan biri olarak 'Dramayla Öğrenme/Drama as Learning' olarak ifade etmekte ve bugün süreçsel drama olarak bilinen ve ön plana çıkan yaklaşımın kaynağının da bu olduğunu iddia etmektedir. Netice itibariyle, bu kuramcıların yıllar içerisinde birbirleri hakkında yaptıkları çalışmalar, bilimsel yayınları, birlikte geçirdikleri zaman ve mesai gibi faktörler de hesaba katıldığında aralarında

etkileşimin meydana gelmesi, birbirleri üzerinde izler bırakmaları, belli noktalarda örtüşmeleri ya da ayrışmalarının kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır. David Davis'in kendisiyle yapılan görüşmede üç drama öncüsünün birbirlerine göre konumlarını dile getirdiği şu sözleriyle bu anlamda yerinde bir tespit yaptığı görülmüştür: "Heathcote'u kilit öneme sahip öncü olarak ve Bolton'u da o yenilikleri kendisinin eğitici drama tarihine dair benzersiz birikimiyle yoğurarak esas geliştiren kişi olarak konumlandırırdım. Bolton'un öğrencilerinden ve meslektaşlarından biri olan O'Neill, eğitici drama alanında, ilişkili ancak ondan bağımsız bir drama alanı açan kendi yeni ve benzersiz yaklaşımını geliştirdi."

Uzmanların bu üç drama öncüsü arasındaki farklar bağlamında ise, eğitim geçmişleri ve bunun çalışmalarına yansımaları, tercih ettikleri içerikler ve süreci yapılandırma özellikleri, kullandıkları teknikler, eğitim ve sanat arasında tesis ettikleri denge, kurgu ile gerçeklik kavramlarına bakış açıları ve uygulamada gösterdikleri esneklik gibi konuları dile getirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak tespit edilen farklar maddeler halinde şunlar olmuştur:

- Aralarındaki fark, kullandıkları tekniklerden kaynaklanan küçük farklardır, dramatik karşılaşmanın özü açısından farklı değildir.
- O'Neill'e göre, dramadaki canlandırmalar kurgu gibi görünse de gerçeğin kendisidir. Heathcote ise bunları tam olarak kurgu olarak da görmez.
- Heathcote aktör kökenlidir O'Neill ise öğretmenlik eğitimi almış daha sonra yakından ilgilendiği tiyatroyu eğitim anlayışına dahil etmiştir.
- O'Neill'in çalışmaları, Bolton'unki kadar metaksis üzerine odaklanmaz, rol içinde kendini yansıtma biçimlerine odaklanır.
- O'Neill, genellikle tartışmalı bağlamlar seçerek katılımcılara meydan okumayı tercih ederken; Bolton, daha çok hikâye anlatma tekniğini kullanan bir hikâye anlatıcısıdır.
- O'Neill'in akademik çalışmaları, danışmanlarına kıyasla daha yapılandırılmış ve düzenlidir.
- O'Neill'in yaklaşımında kullanılan materyal, ön metin, semboller vb. gibi ayrıntıların diğer yaklaşımlara görece daha basit yapılandırıldığı söylenebilir.
- O'Neill sınıfta, Bolton'a göre daha esnek ve uygulamada daha geniş bir sanatsallığa sahiptir.

Aynı sorunun "O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?" kısmı açısından ise yine sorunun ilk kısmıyla ilişkili olarak; epizodik yapılandırması, temelinde 'mış gibi' yapma ilkesi olan ön metin odaklı bir çalışma öngörmesi, dramanın tiyatral ve doğaçlama yapısını ön plana çıkarması, sahnelerin kronolojik bir sıra takip etmeden zaman akışında farklı yerlere sıçrayabilmesi, grup rolü ve katmanları, eğitimcinin de gruba liderlik yapmanın yanında role girip oyuna dahil olması ve her an farklı şekillerde süreç içinde aktif bir şekilde yer alarak fonksiyonel bir liderlik sergilemesi, bu yönüyle de aynı zamanda artist/sanatçı olunabileceğini göstermesi, dolayısıyla öğrencilerle beraber kolektif hayal gücünü harekete geçirebilmesi gibi unsurlar tespit edilmiştir.

4.Araştırmanın dördüncü alt problemi, alan uzmanlarının Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. Uzmanların bu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, Heathcote asıl itici güç ve ilham kaynağı olarak kabul edilmekle birlikte, süreçsel dramanın tohumlarının Heathcote ve Bolton birlikteliğiyle atıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tohumlar, özellikle Heathcote'un erken dönem çalışmalarıyla atılmıştır; ancak Heathcote daha sonra kendisine göre haklı birtakım gerekçelerle farklı drama formları geliştirmiş ve bulunduğu yerden uzaklaşmıştır. Yeni yönelimler içinde olmasının sebeplerine bakılınca gerçek yaşamla daha fazla bağ kurmak ve mekân sınırlılığından kurtulmak istemesi, öğrencilere daha fazla sorumluluk vermek istemesi ve eğitim programlarının verimli uygulanması açısından dramanın daha etkin nasıl kullanılabileceği gibi faktörlerin bu tutumunda belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreçsel dramanın temellerinin atılmasında önemli katkılar sunmuş olmasına rağmen Bolton, bu açıdan Heathcote'a göre daha geri planda kalmış gibi görünmektedir. Ancak özellikle bu yaklaşımın kuramsallaşması açısından önemli katkılar sunduğu ve bu anlamda kendi özgün dilini oluşturduğu da göz ardı edilmemelidir. Öte yandan her ne kadar uzmanların genel kanısı ve ilgili uygulamalar karşılaştırıldığında süreçsel drama – Heathcote ilişkisi ortada olsa da kendisinin konuya farklı zamanlarda farklı açıklamalar getirdiği ve bu kavramı sahiplenme anlamında belirgin bir tutum içinde olmadığı anlaşılmıştır. Netice itibariyle Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un süreçsel dramanın ortaya çıkması, ilk örneklerinin uygulanması, temellendirilmesi, yapılandırılması ve kuramsallaştırılması anlamında göz ardı edilemeyecek katkılar sunmuş iki önemli drama öncüsü oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.Araştırmanın beşinci alt problemi, alan uzmanlarının süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Uzmanların soruya verdikleri cevapların içerik analizine bakıldığında büyük çoğunluğunun bu yaklaşımın insanı ve insanî olanı konu alması, esnek dili ve hem öğretmene hem de katılımcılarına sağladığı etkin imkânlar itibariyle değerler öğretimi açısından uygun ve elverişli bir yaklaşım olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan üç uzmanın da bu görüşe genel itibariyle katılmakla birlikte bir bakıma şerh düştükleri; didaktik, tek sesli ve ahlâkî ön kabullerle yola çıkıldığı takdirde bu anlamda olumlu sonuçlar elde edilemeyeceğini öne sürdükleri görülmüştür. Süreçsel dramayı değerler öğretimi için elverişli bulan uzmanlar bu görüşlerine dayanak olarak genel itibariyle şu argümanları ileri sürmüşlerdir:

- Duygu ve düşüncelere hitap etmesi,
- Bireyi, insanı, toplumu merkeze alan her konunun -değerler de bunlardan biridir- işlenebilmesi,
- Sahip olduğu esnek form sayesinde zaman, mekân ve roller arası geçişlere imkân sağlaması,
- Hassas konulara farklı açı, rol ve mesafelerden ve gerektiğinde dolaylı yollardan yaklaşabilmesi,
- Gerçekten maruz kalmak zorunda olmadan birçok duygunun kurgusal olarak deneyimlenebilmesi,
- Dramatik deneyimin hem oyuncusu hem de izleyicisi olunabilmesi,
- Katılımcılarına konuyu derinlemesine düşünme ve yansıtma imkânı sunması,
- Sosyalleşme anlamında sağladığı verimli öğrenme olanaklarıyla yine sosyal ilişkileri düzenlemede önemli yeri olan değerlerin ele alınmasına da zengin imkânlar sağlayabilecek olması,
- Pek çok değerin zaten dolaylı yoldan dramanın örtük amaçları arasında yer alıyor olması.

Bu görüşlere genel itibariyle katılsalar da uygulamada ihtiyatlı olunması gerektiğini ifade eden uzmanlardan biri olan David Davis; değerlerin ‘öğretilmesinde’ tek seslilik (monologism) tehlikesi gördüğünü, bu nedenle onlara öğretilmesi gerekmediğini, bir

sanat olan dramanın insanları yönlendiren açık bir mesajı veya yazara ait güçlü bir sesinin olmaması gerektiğini belirtmiştir. Diğer uzmanlardan Ömer Adıgüzel de aynı doğrultuda görülebilecek olan ifadelerle bu görüşü desteklemiş, amaç ve kazanımların doğrudan değerler olduğu bu tür çalışmalarda planların çok iyi hazırlanması gerektiği ve didaktik olma riskine düşülmemesi gerektiğini dile getirmiştir. Brian Edmiston ise bu konuya şu sözleriyle şerh düşmüştür: "Önceden belirlenmiş ahlâkî sonuçları elde etmek maksadıyla yola çıkıldığı takdirde karakter, ahlâk veya değerlerin 'öğretilemeyeceğine' inanıyorum." Sorunun ikinci kısmını oluşturan "Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?" ifadesine verilen yanıtlar ise; araştırma öncesi yapılması gerekenler, araştırma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler ve sonrasında dikkat edilmesi gerekenler şeklinde üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan ilki olan araştırma öncesi yapılması gerekenlere dair önerilere bakıldığında; iyi bir araştırma sorusu, kavramların netleştirilmesi, deney grubu öğrencilerinin drama deneyimine sahip olmaları, ders planları ve ısınma çalışmaları, kuramsal ve metoda dayalı hazırlıklar, örneklem seçimi, uygulama öncesi hazırlıklar ve çerçeve ve yapılandırma gibi başlıkların öne çıktığı görülmüştür.

İkinci başlık olarak belirlenen 'araştırma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler' başlığı kapsamında ise; ne olursa olsun drama öğretmeninin değerlerinin baskın olmaması gerektiği, keşif sonucunda varacakları kararın öğrencilere bırakılması, kendi pozisyonlarını oluşturabilmelerine müsaade edilmesi, etkili olması bakımından daha uzun süreli uygulama süreçlerinin tercih edilmesi, öngörülen sonuçlara uymuyorsa bile önemli gelişmelerin görmezden gelinmemesi ve bu açıdan ihtiyatlı olunması gibi liderlik tutumu, uygulama süresi ve bilim etiği bağlamında değerlendirilebilecek önerilerde bulundukları görülmüştür.

Üçüncü ve son başlık olan 'araştırma sonrasında dikkat edilmesi gerekenler' başlığı altında ise; ölçme ve değerlendirme konusunda doğru araçların kullanılması konusunun önemle vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre (ön test/son test) deney grubu öğrencilerinin dürüstlük değerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Buna göre;

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin "Sence 'dürüstlük' ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?" sorusuna verdikleri cevapların analizi neticesinde dürüstlüğün öğrenciler tarafından daha ziyade sözel anlamda doğruluk ve bu eksende oluşacak güven ya da güvensizlik olarak yorumlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında ise cevap içeriklerinde ve dağılımlarında değişiklikler olduğu, güven ve doğruluk temalarına yapılan vurgunun arttığı, öğrencilerin çoğunluğunun ders içi canlandırmalar ekseninde karamsar yorumlar yaptıkları ve ön testten farklı olarak ayrıca 'hiçbir çıkar beklentisi içinde olmama, bencil davranmama, empati yapabilmek, insani sorumluluk' gibi vurgular kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama öncesinde verdikleri cevaplar genel itibariyle daha kısa ve tek yönlü bir bakış içeren cümlelerden oluşurken, uygulama sonrasında ise örnekler ve kendi içinde tartışmalar içeren nispeten daha kapsamlı, eleştirel ve sorgulayıcı yorumlardan oluştukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin "Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?" sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının içinde bulunulan ekonomik koşullar, kişisel çıkarlar ve insanların baskılarından dolayı dürüst olunamaması durumunu anlaşılabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında ise, 'Evet katılıyorum' diyen öğrenci sayısının azaldığı ve 12 öğrencinin içinde bulunulan zaman şartlarını ileri sürerek dürüstlükten taviz verilmesini kabul edilemez buldukları ve bu anlamda şartlar ne olursa olsun istikrar ve kararlılık vurgusu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ön testten farklı olarak uygulama sonrasında beliren 'zorlaştırıyor ama imkânsız değil' alt temasının da bu açıdan anlamlı bir kapı araladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 5 öğrencinin açık bir şekilde drama derslerinden örnekler verdikleri, açıklamalarını rol aldıkları süreçsel drama canlandırmalarıyla temellendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Dolayısıyla uygulama sürecinin öğrencilerin dürüstlük değeri konusundaki hassasiyetlerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin "Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?" sorusuna genel itibariyle kısa ve yüzeysel cevaplar verdikleri, kavramı farklı açılardan ifade etme anlamında yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır.

Ayrıca grubun yarısından çoğunun emanetin sahibinden izinsiz kullanılabileceğini düşündüğü ve buna yönelik bahaneler üretmeye çalıştığı görülmüştür. Uygulama sonrası testte ise sundukları gerekçelerde önemli sayılabilecek değişimler olduğu, drama canlandırmalarından örnekler verdikleri, genel itibariyle izinsiz kullanılmaması gerektiğini vurguladıkları ama kullanılsa bile çok acil ve hayati durumlar gibi olağan üstü durumlarda bunu kabul edilebilir gördükleri anlaşılmıştır. Bununla beraber emanete sahibinin gözünden de bakılması gerektiği, emanetin dürüstlüğün ölçüsü olduğu, kişinin kendi eşyasından daha değerli olduğu gibi ifadeler kullandıkları ve hemen hemen bütün öğrencilerin bu konuda farklı yaklaşımlarla da olsa hassasiyet belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla uygulama sürecinin emanet kavramı ve dürüstlük değeri noktasında öğrencilerin farkındalık düzeylerine ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme yeterliliklerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin "Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplarda grubun yarısından fazlasının hırsızlığı büyük küçük diye ayırmadığı, özü itibariyle ikisinin de aynı davranışlar olduğu farkındalığına sahip olduğu diğer öğrencilerin ise bu anlamda aynı belirgin tutumu sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrası cevaplara bakıldığında ise 'Fark yok' diyenlerin sayısının uygulama öncesine göre az da olsa artış gösterdiği, öğrencilerin drama canlandırma örneklerinden de yararlanarak ön teste nazaran daha kapsamlı açıklamalar yaptıkları ve birden fazla alt temaya vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte 'Fark yok' diyen öğrencilerin hemen hepsinin (11 öğrenci) 'ikisi de hırsızlık' vurgusu yaparak bu konuda hassasiyet ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle süreçsel drama ders uygulamalarının nicel anlamda çok belirgin bir farklılık yaratmasa da öğrencilerin 'hırsızlığın boyutları ve aralarındaki fark' algılarına ve dolayısıyla dürüstlük farkındalıklarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

- Uygulama öncesinde yapılan görüşmede "Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?" Sorusuna verilen cevaplara bakıldığında bilişsel anlamda sözünde durma konusunda genel olarak bir farkındalığın söz konusu olduğu kabul edilse de pratikte durumun öyle olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında ise sözünde durmama davranışı için, on beş

öğrencinin ‘olamaz kabul edilemez bir şey’ cevabını verdikleri ve bunu; güven, yalan, mağduriyet, dürüstlük, günah, normalleşme, geçerli bir neden, toplumdan soyutlanma gibi farklı kavramları vurgulayarak uygulama öncesine nazaran oldukça etraflı denebilecek gerekçelerle temellendirdikleri görülmüştür. Soruya uygulama öncesi ve sonrası şeklinde bütünsel olarak bakıldığında öğrencilerin verdikleri cevapların nicel ve nitel olarak farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Uygulama öncesinde sözünde durmama eylemi hakkında beş öğrenci; olabilir normal bir şey, insanlık hâli, geçerli bir nedenleri vardır, anlayış göstermek lâzım ve günümüz şartları gibi karşılıklar vermişlerken uygulama sonrasında böyle bir temaya hiç rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin konuyu drama uygulamalarından örnekler vererek farklı açılardan da ele aldıkları, kendilerini sorgulamaya, çelişkilerini fark etmeye başladıkları da görülmüştür. Dolayısıyla drama uygulama sürecinin sözünde durma davranışı ve dürüstlük değerine yönelik farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği ve bu değere sahip olmayan öğrencilerin de değere yönelik kazanımı edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

- Uygulama öncesinde yapılan görüşmede “Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?” Sorusuna on öğrenci ‘önemli’ diyerek cevap vermişken diğerleri daha ziyade eylemi hafife aldıkları ve kabul edilebilir gördükleri anlamına gelen ifadeler kullanmışlardır. Aynı soruya ‘önemli’ cevabını veren öğrenci sayısı uygulama sonrasında ise on dörde yükselmiş ve bu görüşlerini; empati, emek, aciliyet, izin istemek, haksızlık, bencillik, zaman hırsızlığı ve kaos gibi birçoğu ön testte vurgulanmayan kavramlar temelinde izah etmişlerdir. Dolayısıyla süreçsel drama uygulamalarının öğrencilerin; sıra bekleme, bekleyenlerin hakkına saygı duyma ve haksızlığa itiraz etme anlayışları açısından dürüstlük hassasiyetlerinin gelişmesine olumlu katkı sunduğu söylenebilir.

- Uygulama öncesinde yapılan görüşmede “Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Sorusuna grubun yarısından çoğunun, konuyu koşullar ve mecburiyetler ekseninde basite indirgeyerek bir sakınca görmediklerine dair cevaplar verdikleri diğer taraftan kalan sekiz öğrencinin de konuya daha hassas yaklaştıkları ve ‘kullanılmamalı’ şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında da kullanılabilir ve kullanılamaz alt tema

dağılımlarının hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrası anlamında nicel olarak belirgin bir değişiklik olmasa da verilen cevapların niteliklerinde önemli sayılabilecek farklılıklar olduğu görülmüş, öğrencilerin sundukları gerekçeleri farklı bakış açılarıyla detaylandırdıkları, diğer sorularda olduğu gibi bazı öğrencilerin cevaplarında yine drama uygulama örneklerinden yararlandıkları ve dramatik karakterlere göndermeler yaptıkları, daha makul gerekçeler sunma arayışında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde bu tarz pazarlama stratejilerinin kullanılabileceğine gerekçe olarak sunulan; ben de yapardım, sakınca görmüyorum, bu ticari bir zekâ göstergesi gibi konuyu hafife alıcı ifadelere uygulama sonrasında rastlanmamıştır.

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin "Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde grubun yarısının evet o şey benim 'olabilir' dediği ve gerekçe olarak çünkü; şeytana uymayacağımı garanti edemem, onun için önemli olsa düşürmezdi, hayır kurumlarına güvenmiyorum gibi tutarsız denebilecek gerekçeler sunabildikleri anlaşılmıştır. Grubun diğer yarısının da 'hayır benim olmaz' cevabını verdikleri halde yine gerekçelendirmede yetersiz kaldıkları, dar denebilecek bir çerçevede izah etmeye çalıştıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise aynı soruya altı öğrencinin evet o şey benim 'olabilir' dediği kalan on iki öğrencinin de hayır benim 'olmaz' diyerek karşılık verdiği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle her iki test arasında nicel anlamda da bir farklılık olduğu görülse de cevapların niteliklerinde ortaya çıkan farkın daha belirgin olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde, yolda bulduğun bir şey benim olmaz diyen öğrencilerden sadece ikisi çünkü 'İçim rahat etmez' şeklinde kısıtlı ve yalnızca kendi açılarından bir gerekçe sunabilmiş olmalarına rağmen uygulama sonrasında 'olmaz' diyen 12 öğrencinin tamamının bu kararlarına daha geniş bir bakış açısıyla bakabildikleri; hak, emek, emanet, sorumluluk, insanlık, dürüstlük, bahane aramamak, minnet gibi anlamlı ve dürüstlük değeri açısından oldukça önemli sayılabilecek kavramlarla izah etmeye çalıştıkları ayrıca bunu drama uygulama derslerinden örneklerle desteklemeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama öncesinde yapılan görüşmede “Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi?” sorusuna 3 kişi hariç geriye kalan herkesin (15 öğrenci) ‘vazgeçilebilir’ şeklinde yanıt verdikleri ve gerekçe olarak da daha ziyade bireysel çıkarlar çerçevesinde ifadeler kullandıkları görülmüştür. Drama ders uygulamalarının ilk gününde de bu soruyla ilişkilendirilebilecek bir durum yaşanmış ve oyun karakterlerinden mühendis Hasan Bey, kızının hastalığı ve tedavisi için bulmak zorunda olduğu para nedeniyle çalıştığı iş yerinde ahlâkî bir ikilem durumunda kalmıştır. Öğretmenin, ‘Bu durumda siz olsaydınız ne yapardınız?’ demesi üzerine görüş bildirmeyen birkaçının haricinde sürecin bu ilk gününde tüm öğrencilerin kızını kurtarması için ahlâkî olmayan para teklifini kabul etmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öte yandan uygulama bittikten sonra ilgili son test sorusuna 7 öğrencinin fikirlerini değiştirerek ‘vazgeçilmemeli’ demeyi tercih ettikleri ve açıklamalarında da ön teste nazaran daha açıklayıcı, empati temelli ve çok yönlü duygular içeren ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Soruya ‘vazgeçilebilir’ yanıtını veren 11 öğrencinin ise; nispeten daha geniş ve detaylı bir perspektif sunan, konuya tek taraflı bakmayan, bundan etkilenebilecek diğer insanları da meseleye dahil eden açıklamalar yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu soruya verilen cevaplarda da önemli miktarda öğrencinin (8 öğrenci) süreçsel drama derslerinden örnekler verdikleri görülmüş ve dolayısıyla bu durumun öğrencilerin uygulama sürecinin etkisinde kaldıklarını gösterdiği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle süreçsel drama ders uygulamalarının hem öğrencilerin dürüstlük anlamında karar süreçlerine hem de muhakeme kabiliyetlerine olumlu etki ettiği sundukları gerekçelerin çeşitlenmesi ve derinleşmesinin de bu tespiti desteklediği söylenebilir.

- Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğrencilerin “Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında 15 öğrencinin ‘etkilememeli’ yanıtını verdikleri ve bunu dürüstlüğün takiple değil insanın özünde olması gerektiği düşüncesi etrafında izah ettikleri görülmüştür. Soruya evet ‘Etkilemeli’ yanıtını veren 3 öğrencinin ise bu düşüncelerini bakış olarak sığ denebilecek tek taraflı gerekçeler üretebildikleri anlaşılmıştır. Aynı soruya uygulama sonrasında ise öğrencilerden 13’ünün

‘etkilememeli’ cevabını verdikleri ve sebebini de ön testte belirtilenlere ek olarak; kameranın olmadığı yerler de var, kameralar insan üzerinde baskı oluştururlar, dürüstlük sahte olmamalı, bu bir zorunluluk değil sorumluluk olmalı, empati yapılmalı, bu insanın kendini kalıba sokması demek olur şeklinde uygulama öncesine göre nispeten daha etraflı gerekçeler sıraladıkları görülmüştür. Öte yandan soruya evet ‘etkilemeli’ cevabını veren 5 öğrencinin de bunu uygulama öncesine göre daha mantıklı sebeplerle izah edebildikleri anlaşılmıştır. Ayrıca bu soruya verilen cevap içeriklerinde de 7 öğrencinin açıklamalarını süreçsel drama ders uygulama verileriyle destekledikleri dolayısıyla yapılan ders uygulamalarının öğrencilerin dürüstlük değeri algılarına öz denetim boyutu açısından olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama öncesinde yapılan görüşmede “İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?” sorusuna öğrencilerin 1’i hariç tamamının ‘etkiler’ şeklinde cevap verdiği ve bunu; toplumsal huzur, bütünlük, kalkınma, kabullenilme ve güven gibi kavramlarla açıkladıkları, dolayısıyla bilişsel olarak belli oranda bu farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin tamamının soruya ‘etkiler’ diyerek cevap verdikleri; eğitim, yetiştirilme tarzı, saygı gibi vurgularla beraber uygulama öncesiyle neredeyse aynı vurguların tekrar edilmiş olduğu ancak vurgulayan kişi sayısı anlamında farklılıkların olduğu, 2 öğrencinin verdikleri cevaplarda drama derslerinden örnekler kullandıkları bununla birlikte uygulama sürecinin öğrencilerin dürüstlük ve toplum kavramları arasında ilişki kurma açısından ön ve son testler arasında çok belirgin bir bilişsel farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak süreçsel drama değer öğretim programının öğrencilerin dürüstlük değeri algılarına; kavram üzerinde daha kapsamlı düşünmeleri, olay ve olgulara yalnızca kendi bireysel pencerelerinden değil, ilgili bütün unsurları dahil ederek, çok boyutlu bir bakış açısı ve etkin bir empati duygusuyla yaklaşmaları; öncesi ve sonrası ile doğrudan ya da dolaylı olarak yol açabileceği her türlü sonucu da hesaba katarak kararlarını titizlikle alıp eyleme geçmeleri yönünde genel itibariyle olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

7. Araştırmanın yedinci alt problemi öğrencilerin uygulama dersleri boyunca tuttukları günlüklere göre süreçsel drama uygulamasının onlar üzerindeki etkileri ve bu uygulamaların onların dürüstlük değerine ilişkin görüşlerine etkisinin nasıl olduğu ile

ilgilidir. Aşağıda sunulan değerlendirmeler 11 gün süren drama uygulama süreci boyunca tutulan günlüklerde sık vurgulanan temalar baz alınarak yapılmıştır.

- Günlüklerde ‘eğlenceli’ vurgusunun hemen hemen her gün en çok vurgulanan temalar arasında yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanan; ‘güzel ve eğlenceli bir gündü, bugün çok hızlı geçti, çok eğlendim’ gibi alt temalar bu duruma işaret etmekte ve dolayısıyla süreçsel drama uygulamalarının dersleri eğlenceli ve motive edici hale getirme anlamında başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Empati kavramının da süreç boyunca en sık tekrarlanan kavramlar arasında olduğu ve öğrencilerin günlüklerde hemen her gün tekrar edecek şekilde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bu kavrama işaret ettikleri görülmüştür. Günlüklerde sıklıkla ifade edilen; ‘bugün oynadığım rolden etkilendim ve gerçekten hissettim, empati yaptım, anne olma duygusunu hissettim, onların rolüne girince şirket mağdurlarını daha iyi anladım, çaresizlik zor bir şey, uzman rolündeyken kendimi sorunlara çözüm arayan gerçek bir uzman gibi hissettim, mahkûm rolüne girince neler yaşadıkları hakkında empati yapabildim, kayıp cüzdan içeriklerini hazırlarken kendimi kaybedenlerin yerine koydum, artık bir hareket yaptığım zaman istemsizce karşımdakine ne olabileceğini düşünmeye başladım’ gibi alt temalar bu duygunun süreç boyunca yoğun bir şekilde yaşandığını göstermiştir. Buradan hareketle süreçsel drama uygulama programının, öğrencilerin karar verme süreçlerinde empati duygusunu aktif bir şekilde kullanma, olaylara çok yönlü yaklaşma anlamında etkili olduğu, dolayısıyla dürüstlük algıları üzerinde de olumlu sonuçlar ortaya çıkarabildiği tespit edilmiştir.

- Günlüklerde sıkça karşılaşılan yönelimlerden biri de eleştirel ve sorgulayıcı vurgular içeren alt temalar olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından tekrar edecek şekilde vurgulanan; ‘cüzdan deneyinin sonuçları toplumumuzun dürüstlük açısından eksikliğini gösteriyor, bugün bakış açım değişti, olaylara farklı açılardan bakabilmeliyiz, insanlar artık sadece korktukları için dürüst davranıyorlar, yerde kayıp bir cüzdan bulsam nasıl davranırdım diye sorguladım kendimi, kızını kurtarmak için o kadar insanın paralarını alıp hayatlarını mahvetmeye hakkı yok, bir insan kamerayla izlendiği için öyle davranıyorsa dürüst değildir, yaptığımız doğaçlamada bir hemşirenin hayatî bir konuda dürüst olmayan davranışı beni çok üzdü, her gün yaptıklarımdan ders çıkarıyorum’ şeklindeki ifadeler bu anlamda örnek teşkil etmekte ve dolayısıyla gerçekleştirilen drama

uygulamalarının öğrencileri; kendilerini, ötekini ve toplumu ahlâkî açıdan sorgulama, olaylara eleştirel ve analitik yaklaşabilme anlamında harekete geçirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin uygulama süreci boyunca tuttukları günlüklerinde duygu ve düşüncelerini, süreç içerisinde karşılaştıkları durumlar, canlandırmalar ve hikâyelere dair ahlâkî tercihlerini, ikilem durumlarında sahip oldukları kişisel görüşleri çekinmeden içtenlikle yansıtabildikleri görülmüştür. Sıklıkla vurgulanan; 'Cenk'in suçu engelli kardeşine yıkması doğru değildi, müteahhit insanları mağdur ediyor, bence Hasan Bey dürüst olmalı ve o teklifi kabul etmemeli, her iki açıdan da zor bir karar, ben olsam o teklifi kabul eder ve kızımı kurtarırdım, olaya hep Hasan Bey'in gözünden bakıyordum oysa karşı tarafın gözünden de bakınca düşüncem değişti, o kayıp cüzdanlardan birini ben bulmuş olsaydım sahiplenmezdim, ben olsam doğruyu söylerdim, bugün oynadığım rolde ağlamamak için kendimi zor tuttum' gibi alt temalar bu içtenliğe örnek olarak gösterilebilir. Bu bağlamda süreçsel drama uygulamalarının öğrencileri hikâyelerin içine çekme konusunda etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte drama uygulama programının öğrencileri dürüstlük değeri konusunda derinlemesine düşünmeye, ben olsaydım sorusunu kendisine sıkça sormaya ve yansıtma yapmaya yönlendirdiği görülmüş ve ayrıca yansıtıcı verimliliğinden ötürü günlüklerin de araştırmanın veri toplama araçları arasında önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin genel itibariyle günlükleri amacına uygun kullandıkları, drama uygulamaları içindeki yaşantılarını, etkilendikleri durumları günlükle konuşuyormuşçasına içten bir dille kaleme aldıkları, adeta hikâyeleri yaşamaya devam ettikleri, tahminler yürüttükleri, merak ettikleri ve bazen itiraflarda da bulundukları görülmüştür. Günlüklerde çoğunluğu sıkça vurgulanan; 'Hasan Bey ve kızının hikâyesi üzücüydü, baba kızını kurtaracağına yürekten inanıyor, müteahhit Kenan Bey'in insanları kandıracağını anlamıştım, Kenan Beyin yaptığı doğru değildi, Hasan Bey teklifi kabul edince vicdan azabı çekti, yerde bir cüzdan bulsam ve çok zor durumdaysam yalan yok alırım, bence müteahhit Kenan Bey'i ve şirketini şikâyet etmeli, ihtiyacı olduğu halde cüzdanı sahibine geri verenler beni mutlu etti, cüzdanı düşüren kişi zengin de olsa fakir de olsa o para ona ait sonuçta, Hasan Bey'in vereceği kararı merak ediyorum doğrusu, evde de bu karakter ve kararları hakkında düşünmeye devam ediyorum' gibi alt temaların

bu duruma işaret ettiği düşünülmektedir. Böylelikle gün içinde gerçekleştirilen drama uygulamalarının öğrencilerin farklı duygu durumlarını deneyimlemelerini sağladığı, dersler bittikten sonra da öğrenciler üzerinde etkisini sürdürdüğü, daha sonra da yaşananlar üzerinde düşünmeye teşvik ettiği dolayısıyla bunun öğrencilerin karar verme süreçlerine ve dürüstlük değeri algılarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin günlüklerde tekrar edecek şekilde gün içinde yapılan etkinliklerden, kendilerine farklı gelen, onları etkileyen drama tekniklerinden bahsettikleri ve beğenilerini dile getirdikleri görülmüştür. Günlüklerde bu yönde sıkça vurgulanan alt temalara şu örnekler verilebilir: 'röportaj etkinliğini beğendim, bilinç koridoru oyunu etkileyiciydi, bugün bilinç koridorunda ortaya çok farklı fikirler çıktı, sıcak sandalyedeki insanların hikâyeleri ilgimi çekti, bugün gruplara ayrılıp doğaçlama tiyatro yaptık'. Bu anlamda uygulanan farklı tekniklerin de öğrencilerin öğrenmeleri ve güdülenmeleri açısından olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

-İlgili günlerde yapılan rol içi üretimlerden de sıkça bahsettikleri, bu çalışmalara dair memnuniyet ifadeleri kullandıkları, bu üretimlerin oynadıkları rolü içselleştirmelerine sunduğu katkıları ifade ettikleri ve kendi üretimlerine dair düşüncelerini olumlu olumsuz dile getirdikleri görülmüştür. Öğrenciler tarafından sıkça vurgulanan şu ifadeler örnek olarak verilebilir: 'Bugün SMA hastalarına destek için TV programı ve sosyal medya paylaşımları yaptık, şirket mağdurları olarak sosyal medya paylaşımları yaptık, kayıp cüzdan içeriklerini hazırlarken kendimi kaybedenlerin yerine koydum, empati yaptım'. Dolayısıyla bu gibi uygulamaların da hem yansıtma verimliliği açısından hem de oynanılan rolü benimseme, karakterle özdeşlik kurma ve dolayısıyla yukarıda da vurgulandığı gibi karar verme süreçleri anlamında olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

- Uygulama programının hazırlık çalışmaları yapılan ilk iki gününde günlüklerde sahne, tiyatro, oyunculuk, özgüven alt temalarının da sık tekrar eden vurgular arasında olması, öğrencilerin bu ders uygulamalarından sanatsal beceri anlamında da kişisel gelişim beklentisi içinde olduklarını göstermiştir.

- Öte yandan tekrar edilen vurgulardan olmasalar da günlüklerde yer alan ve önyargı, insanî farkındalık, daha güzel bir dünya umudu, farklı bakış açıları ve fikir alışverişi ile dürüstlük değeri arasında bağlar kuran bireysel bazı yorumların da aktarılmaya değer

olduğu görülmüştür. Bunlara; ‘ön yargılarımı kırmama yardımcı oldu, fikirlerimizi serbestçe söylemek ve oynamak güzel bir duygu, öğretmenin birdenbire bizimle role girmesini beklemiyordum çok hoşuma gitti, bir insana destek olmanın ne kadar değerli ve özel olduğunu gördüm, bir insanın yaptıklarıyla ne kadar çok hayatı olumlu-olumsuz etkileyebileceğini anladım, en çok çocuklara üzülüyorum, çünkü hayata güvensiz başlıyorlar, ilk günden beri bu hikâyeden çok etkileniyorum, çocuklar dürüstlüklerini kaybetmezlerse gelecek nesiller çok daha güzel bir dünyada yaşarlar, bugün dürüstlüğün ne demek olduğu ile ilgili bakış açım değişti, bir hayat belki de dolaylı olarak yüzlerce hayatı etkiliyor, fikir alışverişinde bulunmayı faydalı buluyorum, bugün dürüstlük hakkında yaptığımız canlandırmaların her biri farklı bir bakış açısı sunuyordu, olaylara hep maddî açıdan bakılmamalı bence, empati yapmanın iyi bir insan olmama katkı sağladığını düşünüyorum, bir anda havadan gelmiş bir parayı zevkimiz için çarçur etmektense gerçek sahibine vermek çok daha güzel ve mutluluk verici’ ifadeleri örnek verilebilir.

-Öğrenciler günlük yazma istekliliği konusunda farklı tutumlar sergileseler de uygulama programı boyunca bu sorumluluğu aksatmamışlardır. Bazılarının çok istekli olmadıkları ama yine de reddetmedikleri ve kısa da olsa yazmayı ihmal etmedikleri, bazılarının ise bu konuda daha istekli ve verimli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin kişisel farklılıklarının bu tutumlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıllar içerisinde farklı öncülerin kendilerine has bir form oluşturma çabalarının da etkisiyle kendisini çeşitli yönelimler içinde bulan, zaman içerisinde dramatik unsurlardan ziyade farklı oyunsu süreçlerin de ağırlık kazanmaya başladığı görülen drama disiplinine katkısı açısından O’Neill’in süreçsel yaklaşımı, dramanın birçok yönden arınıp yeniden tiyatral köklerine yöneldiği bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. O’Neill, bunu ön metin adını verdiği etkili bir hareket noktası, güçlü ama esnek bir çerçeve, role giren, meydan okuyan fonksiyonel bir öğretmen anlayışı, uyguladığı epizodik yapı, bir oyun yazarı gibi çalışarak, yapılandırma ve kendiliğindenlik dengesi içerisinde ve estetik kaygıları da gözardı etmeden yapmaktadır. Süreçsel dramanın değerler eğitiminde kullanılması konusunda ise onlara bu değerlerin doğrudan öğretilmeye çalışılmaması, ikilem durumları oluşturularak öğrencilerin düşünmeye, ahlâkî muhakeme yapmaya,

sorgulamaya ve keşfetmeye yöneltilmesi şeklinde bir yol önermektedir. Süreçsel dramanın ancak bu yolla değer öğretiminde işlevsel olabileceğini savunmaktadır.

Alan uzmanları açısından bakıldığında ise O'Neill ile ilgili, daha ziyade Heathcote ve Bolton ile yakın temasta bulunmuş olduğu, her ikisinden de farklı şekillerde etkilendiği, süreçsel dramanın hareket noktası olması açısından Heathcote'dan, kuramsallaşması ve gelişimi anlamında da Bolton'dan önemli ölçüde yararlanmış olmakla beraber kendine has bir çizgi belirlemeyi de başarabildiği, sanat ve pedagoji arasında kurduğu hassas denge ile de bu alanda uluslararası anlamda etkin bir figür olmayı hakettiği yönünde olmuştur. Uzmanların süreçsel dramanın öğretmen ve katılımcılara sağladığı imkânlar itibariyle değer öğretimi açısından oldukça etkili bir yaklaşım olabileceği yönünde genel itibariyle hemfikir oldukları, ancak değerlerin doğrudan öğretilmesi, didaktik, tek sesli ve ahlâkî ön kabullerle yola çıkılması durumunda bu anlamda olumlu sonuçlar elde edilemeyeceği şeklinde olmuş ve bu anlamda O'Neill ile aynı eksende oldukları görülmüştür.

Eğitim bahsinde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin niteliği çok önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla sanatın bu nitelik üzerindeki etkin ve yumuşatıcı fonksiyonu göz ardı edilmemelidir. İletişim eyleminin tarafları arasında uygun dil ve frekansın yakalanması zaman alabilmekte ve bu da belli pürüzlere sebep olabilmektedir. Sanatsal aktiviteler işte tam da bu noktada kıvam sağlayıcı bir rol oynayabilmekte ve bu süreyi oldukça kısaltabilmektedirler. Sanatsal yönü itibariyle süreçsel drama yaklaşımı, sahip olduğu başka birçok özellikle beraber bilhassa 'role giren öğretmen' stratejisiyle öğrencilerin duygusal anlamda da iletişime daha açık olmalarını ve taraflar arasındaki bağın daha kısa sürede ve etkin bir şekilde kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğreten ve öğrenen arasında engel teşkil edebilen statü farkını da olumlu anlamda belirsizleştirerek taraflara daha sağlıklı bir temas ve etkileşim zemini sunduğu söylenebilir. Aktif bir şekilde duyu ve duygulara hitap ederken öte yandan içerdiği üretken zihinsel süreçlerle insan ve hayatına dair birçok açıdan sahici uygulama olanakları sunmakta, katılımcılarına farklı kanallardan ulaşarak onlar üzerinde çok yönlü bir etki alanı oluşturabilmektedir. Bununla birlikte bir olayı gerçekten yaşayıp olası olumsuz etkilerine maruz kalmadan katılımcılarına ona en yakın deneyimi korunaklı bir alanda yaşama şansı tanıması da bu yaklaşımın sunduğu bir diğer önemli avantajdır.

İnsana ve hayata dair önemli kavramlardan biri de değer kavramıdır. İnsanın kendisiyle, çevresiyle ve yaratıcıyla etkileşiminin bir gereği ve sonucu olan değer ve ahlâk kavramları insanın ve yaşamının düzene girmesi anlamında çok önemli bir görev üstlenmektedirler. Dolayısıyla değerler eğitimi, eğitimin geneli içerisinde son derece önemli bir başlık olarak belirmekte ve bu amaçla tercih edilecek eğitim ve öğretim metotları da haliyle önemle üzerinde durulmayı hak etmektedirler. Bu noktada deneyerek ve yaşayarak öğrenme yaklaşımının önemi eğitimin her alanında olduğu gibi din ve değerler alanında da öne çıkmaktadır. Dolayısıyla uygulanabilirliği ve erişilebilirliği anlamında eğitime bu deneyimleme zeminini sağlayabilecek elverişli ve ergonomik bir alan olarak dramanın yeri bir kez daha önem kazanmaktadır. Drama uygulamalarına bakıldığında değerler ile en önemli ortak noktaları olan 'insan' unsuru nedeniyle, dolaylı ya da doğrudan, ama kaçınılmaz bir şekilde değer ve ahlâk kavramlarını içerdikleri görülecektir. Böylelikle bilinçli ve programlı bir yaklaşımla ele alındığı takdirde dramanın, sahip olduğu işlevsel imkânlar sayesinde din ve değerler eğitimi alanına önemli bir katma değer sağlayacağı görülmektedir. Drama disiplini içerisinde süreçsel drama yaklaşımının bu anlamda en verimli ve kullanışlı olabilecek araç ve metotları bir araya getirdiği söylenebilir.

Bilişsel anlamda sahip olunan değer ve ahlâk düzeyi, davranış ve eylem aşamasında gerileyebilmektedir. Teorik donanım, yeterince uygulama zemini bulunamaması durumunda alışkanlık halini alamayabilmekte ve buna birçok haricî faktörler de eklenince etkisiz kalabilmektedir. Diğer bir ifadeyle sözel düzeyde ifade edilebilen ahlâkî doğruların kalbe ve ruha hitap etmesi, insan tarafından benimsenip sindirilmesi, eyleme dönüşmesi ve bu eylem durumunun süreklilik ve istikrar dengesi içinde devam etmesi ciddî süreçler gerektirmektedir. İnsanın bütün fonksiyonlarıyla bilinip bunların doğru ve gerekli zamanlarda harekete geçirilmesinin ve elbette dozunda bir kontrol ve takip mekanizmasının da tesis edilmesinin ahlâkî şekillenme sürecinde verimli sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen süreçsel drama uygulamaları neticesinde dürüstlük değeri bağlamında öğrencilerde nicel farklılıklar da sağlanmakla birlikte nitel anlamda daha belirgin bir etkilenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin; deneyimleme, akıl yürütme, sorgulama, empati yapma, bakış açısı kazanma, hissetme, yansıtma ve karar verme süreçleri anlamında kısa sürede olumlu gelişmeler kaydettikleri

görülmüştür Bu itibarla süreçsel drama yaklaşımının sunduğu çoklu imkânlar ile katılımcılarına yoğunlaştırılmış bir akıl yürütme, tasarlama, eyleme geçme, deneme/yanılma, müzakere etme, ahlâkî muhakeme ve muhasebe yapma, empati yapma gibi birçok farklı imkânlar sunduğu ve değer öğretimi anlamında öğretmen ve öğrencilere konsantre bir ortam ve zemin sağladığı söylenebilir.

1.2. Öneriler

2.1.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma ortaokul 7. sınıf düzeyinde, 'Dürüstlük' değeriyle sınırlandırılmıştır. Süreçsel drama yaklaşımıyla gerçekleştirilen eğitim programı, farklı sınıf düzeylerinde farklı değerler kapsamında da değerlendirilip uygulanabilir.
2. Bu araştırma değer öğretimi amaçlı gerçekleştirilmiştir. Süreçsel drama yaklaşımı, din eğitiminin farklı konu başlıklarının öğretilmesi amacıyla da ele alınacak konunun bu yaklaşımın dramatik özelliklerine uygunluğu da dikkate alınarak yapılandırılıp uygulanabilir.
3. Uygulama yapılacak grupların belirlenmesi açısından daha önce drama deneyimlerinin olup olmadığı dikkate alınmalı, hazırlık süreci önemsenmeli ya da grup içinde deneyimli bazı öğrencilerin bulunması da daha verimli bir uygulama gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Araştırmanın uygulama aşamasında veri toplama amacıyla, açık uçlu sorular içeren öğrenci görüşleri anket formu, öğrenci günlükleri, ders içi yazılı ve görsel üretimler, kamera kayıtları ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Bu alanda yapılacak benzer araştırmalarda ayrıca sınıf öğretmenleri, öğrenci velileri ile de görüşmeler yapılabilir ve daha farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.
5. Araştırma 'dürüstlük' değeri baz alınarak 11 gün sürecek şekilde iki farklı ön metinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Değer kazanımlarının artması ve kalıcılığın sağlanması anlamında benzer çalışmalar, daha uzun bir zamana yayılan ve daha fazla ön metin kullanılarak gerçekleştirilebilir.
6. Bu çalışmada araştırmacı ve uygulayıcı aynı kişi olmuştur. Farklı çalışmalarda araştırmacı ve uygulayıcı iki ayrı kişi olacak şekilde ve yapılandırmada her ikisinin de role girip sürece dahil olması şeklinde olabileceği gibi, araştırmacının sadece gözlem yapmaya yoğunlaşması şeklinde de gerçekleştirilebilir.

7. Süreçsel drama yaklaşımının öne çıkan tiyatral yapısı ve role giren aktif öğretmenlik anlayışı nedeniyle uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenin drama ve tiyatro deneyimi önemli görülmekte ve benzer bir araştırma yapmayı düşünen araştırmacıların bunu göz önünde bulundurmaları önerilir.

8. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama, okul saatlerinden sonra 120 dakikalık blok dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, süreç 40 dakikalık normal ders süresine sığacak şekilde yapılandırılıp okul saatleri içerisinde de gerçekleştirilebilir.

2.1.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Din ve değerler eğitiminin daha verimli ve etkili olabilmesi açısından sanatsal temelli, yapılandırmacı eğitim metotlarının takip edilmesi ve öğretim programlarında daha fazla yer verilip bu anlamda esnekliğin sağlanması önerilebilir.

2. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği programı kapsamında eğitim metotları arasında dramaya daha çok yer verilebilir ve bu anlamda öğretmen adaylarına süreçsel dramanın aktif liderlik becerisini gösterebilmeleri için drama liderliği eğitimi verilebilir ve gerekli deneyim konusunda desteklenebilirler.

3. Çalışma, normal eğitim veren bir orta okulda 7. sınıf düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, Diyanet'e bağlı ana okulları, İmam Hatip Okullarının tüm kademeleri ve diğer din eğitimi alanlarında her yaştan katılımcıyla farklı din eğitimi konuları baz alınarak yapılandırılıp gerçekleştirilebilir.

4. Din ve değerler eğitimi açısından dünyadaki farklı eğitim teknikleri, metot ve yaklaşımları önemsenmeli, takip edilmeli ve bunlarla ilgili uygulamalı araştırma çalışmaları yapılmalı.

5. Süreçsel drama yaklaşımının ve genel itibariyle drama yaklaşımının özellikle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygunluğu göz önünde bulundurularak din eğitimi ve öğretimi programlarında daha fazla yer bulması ve bu anlamda gerekli esnekliğin sağlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

ADA Ezgi, *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Drama Yönteminin Değerler Eğitimine Olan Etkisinin İncelenmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

ADIGÜZEL Ömer, *Eğitimde Yaratıcı Drama*, 3. Baskı, Ankara: Yapı Kredi Yayınları, 2019.

ADLER Alfred, *The Education of Children*, Newyork: Routledge, 1930/2017.

AKARSU Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975.

AKBAŞ Oktay, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

AKBAŞ Oktay, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", Değerler *Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No. 16, 9-27, 2008.

AKBAŞ Oktay, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", *Değerler Eğitimi* içinde, (Derleyen: Sinan Zavalsız), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014.

AKYÜREK Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.

AKYÜZ Hacer, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin ahlâki kazanımları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

ALICI Şule, GÖKBULUT Özlem Öznur, "Süreçsel Drama Oturumlarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Seviyelerine Etkisi", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), (47-68), www.yader.org, 2017.

ALVER Mehmet, KESİCİOĞLU Oğuz Serdar, "Karakter ve Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Uygulamaları", *Karakter ve Değer Eğitimi*, Ed. Mücahit KAĞAN, Nusrettin YILMAZ, Ankara: Pegem Akademi, 2019.

ANDERSON Alida, "The Influence of Process Drama on Elementary Students' Written Language", *Urban Education*, XX(X) 1–24. DOI: 10.1177/0042085912446165, 2012.

ANTHONY Kim, *Process Drama: A Medium for Creating a Hospitable Space for*

Learning through Reverent Listening, (Unpublished Master's Dissertation), Nebraska: University of Nebraska, the Faculty of The Graduate College, 2013.

ANTIGONE Laskarides, ALKISTIS Kontoyianni, ASTERIOS Tsiaras, CHRISTINA Zoniou, "Gençlere Medeni Kanun'u Öğretmek: Hukuk Okuryazarlığı Eğitiminde Süreçsel Dramanın Bir Araç Olarak Kullanımı", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), (243-260), 2019.

ARVAS Fatma BALCI, "Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (40-63), 7 /5, 2018.

ASLAN Naci, "Drama Öğretimi", Naci Aslan (Ed.), *Eğitimde Drama* içinde (.25-29) Ankara: Oluşum Yayınları. 2009.

ÂŞIK EV Hacer, "İnsanın Nefs-i Mutmainne Seviyesine Çıkması Mümkün mü? Konu ile İlgili Kuran'ın İlke ve Yöntemleri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 76, 2021.

AYDIN Mehmet Zeki, *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2003.

AYDIN Mehmet Zeki, GÜRLER Şebnem Akyol, *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2014.

AYVERDİ İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi, 2010.

AZİZ Aysel, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, 7.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013.

BACANLI Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti., 1999.

BALAY Refik, "Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik". *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde *(*273-283), Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

BARCIN Fazilet, *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

BAŞGİL Ali Fuad, *Gençlerle Başbaşa*, İstanbul: Yağmur Yayınevi, 2013.

BETHLENFALVY Adam, *Living Through Extremes In Process Drama*, Budapest-Paris:

L'Harmattan Publishing, 2020.

BİLGİN Nuri, *İçerik Analizi İletişim Psikolojisi Yardımcı Ders Notları*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1988.

BOLTON Gavin, *Drama As Education: An Argument For Placing Drama At Ahe Centre Of The Curriculum*, London: Longman, 1984.

BOLTON Gavin, "Changes in Thinking about Drama in Education" *Theory into Practice, Educating through Drama,* 24/3, (151-157), 1985, https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Bolton-Changes-in-thinking-about-drama-Ed1.pdf

BOLTON Gavin, *A Conceptual Framework For Classroom Acting Behaviours*, (Unpublished phd thesis) Durham: Durham University, School of Education, 1997.

BOLTON Gavin, *Acting In Classroom Drama: A Critical Analysis*, Staffordshire: Trentham Books, 1998.

BOWELL Pamela, HEAP Brian S., *Süreçsel Dramada Planlama: Öğretimin ve Öğrenmenin Zenginleştirilmesi*, Ankara, Pegem Akademi, 2019.

BOWELL Pamela, HEAP Brian S., *Putting Process Drama İnto Action: The Dynamics of Practice*, London and Newyork: Routledge Taylor and Francis Group, 2017.

BROOK Peter, *The Empty Space*, Newyork: Atheneum Macmillan Publishing Company, 1968.

BUHARÎ Ebu Abdillah Muhammed b. İsmail, *Sahihu'l-Buharî*, I-VIII, Çağrı Yay., İstanbul 1992.

BULUT Halil İbrahim, "Semavi Dinlerin Ortak Ahlâk İlkeleri Ya da Evrensel Değerler", *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (65-81), Yıl 1, Cilt 1, Sayı 1, 2015.

BÜYÜKDÜVENCİ Sabri, "Küreselleşen Eğitim, Küreselleşmenin Eğitimi". *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde (253-255), Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

CEVİZCİ Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

CEVİZCİ Ahmet, *Etiğe Giriş*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002.

CHEN Irene Wen-ling, *EFL learners developing critical intercultural awareness through process drama: Dialogue and discovery*, (Unpublished PhD Dissertation), Durham:

Durham University, School of Education, 2013.

CHRISTENSEN Larry B., JOHNSON R. Burke, TURNER Lisa A., *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz,* 2. Baskı, çev. ed. Ahmet Aypay, Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.

CLARKE Ronald F., *The growth and nature of drama*, London: Cambridge At The University Pres, 1965.

COHN Alain vd., "Civic honesty around the globe", *Science*, 10.1126/science.aau8712, 2019, science.sciencemag.org/cgi/content/full/science.aau8712/DC1

COOK Henry Caldwell, *The Play Way: An Essay in Educational Method*, London: William Heinemann, s. ix. preface. 1917.

CRESWELL John W., *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, çev. ed. Halil Ekşi, 3.baskı, İstanbul: Edam, 2020.

CUNNINGHAM Peter, YAMASAKI Yoko, "Space and Time in the Creative Curriculum: Drama and education in two island nations in the early twentieth century*", Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 2018, doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.224

ÇALIŞKAN Nihat, KARADAĞ Engin, Eğitimde Drama: Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.

ÇELİK Özkan, *Disiplinlerarası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.

ÇÖLGEÇEN Kenan, *Değerler Eğitimi*, İzmir: Denizli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2018.

DAVIS David, *Gerçeği Hayal Etmek: Eğitimde Dramada Yeni Bir Kurama Doğru*, Çev.: Ülkü Köymen, Ankara: Palme Yayıncılık, 2018.

DEMİRTAŞ Sıddıka, *Çocuk Yuvalarında Kalan Korumaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

DEVELLİOĞLU Ferit, *Osmanlıca –Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski Ve Yeni Harflerle)*, 23. Baskı, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 2006.

DEWEY John, "Okulda Ahlâk Eğitimi", Çeviri: A. Ferhan Oğuzkan, *Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9/1, 1976, 08.11.2021 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/805343 pdf adresinden edinilmiştir.

DOĞAN Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, 2. Baskı. Ankara: Vadi Yayınları, 2003.

EDMISTON Brian, "Drama as Ethical Education", *Research in Drama Education*, Vol.5, No.1, 2000, https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/Drama-as-Ethical-Education.pdf

EDMİSTON Brian, "Ethical Imagination: Choosing an Ethical Self in Drama", *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, An Integration Through Drama*, ed. J. Wilhem, B. Edmiston, Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.

EGRI Lajos, *Piyes Yazma Sanatı: İnsansal Güdülerin Yaratıcı Yorumundaki Temel İlkeleri*. Çeviren: Suat Taşer, İstanbul: Yazko Yayınları, 1982.

EKŞİ Halil, KATILMIŞ Ahmet, *Karakter Eğitimi El Kitabı.* 4.baskı. Ankara: Nobel Yayınları, 2015.

EN-NESÂİ Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb, *Sünenü'n-Nesâî*, I-IX, 1986.

EREN Yusuf Ziya, "Yaratıcı Drama ile İnsanî Değerler (Ahlâk) Eğitimi", *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi-Sabancı Üniversitesi, 2005.

ERSOY Ali, "Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 2015.

EV Halit, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I", *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: XXI, 2005.

EV Halit, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon II", *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: XXII, 2005.

EVKURAN Mehmet, "Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde (481-490), Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

FENG Mengyu, *Learning To Teach Moral Education Through Drama In A Chinese Primary School*, (Unpublished PhD Dissertation), Conventry: University of Warwick, Centre for Education Studies, 2019.

FERNANDES Lydia, *Value Personalisation: A Base for Value Education*, ERİC Document: ED 434 880, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434880.pdf, 1999.

FOX David J., *The Research Process in Education*, Newyork: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.

GALE Hannah, "How Does Drama Work In Environmental Education?" *Earth & Environment* (3), (159-178), 2008.

GERVAIS Marie, *How Do Junior High Students Make Values Decisions Through Process Drama?* (Unpublished Master's Dissertation), Edmonton: University of Alberta, The Department of Elementary Education, 2001.

GERVAIS Marie, "Exploring Moral Values with Young Adolescents Through Process Drama" *International Journal of Education & the Arts,* 7/2, 2006.

GOFFMAN Erving, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press, 1986.

GÜLER Ahmet, HACIOĞLU Mustafa Bülent, TAŞĞIN Serkan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.

GÜMÜŞ Nevin, *Yaratıcı Drama Alanında H. Caldwell Cook'un Drama Anlayışının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

GÜNDÜZ Turgay, *İslâm, Gençlik ve Din Eğitimi*, Bursa: Düşünce Kitabevi, 2002.

GÜNGÖR Erol, *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998.

GÜNGÖR Erol, *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme*, 2. Basım, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998.

GÜRSES İbrahim, KILAVUZ M. Akif, "Kuşakların Ahlâkî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 25/1, 2016.

HALLGREN Eva, ÖSTERLİND Eva, "Process Drama in Civic Education: Balancing Student Input and Learning Outcomes in a Playful Format", *Education Sciences*, 9, 231. doi:10.3390/educsci9030231, 2019.

HASEMAN Brad, "Improvisation, Process Drama And Dramatic Art", *The Drama Magazine, The Journal of National Drama*, July, 1991.

HEATHCOTE Dorothy, *Collected Writings On Education And Drama* (Eds) Liz Johnson and Cecily O'Neill, London: Hutchinson, 1985.

HEATHCOTE Dorothy, *Dorothy On Educatıon And Drama: Essential Writings*, ed. Cecily O'Neill, Newyork: Routledge, 2015.

HOGAN Sharon, *Being Ethical: How Process Drama Assists Pre-service Drama Teachers To Reflect On Professional Ethics.* (Unpublished Master's Dissertation), Brisbane: Queensland University of Technology, Creative Industries Faculty, 2008.

HOLMES Edmond, *What Is And What Might Be: A Study of Education In General And Elementary Education In Particular*. London: Constable & Company. 1912.

HÖKELEKLİ Hayati, "Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi", *Eğitime Bakış*, 6/18, 2010.

HÖKELEKLİ Hayati, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.

HÖKELEKLİ Hayati, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013.

IRUGALBANDARA Ayomi Indika, *Investigation Of The Development Of Creative Thinking And Adaptability Skills Through Process Drama Techniques In Junior Secondary School Students In Sri Lanka*, (Unpublished PhD Dissertation), Brisbane: Queensland University of Technology, School of Early Childhood and Inclusive Education, 2020.

İBNİ HANBEL Ahmet Muhammed, *Müsned-ü Ahmed b. Hanbel*, I-VI, Çağrı Yay., İstanbul 1992.

İNAM Ahmet, "Mana Eğitiminin Önemi Üstüne", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

JAMES William, *Talks To Teachers On Psychology: And To Students On Some Of Life's Ideals*, Newyork: Henry Holt and Company, 1915.

JOHNSON Andrew P., *Eylem Araştırması El Kitabı*, 1.Baskı, çev.ed. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.

JOHNSON Harriet Finlay, *The Dramatic Method of Teaching*, Boston: Athenaeum Press, 1912.

JUNG Carl Gustav, *Keşfedilmemiş Benlik,* (Çev. Barış İlhan, Canan Ener Sılay) İstanbul: İlhan Yayınevi, 1999.

KANGAL Saniye Bencik, *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlâkî Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlâkî Yargılarına Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sağlık

Bilimleri Enstitüsü, 2010.

KANT Emanuel, *Eğitim Üzerine*, Çeviri: Ahmet Aydoğan. 3. Baskı. İstanbul: Say Yayınları, 2013.

KAO Shin-Mei, O'NEILL Cecily, *Words Into Worlds: Learning A Second Language Through Process Drama*, Stamford: Ablex Publishing Corporation, 1998.

KARASAR Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 23. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2012.

KASAPOĞLU Abdurrahman, "Bir Kişilik Özelliği Olarak Kur'an'da 'Sadâkat'", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bahar 2010/ 1(1) 119-155, 2010.

KAYIKLIK Hasan, "Dinî Hayatın Belirleyicileri Ve Ahlâkî Yansımaları", *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı III* içinde (47-59), (Ed.) Teceli Karasu, Mahsum Aytepe, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2021.

KAYMAKCAN Recep, MEYDAN Hasan, *Ahlâk Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2014.

KESKİN Yusuf, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

KILIÇ Recep, "Bunalım Dönemlerinde Ahlâkın Dini Temelinin Önemi", Hüseyin Sarıoğlu (Ed.), *Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi: Çağımızın Ahlâk Bunalımı ve Çözüm Arayışları* içinde (39-57), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2009.

KILIÇ Recep, "Din ve Ahlâk", *Din Felsefesi* içinde (372-387), (Ed.) Recep Kılıç, Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları, 2013.

KİTAB-I MUKADDES, Eski ve Yeni Ahit, İstanbul 1998.

KUÇURADİ İoanna, *İnsan Ve Değerleri (Değer Problemi),* İstanbul: Yankı Yayınları, 1971.

KUR'AN-I KERİM VE TÜRKÇE MEALİ, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011.

LAMEES Ahmed AI-Bustan, *Social and Moral Education Through Drama: A Force For Change*, (Unpublished PhD Dissertation), London: University of London, Drama Department, Goldsmiths College, 2002.

LECOMPTE Margaret D., GOETZ Judith P., "Ethnographic Data Collection in

Evaluation Research", in *Ethnography in educational evaluation*, Ed. David M. Fetterman, Beverly Hills, California: Sage Publications, 1984.

LICKONA Thomas, *Education For Character*, New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Bantam Books, 1991.

LİCKONA Thomas, "Eleven Principles Of Effective Character Education", *Journal of Moral Education*, (93-100), 1996.

LIU Xiangdong, "The Problem Of Character Education And Kohlberg's Moral Education: Critique From Dewey's Moral Deliberation" *Philosophical Studies In Education* – 2014/Volume 45, 2014.

MASLOW Abraham, *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler*. (Çev. H. Koray Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 1996.

MAURİCE J. Elias, SARAH J. Parker ve diğerleri, "Social And Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and A View Toward Convergence", *Handbook of Moral And Character Education* içinde (Ed.) Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, Newyork and London: Roudlege, 2008.

MCCASLIN Nellie, *Yaratıcı Drama Sınıf İçinde ve Dışında*, 8. Baskıdan Çeviri, Çev. Editörü: Pınar Özdemir Şimşek, Ankara: Nobel Yayınları, 2016.

MCDONNELL Dearbhla, *A Case-study of Process Drama In The Classroom: Developing Participation and Speaking Opportunities for Advanced EAL Learners In An International School*, (Unpublished PhD Dissertation), Belfast: Queen's University Belfast, the School of Social Sciences, 2020.

MCLAREN Peter L., "The Liminal Servant And The Ritual Roots of Critical Pedagogy." *Language Arts* 65/2, 1988.

MEHMEDOĞLU Ali Ulvi (2013) "Din, Dindarlık ve Değerler", İzü Sosyal Bilimler Dergisi, bahar 2. Sayı. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/99. 2013.

MEHMEDOĞLU Yurdagül, "Ahlâk Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlâk Yaklaşımına". *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2013.

METİNNAM İhsan, *Yaratıcı Drama Alanında Brıan Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

MILLS Geoffrey E., *Action Research: A Guide for the teacher researcher*, New Jersey: Prentice Hall, 2000.

MÜSLİM Ebu'l-Hasen, *Sahih-u Müslim*, I-III, Çağrı Yay., İstanbul 1992.

NAYLOR David T., DİEM Richard A., *Elementary And Middle School Social Studies*, Newyork: Random House, 1987.

NEUMAN W. Lawrence, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I.Cilt*, 7. Baskı, çev.Sedef Özge, Ankara: Yayınodası Yayıncılık, 2014.

NUCCI Larry P., *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

O'NEILL Cecily, LAMBERT Alan, LİNNELL Rosemary, WARR-WOOD Janet, *Drama Guidelines*, London: Heinemann Educational Books In Associatin With London Drama, 1976.

O'NEILL Cecily, LAMBERT Alan, *Drama Structures: A practical Handbook For Teachers*, London: Hutchinson Education An Imprint Of Century Hutchinson Ltd., 1988.

O'NEILL, Clare Cecilia, *Structure And Spontaneity: Improvisation In Theatre And Education*, (Unpublished Phd Thesis), Devon: Exeter University, Faculty of Arts, 1991, https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.293645

O'NEILL Cecily, *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*, Portsmouth: Heinemann, 1995.

O'NEILL Cecily, "Aspects Of The Process" Anita Manley, Cecily O'Neill (Eds.), *Dreamseekers: Creative Approaches To The African American Heritage Dreamseekers* içinde (85-103), Portsmouth: Heinemann, 1997.

ONUR Bekir, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. 7. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2006.

ÖZDEMİR Emin, *Uygulamalı Dramatizasyon*, MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu, Ankara: Güzel İstanbul Matbaası, 1965.

ÖZDEMİR Nutku, *Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş*. 2. Baskı, İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1990.

ÖZEN Zeki, ADIGÜZEL Ömer, "Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28, 2017,

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410669

ÖZOĞUL Tuğçe, SEZEREL Hakan, "Ayşe Hanımın Kararı: Turizm, Çalışma Yaşamı Ve Süreçsel Drama", *Journal Of Gastronomy, Hospitality And Travel*, 2(2), (157-170), https://www.joghat.org/uploads/2019-vol-2-issue-2-full-text-26.pdf, 2019.

PARKAN Mutlu, *Brecht Estetiği ve Sinema*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1983.

PARLATIR İsmail, GÖZAYDIN Nevzat ve diğ., *Türkçe Sözlük*, 8. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988.

PATTON Michael Quinn, *Qualitative Evaluation & Research Methods*, 2nd Edition, Newbury Park, CA: Sage, 1990.

PIAZZOLI Erika, *Embodying Language In Action: The Artistry Of Process Drama In Second Language Education*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

PIEPER Annemarie, *Etiğe Giriş*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999.

POYRAZ Hakan, "Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı", R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde. (81-89), İstanbul: Dem Yayınları, 2007.

REBOUL Olivier, *Eğitim Felsefesi*, Çeviri: Işın Gürbüz. İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.

RİFAİ Irfan, *Using Process Drama Strategies To Support Students' Co-Construction Of Meanings From Literary And Religious Texts: The Experience of an Islamic School in the United States*, (Unpublished PhD Dissertation), Ohio: The Ohio State University, Graduate Program in Education: Teaching & Learning, 2019.

RYAN Kevin, BOHLİN Karen E., *Building Character In Schools: Practical Ways To Bring Moral Instruction To life*. San Francisco: Jossey-Bass. 1999.

SAĞLAM Tülin, "Drama Oyunu Oynamanın İki Farklı Yolu", Naci Aslan (Ed.), *Eğitimde Drama* içinde (15-16) Ankara: Oluşum Yayınları, 2009.

SAN İnci, *Çocuk ve Sanat: Sanatlar Eğitimi*, 3. Baskı, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2020.

SARI Mediha, *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

SCHWARTZ Shalom H., BILSKY Wolfgang, "Toward A Universal Psychological

Structure of Human Values", *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 53, No. 3, 550-562, 1987.

SEWELL Diana C., *Process Drama: Impacting Quality Writing And On-Task Behaviors of Third Grade Students Diagnosed with ADHD*, (Unpublished PhD Dissertation), Georgia: Piedmont College, School of Education, 2015.

SEZEREL Hakan, GÖKBULUT Özlem Öznur, "İnternet Bağımlılığı ve Süreçsel Drama: Bir Bağımlılığın Önlenebilir Gelişimi", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), (103-116), www.yader.org, 2015.

SIMON Sidney B., HOWE Leland W., KIRSCHENBAUM Howard, *Values Clarification*, New York: Warner Books, 1995.

SLADE Peter Slade, *Child Drama*, London: University of London Press, 7. Baskı, 1969.

SULMASY Daniel P., "A Biopsychosocial-Spiritual Model for the Care of Patients at the End of Life", *The Gerontologist*, Vol. 42, Special Issue III, 2002.

SUPERKA Douglas P., JOHNSON Patricia L., *Values Education: Approaches And Materials*. National. Inst. Of Education (DREW), Washington D.C., (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284), https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103284.pdf , 1975.

ŞANVER Mehmet, *Kur'an'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi*, 3.Baskı, İstanbul: Pınar Yayınları, 2015.

TARHAN Nevzat, *Güzel İnsan Modeli: Ailede, Toplumda, Siyasette Değerler Psikolojisi*. 4. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.

TAVŞANCIL Ezel, ASLAN Esra, *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, 1.Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınları, 2001.

TAYLOR Philip, *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London and New York: Routledge Falmer, 2000.

TAYLOR Philip, WARNER Christine D., *Structure And Spontaneity: The Process Drama Of Cecily O'Neill*, London, Trentham Books Limited, 2006.

TAYLOR Philip, *Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme*, Çeviri Editörü: İhsan Metinnam, Ankara: Pegem Akademi, 2020.

TEKİNDAL Satılmış, *Nicel, Nitel, Karma Yöntem Araştırma Desenleri ve İstatistik*, 1.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.

TİRMİZÎ, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ, *Sünenü't-Tirmizî*, "Kıyamet", 61(2520).

ULUDAĞ Zekeriyya, "Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

ULUDAĞ Zekeriyya, *Eğitim Felsefesi: Bir Giriş Denemesi*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2020.

ULUSOY Kadir, DİLMAÇ Bülent, *Değerler Eğitimi,* 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016.

UNWIN Stephen, *The Complete Brecht Toolkit*, London: Nick Hern Books, 2014.

UŞTUK Özgehan, *Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri,* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

UŞTUK Özgehan, "Reconsidering Brechtian Elements in Process Drama", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*,48/2, 2015.

UYSAL Enver Uysal, "Dindarlığın Ahlâkî Temeli Üzerine Bazı Düşünceler", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, (41-59), 14/1, 2005.

ÜNDER Hasan, "Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye'de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler", *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2009.

VIOLA Wilhelm, *Child Art And Franz Cizek*, Viyana: Austrian Junior Red Cross, Printed İn Austria By Frederich Jasper, 1936.

WAGNER Betty Jane, *Dorothy Heathcote: Drama As A Learning Medium*. Washington: NEA (National Education Association of the United States), 1976.

WAGNER Betty Jane (Ed.), *Building Moral Communities Through Educational Drama*, Stamford-London: Ablex Publishing Corparation, 1999.

WAY Brian, *Development Through Drama*, 5. Baskı, Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press, 1973.

WILHELM Jeffrey D., EDMISTON Brian, *Imagining To Learn: Inquiry, Ethics, An Integration Through Drama*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.

WINN Sandra K., "Daring to Give our Children a Voice", (ERİC Document no:ED503129) https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503129.pdf , 2008.

WINSTON Joe, *An Inquiry Into The Relationship Between Drama, Traditional Stories*

And The Moral Education Of Children In Primary Schools, (Unpublished PhD dissertation) Coventry: University Of Warwick, Institute of Education, 1996.

WINSTON Joe, *Drama, Narrative And Moral Education: Exploring Traditional Tales In The Primary Years*, London-Washington: The Falmer Press, Introduction, 1998.

WOLL Heidi, "Process Diary as Methodological Approach in Longitudinal Phenomenological Research", *Pacific Journal of Phenomenology*, 13/2, 2013.

YAMAN Ertuğrul, *Değerler Eğitimi: Eğitimde Yeni Ufuklar*. 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları, 2012.

YILDIRIM Ali, ŞİMŞEK Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.

YILMAZ Berna, *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

YORULMAZ Bilal, *Ailede Değerler Eğitimi*, İstanbul: Erkam Yayınları. 2017.

YURDAGÜL Ayhan, "Cecily O'Neill 'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları" *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/1, (140-158), 2021, https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/63030/897048

ZENGİN Ebru Erdem, *Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

İNTERNET KAYNAKLARI

MEB, "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4-8.Sınıflar), 2018. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318 (23.07.2021)

MEB, "18. Milli Eğitim Şurası Kararları", 2010. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf (23.07.2021)

MEB, "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine", Ankara, 18 Temmuz 2017, Basın Açıklaması, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (12.08.2021)

O'Neill Cecily, "Arteducation Meeting", https://www.youtube.com/watch?v=Z4iI4dbUWCA , 03:10-04:20, (12. 02. 2020)

"Sıdk" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/sidk (10. 07. 2021)

Türk Dil Kurumu, https://sozluk.gov.tr/

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

Ek 2. Etik Kurul Kararı

Ek 3. Cecily O'Neill İle Röportaj Soruları

Ek 4. Uzman Görüşleri Anket Formu

Ek 5. Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu

Ek 6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Ek 7. Süreçsel Drama Ön Hazırlık Eğitim Planı

Ek 8. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı

Ek 9. Uygulamadan Örnek Fotoğraflar

Ek 1. Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-39541506 22.12.2021
Konu : Ayhan YURDAGÜL'ün Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) 21.12.2021 tarihli ve 39512418 sayılı Makam Onayı.

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayhan YURDAGÜL'ün "Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımının Değerler Öğretiminde Kullanılması" adlı tez çalışmasını, ilimiz Kestel ilçesine bağlı **Özel Kestel Kültür Ortaokulunda** uygulama yapma isteği, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın ilgili **kurumdaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı kurum müdürlüğünce görülerek ve gönüllülük esası ile** kurum müdürlüğünün gözetim ve sorumluluğunda ilgi (a) Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca ve ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Bülent ALTINTAŞ
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Eki: Makam Onayı (1 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Kestel İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bilgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 19fb-be34-3ed5-a0b2-7293 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Etik Kurul Kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
26 Kasım 2021	**2021/10**

KARAR NO 21: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayhan YURDAGÜL'ün "Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımının Değerler Öğretiminde Kullanılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayhan YURDAGÜL'ün "Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımının Değerler Öğretiminde Kullanılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının izin formundaki ad-soyad bilgisinin, "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" kapsamında olması nedeniyle çalışmadan çıkarılması koşuluyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferhan YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 3. Cecily O'Neill ile Röportaj Soruları

Sayın Cecily O'Neill,

Bu röportaj metni 'Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımının Değerler Öğretiminde Kullanılması' adlı doktora tezinde aynen aktarılacak ve içeriği kuramcının süreçsel drama yaklaşımı bağlamında analiz edilecektir.

1- Bana göre, doğaçlama, evcilleştirilmesi ve belli ölçülerde kontrol edilmesi gereken büyüleyici güzellikte vahşi bir ata benzemektedir. Sizin yıllar içindeki mücadelenizi de bu özgür ruhlu hayvanı evcilleştirme, ama tam anlamıyla gem vurup hapsetmeden kontrol edebilme çabası olarak görüyorum. Bu benzetmeyi doğaçlama ve süreçsel drama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2- Süreçsel drama için bugün gelinen noktada aşağıdaki tanımlamalardan hangisini uygun görmektesiniz veya bunların dışında bir tanımlamanız var mı, açıklayabilir misiniz?
   a. Eğitici dramanın eş anlamlısı
   b. Eğitici dramanın en etkili uygulaması
   c. Drama içinde başlı başına ayrı bir stil
   d. Ayrı bir sanat formu

3- Bir röportajınızda Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton için 'rehberlerim' diyorsunuz. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın süreçsel dramayla ilişkisini nasıl tanımlamalıyız?

4- Bugün süreçsel drama yaklaşımı dendiğinde akla ilk gelen isim siz oluyorsunuz. Sizin drama yaklaşımınızı ikisinden (Heathcote, Bolton) ayıran en önemli unsurlar nelerdir? Onlardan farklı olarak neleri vurguladığınızı düşünüyorsunuz?

5- Süreçsel dramanın değerler eğitiminde (karakter, ahlâk eğitimi) kullanılması açısından neler düşünüyorsunuz, böyle bir araştırma çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi açısından tavsiyeleriniz neler olur?

6- Dünya genelinde süreçsel dramanın farklı eğitim alanlarında yeterince kullanıldığını düşünüyor musunuz? Değerler eğitimi bu alanların içinde yer bulabilmekte midir?

7- Bugün süreçsel drama ile değerler üzerine çalışmanız gerekse, günümüz dünyasının gidişatına baktığımızda, bu değer hangi değer ya da değerler olurdu?

Saygılarımla.

Ek 4. Uzman Görüşleri Anket Formu

Sayın …….,

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar *"Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Yaklaşımının Değerler Öğretiminde Kullanılması"* başlıklı doktora tezinde 'Uzman Görüşleri' bağlamında paylaşılacaktır. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılardan dolayı şimdiden teşekkürler.

Sorular:

1- Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz, onun uygulamalarını farklı kılan en önemli bileşenler nelerdir size göre?

2- Cecily O'Neill'in, 'süreçsel drama' dendiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri olduğu görülmektedir. Uygulamaları kıyaslandığında; O'Neill'in drama yaklaşımıyla, rehberlerim/danışmanlarım olarak adlandırdığı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un drama yaklaşımları arasındaki en önemli farklılıklar nelerdir? O'Neill alana ne tür yenilikler katmıştır?

3- Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın 'süreçsel drama' kavramı açısından yerini nasıl tanımlarsınız?

4- Süreçsel dramanın değerler öğretiminde kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir uygulama çalışmasında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz, nelere dikkat edilmeli sizce?

Saygılarımla.

Ek 5. Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu

Tarih :

Saat :

Mekân :

Öğrencinin

Katılımcı Kodu :

Cinsiyeti :

Yaşı :

S.1. Sence ‘dürüstlük’ ne demek? Dürüstlüğü tanımlayacak olsan neler söylersin?

S.2. Günümüz şartları insanların dürüst olmasını çok zorlaştırıyor düşüncesine katılıyor musun? Neden?

S.3. Emanete sahip çıkmak konusunda düşüncelerin nelerdir? Sence birine emanet edilen bir şey acil ihtiyaç durumunda sahibinden izinsiz kullanılabilir mi?

S.4. Küçük miktarda hırsızlıkla büyük miktarda hırsızlık arasında, örneğin sınavda kopya çekmekle bir banka soymak eylemleri arasında fark var mıdır? Açıklar mısın?

S.5. Sözlerinde durmayan insanlar hakkında ne düşünüyorsun? Senin de sözünde durmadığın zamanlar oluyor mu?

S.6. Bazen sıra beklerken fark ettirmeden kaynak yapanlara şahit oluyor musun? Bu sence önemli mi? Yoksa üzerinde durmaya değmeyecek bir konu mu? Neden?

S.7. Firmaların ürünlerini satmak için başvurdukları ticari oyunlar, pazarlama stratejileri konusunda ne düşünüyorsun? Örneğin ürünlerin sonu ‘,99’ ile biten fiyatları, aynı miktarda ürünün daha büyük ambalajlara konması vb.

S.8. Yolda değerli bir şey bulduğunda nasıl davranırsın? Sahibini bulmak için elinden geleni yaptığın halde bulamamışsan artık o şey senin olabilir mi?

S.9. Sence içinde bulunulan zor bir durum kişinin dürüstlüğünde tutarlı davranmasını etkilemeli midir? Zor durumda kalındığında dürüstlük ilkelerinden vazgeçilebilir mi? Sebebini açıklar mısın?

S10. Bir iş yerinin ya da bir mağazanın kamera ile izleniyor olması, o işyerindeki çalışanların, müşterilerin izlendiklerini bildikleri için daha dürüst ve dikkatli davranmalarını etkilemeli mi sence? Bu konuda ne düşünüyorsun?

S.11. İnsanların dürüstlüğe önem verip vermemeleri toplumu etkiler mi? Nasıl?

Son olarak görüşmeyle ilgili eklemek istediğin bir husus var mı?

Ek 6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı Kodu: ……

Cinsiyeti : ☐ Kız ☐ Erkek	
Yaşı : ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14	
Anne Eğitim Düzeyi: ☐ Okur-Yazar Değil ☐ İlkokul Mezunu ☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisansüstü Eğitim Mezunu	**Baba Eğitim Düzeyi:** ☐ Okur-Yazar Değil ☐ İlkokul Mezunu ☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisansüstü Eğitim Mezunu
Annenin Mesleği: ☐ İşçi ☐ Memur ☐ Çiftçi ☐ Esnaf ☐ Çalışmıyor (Ev Hanımı) ☐ Emekli ☐ Diğer (Belirtiniz) ……..……	**Babanın Mesleği:** ☐ İşçi ☐ Memur ☐ Çiftçi ☐ Esnaf ☐ Çalışmıyor (Ev Hanımı) ☐ Emekli ☐ Diğer (Belirtiniz) ……..……
Anne Baba Birlikteliği: ☐ Ayrılmış ☐ Birlikte ☐ Anne Hayatta Değil ☐ Baba Hayatta Değil	
Ailenin Aylık Geliri: ☐ 2000 TL ya da daha az ☐ 2001-3000 TL arası ☐ 3001-4000 TL arası ☐ 4001-5000 TL arası ☐ 5001-6000 TL arası ☐ 6001-7000 TL arası ☐ 7001-8000 TL arası ☐ 8000 TL'den fazla	
Ailede Yaşayan Birey Sayısı: ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ve üstü	

Not: Formda yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Ek 7. Süreçsel Drama Ön Hazırlık Eğitim Planı

1.GÜN

1. Genel bilgilendirme

Eğitici drama, süreçsel drama ve Cecily O'Neill hakkında genel bilgi verilir.

2. Isınma oyunu

Isınma ve motivasyon amaçlı 'şef kim' oyunu oynatılır.

3. Öğretmen rolde uygulaması

Teknik hakkında bilgi verilir ve öğrencilerin bu tekniğe uyum sağlaması, role spontane bir şekilde, doğrudan dahil olabilmeleri amacıyla bazı kısa doğaçlamalar yapılır.

-*Bireysel*: Öğrenci, aldığı ürünün kusurlu mal olduğu iddiasındaki müşteri, öğretmen de kusuru inkâr eden, satılan mal geri alınmaz düşüncesindeki pazarlamacı.

-*Grup*: öğretmen okul disiplin heyeti başkanı, öğrenciler okulda kavgaya karışmış üç öğrenci rolünde

-*Tüm sınıf*: öğretmen bir yardım derneğinin başkanı, öğrenciler ülkede yaşanan bir sel felaketi dolayısıyla zor durumda kalmış vatandaşlara yardım amaçlı acil toplantıya çağrılmış üyelerdir.

4. Rol içinde ve dışında değerlendirme

Bu müzakere buluşmalarının önemi, katılımcılar ve süreç açısından faydaları anlatılır. Katılımcıların kendi performanslarının ve grubun iç izleyicileri oldukları, bu nedenle değerlendirme toplantılarında etkin yansıtmalarda bulunabilecekleri ifade edilip değerlendirmelerin nasıl olması gerektiği konusunda aydınlatıcı bilgiler verilir.

5. Forum tiyatro

Teknik hakkında kısaca bilgi verildikten sonra aşağıdaki uygulama yaptırılır.

-Baba oğlunun LGS sınavı yerine askeri okul sınavlarına girmesini ve asker olmasını istemektedir. Anne oğlunun asker olmasını değil doktor olmasını istemektedir. Oğul ise özel bir kolejde okuyup yetenek sınavıyla konservatuara girmek ve oyuncu olmak istemektedir. Ancak zoraki bir şekilde dershaneye yazdırılmıştır. Oğlanın dershanedeki deneme sınavında başarısız bir sonuç

almasıyla aile içinde bir tartışma başlar.

6. İkili röportaj/mülakat tekniği uygulaması

Eş zamanlı ikili çalışma örnekleri yaptırılır.

-İkili gruplar. Bir taraf gazeteci, diğer taraf işleri oldukça zahmetli olan, emek harcayan ama yine de geçim sıkıntısı yaşayan kâğıt toplayıcıları. Görüşmelerde röportajı yapan kişilerin notlar almaları istenir.

7. Sokak röportajı uygulaması

Sokak röportajı uygulamaları yaptırılır.

-İkili gruplar. Bir taraf youtuber ve ellerinde mikrofon. Diğer taraf da herhangi bir vatandaştır. Röportaj yaparlar. Konu: Sizce millet olarak yeterince sabırlı mıyız? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

8. Bilinç koridoru tekniği

Teknik hakkında kısaca bilgi verildikten sonra aşağıdaki hikâyenin kahramanı bilinç koridorundan geçirilir.

Cenk 15 yaşındadır ve arabalara oldukça meraklıdır. Mete adında 5 yaşında zihinsel engelli bir kardeşi vardır. Nihayet babaları uzun yıllar önce aldığı eski arabayı satmaya ve yeni sıfır bir araba almaya karar vermiştir. Bunun için çok çalışıp para biriktirmektedir. Yine de parası yetmeyince eşinden dostundan bir miktar borç alıp, sahip oldukları bir tarlayı da satıp ekleyerek nihayet bu arabayı alır ve sabırsızlıkla o anı bekleyen oğlu Cenk'e müjdeli haberi verir. O gün heyecanla erkenden eve gelen Cenk çantasını bile çıkarmadan evin garajındaki arabayı görmeye koşar. Kardeşi Mete de elindeki oyuncağıyla abisinin peşinden iner. Cenk arabayı hayranlıkla incelerken sırt çantasının metal fermuarı arabanın kapısına sertçe sürter ve kapısında büyük bir çizik oluşur. Bu yaptığına çok üzülür. Ne yapacağını bilemez. O esnada küçük kardeşinin elindeki oyuncağı fark eder. Sert metalden yapılmış oyuncak bir arabadır. Şimdi babasına gerçeği mi söylemeli, yoksa kardeşim oyuncak arabasını sürterek yaptı deyip durumu kurtarmaya mı çalışmalıdır? Zaten kardeşi küçük ve engelli olduğu için ona kızmayacaklarına emindir. Diğer taraftan kardeşine de onu mutlu edecek sevdiği birkaç oyuncak alırsa böylelikle onun da gönlünü almış olacaktır. Babası da ona kızmamış, olay da böylece kapanıp unutulmuş olacaktır. Bu durumda Cenk'in vereceği karar ne olmalıdır?

2.GÜN

1. Isınma oyunu

Isınma ve motivasyon amaçlı 'köpek balığı' oyunu oynatılır.

2. Küçük grup çalışması:

Katılımcı gruptan 4'er kişilik 5 gruba ayrılmaları ve aşağıdaki yönergeyi gerçekleştirmeleri istenir. Ardından yapılanlar hakkında değerlendirme, müzakere yapılır.

-Yeni araba hikâyesindeki Cenk ve ailesinin geçmişine dair küçük grup canlandırmaları yapılır. Sınıf 4'er kişilik 5 gruba ayrılır. Her grup bu ailenin geçmişine dair farklı bir zamanı canlandırır. Eski arabanın arıza yaptığı ve aileyi çok zor durumda bıraktığı bir gün, Mete'nin hastalanıp acile kaldırıldığı ve Cenk'in bütün gece onun başında sabahladığı o gün, Cenk'e hazırladıkları bir sürpriz doğum günü partisi yaptıkları o yıl, Mete'nin kaybolduğu gece ve bütün ailenin yaşadığı büyük korku ve endişe ve nihayet bulunması vb. doğaçlamalar olabilir.

3. Eşzamanlı ikili rol oyunu ve karşılıklı rol değiştirme

Aşağıdaki rol oyunu oynandıktan sonra karşılıklı rol değişimi yapılır. Canlandırma bir daha yapılır.

-Babası o gün Cenk'i karşısına alır ve ona bir sürprizi olduğunu, eski arabalarını satıp hep hayalini kurduğu yeni arabayı almaya karar verdiği müjdesini verir. Cenk'in sevinci, heyecanı vb. Daha sonra karşılıklı rol değişimi yapılır.

4. Rüya Canlandırması

Rüyaların gerçek üstü yapısı, esnek kurgusu; hızlı, ani, zamansal ve mekânsal geçişler ve sesler gibi özellikleri vurgulanarak sınıfça bir rüya canlandırması yapmaları istenir.

-Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup Cenk'in o akşam ki rüyasını canlandırırlar. Diğer grup da kardeşi Mete'nin rüyasını canlandırırlar. Her iki grup birbirini izler.

5. Sıcak sandalye tekniği

Teknik hakkında kısaca bilgi verildikten sonra aşağıdaki uygulama yaptırılır.

-Sıcak sandalyeye oturacak karakter yeni araba hikâyesindeki Cenk karakteridir.

Öğrenciler onu her açıdan tanımak, geçmişi, davranışları, değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve istekleri hakkında sorular yöneltirler.

6. Rol içinde yazma çalışması

Rol içinde yazma uygulaması hakkında bilgi verilir; mektup, günlük, mesaj, sosyal medya paylaşımı, resim gibi yazılı ve görsel her türlü üretimin bu anlamda değerlendirilebileceği anlatılır.

-Herkesten aynı hikâyenin kahramanı Cenk rolünü üstlenip arabayı yanlışlıkla çizdikleri o gün yaşadıklarını yansıtabilecek bir sosyal medya paylaşımı yapmaları istenir.

7. Kafa sesi/iç ses tekniği

Teknik hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki uygulama yaptırılır. İki öğrenci Cenk'in vicdanındaki farklı iki ses olurlar ve yaptığı eylem hakkında olumlu olumsuz onu etkiler, sorgular, yönlendirir, yer yer onunla zıtlaşır ve onu ikilem durumunda bırakırlar.

-Cenk bu olay yaşandıktan sonra kardeşine çok istediği bir uzaktan kumandalı oyuncak araba alır ve hediye paketi yaptırır. Kardeşi Mete'ye vermek üzere yanına gider. Bir yandan da yaşadıkları olay aklından çıkmamaktadır. Her an vicdanı ile mücadele halindedir.

Ek 8. Dürüstlük Değerine Yönelik Süreçsel Drama Ders Uygulama Planı

DÜRÜSTLÜK DEĞERİNE YÖNELİK SÜREÇSEL DRAMA DERS UYGULAMA PLANI				
HAFTA	**GÜN**	**OTURUM**	**SÜRE**	**İÇERİK**
	1.Gün	1. Oturum/ Ön Test	Süre sınırı yok.	Ön Test / Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formu ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formunun Doldurulması (9 Şubat 2022)
1.Hafta	2.Gün	2. Oturum	100 dk.	Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma / Ön Hazırlık (10 Şubat 2022)
	3.Gün	3. Oturum	100 dk.	Cecily O'Neill ve Süreçsel Drama Yaklaşımıyla Tanışma / Ön Hazırlık (11 Şubat 2022)
	4.Gün	4.Oturum	100 dk.	'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' Süreçsel Drama Uygulaması (14 Şubat 2022)
	5.Gün	5.Oturum	100 dk.	'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' Süreçsel Drama Uygulaması (15 Şubat 2022)
2.Hafta	6.Gün	6.Oturum	100 dk.	'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' Süreçsel Drama Uygulaması (16 Şubat 2022)
	7.Gün	7.Oturum	100 dk.	'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' Süreçsel Drama Uygulaması (17 Şubat 2022)
	8.Gün	8.Oturum	100 dk.	'Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı' Süreçsel Drama Uygulaması (18 Şubat 2022)
	9.Gün	9.Oturum	100 dk.	'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' Süreçsel Drama Uygulaması (21 Şubat 2022)
3.Hafta	10.Gün	10.Oturum	100 dk.	'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' Süreçsel Drama Uygulaması (22 Şubat 2022)

	11.Gün	11.Oturum	100 dk.	'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' Süreçsel Drama Uygulaması (23 Şubat 2022)
	12.Gün	12.Oturum	100 dk.	'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi' Süreçsel Drama Uygulaması (24 Şubat 2022)
	13.Gün	13.Oturum/ Son Test	Süre sınırı yok.	Son Test / Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anket Formunun Doldurulması (25 Şubat 2022)
Hafta içi her gün okul ders saatlerinden sonra uygulanmak üzere toplam: 3 Hafta / 13 Oturum şeklinde planlanmıştır. Her gün sonunda 20 dk. süre verilerek öğrencilerden günlük yazmaları istenmiştir. Böylece günlük program, 100 dk. drama uygulaması ve 20 dk. günlük yazımı olmak üzere toplam 120 dk. olarak tasarlanmıştır.				

1. Süreç: " Mühendis Hasan Bey ve Hasta Kızı "

EPİZOTLAR:

4.OTURUM

1-Basın Bildirisi ve Gazeteciler (Öğretmen Rolde)

Tüm Grup

Çok değerli basın mensupları,

Öncelikle bizleri, SMA hastalığıyla mücadele eden aileleri yalnız bırakmadığınız, sesimizi duyurduğunuz için çok teşekkür ederiz. Ben SMA hastası bir kız çocuğu babasıyım. Kızım doğduğundan beri bu hastalıkla mücadelede ediyoruz. Bildiğiniz gibi SMA ölümcül bir kas hastalığı ama artık biliyoruz ki çaresi olmayan bir hastalık değil. Bizim çaresiz kaldığımız nokta ne yazık ki bu hastalığın astronomik tedavi masrafları ve bu masraflar biz ailelerin elini kolunu bağlıyor. Ben bir inşaat mühendisiyim ve milyon dolarlık bu ilaçları almaya gücüm yetmiyor. Kızım için son çare olarak sosyal medya üzerinden bir yardım kampanyası başlattım. Tanımadığım bir sürü insan yardımıma koştu. Hepsinden Allah razı olsun. Ama yeterli parayı toplayamadım. Kızım İrem bir buçuk yaşında. Zamanımız hızla daralıyor. İrem doğduğundan beri kıpırdamadan öylece yatıyor. Cihazlara bağlı yaşıyor. O benim tek çocuğum ve ben onun 2 yaşını 5 yaşını,

parklarda koşturup oynadığını, okula başladığını büyüdüğünü görmek istiyorum. Bir baba olarak sadece bunu istiyorum. Bu benim en doğal hakkım. Her anne baba gibi ben de çocuğumun yaşamasını istiyorum ve ne olursa olsun bu mücadeleden vazgeçmeyeceğim.

-Soru cevap faslı ... (Gazeteciler ve basın açıklaması yapan Hasan Bey -roldeki öğretmen- arasında gerçekleşir.)

2-Ögretmen Anlatımı: Hasan Bey'in Hikâyesi

Öğretmen Hasan Bey'in hikâyesinin basın bildirisinden sonrasını anlatır:
Hasan Bey'e tedavi için 2,4 milyon dolar para gerekmektedir. Kampanyada toplanan para ise 2 milyon dolardır. Bu esnada bir inşaat firmasının sahibi olan Kenan Bey'le tanışır ve ondan firmasında yetkili bir mühendis olarak çalışmak üzere cazip bir iş teklifi alır. Ama çalışmaya başladıktan kısa bir süre sonra bu şirkette bazı usulsüzlüklerin yaşandığına şahit olur. Hasan bey bu durumdan oldukça rahatsızdır. Bir gün yeni patronunun bir telefon konuşmasına şahit olur. 25 bloktan oluşacak sitenin ilk iki bloğu bitmek üzeredir. Geriye kalan 23 bloğun satışlarını bunların anahtar teslimlerini yaparken maket ve proje üzerinden yapacaktır. Peşinat olarak müşterilerden 100'er bin lira para toplayacaktır. İnşaatın devamıyla ilgili durum da son derece şüphelidir. Şirket her an batabilecek duruma gelmiştir zira. O yüzden bu iki bloğun anahtar teslimlerini yapacakları ve geriye kalan daire satışları onun için en önemli meseledir. Hasan Bey'in her şeyi duyduğunu fark edince köşeye çekip onunla konuşur. Duyduklarını kimseye söylememesini, çocuğunun hastalığı konusunda yardımcı olacağını, hatta eksik kalan 400 bin doların tamamını kendisinin verebileceğini söyler. Yasal olarak her türlü kılıfı hazırlamıştır. Hiç kimsenin kendilerinden bir hak talep edemeyeceklerini söyler. Hafta başında yapacakları törene iyi hazırlanmasını, henüz yapılmamış olan dairelerin hepsini satmaları gerektiğini daha sonra da gidip çocuğunun tedavisini yapmasını, dönüşte de tekrar işinin başında olmasını söyler. Artık Hasan Bey bir karar aşamasındadır.

3- Rol Dışında Değerlendirme:

Hasan Bey'in yaşadıkları, çocuğunun durumu, zorlukları, çaresizliği hakkında değerlendirme yapılır.

4- Hasan Bey'in Hikâyesine Bakış

Küçük Gruplar

Sınıf küçük gruplara ayrılır ve mühendis Hasan Bey'in hikâyesinin geçmişine odaklanırlar. Yani bebeklerinin hastalığını öğrenmelerinden öncesine yoğunlaşırlar. Evliliği, düğünü, uzun yıllar çocuklarının olmaması, üzüntüleri, eşiyle hastane hastane dolaşmaları vb. olabilir. Bu aşamalar başlıklar halinde sınıfça belirlenip gruplara paylaşılır ve her biri farklı bir evreyi hazırlar ve sınıfa sunarlar. Sınıfça izlenip değerlendirilir.

5- Bebek Müjdesi

Küçük Gruplar
Üçerli gruplara ayrılırlar. Bunlardan biri doktor, diğer ikisi de anne ve baba olacaklardır. Bir anne ya da baba için çocuğunun olacağı müjdesini alma anını eş zamanlı olarak canlandırırlar. Müjdeli haberi doktor verir. Anne ve babanın sevinç anını yaşarlar.

6- Hastalık Haberi

Küçük Gruplar
Üçerli gruplar. Bir önceki gruplar kendi içlerinde rol değiştirebilirler. Bunlardan biri doktor, diğer ikisi de anne ve baba olacaklardır. Bir anne ya da baba için çocuklarının hasta olduğu haberini alma anını eş zamanlı olarak canlandırırlar. Bu kötü haberi veren de doktordur. Anne ve baba yıkım anını yaşarlar.

5. OTURUM:
7- TV Reality Show

İki grup şeklinde,
Televizyonda bir sabah kuşağı reality show programı. Konu SMA hastaları, yüksek tedavi masrafları ve ailelerin çaresiz durumlarıdır. Stüdyoda konuklar vardır. Bir öğrenci sunucu olarak seçilir, uzman doktorlar, SMA derneklerinden temsilciler, hasta yakınları, Hasan Bey (roldeki öğretmen) ve eşi de hasta ailesi olarak programa davet edilmişlerdir.
Diğer grup
Sınıfın diğer yarısı da VTR halinde önceden hazırlanmış olan bir video içeriği hazırlarlar. Farklı şehirlerde hasta aileleriyle röportaj gerçekleştirecek olan muhabirler ve hasta aileleri olurlar. İkinci grup röportajlardan sonra da devam eden programa telefonla katılan hasta yakınları, yetkililer, uzman doktorlar, yardım severler vb. olabilirler.
Hasan bey çaresizliğini oradan dile getirir. Yardım ister ve televizyondan başlattığı yardım kampanyasını da duyurur.

8- Sosyal Medya Mesajları (tweet, story, post vb.)

Küçük Gruplar
5'li gruplara ayrılırlar. Her gruptan bu TV programı, SMA hastalığı ve Hasan Bey'in çocuğu için başlattığı sosyal medya yardım kampanyasına dair bir etiket (hashtag #) belirlemeleri istenir.

Bireysel çalışma
Öğrencilerden bu etiketlerin altına internet ortamında paylaşıyorlarmış gibi sosyal medya paylaşımları yapmaları istenir. 4 farklı etiket vardır. Birden fazla paylaşımda bulunacaklardır. Paylaşımların daha çok yazılı ifadeler olması ve çarpıcı paylaşımlar olması konusunda teşvik edilirler.

9- Anlatım Bağlantısı

Öğretmen yeni oturumda, Hasan Bey'in hikâyesinin önceki oturumlarda bahsi geçen detaylarını sınıfa tekrar hatırlatır:

10- Anahtar Teslim Töreni Hazırlığı ve Tanıtım- Reklam Çalışmaları (Öğretmen Rolde)

Tüm Grup
Öğretmen inşaat firmasının sahibi Kenan Bey rolünde, şirket çalışanlarını yapacakları büyük açılış ve anahtar teslim töreni için motive eder. Onlardan törenle ilgili birtakım hazırlıklar yapmalarını ister. Görevlendirmeler yapar. Firmanın reklam tanıtım ekibi olan gruptan anahtar teslim töreni için bir poster çalışması yapmalarını, basın grubundan medya kuruluşlarına gönderilmek üzere çarpıcı bir haber metni yazmalarını, mühendis ekibinden projenin etkileyici bir maket tasarımını yapmalarını ve diğer gruptan da toplantı salonunu, (çizim olarak hazırlanabilir) oturma düzenini, ikramlar, konuşma yapılacak sahne, basın için ayrılacak yeri vb. gibi hazırlıkları tamamlamalarını ister. Öğretmen çalışmalar sürerken Kenan Bey rolünde grupları ve hazırlıkları takip edebilir. Gerektiğinde rolden çıkarak destek sağlayabilir.

11- Anahtar Teslim Töreni- İnşaat Projesi Tanıtımı ve Satışlar

Tüm Grup

Öğretmen firma sahibi Kenan Bey rolündedir. Öğrenciler salona davetli olan ev sahipleri ve yeni evlere talip olan insanlardır. Öğretmen Kenan Bey rolünde davetlilere yeni evlerinin hayırlı olmasını, çok çalıştıklarını ve ortaya çok güzel bir iş çıkardıklarını, bu projede yer aldıkları için çok şanslı olduklarını söyler. Yeni başlayacak proje için de acele etmelerini, çok karlı çıkacaklarını, ne kadar erken davranılırsa o kadar karlı olacakları minvalinde projeyi öven, anlatan, ödemeleri gereken peşinatı ve yapacakları aylık ödemeleri açıkladığı bir hoş geldiniz ve hayırlı olsun konuşması yapar. Davetlilerle ilgilenir. Sorularını cevaplar.

6. OTURUM:

12- Yeni Projeye Para Yatıran Müşteriler

Tüm sınıf bu yeni müşterilerin kimler olabilecekleri konusunda düşünürler. Bu insanların profillerini, dolayısıyla farklı hikâyelerini tespit etmeye çalışırlar. Ev alma hayalleri kuran farklı farklı insanlar ve bambaşka hikâyeleri. İlk defa ev sahibi olma hayali kuran emekli çiftler, fakir aileler, varını yoğunu yatıran aileler, düğün paralarını, bileziklerini peşinat olarak verip ev almak isteyen yeni evliler, hasta annesini sevindirmek için ona ev sürprizi yapmak isteyen oğlu, emekli ikramiyesini verenler, eski evini satıp kiraya geçen o parayı da peşinat olarak verenler, arabasını satıp peşinat olarak verenler, kredi çekip borca girenler vb. çoğaltılabilir. Ve bu hikâyelerin yakından ele alınması.

İkili Gruplar

Öğrencilerden A'lar ve B'ler şeklinde iki gruba ayrılmaları istenir. A'lar sokak röportajcısı, B'ler ise bu şirkete peşinat yatıran müşteriler olacaklardır. A'lar ellerinde mikrofonlarıyla salonun farklı yerlerinde bu insanlarla röportaj gerçekleştirirler. Kimdirler, ne iş yaparlar, hayalleri nelerdir, endişeleri var mı, ekonomik durumları nasıldır, hayattan beklentileri nelerdir? Kendilerini ayrıntılı bir şekilde anlatmaları istenir.

Küçük Gruplar

Tespit edilen hikâyelerden seçilen bazıları gruplara paylaştırılır. Çalışmaları için 5 dk. süre verilir ve hikâyelerini içeren 5'er dakikalık kısa birer oyun hazırlamaları istenir. Daha sonra sırayla izlenip üzerinde konuşulur. Böylelikle hikâyeler derinleştirilip detaylandırılabilir.

13- Ev Alma Müjdesi

Küçük Gruplar

Her grup kendi hikâyesine göre, yeni bir ev alma müjdesini ailesiyle paylaşma anını ve o anın mutluluğunu, heyecanını ailesiyle, belki eşiyle, çocuklarıyla, anne babasıyla vb. müjdeyi vererek paylaşır. Kimisi kiradan kurtulma hayalleri kimi de eski evinden kurtulup yepyeni ve daha güzel bir ev sahibi olma hayalleri kurabilirler.

14- Ev Sahibi Olma Rüyası

Tüm Grup

İlk defa bir ev sahibi olacak olan bir babanın rüyasını canlandırmaları istenir. Bu baba; ailesiyle ekonomik sıkıntılar yaşayan, bu anlamda çok mağdur olmuş, şimdiki evleri rutubetli, eski, kiralık, çok çocuklu kalabalık zor şartlarda yaşayan bir aile olabilir. Detaylara sınıfla birlikte karar verilir. Roller paylaşılır. Rüyanın gerçek üstü yapısı konuşulur, kurgu, sesler, sekanslar arası geçişler kararlaştırılır. Ve canlandırılır.

7. OTURUM:

15- 'Bir Evi Olmak'

Bireysel olarak çalışılır.

Öğrencilerden doğduklarından beri kiralarda yaşadıkları, oradan oraya durmadan taşındıkları, bazı zamanlar çok kötü koşullarda kaldıkları bir türlü kendi evlerine sahip olamamalarına rağmen nihayet bir umut ışığı doğduğunu hayal etmeleri istenir. Güzel bir sitede yepyeni bir evleri olacaktır. Bu anlamda duygu ve düşüncelerini yansıtan duygusal bir sosyal medya durum paylaşımı yapmaları istenir. Resim, sembol ve yazı içerikli olmalıdır.

16- Şirket Mağdurlarının Muhtemel Gelecekleri

Hasan Bey'in patronunun isteklerini kabul etmesi durumunda; vaatlerine güvenip paralarını ev almak için bu şirkete yatıran ailelerin hayatlarında yaşanabilecek muhtemel değişiklikler neler olabilir? Olumlu mu olur olumsuz mu? Daha önce oluşturulan hikâyeler üzerine düşünülerek gerçekleşebilecek muhtemel sonuçlar neler olabilir? Bunun sorumlusu kimlerdir?

Gerekirse öğretmen farklı rollere girerek öğrencileri hikâyeleri oluşturmaları konusunda destekler. Onları role bu şekilde dahil ederek değişik hikâyelere maruz bırakır. Böylece öğrencilerin hikaye örneklerini çoğaltmaları istenir. Yapılanlar üzerinde konuşulur.

17- Şirket Mağduru İnsanların Hikâyeleri

Küçük Gruplar
Katılımcılar 3'erli gruplara ayrılırlar. Her bir gruptan mağdur aile hikâyelerinden birini canlandırmaları istenir. Daha sonra içinden birkaçı sınıfça izlenebilir.

18- Hasan Bey'in Kâbusları

Küçük Gruplar
Hasan bey çocuğunu tedavi ettirip döndükten sonra, sürekli kabuslar gördüğünü varsayarsak, bu kâbusların içeriği ne olabilir? Yönerge bu ifade ile sınırlı tutulur. Bütün detaylara öğrenciler, kendi grup içi müzakerelerinde karar vereceklerdir. İki grup halinde canlandırmalar yapıldıktan sonra değerlendirmeye geçilir.

8.OTURUM:
19- Hasan Bey ve Patronu Tartışıyor Forum Tiyatro

Hasan Bey ve patronunun şirkette tartıştığı sahne ele alınır. Hasan Bey herşeyi duymuştur. Kenan Bey'in tepkisi. Vaatleri ve devamında Hasan Bey'in buna vereceği cevap, takınacağı tutum forum tiyatro tekniği kullanılarak canlandırılır. Bu teknikte izleyici konumundaki öğrenciler canlandırmaya müdahale edebilir, gidişata dair önerilerde bulunabilir, itiraz edebilir, oyunculara replik önerebilir, oyuna girerek gidişatı belirleyebilir. Bunlar doğrultusunda canlandırma doğaçlama şeklinde ilerler.

20- 15 Yıl Sonra İrem Babasına Sorar

İkili Gruplar
Öğrenciler A'lar ve B'ler olarak ikiye ayrılırlar. A'lar baba, B'ler de kızı rolündedir. Hasan Bey ve kızı İrem olarak. Öğrencilerin bu olaydan 15 yıl sonrasını düşünmeleri istenir. Hasan Bey bu paralarla kızını tedavi ettirmiştir. İrem iyileşmiş, büyümüş ve liseye gitmektedir. Bir gün sosyal medyada o zaman ki insanların yer aldığı haberleri okur ve babasının eski çalıştığı şirkette yaşanan her şeyi, yaşanan tüm mağduriyetleri öğrenir. O gün babasını karşısına alır ve şu soruyu sorar: "Baba, beni tedavi ettirmek için o kadar parayı nereden buldun, bu haberler doğru mu?" Bu sorudan başlayarak doğaçlama bir karşılıklı eş zamanlı canlandırma yapmaları istenir. İkili doğaçlamalardan birkaçı istenirse sınıfın izlemesi için tekrarlanabilir.

21- İnşaat Firmasının Mağdurlarıyla Röportaj

Tüm Grup

Öğrencilerden bu inşaat firmasının ve dolayısıyla Hasan Bey'in mağdur ettiği insanlar olduklarını hayal etmeleri istenir. Her birinin farklı hikâyelerinin olabileceği önceki epizotlarda ele alınmıştı. Hatırlatmalarda bulunulabilir. Gerekirse bir ön değerlendirme de yapılabilir. Şirket iflas etmiş, her zaman gittikleri bina boşaltılmış, insanlar paralarını alamamış vb. bir durum söz konusudur. Mağdur aileler seslerini duyurmak için eski şirket binasının önüne gelmiş beklemektedirler. Öğretmen gazeteci rolüne girer ve mağdur ailelerine mikrofon uzatarak onlarla röportaj yapar.

-Ne kadar para yatırmışlardı?

-Şirket vaatlerini yerine getirdi mi?

-Dolandırıldığınızı mı düşünüyorsunuz?

-Yaşadığınız mağduriyet hakkında neler söyleyeceksiniz?

-Yatırdığınız paralarla sorumlu mühendisin kızını tedavi ettirdiği söylentileri dolaşıyor bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?

-Buradan şirket yetkililerine bizi duyuyorlarsa ne söylemek istersiniz?

22- Hasan Bey Bilinç Koridorundan Geçiyor

Bütün Grup

Hasan Bey nasıl bir karar vereceği konusunda bir bilinç koridorundan geçebilir. Öğrenciler ikiye bölünüp bu koridoru oluştururlar. Hasan Bey koridoru boydan boya geçerken kimin önüne gelirse bu durumda yapması gereken şey konusunda ona önerilerde bulunurlar. Onun bilinçaltını canlandırırlar. Bir anlamda vicdanının sesi gibi olurlar.

23- Hasan Bey'in Anahtar Teslim Töreni Konuşması

Bireysel çalışma

Öğrencilerden herkesin kendisinin Hasan Bey olduğunu düşünmesini ve tören için bir konuşma metni hazırlaması istenir.

Bu metnin içeriği, Hasan Bey'in hikâyesi, içinde bulunduğu zor durum, çocuğunun hastalığı, daralan zamanı, patronunun kendisinden talepleri ve bir ev umuduyla şirkete para yatıran insanların hikâyeleri vb. etkenler çerçevesinde hazırlayacağı bir metin olacaktır. Bitince hazırlanan metinler okunur. Değerlendirilir.

2. Süreç: 'Kayıp Cüzdanlar Dürüstlük Deneyi'

EPİZOTLAR:

9. OTURUM:
1- Komisyon Toplantısı

Tüm Grup
Komisyon başkanı rolündeki öğretmen, üyelerin karşısına çıkar ve ülke çapında bir dürüstlük deneyi yaptıklarını ve elinde tuttuğu sonuçların içinde bulundukları toplum açısından olumsuz olduğunu ifade eder. Komisyonun malî desteğiyle gerçekleştirilen bu deneyde, içlerine farklı miktarlarda para ve içerikler yerleştirilerek düzenlenmiş 5000 adet cüzdan ülkenin farklı yerlerinde bilinçli bir şekilde kaybedilmiştir. Tüm cüzdanlara, sahibine ulaşılabilecek şekilde bilgiler, adres, telefon numarası vb. bilgiler yerleştirilmiş ve 3 aylık bir süre zarfında bu cüzdanların ne kadarının ne koşullarda sahiplerine geri getirildiği konusunda bir dürüstlük testi gerçekleştirilmiştir. Dürüstlük deneyi araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Kamera kayıtlarının yoğun olduğu yerlerdeki cüzdanların geri gelme oranı daha yüksektir.
- İçinde yetkili insanların kartvizitlerinin olduğu cüzdanların geri gelme oranı daha yüksek.
- İçindeki paraların hepsinin alındığı sadece boş cüzdan ve kartvizitlerin olduğu geri dönüşler de oldukça yüksek.
- İçinden bir miktar paranın eksik olduğu cüzdan dönüşleri de var
- Cüzdanı bulur bulmaz içindeki telefonu aynı gün arama oranı oldukça düşük.
- Cüzdanlar araştırmacılar tarafından çeşitli içeriklerle doldurulmuştur, bazılarına alışveriş listeleri, lüks ihtiyaçlar, mecburi ihtiyaçlar, ilaç reçete ve listeleri, okul harcı dekontu, emekli maaşı dekontu, vb. Bu içerikler cüzdanların dönüş oranına etki etmiştir.
- Cüzdandaki paraya gerçekten acil ihtiyaçları olan, çok zor şartlarda oldukları halde getirip verme örnekleri de mevcut. (Çok fakir, çok borçlu, zor durumda, hasta vb.)
- Kayıp cüzdanların yarısına yakınından hiç haber alınamamıştır.

Bu araştırma sonuçları komisyon üyelerinin değerlendirmesine sunulur. Her madde ile ilgili düşünceleri sorulur. Bütün maddeler komisyon üyelerine söz hakkı verilerek ele alınır. Sonuçlar ayrıntılarıyla konuşulur.

Komisyon başkanı rolündeki öğretmen bu münazaranın moderatörlüğünü de yaptıktan sonra bir heyet kurmaları gerektiğini ve acilen bu kötü sonucun sebeplerinin neler

olabileceği ve nasıl çözümler üretilmesi gerektiğini ifade eder. Ama bu heyetin kimlerden oluşması gerektiğinin beraber kararlaştırılması gerekmektedir. Bu heyette hangi uzmanlık alanlarından insanlar olmalıdır? Bunlar komisyonca konuşulur. Komisyon başkanı bir sonraki toplantıya kadar oturumu bitirir.

2- Uzman Heyeti İş Başında

Küçük Gruplar
Sınıf farklı uzmanlık alanlarına göre gruplara ayrılır. 3'er 4'er kişilik gruplar halinde. Her bir uzmanlık grubu salonun bir köşesinde yuvarlak şeklinde sandalyelere otururlar ve kendi uzmanlık alanlarına göre neler yapılabileceği konusunda toplantı yaparlar. Konuşulan fikirleri bir kâğıda not alırlar. Öğretmen heyet başkanı olarak her gruba birkaç dakika dahil olup onları destekler. Gerekirse fikirlerine katkıda bulunur. Küçük grup toplantıları bittikten sonra heyet başkanı bütün uzmanları genel bir toplantıya davet eder. Ve her gruptan bir sözcü seçmelerini ve grupça alınan kararların bütün heyete okunmasını, sunulmasını ister. Farklı uzmanlık dallarından sözcüler heyetin önüne çıkar ve not aldıkları önerilerini okurlar. Her okunmadan sonra farklı uzmanlardan sınırlı birkaç soru alınabilir. Sorular yöneltilen uzmanlar tarafından cevaplanır. Ve bu heyet çalıştayı sonrasında ortak bir metin oluşturulur. Alınan kararlar maddeler halinde yazılır ve ortak bir rapor haline getirilir.

3- Komisyon Kararı TV Ana Haber Bülteninde

Tüm Grup
Komisyon kararlarını ilan etmek üzere bir televizyon ana haber bülteni hazırlarlar. Yapılan deney ve alınan kararlar, komisyon çalışmasından video görüntüler, kayıp cüzdan deneyinden kareler vb. veriler hazırlanarak haber bülteni bir sunucu tarafından sunulur. Kameraman, video görüntüleri vb. diğer materyaller de sınıfın geri kalanı tarafından sağlanır.

4- Dürüstlük Deneyi ve Çalışma Komisyonu Sosyal Medya Gündeminde
Küçük Gruplar
Sınıf küçük gruplara ayrılır. Her bir gruptan bir etiket (hashtag) belirlemeleri istenir. Daha sonra bütün sınıftan bu etiketlerin altına sosyal medyada paylaşımda bulunmaları istenir. Konu dürüstlük deneyinin sonuçları ve bunu önlemek üzere başlatılan çalışmalardır. Yapacakları paylaşımlara kendileri karar vereceklerdir.

10. OTURUM

5- Milli Eğitim'den Resmi Yazı Var: Tiyatro Festivali

Tüm Grup

Öğretmen drama öğretmeni rolündedir. Elinde MEB'den gelmiş resmi bir yazı ile sınıfa girer. Ülkede dürüstlük konusunda bir araştırma yapıldığını ve sonuçlarının bir rapor haline getirildiğini söyler. Bu nedenle ülke çapında bir ahlâkî bilinçlenme hedeflendiğini, tiyatro sanatının etkili olduğu düşünüldüğü için de ülkede doğruluk ve dürüstlük konusunda ulusal bir tiyatro festivali düzenlenmesinin kararlaştırılmış olduğunu belirtir. Müdür bey tiyatro kulübü olarak kendilerinden bir tiyatro oyunu hazırlayıp okullarını temsil etmelerini istemiştir. Her şeyiyle oyunu beraber hazırlamaları gerekmektedir, ancak önce iyi bir hikâyeye ihtiyaçları vardır.

İkişerli Gruplar

A'lar ve B'ler. Sandalyelere karşılıklı otururlar. A'lar tiyatro kulübü öğrencileri. B'ler de aile büyüğü rolündedirler. Dede, babaanne, anneanne, amca vb. Çocuklar onlara durumu özetlerler ve onlardan iyi bir hikâye fikri öğrenmeye çalışırlar. Nasıl bir tiyatro oyunu hazırlayabileceklerini sorarlar. Fikirlerini alırlar. Bu önerileri not almaları istenir.

6- Cezaevinde Mahkûmlarla Röportaj

İkişerli gruplar

Bir ceza evi. Her biri dürüst davranmadıkları için çeşitli cezalara çarptırılmış mahkûmlardırlar. Uzun yıllardır hapistelerdir ve ailelerini, yakınlarını, dostlarını, özgür hayatı çok özlemişlerdir. Öğrenciler özel izinle ceza evine gelmişlerdir. Onlarla bire bir söyleşi yapıp hikâyelerini öğrenmek istemektedirler. Mahkûmlar da bir eğitim çalışması olduğu için bunu kabul etmişlerdir. Sınıfın yarısı mahkûm birkaç kişi için gardiyan rolü verilebilir. Geri kalanlar da söyleşi yapmaya gelen öğrencilerdir. Karşılıklı oturur ve söyleşiye başlarlar. Günlük defterlerine notlar alırlar. Öğrenciler onların hikâyelerini ayrıntılı bir şekilde öğrenmeye çalışırlar.

İkişerli Gruplar

Karşılıklı rol değiştirirler. Farklı bir mahkûm ve farklı bir öğrenci olarak yeniden görüşme yaparlar. Günlük defterlerine hikâyeleri not alırlar.

7- Örnek İnsanlar Televizyon Ekranlarında

Tüm Grup

Öğretmen, sunucu rolünde, televizyon programı başlamadan önce tiyatro öğrencilerini kapıda karşılar ve programla ilgili bilgi verir. Kendilerinin drama öğretmeniyle görüştüğünü ve dürüstlük konusundaki tiyatro festivali için bir oyun hazırladıklarını öğrendiğini söyler. Televizyon olarak kendilerinin de ülkede yapılmış 'Kayıp Cüzdan Deneyi' ile ilgili bir program yaptıklarını, bu nedenle onları da programa izleyici olarak davet ettiğini söyler. Programın konukları cüzdan deneyinde, paraya hiç dokunmadan ve zaman kaybetmeden dürüst bir şekilde getirip sahibine iade eden örnek insanlardır. Böylece ekran başındaki insanlara iyi örnekler sunulması amaçlanmaktadır. Hiçbiri bu yaptıkları için bir ödül, karşılık talep etmemişlerdir. Televizyonda her biri kendi hikâyelerini anlatırlar. Öğrencilerle aralarında karşılıklı bir söyleşi gerçekleşir.

Sunucu rolündeki öğretmen,
Şimdi de sizler için yaptığımız bir röportajı ekranlarınıza getiriyoruz.

8- Sokaktaki İnsanlarla Röportaj

Sınıf iki gruba ayrılır. 5 kişilik röportaj ekibi, diğerleri de sokaktaki vatandaşlar olurlar. Salonda serbestçe dolaşabilir ya da bir yerde eylem halinde, kendi işini yapıyor olabilirler. 5 kişiden oluşan röportaj ekibi her biri 3'er 4'er kişiyle mikrofonu uzatarak mülakat yaparlar.
Bu röportaj için deney sonuçları önceden kağıtlara yazılabilir ve vatandaşın bu sonuçlarla ilgili ne düşündüğü sorulabilir. Mülakat sonrasında bütün grup oturup rol dışında öğretmenle değerlendirme yaparlar.

9- Farklı Mesleklerden Dürüstlük Örnekleri

Küçük Gruplar

Öğretmen sınıftan küçük gruplara ayrılmalarını ister. Her bir grup farklı bir meslek dalını tercih edebilir. Bu meslekler; ticaret, doktorlar, mühendisler, şoförler, işçiler, avukat/hakimler, tamirciler, aşçılar vb. olabilir. Her gruptan bu mesleklerden birini ya da kendi tercih edebilecekleri başka bir meslek hakkında dürüstlük temasını içerecek şekilde kısa bir oyun hazırlamaları istenir. Onlara tanınan belli süre bittikten sonra oyunlar tüm sınıfa sunulur ve değerlendirme yapılır. Farklı mesleklerdeki dürüstlük vurgusu ele alınır. Önemli görülmesi durumunda ortaya çıkan hikâyelerin detaylarına başka epizotlarla bakılabilir.

11. OTURUM:
10- Deney Sonuçlarından Doğaçlamalar Yapıyoruz

Tüm Grup
Öğretmen grubu toparlar, rolde:

Evet arkadaşlar elimde yapılan dürüstlük deneyinden bazı notlar var. Sonuçlarını inceledim ve sizler için bazı notlar aldım. Bunları sizinle paylaşmak istiyorum. Bunun da hazırlayacağımız oyun için yararlı olacağını düşünüyorum.

Dürüstlük Deneyi Araştırma Sonuçları:

1. *Kamera kayıtlarının yoğun olduğu yerlerdeki cüzdanların geri gelme oranı daha yüksektir.*
2. *İçinde yetkili insanların kartvizitlerinin olduğu cüzdanların geri gelme oranı daha yüksek.*
3. *Cüzdanlar araştırmacılar tarafından çeşitli içeriklerle doldurulmuştur, bazılarına alışveriş listeleri, lüks ihtiyaçlar, mecburi ihtiyaçlar, ilaç reçete ve listeleri, okul harcı dekontu, emekli maaşı dekontu, vb. Bu içerikler cüzdanların dönüş oranına etki etmiştir.*
4. *Cüzdandaki paraya gerçekten acil ihtiyaçları olan, çok zor şartlarda oldukları halde getirip verme örnekleri de az da olsa mevcuttur. (Çok fakir, çok borçlu, zor durumda, hasta vb.)*

Küçük Gruplar
Öğretmen sınıftan dört gruba ayrılmalarını ister. Her birine araştırma sonuçlarından birini vererek bu maddedeki durumu konu alan birer kısa oyun hazırlamalarını ister. Bu oyunları tablolar halinde fotoğraflar dizisi şeklinde oluşturmaları istenir. Her bir grubun çalışmaları sırayla izlenir.

11- Cüzdan İçerikleri Tasarlıyoruz

Küçük Gruplar
Öğrencilere araştırma sonuç maddelerinde de bahsi geçen, deneyde cüzdanlara yerleştirilen ve kişilerin hikâyelerini sembolize eden şeylerin tasarlanması görevi verilir. Bunlar; kartvizitler, çekler, alışveriş listeleri, lüks ihtiyaçlar, mecburi ihtiyaçlar, ilaç

reçete ve listeleri, alışveriş fişleri, okul harcı dekontu, emekli maaşı dekontu, oyuncak listesi, vb. çoğaltılabilecek şeyler olabilir. Her gruptan üçer tane içerik üretmesi istenir.

Gruplardan rastgele birer nesneyi ve çağrıştırdığı hikâyeyi donuk imge şeklinde oluşturmaları istenir. Sırayla tüm gruba izletilir ve değerlendirilir. Oluşturulan donuk imge ile nesne arasındaki ilişki ve uyum irdelenir.

12- Sıcak Sandalye / Nesnelerden Hikâyeler Ortaya Çıkıyor

Bireysel Çalışma
Öğrencilere hazırlanan içerik nesnelerinden birer tane verilir ve içerikten yola çıkarak kendi hikâyesini oluşturması, kim olduğu, adı ve soyadı, ne iş yaptığı, varsa ailesi, elindeki içeriğin ne olduğu onunla ne yapacağı gibi sorulara cevap verebilecek şekilde bir hikâye kahramanı oluşturması istenir.

Sınıfın geri kalanı sandalyelerini yarımay şeklinde düzenler. Ortaya bir sandalye konur. Sıcak sandalye tekniği kullanılacaktır. Gönüllü bir öğrenci elindeki cüzdan içeriğiyle o koltuğa geçip oturur ya da öğretmenin işaret ettiği kişi de olabilir. Yarımay şeklinde oturmuş olan diğer öğrenciler de onu yakından tanımak üzere sorular sorar hikâyesinin detaylarını öğrenmeye çalışırlar. Sıcak sandalyede oturan öğrencinin hikâyesi elindeki nesneden yola çıkarak oluşturduğu hikâyedir. Daha sonra bir başkası geçer koltuğa ve çalışma böylece devam eder. Zaman sınırlamasına göre ortaya geçen kişi sayısı arttırılabilir.

Küçük Gruplar
Öğrencilerden küçük gruplara ayrılmaları istenir. 4-5 kişilik gruplar olabilir. Her bir gruba önceden hazırlanmış cüzdan içeriklerinden biri verilir. Bu cüzdanını asıl sahibi olduklarını düşünmeleri istenir. Kaybetmişlerdir. Kaybolduktan sonra ki üzüntüleri, arayışları, çaresizlikleri belki vb. gibi durumları da göz önünde bulundurarak birer oyun hazırlamaları istenir. Hazırlıklar bittikten sonra sınıfça izlenir ve değerlendirilir.

13- Mim Çalışması Yapalım

Bireysel Çalışma
Her öğrenci bunu bireysel yapacaktır. Salonda serbestçe yürürken yerde bir cüzdan olduğunu görürler. İçinde yüklü miktarda para vardır. Öğrencilerden bu sekansı cüzdanı gördükleri andan itibaren sözsüz mim çalışması olarak canlandırmaları istenir.

14- Cüzdanı Bulan Kişinin İç Sesi

Küçük Gruplar
Öğrenciler üçerli gruplara bölünürler. Her üçlü gruptan biri yerden cüzdan bulan kişidir. Diğer iki kişi de onun çatışan iç sesleridir. Kim olduğuna, özelliklerine, hikâyesine grupça karar verebilirler. Daha sonra eş zamanlı olarak canlandırmalar başlar. Biri kararlaştırılan karakteri diğer ikisi de ona farklı şeyler söyleyen, karar vermesi noktasında ikileme sürükleyen, zıtlaşabilen iç sesleri olacaklardır. Daha sonra birkaç grubun canlandırması tüm sınıf için tekrarlanabilir.

12. OTURUM
15- Artık Hikâyeleri Oluşturma Zamanı

Küçük Gruplar
Sınıf 4 farklı gruba ayrılır. Öğretmen şimdiye kadar toparladıkları bilgilerle katılacakları ulusal tiyatro festivali için dört ayrı hikâye oluşturmalarını ister. İlk çalışmalardan itibaren aldıkları notlar, bilgiler, hikâyeler onlar için malzeme olabilecektir. Her gruba hikâye taslaklarını, kısaca hikâye özetlerini yazmaları için belli bir süre verilir. Bu arada öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin hikâyelerini oluşturmalarına destek olabilir. Ana taslaklar, oyunlarının kısa hikâyeleri oluştuktan sonra her dört hikâye tüm sınıfa okunur ve üzerine konuşulur tartışılır. Gruplar birbirlerine hikâyelerle ilgili karşılıklı önerilerde bulunabilirler.

16- Roller Belirleniyor

Küçük Gruplar
Daha önce belirlenmiş gruplardan hikâyelerindeki rolleri belirleyip gruplarındaki kişilere dağıtmaları ve bu rolleri ayrıntılandırmaları istenir.

17- Provalara Başlayabiliriz

Küçük Gruplar
Her grup kendilerine tanınan belli süre içinde salonun bir köşesinde hazırlayacakları oyunun provalarını yapar. Öğretmen provalar esnasında grupları dolaşır. Gerektiği yerde onlara fikirler verir, destek olur.

18- Şimdi İzleme ve Seçme Zamanı

Sahnede gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra hazırlanan oyunlar sırayla tüm sınıf için sahnelenir. Her biri için aralarda değerlendirmeler yapılır. Düşünceler dile getirilir. Son oyun da izlendikten sonra bütün grupla birlikte 'Ulusal Tiyatro Oyunu Festivali'ne katılacak oyuna karar verilir. İçlerinden biri seçilir.

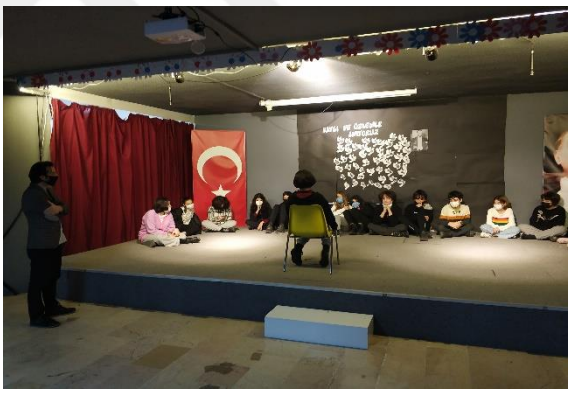
19- Büyük Tiyatro Salonu Alkışlar ve Oyuncular

Oyun büyük bir kalabalığın karşısında sahnelenir. Büyük beğeni alır. Seyirciler ayakta alkışlar. Oyuncular alkışlarla seyirciyi selamlamaya çıkarlar. Bu esnada program sunucusu rolündeki öğretmen elindeki mikrofonla oyunculara yaklaşıp 'dürüstlük değeri ve katıldıkları tiyatro festivali' hakkındaki görüşlerini sorarak son değerlendirmelerini alır ve çalışmayı sonlandırır.

Ek 9. Uygulamadan Örnek Fotoğraflar








Ben, sporcunun zeki,
çevik ve aynı zamanda
ahlaklısın severim
YILDIRIM


Ben, sporcunun zeki,
çevik ve aynı zamanda
ahlaklısın severim




SAYGI VE ÖZLEMLE
ANIYORUZ




SAYGI VE ÖZLEMLE
ANIYORUZ




SAYGI VE ÖZLEMLE
ANIYORUZ

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Ayhan		YURDAGÜL
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama- Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	1995	1998	Bursa Ahmet Vefik Paşa Lisesi
Lisans	1999	2004	Selçuk Üniversitesi / İletişim Fakültesi / Gazetecilik Bölümü
Yüksek Lisans	2012	2014	Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uluslararası İlişkiler ve A.B.
Doktora	2017	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
Çalıştığı Kurum (lar)	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2017	2020	Bursa Tan Okulları
2.	2020	-	Bursa Kültür Okulları
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:	1. Ayhan Yurdagül, Mehmet Şanver, (2019), İslâm Din Eğitiminde Montessori Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine, Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), 19-36. İD: 0000-0001-6275-7728 2. Ayhan Yurdagül (2021), Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları, Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (1), 140-158. İD: 0000-0001-6275-7728		
Diğer:			
İletişim (e-posta):			
Tarih **İmza** **Adı-Soyadı**			