

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MİMARLIK ANABİLİM DALI

TASARIM EĞİTİMİNDE BİR YÖNTEM OLARAK YARATICI DRAMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hare KILIÇASLAN

OCAK 2010

TRABZON

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MİMARLIK ANABİLİM DALI

TASARIM EĞİTİMİNDE BİR YÖNTEM OLARAK YARATICI DRAMA

Mimar Hare KILIÇASLAN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde
"Yüksek Mimar"
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 18.12.2009
Tezin Savunma Tarihi : 15.01.2010**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ali O. ASASOĞLU
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Şengül ÖYMEN GÜR
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Melih ÖKSÜZ**

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Salih TERZİOĞLU

Trabzon 2010

ÖNSÖZ

‘Tasarım Eğitiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama’ adlı bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde; lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca sonsuz yardımları ile beni yönlendirerek çalışmalarına destek veren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali O. ASASOĞLU’na, deneyimleri ve fikirleri ile her zaman yanımda olan sevgili hocalarım Prof. Dr. Şengül Öymen GÜR ve Yrd. Doç. Dr. Nilgün KULOĞLU’na, destekleri ile bana yardımcı olan değerli hocalarım Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde görev yapmakta olan Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL’e, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Ümit ARSLAN’a ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Dr. Pınar ÖZDEMİR’e, çalışmalarına katkıda bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi öğretim üyeleri, elemanları ve öğrencilerine, uygulamalar süresince fotoğraf ve video çekimlerini gerçekleştirerek bana vakit ayıran, heyecanımı paylaşan değerli mimar dostlarıma, her zaman yanımda olan, anlayış ve destekleri ile bana güç veren sevgili eşime ve canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın, tasarım olgusunu içeren dersler ve uygulamalarına yeni bir düzenleme, yaklaşım ve yöntem kazandırması umuduyla...

Hare KILIÇASLAN
Trabzon 2010

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET.....	V
SUMMARY.....	VI
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	VII
TABLO DİZİNİ.....	VIII
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş ve Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Konuya Yaklaşım ve Yöntem.....	2
1.3. Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar.....	3
1.3.1. Eğitim.....	3
1.3.2. Öğrenme.....	5
1.3.3. Öğretim.....	7
1.4. Tasarım Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar.....	9
1.4.1. Tasarım Eğitimi.....	9
1.4.2. Tasarım Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	10
1.4.3. Tasarım Süreci.....	12
1.4.4. Tasarım.....	14
1.4.5. Algı/Görsel Algı.....	16
1.4.6. Yaratıcılık.....	19
1.5. Drama ile İlgili Temel Kavramlar.....	23
1.5.1. Drama.....	23
1.6. Yaratıcı Drama.....	24
1.6.1. Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	24
1.6.2. Yaratıcı Dramanın Boyutları.....	26
1.6.3. Yaratıcı Dramanın Özellikleri.....	27
1.6.4. Yaratıcı Drama Sürecinin Öğeleri.....	28
1.6.4.1. Drama Lideri/Öğretmen.....	28
1.6.4.2. Drama Grubu.....	29

1.6.4.3.	Mekan.....	29
1.6.5.	Yaratıcı Dramanın Aşamaları	29
1.6.5.1.	Hazırlık-Isınma Aşaması.....	30
1.6.5.2.	Canlandırma Aşaması	30
1.6.5.3.	Değerlendirme-Tartışma Aşaması	31
1.7.	Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	32
1.8.	Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yeri ve Önemi	32
1.9.	Tasarım Eğitimi ve Yaratıcı Drama İlişkisi	33
2.	YAPILAN ÇALIŞMALAR	35
2.1.	Araştırma: Yaratıcı Drama Yönteminin Etki Değerlenmesi	35
2.1.1.	Araştırma Modeli	35
2.1.2.	Veri Toplama Araçları	36
2.1.2.1.	Akademik Başarı Testleri.....	36
2.1.2.1.1.	Değerlendirme Ölçeği (Anket).....	36
2.1.2.1.2.	15 Sorudan Oluşan Çoktan Seçmeli Değerlendirme Testi.....	37
2.1.2.1.3.	5 Sorudan Oluşan Açık Uçlu Değerlendirme Testi	37
2.2.	‘Çevre-Davranış Bilgisi’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması	37
2.3.	‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması	41
2.4.	‘Mobilya Tarihi’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması	43
3.	BULGULAR VE İRDELEME	47
3.1.	‘Çevre-Davranış Bilgisi’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdemeler	47
3.2.	‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdemeler	50
3.3.	‘Mobilya Tarihi’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdemeler	52
4.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	56
5.	KAYNAKLAR	59
6.	EKLER	66

ÖZGEÇMİŞ

ÖZET

Bu çalışma yaratıcı dramanın mimarlık ve tasarım okullarındaki eğitim programlarına alternatif bir yaklaşım olduğu düşüncesinden yola çıkarak kurgulanmıştır.

Tezin amacı, tasarım eğitimi kapsamında yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derslere yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır.

Çalışmanın biçimsel yerleşimi, Genel Bilgiler, Yapılan Çalışmalar, Bulgular ve İrdeleme, Sonuçlar ve Öneriler olmak üzere dört ana başlıkta toplanmaktadır.

Birinci bölümde, çalışmanın konusu, kapsamı ve amacı belirlenerek, araştırmada izlenen yöntem açıklanmaktadır. İkinci bölümde eğitim, öğrenme, öğretim kavramları ve amaçları açıklanmakta, tasarım ve yaratıcılık kavramları ile bu kavramların tasarım eğitimiyle ilişkileri ele alınmaktadır. Yaratıcı drama kavramı tanıtılarak, eğitimdeki yeri ve önemi hakkında bilgi verilmektedir. Üçüncü bölümde, uygulamalarda izlenen yol ve yöntemler sunulmakta, uygulama yapılacak olan derslere yönelik olarak tasarlanan etkinlik planları tanıtılmaktadır. Daha sonra ise uygulama kısımlarına geçilerek, yapılanlar ve elde edilen veriler, ilgili dersler bağlamında açıklanmaktadır. Dördüncü bölümde, veri toplama araçlarından elde edilen bulgular irdelenerek, öğrencilerin uygulama ile ilgili duygu ve düşüncelerinin yanı sıra, derse olan ilgi, tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkileri belirlenmektedir. Beşinci bölümde, elde edilen bulgulara dayanan sonuçlar ve çalışmada kullanılan yöntem ile ilgili olarak, ileride tasarım eğitimi bağlamında yapılacak olan katkılar için öneriler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Drama, Yaratıcı Drama, Tasarım Eğitimi ve Akademik Başarı

SUMMARY

Creative Drama as an Approach in Design Education

This study was built on the notion that creative drama could be carried out as an alternative approach in the educational programs of architecture and design schools. The aim of this thesis is to investigate the effects of using creative drama as a teaching method on students' academic success, recall of information and attitudes towards the courses in the context of design education.

The study consists of four main chapters: Outline of the Study, Conducted Studies, Findings and Discussions, Conclusions and Recommendations. The first chapter is devoted to the subject, scope and purpose of study and the methodology used in the study are elaborated. In the second chapter, the concepts of education, learning and teaching are described with reference to design education. Moreover, the concept of creative drama and the role and the importance of creative drama are highlighted. The third chapter consists of the methods employed throughout the application phase. Activities for the defined curriculum are introduced. Application stages are elaborated and the data gathered after the implementation of the activities are discussed in the context of the relevant courses. In the fourth chapter, data obtained through the data gathering tools is analysed with a focus on students' perceptions, interests, attitudes and academic success. Finally, the fifth chapter deals with the results of the data obtained and provide insights into the methods to be followed in future contributions.

Key Words: Creativity, Drama, Creative Drama, Design Education, Academic Achievement

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Araştırma modeli	3
Şekil 2. Eğitimde iletişim süreci	4
Şekil 3. Öğrenme süreci	6
Şekil 4. Duyuların öğrenmeye etkileri	7
Şekil 5. Tasarım süreci akış diyagramı	13
Şekil 6. Basitleştirilmiş tasarım süreci diyagramı	14
Şekil 7. Düşünme ve iletimde kesintisiz süreç	17
Şekil 8. Düşünsel ve görsel bilginin dairesel süreci	18
Şekil 9. Wallas'ın yaratıcı düşünme süreci	21
Şekil 10. Yaratıcı drama, yaratıcılık ve tasarım ilişkisi	34
Şekil 11. 'Çevre-Davranış Bilgisi' dersine ait yaratıcı drama uygulaması	40
Şekil 12. 'Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri' dersine ait yaratıcı drama uygulaması ...	43
Şekil 13. 'Mobilya Tarihi' dersine ait yaratıcı drama uygulaması.....	46
Şekil 14. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması	48
Şekil 15. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları	49
Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması	51
Şekil 17. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları	51
Şekil 18. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması	53
Şekil 19. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları	54

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı	39
Tablo 2. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı	42
Tablo 3. ‘Mobilya Tarihi’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı	45
Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ‘Değerlendirme Testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	48
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının ‘Değerlendirme Testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	50
Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ‘Değerlendirme Testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	53

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş ve Araştırmanın Amacı

Doğadaki sürekli değişim gibi, insanların da yaşam koşulları, beklenti ve gereksinimleri sürekli değişim halindedir. Bu değişim, gözlem, deneme ve araştırmanın da sürekli olmasını gerektirmektedir (Aslıer, 1982). Dolayısıyla, toplumunu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde bu niteliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilmektedir.

Toplumsal koşullara ve sorunlara eğilen, çözüm arayan, kendisinden çok toplum için üreten bireyler yetiştirmek, toplumsal gelişimin sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir (Onur, 1997).

Yaratıcı düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim ortamları sağlanmalıdır (Gökaydın, 1990). Yaşam boyu edinilen, öğrenilen bilgilerin hayata doğru ve yararlı biçimde aktarılmasında; düşünen, araştıran, üreten, özgün bireyler yetiştirmenin önemi büyüktür. Tasarım eğitimi ile hedeflenen, bireylerin düşünmeleri ve düşünce ürünlerini yansıtmasını sağlamaktadır. Günümüzde tasarım eğitiminin çağın gerektirdiği donanımlara uygun olarak verilmesinin tamamen geleneksel yöntemlerle mümkün olmadığı söylenebilmektedir.

Teorik ve uygulamalı eğitimin, bilgiyi daha etkin kılımda ve yaratıcı gücü geliştirmede yeterli olabilmesi için çeşitli teknik imkanlara sahip olması gerekmektedir (Doruk, 1973).

Tasarım eğitiminde temel anlayış bireylere düşünme, hayal etme, yorumlama ve ifade etme becerileri kazandırmayı sağlamaktır. Yaşamak üzerine kurulu bir kavram olan tasarım, özgür düşünme, yeniliklere açık olma ve aktif katılım gibi bir çok nitelik ile doğrudan ilişkilidir. İçerisinde yaşanan toplumun gelişebilmesi açısından da tüm bu unsurların önemli olduğu söylenebilmektedir.

Çevrenin başarılı bir biçimde geliştirilmesi ve değiştirilmesinde tasarım eğitiminin önemi büyüktür. Tasarım eğitimi ile öğrencilerin görsel dünyaya bakmaları, hayal gücünü geliştirmeleri, estetik beğeni düzeylerini yükseltmeleri sağlanmaktadır. Yeni bakış açıları oluşturmak, problem çözme yeteneğini geliştirmek ve bilginin kalıcılık süresini artırmak da bu eğitimin amaçları içerisinde yer almaktadır.

Bu tezde, bireylerde tasarım eğitimi sürecinin nasıl geliştiği, bu süreç içerisinde öğrenmede yüksek düzeyde ilgi ve yaratıcılığın ne derece etkili olduğu irdelenmektedir. Bu bağlamda tasarım eğitimi, çağdaş eğitim anlayışı ile ilişkilendirilerek bireylere kazandırılmak istenen davranışların etkili ve kalıcı olarak verilmesi amaçlanmaktadır.

Drama, görselleştirilmiş, içerisinde duygu, hareket ve ses gibi etkileri barındıran bir ifade yöntemi olarak tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla, tasarım eğitimi için önemli olan yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili sayılan pek çok kişisel özelliğin açığa çıkarılmasının yanı sıra kavramların, görerek, duyarak, yaparak ve yaşayarak öğrenilmesi de sağlanabilmektedir.

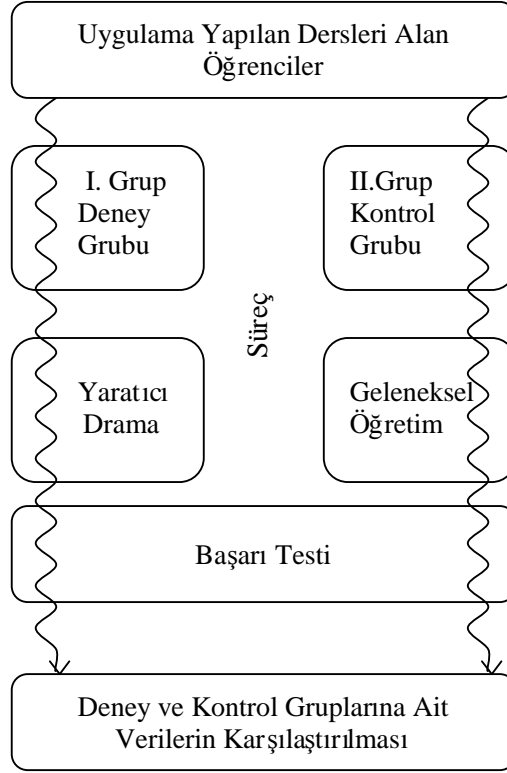
Bu tanımlamalardan yola çıkarak özünde tasarımı barındıran birçok dersin yaratıcı drama yöntemi ile desteklenmesi yoluyla, konuların kavranmasının, bilginin kalıcılığının ve derse katılımın sağlanmasında etkili olunabileceği söylenebilmektedir.

1.2. Konuya Yaklaşım ve Yöntem

Bu araştırma, tasarım eğitiminde yaratıcı dramının bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarıları, uygulamalara yönelik tutumları ve edinilen bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, içerisinde tasarım ve tasarım eğitimi barındıran üç farklı meslek alanında, Mimarlık, İç Mimarlık ve Şehir ve Bölge Planlama Bölümleri kapsamında, belirli kriterlere bağlı olarak seçilen üç farklı dersin drama yöntemi ile desteklenerek verilmesi hedeflenmekte ve elde edilen sonuçların geleneksel anlatım yöntemi ile karşılaştırmasını yaparak, sonuçlar değerlendirilmektedir. Bu amaca yönelik olarak seçilen dersler kapsamında yaratıcı drama eğitim programları hazırlanarak, söz konusu derslerde bu programların uygulanması sağlanmıştır (Ek Tablo 11, 12 ve 13).

Uygulamalar, 2008-2009 bahar yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin Mimarlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileri ve 2009-2010 güz yarıyılında İç Mimarlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

İlgili konu, deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise dersin yürütücüsü tarafından geleneksel, sözlü anlatım yolu ile verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili konuları kapsayan başarı testleri ve yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin seçilen dersler kapsamında yapılan uygulamaya yönelik tutumlarını ölçmek için, hazırlanan değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır (Ek Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10).

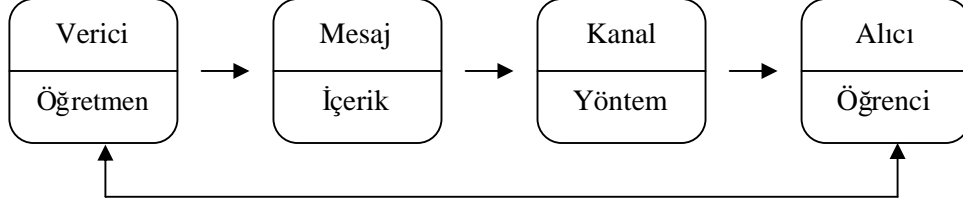
Elde edilen veriler yoluyla çalışmanın verimlilik düzeyi irdelenerek çalışma sonuçlandırılmıştır.

1.3. Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar

1.3.1. Eğitim

En genel anlamıyla eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim bir iletişim süreci olarak da tanımlanabilmektedir. “Anlamları bireyler arasında ortak kılma işlemi” şeklinde ele alınmakta olan iletişim süreci, eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde öğretmen, verici (kaynak), öğrenci ise alıcı durumundadır. Mesaj, anlatılmak istenen ya da programın içeriğini ifade etmektedir. Kanal ise süreç içerisinde

kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Bu sürecin anlamlı olabilmesi için iletişimin çift yönlü olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993) (Şekil 2).



Şekil 2. Eğitimde iletişim süreci (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993)

Eğitimin sadece verici-alıcı ilişkisi ile değerlendirilemediği günümüzde çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmen, öğrencileri hakkında mümkün olduğu kadar çok bilgiye sahip olmalıdır. Nitelikli bir iletişimin olabilmesinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin yanı sıra, öğretmenin davranışlarının da önemi büyüktür. Öğretmen, eğitimin merkezinde öğrencilerin yer almasını sağlayarak çeşitli görüşme, tartışma ve çözüm arayışlarının ortaya çıkarılmasına önem vermelidir. Bu yollarla öğretmen-öğrenci ilişkisinde, iki yönlü iletişim gerçekleşebilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Bireyin eğitimi, doğduğu andan itibaren başlayıp ölene kadar sürmektedir. Dolayısıyla eğitimin, bireyin her türlü yeteneklerinin gelişimine olanak vermesi, yaratıcı şekillendirme bilinci ve sevgisini uyandırması gerekmektedir. Birey ve toplum bir arada düşünülerek verilen eğitim, doğaya ters düşmeyen yaratıcı ve yapıcı etkiler sağlamaktadır (Aslıer, 1982; Küçükahmet, 1992).

Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak eğitimin, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreç olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda eğitimin en genel amacının, bireyi toplumun yararlı bir üyesi haline getirmek olduğu açıkça görülmektedir. Eğitimin toplumsal bir girişim olması yönüyle, birey ve toplumun birlikte düşünülmesi gerektiği söylenebilmektedir.

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine bağlıdır (Açıkgöz, 2000). Eğitim sürecini, birbirini geliştirerek takip eden öğrenme ve öğretme olayları oluşturmaktadır.

1.3.2. Öğrenme

İnsan ve davranışlarının etkili olduğu öğrenme kavramı üzerine çeşitli filozoflar, eğitim psikologları ve yazarlar tarafından yapılan pek çok tanımlamanın varlığından söz etmek olanaklıdır.

Öğrenme, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki yeterlilikte nispeten kalıcı ve sürekli bir değişme meydana gelmesidir. Brubaker (1982) öğrenmeyi, bireyin kendisi, başkaları ve çevresi ile etkileşimi ile oluşan yaşantıların bireyde oluşturduğu şeyler olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2005).

En genel anlamı ile öğrenme, algılananların bilişsel süzgeçten geçirilmesi yoluyla bireyin düşünce ve davranış değişimine uğraması olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ile birey, uyarıları duyu organları yardımıyla alarak ve onlara tepkide bulunarak çevresi ile etkileşim kurmaktadır (Ulusoy, 1990; Filiz, 2006).

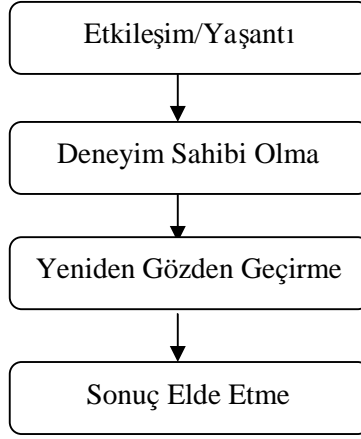
Diğer yandan öğrenme, bireyin deneyimlerini de kapsamakta ve önceden bilinmeyen bir şeyi bildiklerini ya da yapamadıkları bir şeyi yapabildiklerini sağlamaktadır (Mumford, 1997).

İnsanlar başarılı olabilmek için çoğunlukla ya kendilerinin ya da başkalarının deneyimlerinden yararlanmaktadır. Dolayısıyla bilgileri ve başkalarından öğrendikleri ile kendi kendilerini denetlemiş olmaktadır. Aksoy'a (1979) göre öğrenme, etkinliklerin, daha önceki etkinliklerin sonuçları ile denetlenen bir geri besleme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme için yapılan tanımlamalara bakıldığında bazı ortak özelliklerinin olduğu görülmektedir (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2005). Bunlar şu şekilde sınıflanabilmektedir:

1. Bireyin davranışında gözlenebilir bir değişikliğin olması,
2. Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme gibi etkenlerin etkisiyle değil, yaşantı kazanma sonucu meydana gelmesi,
3. Davranıştaki değişimin geçici olmayıp, belli bir süre kalıcı olması,
4. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması.

Bireyin doğuştan gelen davranışları refleksler ve içgüdüler olup, tüm kişilik özellikleri ve davranış biçimlerini elde etmesi ise öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinin her türlü parçası öğrenmenin oluşmasını sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğrenme süreci Şekil 3'teki gibi şematize edilebilmektedir.



Şekil 3. Öğrenme süreci

Öğrenme, bireyin dünyayı anlama çabasının bir ürünüdür. Bu süreç içerisinde algılama, dikkat etme, yorumlama ve hatırlama gibi faaliyetlerin önemi büyüktür (Bacanlı, 2005).

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir (Ulusoy, 2004). Bireyin çevresi ile etkileşimi, kendisi açısından ne kadar etkili ise bellekte kalan izler de o kadar güçlüdür. Dolayısıyla öğrenme sırasında birden fazla duyu organının kullanıldığı bir eğitim ortamında bireyin belleğinde oluşan izler daha kalıcı olmaktadır. Açıköz (2002), öğrenmenin miktarı kadar kalıcılığının da önemli olduğuna, kalıcılığın ise büyük ölçüde bellekle ilgili olduğuna değinmektedir.

Öğrenme, algı ve bellek sisteminin yeni bir içerik kazanması için gerekli olan yaşantısal deneyimi kapsamaktadır. Her yeni yaşantı ise, bellek sürecini harekete geçirmekte ve oluşan yaşantısal deneyimler bellekte iz bırakmaktadır (Ersanlı, 2005).

Öğrenmenin amacı, bireyin davranış ve etkinliklerinin gelişiminin aktif olarak desteklenebileceği bir çevre, ortam oluşturmaktır. Bu bağlamda bireysel olarak gerçekleşen öğrenme, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin duyularını kullanımına yönelik eğilimler ile daha etkili hale getirilebilmektedir. Beş duyunun öğrenmeye etkisi Şekil 4'te gösterilmektedir:

Görme Duyusu	% 75
İşitme Duyusu	% 13
Dokunma Duyusu	% 6
Koklama Duyusu	% 3
Tad Alma Duyusu	% 3

Şekil 4. Duyuların öğrenmeye etkileri (Küçükahmet, 1992)

İnsanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp, duyup ve söylediklerinin %80'ini, görüp, duyup, dokunup ve söylediklerinin de %90'ını hatırladıkları belirtilmektedir (Demirel, 2004). Buradan da anlaşılacağı üzere, en etkili öğrenmenin, tüm duyu organları kullanılarak gerçekleştiği söylenebilmektedir.

1.3.3. Öğretim

Öğretim, önceden saptanan amaçlar doğrultusunda istenen davranışların bireye kazandırılması amacıyla düzenlenen etkinliklerin eğitim kurumlarında planlı, denetimli ve örgütlemiş olarak gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim, birisinin bir şeyi öğrenmesini sağlamak amacıyla resmi olarak tasarlanmaktadır (Mumford, 1997; Filiz, 2006).

Açıkgöz, Glaser'in (1976) öğretim için yapmış olduğu tanımlamaya değinmektedir; Öğretim, öğrencinin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak öğretim, eğitim sisteminin içinde yer alan bir alt süreç olarak açıklanabilmektedir (Açıkgöz, 2000).

Yapılan tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda öğretim, önceden belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmak amacıyla tasarlanan etkinlikleri/programları içeren planlı bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Öğretimde asıl amacın, bireyin öğrenme, araştırma ve bilgi üretmesini sağlamak olduğu söylenebilmektedir.

İnsan davranışlarının büyük bir kısmını öğrenilmiş davranışlar oluşturmaktadır. Sahip olunan bu davranışlar öğrenme süreci ile kazanılmaktadır. Öğrenme sürecinin herhangi bir eğitimin zorunlu bir parçası olması gerekmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanılan belli başlı yöntemler şu şekilde verilebilmektedir (Küçükahmet, 1992; Demirel, 1993):

- Anlatım Yöntemi
- Soru-Cevap Yöntemi
- Problem Çözme Yöntemi
- Gösteri Yöntemi
- Gözlem Gezisi Yöntemi
- Rol Oynama Yöntemi
- Örnek Olay İncelemesi Yöntemi
- Grup Tartışması Yöntemi

Anlatılmak istenen içeriğe bağlı olarak, öğretim yöntemlerinden biri seçilebilmektedir. Diğer yandan her öğretmen kendi yaratıcılığını da katarak çeşitli yöntemler geliştirebilmektedir. Yöntemin seçimi ve etkinliklerin tasarımının, öğrencilerin derse olan konsantrasyonu ve edinilen bilginin kalıcılığının artırılması açısından önemli olduğu söylenebilmektedir.

Etkin bir öğretimin ilk koşulu olarak “Öğretmen işe kendisinin ne bildiği ile değil, öğrencisinin ne bildiği ile başlamalıdır” fikrinin kabul edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Küçükahmet, 1992). Dolayısıyla öğretme kavramının, bir dağarcığın anlaşılır bir biçimde aktarılması olduğunu söylemek olanaklıdır.

Öğretimin hedefleri öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. Ayrıca, öğretim ve öğrenmenin birbirleriyle iç içe etkinlikler olduğu, öğretilen, öğrenen ve öğrenenin rolünün daha fazla yer aldığı söylenebilmektedir.

Eğitim sürecinin tek yönlü bilgi akışı ile, öğretici merkezli olarak yürütülmesi öğrenme ortamını kısırlaştırmaktadır (Güleç, 1997). Dolayısıyla eğitimin, değişen teknoloji ve kavramlar ile birlikte düşünülerek, tek yönlü öğretmen-öğrenci ilişkisinin yerine, çözümlerin birlikte aranması anlayışı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışında öğretim, doğrudan öğrenci ile ilişkili olup, bireyleri sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları ile bir bütün halinde ileri düzeyde yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin niteliklerine yönelik olarak yapılan, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim süreci ile yaratıcı ve özgün bireyler yetiştirmenin olanaklı olduğu söylenebilmektedir.

Özdemir ve Üstündağ, çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenlerin konu alanlarının yanı sıra öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerini geliştirmeleri, yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları gerektiğine değinmektedir (Özdemir ve Üstündağ, 2007).

1.4. Tasarım Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar

1.4.1. Tasarım Eğitimi

İnsan çevreyi işitme, görme, dokunma, koku ve tad alma gibi duyu organları ile tanımaktadır. Görülen, izlenen, duyulan tüm olgu ve nesnelerin yorumlanması, değerlendirilmesi ve tanınması, bütün bunların özelliklerinin zihinde birleştirilmesiyle olanaklıdır.

Uluoğlu (1990), tasarım eğitiminin, düşünme ile akıl yürütme yollarının keşfedildiği bir davranış geliştirme süreci olarak kabul edilebildiğini belirtmektedir. Önemli olanın öğrencinin düşünsel faaliyetlerini harekete geçirebilmek olduğu, düşündüklerini iyi ifade edebilmede ise zengin bir birikiminin önemine değinerek, görsel, kuramsal ve yaşantısal deneyimlerin öğrencinin birikimini hızlandırıcı olduğundan söz etmektedir.

Tasarım eğitiminin amacı, fiziki çevredeki formlara ilişkin nitelikleri inceleyecek, anlayacak ve geliştirecek bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Tasarım sürecinde ya da eğitiminde kullanılacak bilginin, tasarım bilincinin oluşumuna ve dolayısıyla çevrenin başarılı bir biçimde değiştirilmesine katkıda bulunması açısından, uygulamanın kendisinden kaynaklanması gerekmektedir (Aksoy, 1979; Önür, 1997).

Başta eğitim, tasarım ve mimarlık ortamları olmak üzere tüm ortamlarda özgür düşünen, yaşayan ve tasarlayan bireyler yetiştirmek önemlidir. Öğrenme ve tasarım ortamlarının vazgeçilmez nitelikleri özgür, öğretici, yenilikçi ve ufuk açıcı olmayı sağlamaktır (Şentürer, 2004).

Bir okuldaki ortam, olumlu ve olumsuz tüm yönleri ile öğrencinin yaşamı ve kişiliğini etkileyebilecek büyük bir eğitsel güce sahiptir. Bu ortamın, yaşantıların ve iletişimin doğrudan yaşandığı, eğitimin kendiliğinden gerçekleştiği, öğretene ve öğrenenin paylaşımları açısından fiziksel ve iletişimsel yönleri ile sosyal bir ortam olması gerekmektedir (Onat, 2006).

Tasarım eğitiminin temelini, eğitim süresince öğretilen kavramlar, kurallar ve ilkelerin öğrenciler tarafından yararlı bir bilgi birikimine dönüştürülmesini amaçlamak

oluşturmaktadır. Tasarım eğitimi ile, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkararak, düşünsel, sosyal ve kültürel alanda yeni ürünler meydana getirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda edinim, duygu ve zevk kavramlarını da barındıran bireyler yetiştirmek önemlidir. Daha önce de değinildiği üzere, algılama sürecinin en önemli bileşenleri gözlem, tanıma ve değerlendirmedir. Bu özelliklerin egemen olduğu yaratıcılığın ortaya çıkarılması, tasarım eğitiminin ilk amaçlarından birisidir. Bu amaçla, bireylerin çevreye karşı duyarlılıklarını artırarak estetik beğeni düzeylerini yükseltmeleri sağlanmalıdır.

1.4.2. Tasarım Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Tasarım, yapılara disiplin getirmek, organizasyon kurabilmek ve düzen sağlamaktır. Denel, 1970’li yıllarda tasarım anlayışının, bir organizasyon yeteneğine sahip olmak ve onu kullanabilmek olduğunu belirtmekte ve bu durumun tam kavranabilmesi için bireylerin de tasarımın getirdiği organizasyona aktif olarak katılmalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yollarla birey, gördüğünü anlamlı olarak algılayıp benimsemekte, tasarımın değerini anlayıp onun tanımlanmasında katkıda bulunmaktadır (Denel, 1970).

Tasarım düzeninin elde edilmesi için bütünlük, uygunluk ve açıklık anlayışları içinde olan, tek başına bile bütünlüğü olan bir sistem, bir disiplin kurulması gerekmektedir. Dolayısıyla görme alışkanlıklarının eğitim yoluyla geliştirilmesi ve kurulmuş ilişkilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Denel, 1970).

Tasarım eğitiminin tarihsel gelişim sürecinde ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel alanlarda değişim ve dönüşümler yaşadığı gözlenmektedir. Tasarım eğitimi farklı coğrafya, kültür ve tarihsel dönemlerde farklı yollar, yöntemler ile aktarılmaya çalışılmıştır. Örnek olarak Fransa, İngiltere, Japonya ve Almanya’daki sürece değinmek yerinde olacaktır.

Fransa’da 1671 yılında kurulan ‘Academic Royale de l’Architecture’ın ilk profesörü ve yöneticisi olan François Blondel, mimari tasarımda her problemin akla uygun ve mantıklı bir çözüme açık olduğuna inanmıştır. Blondel’in kendi tasarladığı kontrollü ve merkezi organizasyona sahip eğitim sistemi de bu inancı yansıtmaktadır (Cunningham, 2005).

İngiltere’de 1837 yılında Londra Tasarım Okulu kurulmuş ve 1967’de okul, bağımsız bir görsel sanatlar üniversitesine dönüştürülmüştür. Okullarda öğretim programlarının geliştirilmesinde hükümeti aydınlatacak, ‘National Council on Art Education’ adlı yeni bir

kurul oluşturulmuştur. ‘West Surrey College of Art’ profesörlerinden olan Stoppani, bu kolejin sanat ve tasarım alanında lisans ve lisansüstü dereceleri vermeye yetkili ayrıcalıklı kuruluşlardan biri olduğunu belirtmektedir (Stoppani, 1980). Kurumun temel amaçları, öğretim sisteminin geniş öğrenme olanağı, bireysel ve toplumsal gelişime, değişime karşı duyarlılığın sağlanması olarak özetlenebilir.

Japonya’da, Japon Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi üyeleri tarafından, 1956 yılında, yeni bir tasarım öğretim kavramı oluşturulmuştur. Bu gelişme, 1963 yılında Japonya’daki okulların uygulamaları üzerinde değişiklikler yapılmasını sağlamıştır. Burada amaçlanan nesnelere, insanlar, toplum ve doğa arasındaki bağlantılara ilişkin görüşlerin biçimsel olarak incelenmesi ve yeni yorumlara yönlendirilmesidir. Japonya’da tasarım eğitiminde benimsenen amaç, sorumluluk içinde insani çevre düzenlemesine geçişin sağlanması olarak açıklanmaktadır (Yoshikawa, 1976).

Almanya’da ise bu örgütlenme çabaları 19. yüzyılda Bauhaus ile başlamıştır. Bauhaus eğitim kurumları ile hedeflenen, endüstriyel üretime yönelik tasarımcılar yetiştirmektir. Bauhaus okullarında mimarlığın yanı sıra, grafik sanatlar, fotoğraf ve doküman bölümleri de yer almaktadır. Bauhaus’da 1919-1923 yılları arasında görev yapmış olan J. Itten, temel tasarım derslerinin yaratıcısı ve uygulayıcısıdır (Wick, 2000). Itten, bu dersi bir hazırlık süreci olarak ele almıştır. Bu sürecin üç amacı bulunmaktadır: Yaratıcı yeteneği olan öğrencileri tespit etmek, çalışacakları sanat dalını seçmelerine yardımcı olabilmek ve ileride sanat çalışmalarına esas olacak temel tasarım prensiplerini kazandırmak.

Diğer yandan 1920-1930 yılları arasında Bauhaus akımı doğrultusunda yeni bir psikoloji teorisi geliştirilmiştir: ‘Gestalt Teori’. 1950’den sonraki yıllarda Gestaltçılar temel tasarım ve estetik felsefe dalları üzerinde etkili olmuştur. Lang (1998), Bauhaus eğitiminin, tasarım prensiplerinin doğrulanması konusunda ağırlıklı olarak Gestalt algılama kuramlarına dayanmakta olduğunu belirtmektedir. Denel (1970), görsel dünyanın düzenlenmesi ile ilgili altı esas Gestalt kanununun varlığına değinmektedir. Bunlar; benzerlik kanunu (similarity), yakınlık kanunu (proximity), kapalı formlar kanunu (closed forms), ‘iyi’ eğriler kanunu (‘good’ contour), ortak hareketler kanunu (common movements) ve tecrübe kanunu (experience) olarak tanımlanmaktadır.

Tasarımı kurallara göre bir hiyerarşiyle oluşturarak, bütün parçaların bir araya getirilip tümün, parçaların matematik toplamından daha fazla değer kazanmasını sağlamak ve Gestalt’e ulaşabilmenin önemli olduğuna değinilmektedir. Bu nitelikler görsel

öğrenmeyi başlatmakta, görsel fark etmeyi sağlamakta ve bir tasarımcı olarak kişisel ilerlemenin yolunu açmaktadır (Denel, 1970).

Tasarım eğitiminin tarihsel süreci göz önünde bulundurulduğunda, 1900'lü yıllardan itibaren bir gelişim ve değişim süreci içerisinde olduğundan söz edilebilmektedir. 1919 yılında Walter Gropius tarafından kurulan Bauhaus'un, sürecin en önemli gelişmelerinden olduğu kabul edilebilmektedir. Bauhaus eğitim anlayışı, sanatta birliğe ve uygulamalı bir programa dayanmaktadır. Günümüze kadar uzanan bir düşünce sistemi olarak Bauhaus, amaçları ve içeriği ile halen tasarım eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Tüm bunların dışında tasarım ve sanat dünyası içerisinde oluşan akımlar ve dönemler de bu arayışın göstergeleridir.

1.4.3. Tasarım Süreci

Tasarım ile ilgili kavramları yeniden gözden geçiren bazı araştırmacılar ve yazarlar (Esherick 1963, Best, 1969, Markus, 1969, Kandel 1972) tarafından tasarım konusunda çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamalara bağlı olarak tasarımın, problem çözme ve karar verme evrelerini kapsayan tasarım sürecinin bir parçası olduğu şeklinde ortak görüşler elde edilmektedir.

1960 yıllarından bugüne kadar mimari tasarım süreci üzerine çalışan araştırmacılar ve kuramcılar kimi zaman ortak, kimi zaman ise farklılaşan çeşitli aşamalar ortaya koymaktadır.

Tasarım süreci içerisinde bir probleme, birçok farklı çözüm ile cevap verilebilmektedir (Cross, 1995). Tüm problem çözme aktivitelerinde olduğu gibi tasarım süreci de tümevarımlar içermekte, bu süreçte karar verme, fikirleri ifade etme, önerileri doğrulama ve değerlendirme evreleri yer almaktadır (Do ve Gross, 1996).

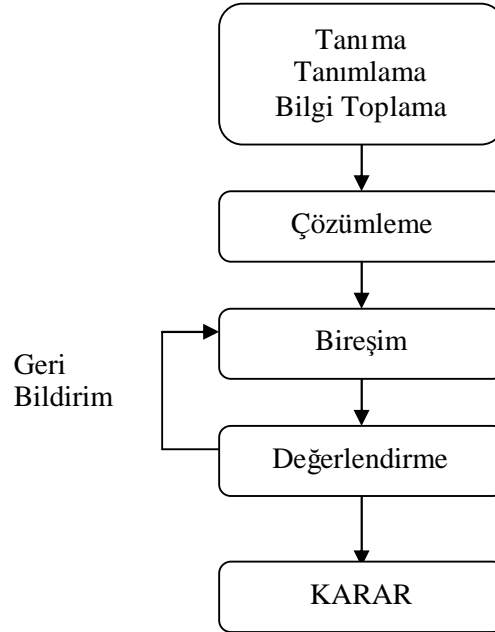
Kortan (1982), tasarım sürecinin genel şemasını analiz-sentez-değerlendirme aşamalarının oluşturduğunu ve bu evrelerin adım adım ilerlediğini vurgularken, Norris (1963) sürecin tanımlama, çözümlenme, birleşim ve iletim aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bunlara karşın Handler (1970) ise kavramlaştırma, programlama, çözümlenme, seçim ve bütünleştirme aşamalarının varlığını savunmaktadır (Gür, 1982).

Doruk, tasarım sürecinin her bir tasarım evresinde kullanıldığını belirterek, Broadbent'in tasarım süreci ile ilgili görüşlerine yer vermektedir. Broadbent'e (1966) göre süreç, çoğu kez bir sonraki evreye yol gösterir nitelikte olan 6 aşamadan meydana

gelmektedir. Bu aşamalar; içerik belirleme (brifing), analiz, sentez (i), sentez (ii), değerlendirme ve iletişim olarak sınıflanmaktadır (Broadbent, 1966; Doruk, 1979).

Tasarım olayının oluşturulmasında, soyuttan somuta doğru birbirini izleyen çeşitli aşamaların varlığından söz edilmektedir. Bu aşamalar doğrultusunda Aksoy (1975), tasarım bütününe meydana getiren parçaları 'tanıma', 'çözümleme', 'bireşim', 'değerlendirme' ve 'karar' adımları olarak, tasarım sürecinin aşamalarını ise 'bilgi toplama, 'çözümleme', 'bireşim' ve 'değerlendirme' olarak belirtmektedir.

Yöntem araştırmacılarının, tasarım olayı ve tasarım süreci konuları kapsamında ortak olarak benimsedikleri bir takım aşamaları içeren akış diyagramı Şekil 5'te gösterilmektedir:



Şekil 5. Tasarım süreci akış diyagramı (Aksoy, 1975)

Tasarım sürecine ilişkin olarak yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, bir kısmında değerlendirme aşamasının varlığı belirtilmezken, bir kısmında ise son aşama olarak değerlendirmenin önemini vurgulanmakta olduğu görülmektedir. Yaklaşımların ortak olarak kabul edilen tasarım süreci aşamaları göz önünde bulundurulduğunda, soyuttan somuta doğru bir ilerlemenin gözlemlendiği söylenebilmektedir. Denel'in (1970) tasarımın bir sentez olarak kabul edilebildiği şeklindeki görüşü de bu gözlemi desteklemektedir.

Tasarım sürecinin, bir problemin tanımını ile başlayıp, sonuç ürün ile bittiği kabul edilmektedir (Şekil, 6).



Şekil 6. Basitleştirilmiş tasarım süreci diyagramı

“Süreç” kavramı ile ilgili birçok araştırmacı ve yazarın farklı görüşleri bulunmaktadır. Süreç içerisinde problemin çözümüne yönelik olarak çeşitli yol ve yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Dolayısıyla problem çözümü ve ürün oluşturmada her tasarımcının farklı yaklaşım ve yöntemler geliştirdiği söylenebilmektedir.

Tasarım sürecinde yer alan bilgi, tanıma, çözümlenme, sentez ve değerlendirme aşamaları, bireyin var olanı zihninde yeniden canlandırarak özgün düzenlemeler oluşturmasında yarar sağlamaktadır. Bu yollarla üretkenlik, özgünlük ve dolayısıyla yaratıcı düşünme gücüne de katkıda bulunulmuş olmaktadır.

1.4.4. Tasarım

Tasarım sözcüğünün İngilizce karşılığı olan ‘design’, Latince designare, dissignare köklerinden gelmektedir. Signare; biçim vermek, tanımlamak, göstermek, işaret etmek anlamlarını ifade etmektedir (Bayazıt, 1997).

Tasarım, insanoğlunun varlığı ile birlikte günümüze kadar süre gelen ve sürekli gelişme gösteren bir olgudur. Tasarım sözcüğü, insan ve çevre ile ilişkili olması açısından pek çok ilgi alanında çeşitli anlamlar kazanmaktadır. Sözlük karşılığı olarak, “zihinsel planlama”, “bir olgunun taslağını çıkarma” gibi birbirinin benzeri açıklamalarla karşılaşılır (Ünügür, 1989; TDK, 2005).

Onat, tasarımı belirli amaçlar ve kısıtlılıklar çerçevesinde, mekansal düzenlemeler elde etmeye yönelik bir kurgulama ve biçimlendirme eylemi olarak tanımlarken, görülen, düşünülen ya da tasarlanan herhangi bir şeyde tasarıma yön verebilmek için bilgi, yetenek ve deneyimlerin önem kazandığını vurgulamaktadır (Onat, 2006).

Tasarım, yeni bir şekillendirme için, işin görüngü bütünlüğünün zihinde canlandırılıp, bunun herhangi bir malzeme ile yaşama aktarılışı olarak tanımlanmaktadır (Atalayer ve Üstün, 2000).

Tasarım, bireylerin sahip oldukları kültür ve koşullara bağlı olarak ortaya çıkan bir disiplindir. Yaratıcı problem çözme eylemi olarak tanımlanabilen tasarım, tüm insan aktivitelerinin temelini oluşturmaktadır (Cross, 1995; Papanek, 1997; Schön, 2003).

İnsan, çevre ve davranış ilişkileri konulu araştırmaların öncülerinden Rapoport, tasarım kullanıcılar içindir diyerek, temel kararların hemen her zaman önceden verilmiş olduğunu göz önünde tutmanın önemine değinmektedir (Rapoport, 2004).

Tasarım, biçimler ve biçimleri oluşturan öğeler arasında yeni estetik ilişkilerin düzenlenmesi, hazırlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinden oluşmaktadır. Tasarım, içeriğinde özgün bir yaratma olgusu olan, bir ürünün üretilmesi için gerekli bilgilerin dökümünü kapsayan düşünsel ve çizimsel çalışmalardır (Aksoy, 1975; Ertürk, 1995).

Türkçe’de tasavvur kelimesi ile eşanlamlı olan tasarım kavramı, bir fikri ya da görsel dünyayı zihinde canlandırmak, düzenlemek, biçimlendirmek olarak tanımlanabilmektedir. Schön (1981), tasarımı görsel ve sözel oyun olarak tanımlamaktadır (Ledewitz, 1985).

Tasarlama eylemi algılama, kavrama, yorumlama, yaratma ve ifade etme becerilerine dayanmaktadır. Daha önceden olmayan bir şeyi üretmeyi hedeflemesi yönü ile tasarımın, yaratıcı bir eylem olduğu söylenebilmektedir.

Dewey (1938), deneyimi yaşantıya çevirme ve çevreye uyum sağlamanın ancak özgür davranış ve yaratıcı düşünme yolu ile gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Kırıçoğlu, 2005).

Smith’e (1987) göre fiziksel çevrenin algılanması bütün duyular tarafından algılanan bilgilerin sonucunda oluşmakta ve bu deneyim, görme duyusuna bağlı olarak gerçekleşmektedir (Lökçe, 2002).

Matisse (1941), yaratıcılığın görme ile başladığını belirtmektedir (Gökaydın, 1990). Görerek ayırmsamak yaratma eyleminde önemli rol oynamaktadır (Kırıçoğlu, 2005).

Yapılan tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda, tasarlanmanın algılama, görme ve yaratma eylemleri ile iç içe olduğu söylenebilmektedir. Tasarlamaya doğrudan katılım, bireyin görsellik ve yaratıcılık eylemlerini barındıran tasarım sürecinin bir parçası olmasına olanak vermektedir. Yaratıcılık ve özgünlük kriterleri üzerine temellendirilmiş bir kavram olan tasarımın tanımının desteklenmesi açısından kısaca algı, görsel algı ve yaratıcılık kavramlarına değinmek yerinde olacaktır.

1.4.5. Algı/Görsel Algı

İnsanın görsel dünyasının ve buna bağlı olarak görsel düşünme gücünün gelişmesi, yapılı çevrenin/dış dünyanın algılanması ile başlamaktadır. Bireyler kendileri ve çevrelerine ilişkin her tür bilgiyi algı yoluyla elde ederler. Dolayısıyla algının, bireyin çevrenin fiziksel ve sosyal faktörleri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmakta olduğu söylenebilmektedir.

Dış dünyayı duyuvar ile algılama ve tanımayı içeren algı, önemli bir sentez etkinliği olduğundan bir bütünü kavranması olarak da ifade edilebilmektedir (Aydınlı, 1986). Çevreden kaynaklanan uyarıların duylara ve zihinsel sürece ilişkin olgular yardımıyla kavranması ve anlaşılması algı olarak tanımlanmaktadır (Baymur, 1994). Algı, her türlü gerçekliğin farkına varılıp zihinde tanınabilirliğe kavuşturulması sürecidir (Sözen ve Tanyeli, 1992).

Seçici, ayıklayıcı bir olgu olan algı, bir nesnenin doğrudan duyuvar süreci izleyen ilişkilerdeki özelliklerin ayırmsanmasıdır (Kırıçoğlu, 2005). San, algıyı bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcıların yorumlanması olarak tanımlamakta ve algısal sürecin ruhsal, zihinsel yaşamımızın en temel eylemlerinden biri olduğunu belirtmektedir (San, 1985).

Duyu organları aracılığı ile beyine ulaşan bilgiler, öznel yorumlanmakta olduğundan, insanın çevresini algılayışı da öznedir. Kişisel niteliklerle değişebilen tüm duyuvar girdilerin bir araya gelmesi, bireyin çevreyi görsel olarak algılamasını güçlendirmekte ve ayrıntılandırmaktadır (Porter, 1979; Yurtsever, 1996).

Algılama, çevreden bilgi sağlanması ve alınması sürecini kapsamaktadır. Duyular yoluyla alınan uyarıların beyine iletilmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması sürecinden oluşan algılama, nesnel gerçekliğin insan bilincindeki yansıması olarak da tanımlanabilmektedir (Lang, 1974; Aksoy, 1977; Senemoğlu, 2005).

Çevreyi algılamada, tanıma olgularının anlaşılması ve tasarlanması algının önemi büyüktür (Gür, 1996). Denel, bireylerin kişiliklerine göre farklılıklar gösteren algı biçiminin, görelî bir değerlendirme sürecini de doğasında taşımakta olduğunu belirtmektedir (Denel, 1981).

Çevresel uyarıcılar, bireyin geçmiş yaşantısı, beklentileri ve deneyimleri gibi pek çok faktörden etkilenecek algılanmaktadır. Bu bağlamda algının, kişilere göre değişen bir olgu olduğu söylenebilmektedir.

İnsan zihninde dış dünyayı algılama yolu ile oluşan bir takım imgeler, duyuşsal ve görsel izlenim öğelerinin varlığı ile meydana gelmektedir. San (1985), görünenin algılanmasında başlıca rol oynayan duygunun görme duygusu olduğunu belirtmektedir.

Görsel algı, görmeyi öğrenme ve tüm görsel bileşenlerden yararlanabilme olarak tanımlanmaktadır. Görsel algıyı şekillendiren faktörlerden biri de görülen nesne (uyarıcı) ve onun bireysel, öznel yorumu arasındaki karmaşık anlamsal ilişkidir (Aydınlı, 1986; Ekici, 2004).

Tasarlananın düşünüldüğü gibi algılanır olmasında görsel düşünme ve görsel algı arasındaki ilişkinin güçlülüğü, sağlamlığı etkilidir. Buna bağlı olarak yapılan tasarımın amaçlandığı şekilde algılanıp anlaşılması, görsel düşüncenin oluştuğunu kanıtlamış olmaktadır.

Diğer yandan, tasarım eğitiminde nesnenin/formun tasarlandığı gibi algılatmada olduğu kadar, tasarlandığı gibi algılayabilmek için de çaba göstermek gerektiğine değinilmektedir (Denel, 1999).

Aydınlı (1992), görsel düşünme sürecini tanımlarken, algılama yoluyla gözün, odak noktasını seçerek, buna beyin ilave edebileceği bilgileri alarak bu yeni bilginin çizim haline getirildiğini belirtmektedir (Şekil 7).

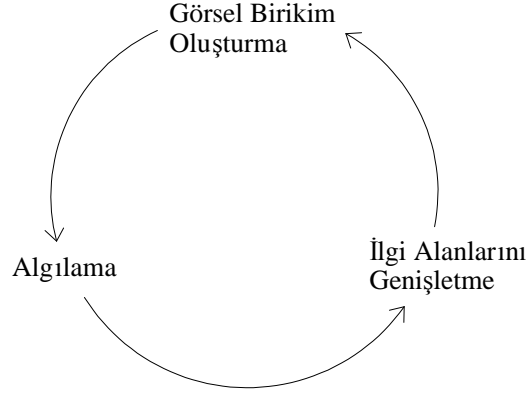


Şekil 7. Düşünme ve iletimde kesintisiz süreç (Aydınlı, 1992).

İnsan ile tasarlanmış nesne arasında, dokunma, duyma ve görme gibi birkaç türlü iletişim söz konusudur ve bunlardan en etkili olan iletişim türü 'görme' olarak tanımlanmaktadır. Görmede sadece görülen maddenin özelliklerinin değil, o anda bakan kişinin zihninden geçen şeylerin de önemli olduğu belirtilmelidir (Gürer, 1992).

Görme, çevrenin verdiği uyarıcılara ve öğrenmeye bağlı olarak gerçekleştiğinden, bireye özgü tüm zihinsel faaliyetleri içermektedir. Bireyin görsel hafızasının gelişimine katkıda bulunan görsel düşünme ve görme eylemlerinin, genel zekayı geliştirmede de etkili olduğu söylenebilmektedir.

Gelişmiş ve etkin bir algılama için hafızanın zenginliği önemlidir. İlgili alanları ile görsel hafızanın zenginleştirilmesi ve algılamanın kolaylaştırılması, yeni bilgilerin depolanması, biri diğerinin oluşumuna neden olan dairesel bir süreç içinde gerçekleşmektedir (Şekil 8).



Şekil 8. Düşünsel ve görsel bilginin dairesel süreci (Aydınlı, 1992)

Yapılan tanımlamalar ışığında görsel algılama, görsel uyarıların tanıma, ayırt etme ve önceki deneyimlerle birleştirilerek yorumlama yeteneği olarak açıklanabilmektedir. Çevreyi görsel olarak algılamada oluşan farklılıklar, bireyin kişiliği, geçmiş deneyimleri ve beklentileri ile meydana gelmektedir. Dolayısıyla öğrencinin düşünme olgusu ve görme duyusunu çeşitli uygulamalarla yaparak öğrenerek, kendine özgü bir bütün haline getirmesini sağlamanın da tasarım eğitiminin amaçlarından biri olduğunu belirtmek yerinde olacaktır (Gürer, 1992; Denel, 1999).

Görsellik, tasarım ve mimarlık eğitiminin temel taşlarından biridir. Görselleştirmenin tasarım eğitiminin bütünlüğü içindeki önemi, görmeyi öğrenme, bireye farklı bakış açıları kazandırarak yaratıcılık yollarını açma ve görsel dünyanın farkına varmayı sağlama olarak tanımlanabilmektedir.

Görsel düşüncede esnekliğin yaratıcı bir olgu olduğunu belirtilmekte ve görsel eğitimde/tasarım eğitiminde düşüncede esnekliğe yer ve önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Gürer, 1992).

Bu bağlamda, teorik ve uygulamalı derslerden oluşan tasarım eğitiminin, doğal yapısı gereği öğrenciye yaratıcılık ve görselliğin etkin olduğu tasarım becerisini kazandırmayı amaçlayan bir süreç olduğu söylenebilmektedir.

1.4.6. Yaratıcılık

İngilizce karşılığı 'create' olan yaratma, anlamı yapmak, yaratmak olan Latince 'creare' sözcüğünden gelmektedir. Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı ise 'kreativitaet, creativity'dir (Ayıran, 1984; San, 1985).

Yaratma, daha önceden olmayan bir şeyi var etmek, üretmek, meydana getirmek anlamlarını barındırmaktadır. Yaratıcılık ise, yeni bir şeyin üretilmesine işaret eden bir kavram olup, yaratabilme ve var etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gürer, 1976; Arık, 1990). Kişisel form ve normların yine kişisel olan göstergeleri oluşturuyor olması her tür yaratmanın bir anlamda birbirine benzer olduğunu göstermektedir (Gürer, 1992).

Yaratıcılık, benzeri görülmemiş bir tasarımın ortaya konmasını içermektedir (Ayıran, 1983). Rasmusen'e (1950) göre yaratıcılık, temelde bireyin özgün duygu, düşünce ve hayal etme gücüne dayanmaktadır.

Denel, yaratıcılığı her türlü soruna ve çözüm önerilerine farklı bir biçimde bakabilmek olarak tanımlamakta ve sorunların çözümü için gerekebilecek yeni boyutları yakalama olasılığının artabileceğini belirtmektedir (Denel, 1981).

Yaratma gibi görünen şey aslında var olan şeye biçim vermek, içinde yer aldıkları dünyayı kavramak, yorumlamak ve yeniden anlamlandırmak, böylece bilinenlerden, var olanlardan varolmayana varmaktır (Onur, 2000).

Yaratıcılık, doğuştan gelerek her bireyde bulunmakta olup, yaratıcılığın ortaya çıkışı, gelişimi ve derecesi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaratıcılık ayrı durumlar arasındaki ilişkileri kurma, özgür düşünme, keşfetme ve sınıma gibi birçok birbirine bağlı davranışı kapsamaktadır (Aral, 1999; Kırıçoğlu, 2005).

San, en geniş anlamıyla yaratıcılığı daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme, gerçekliğe uygun yenilikler katma yetisi olarak tanımlamaktadır (San, 1985).

Yaratıcılık, bireyin yeryüzüne doğuşla taşıdığı bilinmez bir güç olmayıp, sistemli bir tasarım eğitimi ile kazanılabilecek bir özelliktir (Atalayer ve Üstün, 2000).

Yaratıcılık yeniyi, bilinmeyeni ortaya çıkarabilmek için gerekli olan, zengin bir bilgi dağarcığı, iyi gözlemcilik, güçlü algılama, analiz ve sentez yapabilme yeteneğidir (Şenyapılı, 1996).

Kahn, “Yaratıcı kuvvetin esası düzendir, tasar da bir düzen içinde formun yaratılışdır” sözüyle yaratıcılığın tasarım ile olan ilişkisinin önemini belirtmektedir (Gürer, 1976: 28).

Yapılan tanımlamalardan görülmektedir ki, bazı araştırmacılar, yaratıcılığın kalıtsal bir olgu olduğunu ileri sürerken, bütün insanlarda bulunduğuna dikkat çekmektedir. Diğer yandan bazı araştırmacılar ise yaratıcılığın doğuşla gelmeyip, eğitim ile kazanılacak bir özellik olduğuna değinmektedir.

Tüm bu yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, zihinde canlandırılan her yeni düzenleme ya da örgütlenmenin, tasarımın yaratmak ile olan yakından ilişkisini açıklar nitelikte olduğu görülmektedir. Her türlü duyuşsal ve düşünsel etkinliklerin içerisinde var olan yaratıcılık kavramı, insan yaşamının her alanında temel bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcılığın anlam kazanması için sözle, noktayla, çizgiyle, renkle veya başka bir araçla bir sembol haline getirilmesi, somutlaştırılması gerekmektedir. Tasarım eğitimi ile öğrencinin görsel dünyasının farkına varabilmesi sağlanmaya çalışılmalıdır (Denel, 1970).

Sungur (1992) yaratıcılığı, sorunlara karşı duyarlı olma, çözüm arama, tahminlerde bulunma ve sonuç deneyimleri ortaya koyma olarak tanımlamakta ve yaratıcı düşünce sürecinin eğitimdeki yeri ve önemine değinmektedir.

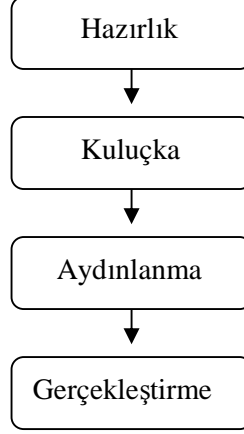
Yaratıcılığı tanımlamada yaratıcı sürece değinmek yerinde olacaktır. Wallas’ın dört basamak ile ifade ettiği yaratıcı düşünce süreci, 1926’dan günümüze kadar geçerli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürer, 1976; Yavuz, 1989; Denel 1999; San, 2006c).

1. Hazırlık Dönemi
2. Kuluçka Dönemi
3. Aydınlanma (Buluş) Dönemi
4. Gerçekleştirme (Doğrulama) Dönemi

Doğrusal bir süreç modeli oluşturan bu evrelerin verilen sırayı her zaman kesin bir dizi şeklinde izlemediği belirtilmektedir (Gürer, 1976; Yavuz, 1989).

Hazırlık dönemi sorun ya da gerçekleştirilmek istenen şeyin tanımlanması ve gerekli bilgilerin toplanması sürecini içermektedir. Kuluçka döneminde zihin bilinçaltı çalışmakta, derin düşünme ve duyuşsal algılama gibi eylemler önem taşımaktadır. Aydınlanma dönemi, konu ile ilgili ana fikrin birden bire ortaya çıktığı, ‘hah’ ünlemi ile belirlenmiş olan ‘ilham’ın geldiği dönemdir. Gerçekleştirme dönemi ise bilinçli bir geliştirme sürecinden oluşmakta ve bir önceki dönemde ortaya çıkan düşüncenin, gereksinimlere

uygun olup olmadığının araştırılmasını içermektedir (Ayıran, 1984; Yavuz, 1989; Üstündağ, 2004), (Şekil 9).



Şekil 9. Wallas'ın yaratıcı düşünme süreci (Ayıran, 1984; Yavuz, 1989).

Wallas'ın modeli gibi birçok farklı model, bazı değişiklikler ve eklentiler ile Lawson, Beveridge, Dashiell ve Stein gibi araştırmacılar tarafından açıklanmaktadır (Ayıran, 1984; Yavuz, 1989).

Tasarım, yaratıcılığı içeren bir eylemdir. Esnek ve özgün yeni düşünceler üretmek yaratıcılığın en belirgin koşullarındandır. Hayal gücünün kullanılması, öğrencinin problem çözme yetisini ve yetişme olgusunun gelişmesini sağlamada önemlidir. Hayal gücünün geliştirilmesinde kavramsallaştırma ve görselleştirme çalışmaları yer almaktadır. Anlatılmak istenen şeyin, görselleştirme yoluyla güçlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan tanımlamalardan görülmektedir ki, yaratıcılık yalnız sanatsal etkinlik ve öğretimlerde rol oynayan bir yeti olmayıp, duysal ve zihinsel tüm süreçlerde de yer almaktadır. Yaratmak, yaşamla doğrudan kurulan bir ilişki olduğundan, tasarım eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Tasarım eğitimi içerisinde yaratıcılık, estetik öğeler içeren bütünlüğe ulaşmaktır. Yaratıcılığın geliştirilmesi açısından tasarım eğitiminde pek çok derste konuların kavranması, bilginin kalıcılığının sağlanması ve derse katılımın artırılması oldukça önemlidir. Dolayısı ile yaratıcılık bir tasarım öğrencisinin taşıması gereken önemli özelliklerden birisidir.

Yaratıcı bireyler çok yönlü düşünebilmekte, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyabilmektedir. Sadece bildikleriyle yetinmeyip, sorunlara özgün ve bağımsız çözümler üretmeye çalışmaktadır (Aykaç, 2005).

Öğrenmeye, daha önceden öğrenilen bilgileri yenileri ile ilişkilendirme süreci olarak bakıldığında, öğrencinin gelişiminde en fazla yarar sağlayacak yaşantıların seçilerek uygulanması önem kazanmaktadır. Dolayısıyla tasarım eğitimi ile amaçlanan tüm niteliklerin, bireylerin yaratıcı yönlerinin açığa çıkarılmasını ve özgür düşüncelerini sağlayabilen, yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkin olduğu bir yöntem olarak yaratıcı drama ile kazandırılabilceğini söylemek olanaklıdır.

Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem olarak yaratıcı drama, daha önce sözü edilen yaratıcılık sürecinin aşamaları ile bir arada düşünülebilmektedir. Simons (2000), bunu şu şekilde yorumlamaktadır (Üstündağ, 2002):

1. Hazırlık Dönemi: Bireylerin kendi kültürel birikimlerini başkalarıyla paylaşmalarını içermektedir. Bu yollarla öğrenciler kendi yaratıcı süreçlerinin farkına vararak, bilgileri ve değerlerini kendi aralarında paylaşmaktadır.
2. Kuluçka Dönemi: Bu dönemde öğrenciler zamana gereksinim duymaktadır. Gerekli olan süreye sahip olan öğrenciler, farklı gruplar halinde çeşitli doğaçlamalar oluşturmaktadır.
3. Aydınlanma (Buluş) Dönemi: Bu dönemde gruplar kendi aralarında konuşmakta ve birdenbire ilginç fikirler elde etmektedir. Bu yeni fikirler öğrenciler için yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi olarak tanımlanabilmektedir.
4. Gerçekleştirme (Doğrulama) Dönemi: Öğrenciler, arkadaşları arasında kendilerini yeniden ifade etmekte, grup çalışmaları ve doğaçlamalarda yaşanan süreçleri değerlendirmekte, kendi yaratıcılıkları ve yeteneklerinin farkına varmaktadır.

Buradan da anlaşılacağı üzere, yaratıcılık süreçleri ile drama yönteminin kendi öznel nitelik ve aşamaları birbirlerini desteklemekte ve kolaylıkla bir arada düşünülebilmektedir. Bu bağlamda tasarım eğitimi anlayışı ile yaratıcı drama yönteminin büyük paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Sözü edilen tüm bu nitelik ve ortak yönlerin varlığı, tasarım eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması düşüncesi ile tezin çıkış noktasını oluşturmuştur. Yaratıcı drama yöntemi, merak uyandırarak araştırma ve bilgiye ulaşmaya istekli bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu niteliklerin bireylere edindikleri bilgileri yorumlamada ve kendilerini ifade etmede kolaylık sağladığı da söylenebilmektedir.

1.5. Drama ile İlgili Temel Kavramlar

1.5.1. Drama

Tam bir Türkçe karşılığı bulunmayan bir kavram olan drama, anlamı yapmak, etmek, eylemek olan Yunanca ‘dran’ sözcüğünden gelmektedir. Seyirlik olarak benzetme olgusuna dayalı olan drama, insanın her türlü edim ve etkinliklerinde yer almakta ve eylem anlamını taşımaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü dramayı, “sahnedey oynanmak için yazılmış oyun” olarak tanımlamaktadır (San, 1990; TDK, 2005).

Adıgüzel (2007), insanların birbirleriyle, doğayla, çevreleriyle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimlerin drama ortamlarında ortaya çıkmakta olduğunu belirtmekte ve dramatik olanın insanla ilgili bir duygu olduğuna değinmektedir. San (1990) ise bir dramatik an ya da durumun, insanın insanla olan her tür ilişki, en az düzeyde bir iletişim, etkileşimle bile oluşabileceğini ifade etmektedir.

Olay, olgu, yaşantı ve bilgilerin ele alınarak yeniden yapılandırılmasına yönelik olan drama çalışmaları belli kurallar ve bu kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir (San, 2006b). Bu bağlamda, dramanın içerisinde barındırdığı çeşitli çekişmeler, çözülmesi gereken sorunlar, gerilim ve çatışmaların dramatik olanı ya da dramatik anları oluşturduğu söylenebilmektedir.

Diğer yandan, bir durumun yaşayarak yansıtılmasını sağlayan bir yöntem olarak adlandırılan dramatisasyonun, drama ile karıştırılan bir kavram olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2007). Dolayısıyla, bu iki kavramın birbirlerinden farklı durumları ifade ettiğini söylemek yerinde olacaktır.

Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde dramatisasyon, oyunlaştırma ve çocukların tek tek ya da kümeler halinde, kendilerini başkalarının yerine koyarak birtakım olayları ve insan ilişkilerini canlandırması etkinliği şeklinde tanımlamaktadır (Oğuzkan, 1981).

Dramatisasyon, daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılmasıdır. Dramatisasyonda konunun metnin seçimi ve rollerin dağıtımını lider/öğretmen tarafından yapılmaktadır (Adıgüzel, 2007). Yönlendirici ve belirleyici bu yönleri ile, yaratıcı drama çalışmalarının aksine dramatisasyonda liderin etkinliğinin daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

1.6. Yaratıcı Drama

San (2006b), yaratıcı dramayı, “doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırması” biçiminde tanımlamaktadır.

San, yaratıcı drama çalışmalarını, oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik an’ların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması olarak tanımlamaktadır. Amerika’da ‘creative drama’ kavramı daha çok kullanılmaktadır. Yaratıcı dramanın eğitim süreçleri içinde kullanılması bakımından en deneyimli ülke olan İngiltere’de ise daha çok ‘drama in education’ kavramı yer almaktadır (San, 1990).

Yapılan tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama, birlikte düşünme, paylaşma ve üretme süreçlerinin yaşandığı bir grup etkinliği olarak tanımlanabilmektedir.

1.6.1. Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi

Yaratıcı dramanın ilk adımlarının İngiltere’de Harriet Finlay-Johnson ve Caldwell Cook, Amerika’da ise Winifred Ward tarafından atıldığı belirtilmektedir (Sağlam, 2003).

1911’li yıllarda sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson’un adı geçmektedir. Öğrenme süreci olarak yapılan bu ilk uygulamalar “öyleymiş gibi yapma” (make believe play) oyunu biçiminde gerçekleştirilmiştir (San, 2006a). Johnson, *The Dramatic Method of Teaching* (1912) adlı kitabın yazarıdır.

Caldwell Cook, *The Playway* (1917) adlı kitabında oyun faaliyetinin öğrenme için önemli olduğunu öne sürmektedir. Cook’a göre öğrenmenin temelini oynamak, yaşayarak yapmak ve kendiliğindenlik oluşturmaktadır (Sağlam, 2003).

Amerika’da Winifred Ward üründen çok sürecin önemli olduğunu savunmakta, dramayı öğretim aracı ve yaratıcı bir eylem olarak kullanmaktadır (Bozdoğan, 2003, Sağlam, 2003). Ward, *Creative Dramatics* (1930), *Theater for Children* (1948), *Stories to Dramatize* (1952) ve *Playmaking With Children* (1957) adlı kitapların yazarıdır.

1954 yılında Peter Slade’in *Child Drama* adlı kitabının yayınlanması ile drama aktiviteleri, okul müfredatlarında önemli bir yer bulmaktadır. Slade, “öyleymiş gibi

yapma” eylemine doğallık boyutunu da katarak günümüzde kullanılan doğaçlama tekniğini gündeme getirmiş olmaktadır (San, 2006a). Ayrıca Slade, *An Introduction to Child Drama* (1976) adlı kitabın da yazarıdır.

1967’li yıllarda Brian Way, sınıfta drama uygulamalarına duyuşal yaşantıları da ekleyerek bireysel yaşam becerilerinin kazanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu yollarla öğrencinin dikkatinin yoğunlaşması, duyarlılığı ve imgeleme gücünün gelişmesinin sağlanabileceğinden söz etmektedir. Diğer yandan Way, kendine güven duygusu ve kendini bulma eğiliminin oluşturulması amacıyla “bireyin bireyselliğinin” ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır (San, 2006a). Way, *Development Through Drama* (1967) adlı kitabın yazarıdır.

1970’li yıllarda Dorothy Heathcote ile drama ve eğitim arasındaki ilişkiler irdelenerek yeniden tanımlanmaktadır. Heathcote’un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkuların gerçekliği, öğretmenin gerçekten rol yapmasıyla sağlanmaktadır. Böylece Heathcote ile eğitimde drama tarihinde öğrencilere gerçek yaşantılar yaşatma dönemi başlamış olmaktadır (San, 2006a).

Viola Spolin, *Improvisation for the Theater* (1963) adlı kitabında çocuğun içinden geldiği gibi oynamasının kendini ifade etmesi yönünden önemli olduğunu belirtmektedir (Bozdoğan, 2003). Tiyatro oyunları aracılığıyla amatörler e oyunculuğu öğretme metodu ilk kez Spolin tarafından ortaya konulmaktadır (Sağlam, 2003).

Yaratıcı dramanın Türkiye’deki tarihsel gelişimine bakıldığında ise, bir köy öğretmeni olan Muammer Targaç’ın okulda tiyatro uygulamaları ile karşılaşmaktadır (Bozdoğan, 2003). 1908’li yıllarda İsmail Hakkı Baltacıoğlu tiyatronun eğitim ve öğretim ile ilişkisine değinmekte, okulda dramatik etkinliklere yönelik çalışmalara yer vermektedir. Baltacıoğlu, *Toplu Tedris* adlı kitabında okul tiyatrosunun anlam ve içeriğini vurgulamaktadır (Adıgüzel, 1993).

Selahattin Çoruh, *Okullarda Dramatizasyon* (1950) adlı kitabında birlikte yapma, oynama, yaratma ve dramatize etmenin önemine değinmektedir. 1965’li yıllarda ise Emin Özdemir, *Uygulamalı Dramatizasyon* adlı kitapçığında dramatizasyon ağırlıklı yöntemin çocukların yaşamında geniş ölçüde yer alan bir öğrenme yolu olduğunu belirtmektedir (Adıgüzel, 2003; Bozdoğan, 2003).

1980’li yıllardan sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu Sanatçılarında Tamer Levent’in çalışmaları ile dramatizasyon kavramı, eğitimde bilimsel

olarak ele alınmaya başlanmaktadır. Diğer yandan, eğitimde dramatizasyon, bilinen anlamının ötesinde, “eğitimde yaratıcı drama” kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalar ile 1985 yılı, Türkiye’de yaratıcı dramanın çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünden başlangıç yılı olarak kabul edilmektedir.

Eğitimde yaratıcı dramanın, bilinen dramatizasyon kavramından farklı ve çağdaş anlamına yönelik bir bilgilendirmeyi amaçlayan I. Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri ilk kez Ankara’da 1985 yılında gerçekleştirilmektedir (Adıgüzel, 1993). Atölye çalışmaları, konferanslar ve açık oturumlar şeklinde yürütülen Eğitimde Yaratıcı Drama seminerleri, sonuncusu 2009 yılının Kasım ayında olmak üzere, günümüze kadar on beş kez gerçekleştirilmektedir.

5 Nisan 1990 tarihinde Çağdaş Drama Derneği’nin kurulması, drama çalışmalarındaki önemli gelişmelerden birisi olarak nitelendirilmektedir. Derneğin amaçları arasında, çocuk ve gençlerde yaratıcı kişilik gelişiminin, yaratıcı dramanın Türkiye’de eğitim ve öğretim yöntemi olarak yaygınlaşmasının sağlanması yer almaktadır (Adıgüzel, 1993).

1.6.2. Yaratıcı Dramanın Boyutları

Öğretim yöntemi, öğrencinin hedefe ulaştırılmasında izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Öğretimde önemli olan öğrencinin edilgen bir dinleyici durumundan kurtarılması ve konuları canlandırarak yaşamasını sağlamaktır. Bu sayede öğrenci, bedeni ve duyu organlarını kullanma yoluyla öğretim sürecinde etkin duruma geçirilmektedir (Üstündağ, 2006). Yaratıcı drama yönteminin sözü edilen tüm bu nitelikleri ile, öğretimin amaçlarına uygun olduğu söylenebilmektedir.

Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı, zihinsel ve sosyal yeteneklerle bütünleşmiş olması şeklinde açıklanmaktadır (Adıgüzel, 1993). Yaratıcı drama, öğrencinin yaptığı işe ya da derse olan ilgisini, motivasyonunu artırmanın yanında, düşünme ve sorun çözme yeteneğini geliştirmede etkili bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca, öğrencinin derste aktif olması, öğrenmenin niteliği ve bilginin kalıcılığına katkıda bulunmaktadır. Bu kazanımların yanı sıra bireylerin kendilerini tanımaları ve yaratıcı yönlerini keşfetmeleri de sağlanmaktadır (Kılıçaslan ve Asasoğlu, 2009). Yaratıcı drama çalışmalarında bireyi aktif kılmak esastır. Böylece bireyin yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanmaktadır. Yaratıcı dramanın, bireyin empati kurarak

algılama yetisi, özgüveni, yaratıcılığı, düşünme ve ifade gücünün geliştirilmesinde başlı başına bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı söylenebilmektedir.

Yaratıcı dramının, tüm sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması açısından bir sanat eğitimi alanı olduğunu söylemek olanaklıdır. Bireye yaratıcılık yolları açma ve duyuların kullanımını gibi birçok yönüyle yaratıcı drama bir sanat biçimi olarak tanımlanabilmektedir. San (1992), sanat yoluyla eğitimin, bireyi kendi haline bırakarak kendiliğinden yaratmaya önem veren, bu sayede bireyin sanat yoluyla özgür ifade kazanması ve uyumlu bir kişiliğe sahip olması gibi eğitsel görevleri ön planda tuttuğunu belirtmektedir.

Yaratıcı drama uygulamalarının bir diğer önemli boyutu, toplumsallaşmanın sağlanması olgusu olarak belirtilmektedir (San, 1990). Toplumsallaşma süreci içerisinde, insanın insanla direkt olarak etki-tepki alışverişine girebilmesi ve bir durumun paylaşılmasından söz etmek olanaklıdır. Bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın bireye sağlayacağı güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Adıgüzel, 2006b). Bireyin sürekli yeni ve değişen durumlarda çok yönlü düşünebilme, kendini daha iyi ifade edebilme, kendisi ve çevresine ilişkin farkındalığını sağlayabilme gibi yaratıcı drama çalışmaları ile oluşturulan kazanımların, toplumsallaşmanın gerçekleştirilmesinde etkili olacağını söylemek olanaklıdır.

1.6.3. Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Üstündağ (2004), yaratıcı dramada öğrenme sürecinde etkin bir katılımcı olan bireyin, farkında olmadan duyularını eğitime sürecinde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla birey, duyu organlarını harekete geçirerek, kendi yaptıklarıyla öğrenmektedir. Yaratıcı drama çalışmaları ile katılımcılar hayal gücünü geliştirme, esnek düşünme, işbirliği yapabilme, sosyal duyarlılığa sahip olma, duyguları daha kolay ifade etme ve daha iyi konuşma gibi pek çok önemli değerler kazanmaktadır (Adıgüzel, 2006b). Yaratıcı drama, bireylerin kendilerini birçok yönde geliştirmeleri için olanaklar sağlamaktadır. Bunlara, farklı fikirlerin aktarımı, birlikte düşünme ve problemlere çözüm üretme gibi paylaşımlara bağlı olarak bireysel ve grupsal kazanımlar örnek olarak verilebilmektedir.

Drama çalışmalarında katılımcılar konu ya da konuları grup içi etkileşim yolu ile yaşayarak öğrenmektedir. Bireylerin kazanımları, kendi katılımları ile gerçekleşeceğinden, sürece aktif olarak katılmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 1993).

Üstündağ (2004), yaratıcı drama çalışmalarının eğitimin her basamağında, derslerde bir öğretim yöntemi olarak girerek yaygınlık kazandığını belirtmektedir.

1.6.4. Yaratıcı Drama Sürecinin Öğeleri

Yaratıcı drama sürecinin birbirini tamamlayan çeşitli öğelerden ve bu öğelerin aralarındaki ilişkinin süreci belirlediği bir bütün olduğuna değinilmektedir (Adıgüzel, 2006b). Yaratıcı drama kendi öğelerine sahip farklı bir sanat alanı olarak, sürecin en önemli öğeleri ise, grup lideri/öğretmen, drama grubu ve mekan olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2006a). Bu öğelerin yanı sıra konu/tema, teknik ve materyallerin de drama süreci için önemli olduğundan söz etmek olanaklıdır.

1.6.4.1. Drama Lideri/Öğretmen

Drama lideri süreci tasarlayan, planlayan, yöneten ve çalışmaya rehberlik eden kişidir. Adıgüzel (2006a), liderin öncelikle drama teknikleri ve oyun bilgisine sahip, gerektiğinde tiyatro tekniklerinden yararlanabilen, iletişime açık, yaratıcı, katılımcı, çözümleyici ve doğal bir birey olmasının önemine değinmektedir.

San (1990), bir drama çalışmasında grup dinamiğinin ayarlanabilmesi, gerektiği anlarda bazı durumlara müdahale ederek akışın değiştirilebilmesi ve yeni durumlar yaratılabilmesinin liderin taşıması gereken özellikler olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle liderin/öğretmenin drama ve oyun tekniklerini iyi bilen ve yaratıcı nitelikler taşıyan biri olması gerekmektedir

Bireylerin bir grup çalışması içerisinde bir durumu, olayı ya da yaşantıyı canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2006b). Dolayısıyla, liderin özellikleri, hedefleri ve yöntemlerinin yanı sıra, katılımcıların oluşturduğu drama grubunun da uygulama sürecinde belirleyici rol oynadığı söylenebilmektedir.

Drama liderinin, ders programını ve öğrenme ortamını tasarlamada, sınıftaki öğrencilerin farklı duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklere sahip olduklarını da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunların yanı sıra, liderin drama çalışmalarında etkin bir rol olarak katılımcılara, kendisini de grubun bir üyesi gibi hissettirmesi ve güven veren bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir.

Sözü edilen tüm bu nitelikler drama sürecinin en önemli ögesinin lider/öğretmen olduğunu göstermektedir (Adıgüzel 2006a; 2006b).

1.6.4.2. Drama Grubu

Yaratıcı drama çalışmaları grup etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. Drama grubu, her biri farklı yaşantı, deneyim ve özelliklere sahip olabilecek bireylerden oluşmaktadır.

Bir drama grubunda birlikte yaşama, düşünme, üretme ve paylaşma süreçlerinin yaşandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, drama grubunu oluşturan bireyler değişime, gelişime açık ve öğrenmeye istekli olmalıdır. Sağlıklı sonuçlar alınabilecek bir drama grubu sayısı için, genelde 12-15 kişi ideal kabul edilmektedir (Adıgüzel, 2006b).

Drama etkinliğine katılan bireylerden, öncelikle kendilerini rahat, güvende ve grup içi bir çalışmaya hazır hissetmeleri beklenmektedir. Kendilerinde her türlü yeni ve değişik yönler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekmektedir (San, 2006b).

1.6.4.3. Mekan

Drama çalışmaları müze, piknik alanı gibi açık ya da kapalı hemen her mekanda yapılabilmektedir. Ancak bu mekânın geleneksel bir sınıf ortamından farklı olması gerekmektedir. Adıgüzel (2006b), sabit sıraların/masaların olmadığı, fiziksel nitelikler bakımından katılımcıların her türlü eylemi gerçekleştirmelerine elverişli bir mekân olmasının önemli olduğunu belirtmektedir

Yukarıda belirtilen nitelikleri barındırmanın yanı sıra mekânın zenginleştirilmesi amacıyla çeşitli araç, gereç ve materyaller de eklenebilmektedir. Bunlara, çeşitli kırtasiye malzemeleri, resim, fotoğraf, yazı tahtası, pano, fotoğraf makinesi, video kamera, bilgisayar, slayt ya da tepegöz projektörü gibi elemanlar örnek olarak verilebilmektedir (Adıgüzel, 1993; Üstündağ, 2004).

1.6.5. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmaları ile istenen kazanımlara ulaşılması ve bu kazanımların bireyler tarafından içselleştirmesi amacıyla, süreç içerisinde yapılan etkinliklerin birbirini

destekler, tamamlar nitelikte olması ve belli aşamaların izlenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel vd., 2007).

Liderin tasarladığı çalışmaya göre değiştirilip biçimlendirilebilmekte olan, geliştirilen ve önerilen üç aşama bulunmaktadır (Adıgüzel, 2006a).

1.6.5.1. Hazırlık-Isınma Aşaması

Hazırlık-Isınma Aşaması, grup üyelerinin birbirlerine ve mekana ısınmasını, alışmasını sağlamaya yönelik temel çalışmaların yapıldığı aşama olarak tanımlanmaktadır. Bu aşama, grup dinamiğini oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya da hazırlık niteliği taşımaktadır (Adıgüzel, 2006a).

Gözlem yetisini geliştirmek amacıyla duyuların yoğun olarak kullanıldığı ve beden hareketine geçtiği, içe dönük çalışmaların yer aldığı aşama olarak ifade edilmektedir (San, 2006a; Adıgüzel, 2006a).

Bu aşamada belirli kuralları olan çeşitli oyunların kullanıldığından söz etmek olanaklıdır. Oyun, bireylerin insan ilişkileri, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanma gibi olguların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bireylerin kişilik ve yeteneklerinin oyun içinde daha iyi gözlenebilmesi, bu niteliklere göre yönlendirilebilmelerini sağlamaktadır (Seyrek ve Sun, 2003).

Oyunların katılımcıların birbirlerine ve üzerinde çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştıracağı da söylenebilmektedir. Diğer yandan San (2006a), katılımcılar tarafından oyun geliştirme ve türetme çalışmalarının, bireylerin imgeleme gücü ile yaratıcılıklarının gelişimine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Hazırlık-Isınma aşamasının, daha çok lider/öğretmen tarafından yürütülen, belirli kuralları içeren ve grup üyeleri arasında geçen iletişim-etkileşimin önemli olduğu bir aşama olduğu söylenebilmektedir.

1.6.5.2. Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşaması Adıgüzel'e (2006a) göre, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşamada gerçekleştirilen canlandırmalar bireysel olabileceği gibi gruplar halinde de olabilmektedir.

Daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreci içeren, bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı ve tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşama olarak tanımlanmaktadır (San, 2006a; Adıgüzel, 2006a). Bu aşamada daha çok doğaçlama, rol oynama teknikleri olmak üzere diğer tekniklerin de kullanıldığı belirtilmektedir (Adıgüzel, 2006a).

Bu aşamanın, canlandırılacak olan konu çerçevesinde herhangi bir düşünce, durum, olay, yaşantı vb. bir temadan yola çıkılan, belli aşamalarla devam eden süreçlerden oluştuğunu söylemek olanaklıdır. Canlandırılarak konu çerçevesinde bireyler kendi bilgi, deneyim ve yaratıcılıklarının etkisi ve yönlendirmesinde özgürdür. Dolayısıyla, ortaya çıkan canlandırmaların bireylere özgü olduğu söylenebilmektedir.

San'a (2006b) göre canlandırılanlar, gerçekmiş gibi gösterilenler, doğrusu yanlış olmayan, o anda yaratılan ve ilk kez ortaya çıkanlardır. Bu nedenle dramada yanlış yapma korkusunun egemen olmaması gerekmektedir.

1.6.5.3. Değerlendirme-Tartışma Aşaması

Eğitsel kazanımlar ya da ortaya çıkan oluşumların üzerine tartışmaları içeren bir aşama olan değerlendirme; çalışma öncesi, çalışma anı, çalışma sonu ve sonrasında yapılabilmektedir (Adıgüzel 2006a; 2006b).

Değerlendirme-Tartışma aşaması, katılımcılara 'Ne yaşadınız?', 'Neler hissettiniz?', 'Nerede güçlük çektiniz?', 'Nerede haz aldınız?' gibi soruların yöneltildiği, öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği, gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağına ilişkin tartışmaların ve değerlendirmelerin yapıldığı aşama olarak tanımlanmaktadır (San, 2006a; Adıgüzel, 2006a).

Çalışmanın amaçları arasında bilişsel kazanımların ele alındığı durumlarda, değerlendirme açısından bilgi düzeyini ölçen bir araç olarak çeşitli değerlendirme ölçütlerinin, çalışmanın tutumları geliştireceğinin düşünüldüğü durumlarda ise görüş ve yaşantıların paylaşıldığı anketler, görüşme ve gözlem formları gibi çeşitli tutum ölçeklerinin kullanılabilmesine değinilmektedir (Üstündağ 2004; Adıgüzel, 2006a).

Değerlendirme-Tartışma aşamasında, katılımcıların sürece ilişkin duygu ve düşüncelerinin paylaşımı gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın yararlı ve amaca yönelik olup olmadığının belirlenmesi açısından, sürece ilişkin eleştiri ve değerlendirmelerin önemli olduğunu söylemek olanaklıdır.

1.7. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Daha önce de söz edildiği üzere yaratıcı drama, başta tiyatronun teknikleri olmak üzere bünyesinde birçok teknik barındırmaktadır. Bu teknikler ele alınan konunun aktarılması ve geliştirilmesine, çatışma durumları ve çözülmesi gereken sorunların giderilmesine yardımcı olmaktadır.

Yaratıcı drama etkinliklerinde kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir:

Anlatı tekniği, aradaki boşluk, bilinç koridoru, bölünmüş ekran, dedikodu halkası, donuk imge, doğaçlama, düşünce izleme, forum tiyatrosu, fotoğraf anı-tablo, gerçek an, geriye dönüş, iç ses/kafa sesi, küçük kümelerle doğaçlama, mektuplar, dramatisasyon, öğretmenin rol alması, özel mülkiyet-bitmemiş nesnelere, ritüeller-seremoniler, rol içinde yazma, rol kartları, rol oynama, sıcak sandalye, sorgu-görüşme, sessiz-sözsüz canlandırma, telefon görüşmeleri, toplantı düzenleme ve tüm kümeyle doğaçlama (Adıgüzel vd., 2007).

Yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan bu teknikler katılımcılara, liderin/öğretmenin amacına ve anlatılmak istenen konuya göre geliştirilerek de kullanılabilir, derse ve konuya uygun olarak seçilen teknikleri kullanmak yoluyla bir ders planı hazırlanabilmektedir. Bu yollarla lider/öğretmen, bireylere soyut kavramları somutlaştırabilmede, kişilik gelişimini ve kendine güvenini sağlamada yardımcı olmaktadır.

1.8. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yeri ve Önemi

Okvuran (1994), yaratıcı drama çalışmalarının çağdaş eğitim sistemleri ile bütünleştirilebileceğini öne sürmektedir. Diğer yandan, eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, öğretmen ve öğrencilerde kendini geliştirme gereksinimi ve heyecanı yaratılabileceğini belirtmektedir. Güneysu (2006), yaratıcı drama yönteminin, bireyin kendini ifade edebilme, yaratıcı olma ve araştırma isteğini artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı drama, bilginin yığın olarak verildiği, ezberci, kalıpcı, dar düşünen gibi niteliklemlerle eleştirilen eğitim sistemlerine alternatif bir öğretim yöntemidir (San, 2006b).

Drama yöntemi ile bireyin görsel, işitsel ve dokunsal duyularının bir arada kullanımını sağlamaktadır. Hedeflenen davranışları kazandırmak amacıyla, konuya uygun olarak seçilen çeşitli drama teknikleri ile görme, işitme ve dokunmaya dayalı çalışmalar oluşturulabilmektedir. Yaratıcı drama, hedeflerinden biri olan yaratıcılık eğitimini

geliştirme amaçlı görsel, devinişsel ve sözel içerikli birçok uygulamaya da olanak sağlamaktadır.

Yaratıcı drama yöntemi, yaşayarak öğrenilen bilginin önceden var olan bilgilerle ilişkilendirilerek sentezlenmesine olanak vermektedir. Dolayısıyla bireyin, edindiği bilgileri öznelleştirerek yararlı hale getirmesi sağlanmaktadır.

1.9. Tasarım Eğitimi ve Yaratıcı Drama İlişkisi

Tarihsel gelişimleri incelendiğinde, tasarım ve drama kavramlarına ait pek çok ortak özelliklerin varlığından söz etmek olanaklıdır. Her ikisinin de kökeninin “insan” ve “yaşam” odaklı olması bu gözlemi desteklemektedir. Dramanın, içerisinde duygu, hareket ve ses gibi etkileri barındıran bir ifade yöntemi olduğundan söz edilebilmektedir.

Dramanın kendi içerisinde barındırdığı öznel niteliklerde tüm bu beklentilere yanıt bulabilmek olanaklı gibi görünmektedir. Drama, bireyin yaratıcılığının ve kendini ifade edebilme yetisinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Drama ile empati kurma eyleminin gelişmesi, bireyin çevreyi algılama ve farklı bakış açılarına sahip olmasına yardımcı olmaktadır.

Diğer yandan, yaratıcı drama uygulamalarında yer alan oyun, rol oynama ve doğaçlamalar, yaşantıya dayalı öğrenme sağlayarak edinilen bilginin kalıcılığını da desteklemektedir. Yaratıcı drama sürecinde, öğrenmenin sadece bilişsel yönüne değil, duyuşsal ve devinişsel yönlerine de yer verilmesinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve derse olan ilgilerini artırdığı söylenebilmektedir. Bireyin çevresi ile etkileşimleri, paylaşımları anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olmaktadır.

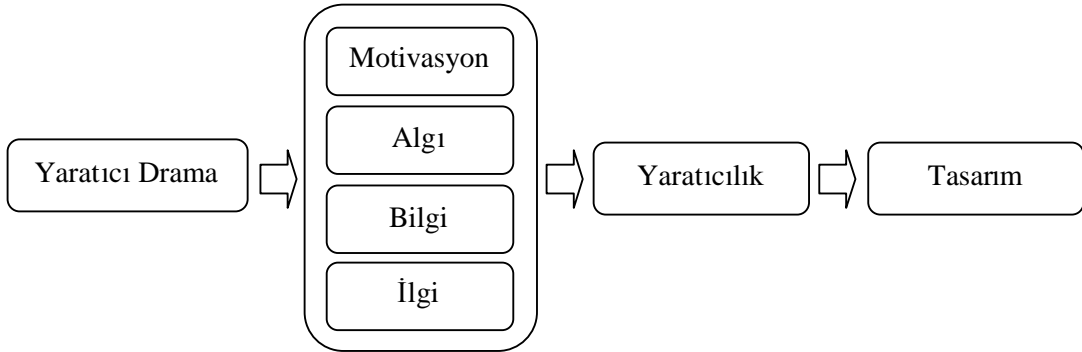
Yaratıcı drama yöntemi ile birey kendisi ve çevresindekilerin farkına varmakta, toplulukla çalışma yeteneğini ve katılımcılığını artırmaktadır. Dolayısıyla bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal yetilerin öğrenme yolu olarak yaratıcı dramada yer alması, görsel etkin bir öğretim yöntemi olarak tasarım eğitimi ile kolaylıkla örtüşmektedir.

Günümüzde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak çeşitli konu başlıkları altında farklı bilim dallarına ait örneklerle uygulamalar yapılmaktadır. Okul Öncesi, Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Sanat Eğitimi çalışmaları konuya örnek olarak verilebilmektedir. Bu uygulamalar yaratıcı drama yönteminin tasarım eğitimine de uyarlanabileceği fikrini vermektedir.

Tasarım eğitimi kapsamında öğrencilerin görsel dünyaya bakmaları, hayal gücünü geliştirmeleri, estetik beğeni düzeylerini yükseltmeleri sağlanmaktadır. Yeni bakış açıları oluşturmak, problem çözme yeteneğini geliştirmek ve bilginin kalıcılık süresini artırmak da bu eğitimin amaçları içerisinde. Bu haliyle tasarım eğitimi içeriği, drama yöntemi ile açıklanabilir, ifade edilebilir gibi görünmektedir. Yaratıcı drama, öğrencinin aktif olarak derse katılımını sağlayan bir yöntemdir. Uygulama süresince oynanan oyunlar, yapılan doğaçlamalar, değerlendirmeler, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını ve dolayısıyla grup ile birlikte düşünme, paylaşma, yeni fikirler yaratmalarını sağlamaktadır.

Diğer yandan yaratıcı drama, öğrencilerin derse ve konuya ilgilerini çekerek ve soyut ders konularını somutlaştırmalarını sağlayarak öğrenmenin kalıcı olmasına da yardımcı olmaktadır (Aral vd., 2003).

Temelinde yaratıcılığın olduğu birbirinden farklı ifade biçimleri çeşitli sanatsal ürünlere dönüşmektedir. Dolayısıyla tasarım ve sanat ağırlıklı bölümlerde drama yöntemi ile eğitimin önemli bir yer aldığı söylenebilmektedir. Drama, yaratıcılık ve tasarım arasındaki ilişki Şekil 10'daki gibi şematize edilebilmektedir.



Şekil 10. Yaratıcı drama, yaratıcılık ve tasarım ilişkisi (Karakuş ve Şamlıoğlu, 2008'den uyarlanmıştır.)

Öğrenmenin, bireyin kendi yaşantıları yoluyla meydana geliyor olması, yaratıcı drama anlayışı ile ortaklıkları olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tasarım eğitiminin de amaçlarından olan kavrama ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde, yaşayarak öğrenmenin etkili olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1. Araştırma: Yaratıcı Drama Yönteminin Etki Değerlendirmesi

Çalışmada, yaratıcı drama yönteminin tasarım eğitiminde görselleştirmenin/ canlandırmanın desteklenmesinde ve dolayısı ile öğrenmede etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, önceden belirlenen konuların yaratıcı drama yöntemi kullanılarak, seçilen dersler kapsamında aktarılması ele alınmıştır.

2.1.1. Araştırma Modeli

Uygulamalar, 2008-2009 bahar ve 2009-2010 güz yarıyılılarında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık, Şehir ve Bölge Planlama ve İç Mimarlık Bölümleri'nde öğrenim görmekte olan belirli öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Grupların oluşturulması sürecinde, öğrencilerin uygulama yapılacak derse ait önceki akademik başarı düzeyleri göz önünde bulundurularak, benzer not alan öğrenci grupları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, uygulanan pratik bir yöntemle her iki gruba olabildiğince benzer not alan öğrencilerin dağıtılması sağlanmıştır.

Uygulamanın yapılacağı derslerin seçiminde ise, bölüm derslerinin içeriği ve uygulama biçimleri etkili olmuştur. Öğrencilerin yarıyıl boyunca her üç bölümde de 'Proje' derslerini küçük gruplar halinde yürütüyor olmaları (6-10 kişi) ve ders yürütme biçimi ile diğer derslere oranla daha aktif olmaları, yani kolaylıkla drama ruhuna uyum sağlayabilecek olmaları nedeniyle bu dersler tercih edilmemiş, seçimde ders yürütücüsünün aktif, düz anlatımın etkin olduğu, geleneksel yöntemle aktarılan derslere yönelinmiştir.

Belirtilen kriterler ışığında, Mimarlık Bölümü'nde 'Çevre-Davranış Bilgisi', Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nde 'Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri' ve İç Mimarlık Bölümü'nde 'Mobilya Tarihi' dersleri seçilmiştir. Bu derslerin yürütücüleri, yarıyıl süresince içerdikleri konular ve uygulama yapılacak olan ders haftası, Ek Tablo 1, 2 ve 3'te belirtilmektedir.

2.1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ve ele alınan problemin çözümüne yönelik olarak çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin değerlendirme ölçeğinde yer alan yanıt ve görüşleri ile başarı testlerinden aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümleme, verilerin bilgisayara girilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde SPSS for Windows 11.5 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

2.1.2.1. Akademik Başarı Testleri

Deneysel çalışma;

- I. Değerlendirme Ölçeği (Anket), (Ek Tablo 4, 5 ve 6)
- II. 15 Sorudan Oluşan Çoktan Seçmeli Değerlendirme Testi, (Ek Tablo 7)
- III. 5 Sorudan Oluşan Açık Uçlu Değerlendirme Testi (Ek Tablo 8, 9 ve 10)'nden oluşmaktadır.

Her iki grubun karşılaştırılması, yukarıda sözü edilen veri toplama araçlarından (değerlendirme ölçeği ve testler) elde edilen veriler doğrultusunda yapılmıştır.

2.1.2.1.1. Değerlendirme Ölçeği (Anket)

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin uygulandığı 'deney' grubundaki öğrencilerin seçilen dersler kapsamında yapılan uygulamaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla, yukarıda sözü edilen "değerlendirme ölçeği (anket)" kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeği (anket), 11 madde ve ders konularına yönelik öğrenilen kavramları sınamak amacıyla tasarlanan boşluk doldurmalı bir tablodan oluşmaktadır.

Maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenen ölçek, beşli derecelenmeli, Likert tipi bir ölçme aracıdır. Maddelere verilen tepkiler "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "orta derecede katılıyorum", "oldukça katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde sınıflanmaktadır.

Konulara ilişkin kavramları sınamak amacıyla tasarlanan tabloda, öğrenilen konu başlıkları ve bu başlıklarla ilgili kavramların yazılacağı dört veya beş ayrı bölüm bulunmaktadır.

Bunlara ek olarak, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin yer aldığı bir bölüm de düzenlenmiştir. Değerlendirme ölçeği (anket), dersin yürütücüsü ve alan uzmanları ile birlikte oluşturularak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Ek Tablo 4, 5 ve 6).

2.1.2.1.2. 15 Sorudan Oluşan Çoktan Seçmeli Değerlendirme Testi

“15 sorudan oluşan çoktan seçmeli değerlendirme testi”, araştırmada veri toplama aracı olarak derste verilen konuları kapsayan bir başarı testi şeklinde geliştirilmiştir (Ek Tablo 7). Konuların yer aldığı dört ana başlık ile ilgili olarak toplam 15 soru dersin yürütücüsü ve alan uzmanları ile birlikte oluşturularak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.1.2.1.3. 5 Sorudan Oluşan Açık Uçlu Değerlendirme Testi

“5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi” ise bilginin kalıcılığının süre ile ilişkisini değerlendirmek ve yöntemin öğrenme düzeyindeki etkisini sınamak amacıyla geliştirilmiştir (Ek Tablo 8, 9 ve 10). Konuların yer aldığı ana başlıklar ile ilgili olarak toplam 5 soru dersin yürütücüsü ve alan uzmanları ile birlikte oluşturularak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.







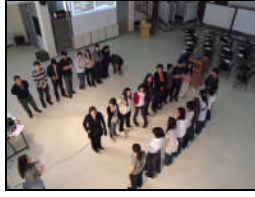



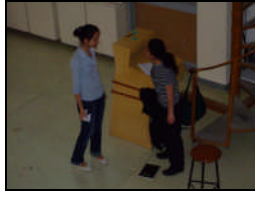

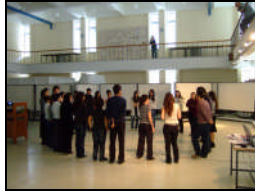

2.2. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması

Daha önce belirtilen niteliklere bağlı olarak seçilen “Çevre-Davranış Bilgisi” dersi kapsamında bir yaratıcı drama eğitim programı hazırlanmasına karar verilmiştir. Uygulama yapılacak olan dersin tarihi, dersin yürütücüsü ile görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Belirlenen tarihte işlenecek konuları kapsayan ‘Mahremiyet’, ‘Kişisel Mekan’, ‘Kendileme: Kişiyi Özgü Kılma’ ve ‘Egemenlik Alanı-Sınırlı Alan’ başlıklarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı araştırmacı tarafından tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programı uygulanmıştır.

Eğitim programının hazırlanması aşamasında dersin yürütücüsü ile birlikte hareket edilerek, her iki grup için ders içeriği ve verilen bilgilerin paralel olması sağlanmış, uygulamada kullanılan bilgiler Gr'den (1996) uyarlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ders planında, konuların etkili bir şekilde aktarılırken aynı zamanda kalıcı olmasını sağlayacak çeşitli ısınma çalışmaları, oyunlar, doğaçlamalar ve diğer çalışmalara yer verilmiştir. Bunların seçiminde, söz konusu dersin kapsamı ve içeriği ile örtüşen etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Ders planı, bu kriterler doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin konu başlıkları ile ilişkilendirilmesi yoluyla Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. 'Çevre-Davranış Bilgisi' dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

I. HAZIRLIK	Isınma çalışmaları	Ayna çalışması	Egemenlik alanı-Sınırlı alan		
		Ara Değerlendirme			
		Engeli aş oyunu	Kişisel mekan Mahremiyet		
		Ara Değerlendirme			
		Dörtlük oluşturma çalışması	Mahremiyet		
		Parazit oyunu	Kendileme Kişisel mekan Egemenlik alanı		
Ara Değerlendirme					
II. CANLANDIRMA	Doğaçlamalar	Grup doğaçlamaları	Mahremiyet türleri		
		Ara Değerlendirme			
		İkili doğaçlamalar	Mahremiyet Kişisel mekan Egemenlik alanı Kendileme		
III. DEĞERLENDİRME	Değerlendirme - Tartışma-Paylaşım	Değerlendirmeler	Konu başlıklarının özetlenmesi		

Uygulama, 2008-2009 bahar yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya 41'i bayan 17'si erkek olmak üzere toplam 58 öğrenci katılmıştır.

Araştırma için bu öğrenciler, biri 'deney' diğeri 'kontrol' grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 20 bayan, 8 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci, kontrol grubunda ise 21 bayan, 9 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır.

İlgili konu, deney grubundaki öğrencilere 11 Mayıs 2009 tarihinde, ders saatinde araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı gün ve aynı saatte dersin yürütücüsü tarafından geleneksel, sözlü anlatım yolu ile verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek ders planları, deney grubu ile 3 saat süren yaratıcı drama sürecinde uygulanmıştır (Şekil 11). Uygulanan ders planı, Ek Tablo 11'de ayrıntılı olarak belirtilmektedir.



Şekil 11. 'Çevre-Davranış Bilgisi' dersine ait yaratıcı drama uygulaması









2.3. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması

Daha önce belirtilen niteliklere bağlı olarak seçilen “Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri” dersi kapsamında bir yaratıcı drama eğitim programı hazırlanmasına karar verilmiştir. Uygulama yapılacak olan dersin tarihi, dersin yürütücüsü ile görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Belirlenen tarihte işlenecek konuları kapsayan ‘Kentsel Tasarım Politikaları’ başlığına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı araştırmacı tarafından tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programı uygulanmıştır.

Eğitim programının hazırlanması aşamasında dersin yürütücüsü ile birlikte hareket edilerek, her iki grup için ders içeriği ve verilen bilgilerin paralel olması sağlanmış, uygulamada kullanılan bilgiler Türk’den (2006) uyarlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ders planında, konuların etkili bir şekilde aktarılırken aynı zamanda kalıcı olmasını sağlayacak çeşitli ısınma çalışmaları, oyunlar, doğaçlamalar ve diğer çalışmalara yer verilmiştir. Bunların seçiminde, söz konusu dersin kapsamı ve içeriği ile örtüşen etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Ders planı, bu kriterler doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin konu başlıkları ile ilişkilendirilmesi yoluyla Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

I. HAZIRLIK	Isınma çalışmaları	Yürüyüş çalışması	Yol Sokak Meydan		
		Ara Değerlendirme			
		Dar sokaklar oyunu	Yön Yönelme Okunaklılık		
		Ara Değerlendirme			
II. CANLANDIRMA	Doğaçlamalar	Grup doğaçlamaları	Kentsel tasarım politikaları		
III. DEĞERLENDİRME	Değerlendirme-Tartışma-Paylaşım	Değerlendirmeler	Konu başlıklarının özetlenmesi		

Uygulama, 2008-2009 bahar yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü’nde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya 15’i bayan 8’i erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci katılmıştır.

Araştırma için bu öğrenciler, biri ‘deney’ diğeri ‘kontrol’ grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 10 bayan, 2 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci, kontrol grubunda ise 5 bayan, 6 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Grupların oluşturulması sürecinde, öğrencilerin uygulama yapılacak derse ait önceki başarı düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur.

İlgili konu, deney grubundaki öğrencilere 15 Mayıs 2009 tarihinde, ders saatinde araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı gün ve aynı saatte dersin yürütücüsü tarafından geleneksel, sözlü anlatım yolu ile verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek ders planları, deney grubu ile 1,5 saat süren yaratıcı drama sürecinde uygulanmıştır (Şekil 12). Uygulanan ders planı, Ek Tablo 12’de ayrıntılı olarak belirtilmektedir.



Şekil 12. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ dersine ait yaratıcı drama uygulaması

2.4. ‘Mobilya Tarihi’ Dersi Öğrencilerine Uygun Olarak Hazırlanan Plan ve Uygulanması

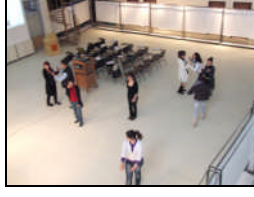
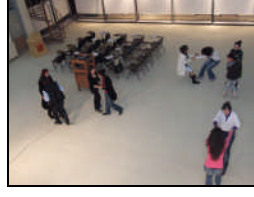


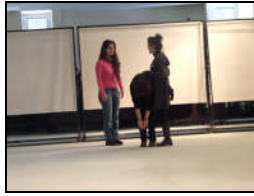









Daha önce belirtilen niteliklere bağlı olarak seçilen “Mobilya Tarihi” dersi kapsamında bir yaratıcı drama eğitim programı hazırlanmasına karar verilmiştir. Uygulama yapılacak olan dersin tarihi, dersin yürütücüsü ile görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Belirlenen tarihte işlenecek konuları kapsayan ‘20. Yüzyıl Ortası Mobilya Tasarımı’

başlığına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı araştırmacı tarafından tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programı uygulanmıştır.

Eğitim programının hazırlanması aşamasında dersin yürütücüsü ile birlikte hareket edilerek, her iki grup için ders içeriği ve verilen bilgilerin paralel olması sağlanmış, uygulamada kullanılan bilgiler Tavşan'dan (2008) uyarlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ders planında, konuların etkili bir şekilde aktarılırken aynı zamanda kalıcı olmasını sağlayacak çeşitli ısınma çalışmaları, oyunlar, doğaçlamalar ve diğer çalışmalara yer verilmiştir. Bunların seçiminde, söz konusu dersin kapsamı ve içeriği ile örtüşen etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Ders planı, bu kriterler doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin konu başlıkları ile ilişkilendirilmesi yoluyla Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 'Mobilya Tarihi' dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

I. HAZIRLIK	Isınma çalışmaları	İnsanlar ve sandalyeler oyunu	Oturma elemanları			
		Konumlama çalışması	Mobilya-mekan ilişkisi			
		Ara Değerlendirme				
		Bedenden sandalyeler çalışması	Mobilya-kullanıcı ilişkisi			
		Ara Değerlendirme				
		Sergi oluşturma çalışması	Dönemin önemli tasarımcıları			
		Öykü oluşturma çalışması	Dönemin önemli mobilyaları			
		Ara Değerlendirme				
II. CANLANDIRMA	Doğaçlamalar	İkili doğaçlamalar	Dönemin önemli tasarımcıları			
III. DEĞERLENDİRME	Değerlendirme-Tartışma-Paylaşım	Değerlendirmeler	Konu başlıklarının özetlenmesi			

Uygulama, 2009-2010 gz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya 15'i bayan 2'si erkek olmak üzere toplam 17 ğrenci katılmıştır.

Araştırma için bu öğrenciler, biri 'deney' diğeri 'kontrol' grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 8 bayan, 1 erkek olmak üzere toplam 9 ğrenci, kontrol grubunda ise 7 bayan, 1 erkek olmak üzere toplam 8 ğrenci bulunmaktadır. Grupların oluşturulması sürecinde, öğrencilerin uygulama yapılacak derse ait önceki başarı düzeyleri gz önünde bulundurulmuştur.

İlgili konu, deney grubundaki ğrencilere 25 Kasım 2009 tarihinde, ders saatinde araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı gün ve aynı saatte dersin yürütücüsü tarafından geleneksel, sözlü anlatım yolu ile verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek ders planları, deney grubu ile 3 saat süren yaratıcı drama sürecinde uygulanmıştır (Şekil 13). Uygulanan ders planı, Ek Tablo 13'te ayrıntılı olarak belirtilmektedir.



Şekil 13. 'Mobilya Tarihi' dersine ait yaratıcı drama uygulaması

3. BULGULAR VE İRDELEME

3.1. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdelemeler

Çalışma sonunda her iki gruba da uygulanan “15 sorudan oluşan çoktan seçmeli değerlendirme testi” bulguları aşağıdaki gibidir:

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalaması (86,00), deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamasından (84,00) yüksektir. Ortalama değerlerine bakıldığında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı söylenebilmektedir. Dolayısı ile bu sonuç, her iki gruptaki öğrencilerin “Çevre-Davranış Bilgisi” dersi başarıları bakımından birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçta, değerlendirme testinin ders bitiminin hemen sonunda yapılmasının etkili olduğu söylenebilmektedir. Ders aktarımı ile değerlendirme testi arasındaki zaman kısalığı, akılda kalıcılık açısından iki farklı nitelikteki ders aktarımı sürecinin, sonuçlar açısından herhangi bir ayrışmanın oluşmasına izin vermemektedir. Zamanın çok kısa olması yeniden hatırlamayı kolaylaştırmakta, çok uzun olması ise kalıcılık açısından bilgi kaybına neden olmaktadır. Dolayısı ile sürenin, bilginin kalıcılığı açısından etkili bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Aynı konuları farklı yöntemlerle öğrenen iki grup arasında, bu kısa süre içerisinde belirgin bir fark gözlenmemektedir. Ancak bilginin kalıcılığının süre ile ilişkisini değerlendirmek ve yöntemin öğrenme düzeyindeki etkisini sınamak açısından, aynı gruplara, uygulamadan üç hafta sonra aynı konuları içeren, “5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalaması (69,00), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamasından (56,71) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış ve $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir bağımlılığın veya ilişkinin olduğu kabul edilmiştir (Çepni, 2009). Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarındaki bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur ($t(28) = 2,071$; $p < 0,05$), (Tablo 4).

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ‘5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Deney Grubu	16	69,00	18,515	28	2,071	0,048
Kontrol Grubu	14	56,71	13,059			

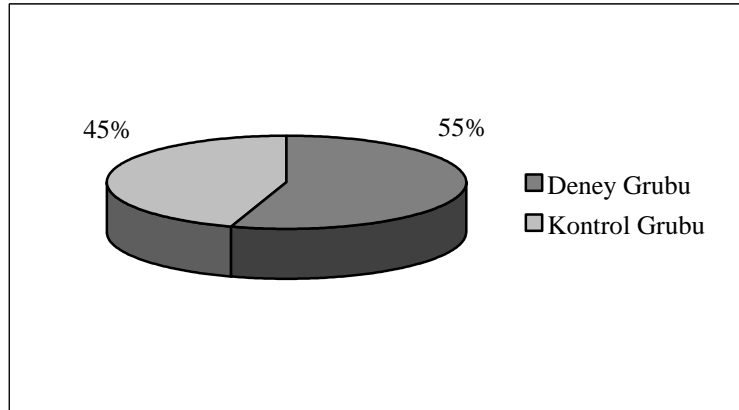
N: Gruptaki Kişi Sayısı

X: Ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

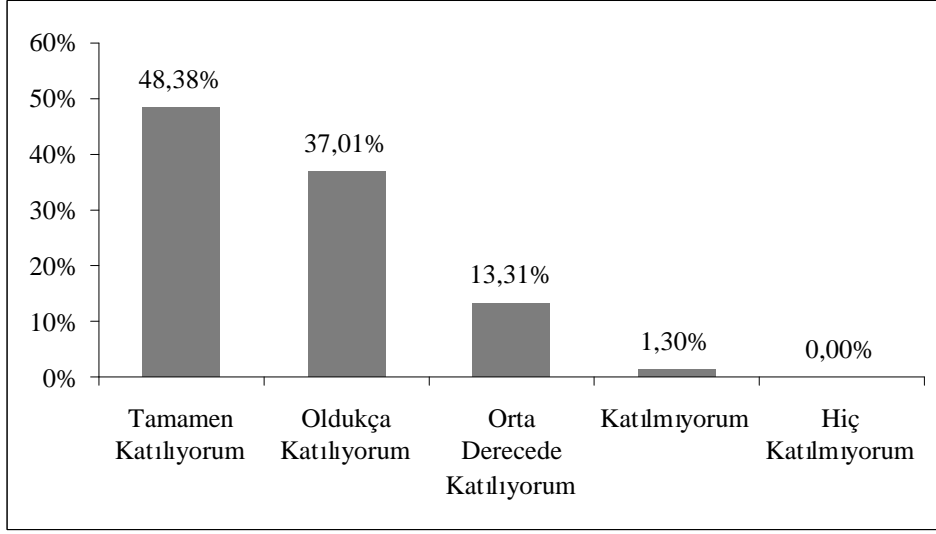
p: Anlamlılık Düzeyi



Şekil 14. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması

Elde edilen bu sonuç, yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile geleneksel, sözlü anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile iki grup arasında bilginin kalıcılığı ve öğrenme düzeyi açısından önemli bir fark olduğu söylenebilmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeği (anket)'nde yer alan maddelere verilen tepkilerin, % 48,38'i çok olumlu, % 37,01'i olumlu, % 13,31'i orta düzeyde olumlu, % 1,30'u olumsuz olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “hiç katılmıyorum” seçeneği hiçbir şekilde taraftar bulmamıştır (Şekil, 15).



Şekil 15. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan “değerlendirme ölçeği (anket)”nde, konu başlıklarına ilişkin kavramları sınamak amacıyla yer alan tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazmış oldukları sözcüklerin, içerik ve çeşitlilik açısından olumlu olduğu gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra düşünce ve izlenimlerin yer aldığı bölüm incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamaya ilişkin görüş ve tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır.

Bu gruptaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeğinde yer alan bazı yorumlar ise şöyledir;

“Sınıfla daha çok kaynaşmış olduk. Bu tür görsel etkinliklerle anlatılan derslerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum”,

“Bu tür grup çalışmalarının, sınıfta bir bütünlük sağlanması açısından önemli bir etken olabileceğini düşünüyorum”,

“Bu uygulama ile hayal gücü, algılama ve ifade edebilme yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum”,

“Bu tür uygulamalar yaparken, derste olduğumuzun farkına varmadan, sıkılıp yorulmadan konuları kavramış oluyoruz. Bu yöntemin daha sonra bu kavramları hatırlamamızda etkili olacağını düşünüyorum”,

“Bu çalışma, insanların hangi mekanı ne amaçla kullandıklarını düşünmemizi ve tasarımlarımızı ona göre yapmamız gerektiğini gösterdi”,

“Sıkıcı bir ders, eğlenceli bir oyuna dönüştü”, “Çok zevk aldığım bir çalışmaydı. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım”,

“İlk defa derse erken gelmek için acele ettim. Tüm etkinlikler dersin gerçekten ne anlama geldiğini açıklar nitelikte”,

“Derste izleyici konumundan izlenen durumuna geçmek, dersin bir parçası olduğumu hissetmek oldukça güzeldi”.

3.2. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdelemeler

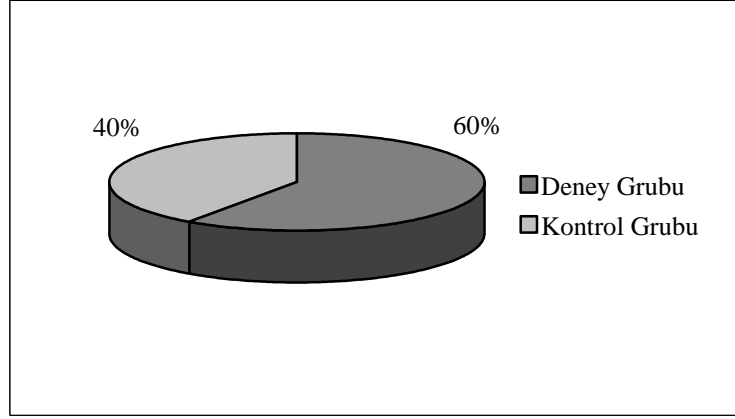
Bir önceki uygulamada, ders aktarımı sonrasında yapılan testin sonuçlarına dayanılarak, bu uygulamada yer alan testin, belirli bir zaman aralığı bırakılmasının ardından yapılmasına karar verilmiştir.

Bilginin kalıcılığının süre ile ilişkisini değerlendirmek ve yöntemin öğrenme düzeyindeki etkisini sınamak açısından, her iki gruba, aynı konuları içeren “5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi”, uygulamadan üç hafta sonra yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalaması (74,00), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamasından (50,14) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış ve $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir bağımlılığın veya ilişkinin olduğu kabul edilmiştir (Çepni, 2009). Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarındaki bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur ($t(21) = 3,593$; $p < 0,05$), (Tablo 5).

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının ‘5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

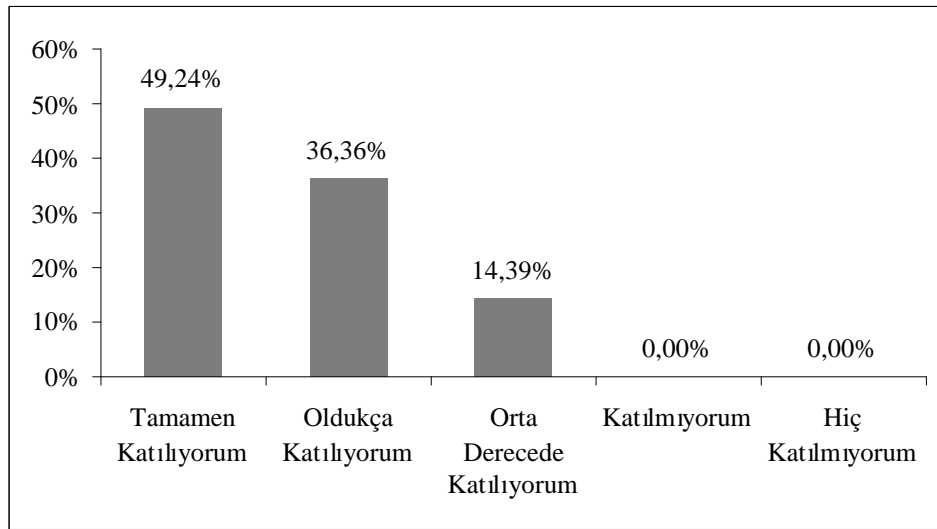
	N	X	S	Sd	t	p
Deney Grubu	12	74,00	18,414	21	3,593	0,002
Kontrol Grubu	11	50,14	12,581			



Şekil 16. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması

Elde edilen bu sonuç, yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel, sözlü anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile iki grup arasında bilginin kalıcılığı ve öğrenme düzeyi açısından önemli bir fark olduğu söylenebilmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeği (anket)'nde yer alan maddelere verilen tepkilerin, % 49,24'i çok olumlu, % 36,36'sı olumlu, % 14,39'u orta düzeyde olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren seçenekler hiçbir şekilde taraftar bulmamışlardır (Şekil, 17).



Şekil 17. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan “değerlendirme ölçeği (anket)”nde, konu başlıklarına ilişkin kavramları sınamak amacıyla yer alan tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazmış oldukları sözcüklerin, içerik ve çeşitlilik açısından olumlu olduğu gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra düşünce ve izlenimlerin yer aldığı bölüm incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamaya ilişkin görüş ve tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır.

Bu gruptaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeğinde yer alan bazı yorumlar ise şöyledir;

“Sadece düz anlatımın olmaması, hem dinleyicinin aktif olmasını hem de yapılan çalışmalar doğrultusunda insanın kendini kullanıcıların yerine koyup, mekanlara onlar açısından bakabilmesini ve konunun benimsenmesini sağlıyor”,

“Çalışmanın bu kadar görsel içerikli olması çok iyi oldu. Ders sırasında, kendi yaptığım tasarımlarla ilgili aklıma birçok şey geldi”,

“Öğrencinin ilgisini çekmeyen ya da sevilmeyen konular olsa bile, drama yöntemiyle verilen derse karşı öğrenciler çok ilgili olur ve anlatılmak isteneni rahatça kavrar”,

“Uygulamalı olarak işlenen derslerin her zaman daha akılda kalıcı ve ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Bütün derslerde uygulanamasa da en azından dersin bir bölümünde öğrencinin derse katılımı mutlaka sağlanmalıdır”,

“Dersin işlenmesi konusunda drama yönteminin kullanılması, konuyu irdeleme ve öğrenmede etkili ve kalıcı oldu”.

3.3. ‘Mobilya Tarihi’ Dersi Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Bulgular ve İrdelemeler

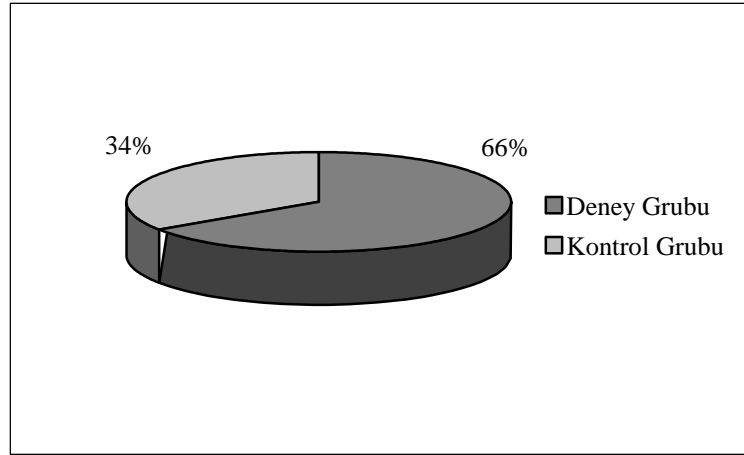
Daha önce de belirtildiği gibi, uygulama sonrasında geçen zamanın, bilginin kalıcılığı açısından etkili bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bilginin kalıcılığının süre ile ilişkisini değerlendirmek ve yöntemin öğrenme düzeyindeki etkisini sınamak açısından, her iki gruba, aynı konuları içeren “5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi”, uygulamadan üç hafta sonra yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalaması (57,44), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamasından (30,12) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık

düzeyi olarak 0,05 kullanılmış ve $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir bağımlılığın veya ilişkinin olduğu kabul edilmiştir (Çepni, 2009). Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarındaki bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur ($t(15) = 3,303$; $p < 0,05$), (Tablo 6).

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ‘5 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme testi’ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

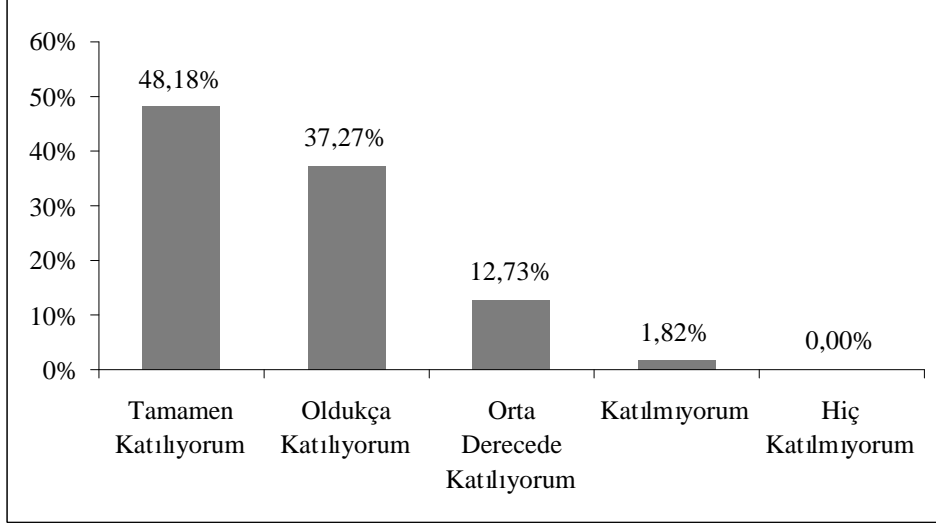
	N	X	S	Sd	t	p
Deney Grubu	9	57,44	15,436	15	3,303	0,005
Kontrol Grubu	8	30,12	18,665			



Şekil 18. Deney ve kontrol gruplarının başarı oranlarının karşılaştırılması

Elde edilen bu sonuç, yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile geleneksel, sözlü anlatım yoluyla öğretim yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile iki grup arasında bilginin kalıcılığı ve öğrenme düzeyi açısından önemli bir fark olduğu söylenebilmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeği (anket)’nde yer alan maddelere verilen tepkilerin, % 48,18’i çok olumlu, % 37,27’si olumlu, % 12,73’ü orta düzeyde olumlu, % 1,82’si olumsuz olduğu sonucu elde edilmiştir. Olumsuzluğu değerlendiren “hiç katılmıyorum” seçeneği hiçbir şekilde taraftar bulmamıştır (Şekil, 19).



Şekil 19. Değerlendirme ölçeği (anket)'ne ilişkin tutumların birbirlerine göre oransal dağılımları

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan “değerlendirme ölçeği (anket)”nde, konu başlıklarına ilişkin kavramları sınamak amacıyla yer alan tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazmış oldukları sözcüklerin, içerik ve çeşitlilik açısından olumlu olduğu gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra düşünce ve izlenimlerin yer aldığı bölüm incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının uygulamaya ilişkin görüş ve tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır.

Bu gruptaki öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeğinde yer alan bazı yorumlar ise şöyledir;

“Drama uygulamaları sadece bu derse yönelik olmamalı”,

“Bu anlatım yöntemi ile pasiflikten kurtularak beyni sürekli uyanık tutuyoruz. Öğrenmemiz gereken konuların içine girerek benimsiyoruz”,

“Görsel algıya dayalı, eğlenceli, temel fikirlere odaklandığı için net ve daha akılda kalıcı bir dersti”,

“Tasarımcıların yerine geçerek, onlar gibi düşünmeye çalışmak ve tasarımlarının nasıl yapıldığını sorgulamak, konuyu daha iyi öğrenmemizi sağladı”,

“Bu çalışma görsel öğelerin kullanılması ile daha kalıcı bir öğrenme sağladı”,

“Sadece görme ve işitme duyularımız değil, tüm duyularımızla derste aktif olmamız, konuları daha iyi anlamamızı sağladı. Bilgilerin uzun süre kalıcı olmasında bunun etkisinin olduğunu düşünüyorum”,

“Bu çalışma, tasarımcıları anlayabilmemizi sağlarken bir yandan da kendimizi anlamaya ve ne istediğimizi sorgulayıp cevap aramaya yönlendirdi. Bence mobilyalardan önce davranışlarımızı ve bakış açılarımızı özenle tasarlamaya ihtiyacımız var, bunun için de drama en iyi iksirlerden biri”.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, tasarım eğitiminin yaratıcı drama yöntemi ile desteklenmesinin, öğrencilerin derslere yönelik başarılarına etkisi araştırılmaya ve bu alandaki çalışmalara katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır.

Tasarım eğitiminin amacı, öğrencilere öğrenme, yorumlama, ifade etme, araştırma, eleştiriye açık olma ve sorunlara çözümler üretme becerileri kazandırmaktır. Öğrencileri bilimsel, kültürel ve sosyal değerlere sahip olarak yetiştirmek, onların derslerde ve diğer mesleki alanlarda aktif birer birey olabilmelerini sağlamak, çağdaş bir eğitim sistemi doğrultusunda mümkün olabilmektedir.

Tasarım eğitimi, algılama ve algılananı yorumlamaya dayalı bir eğitimidir. Bireylerin çevreyi algılaması, görme ve ayırt etme eylemleri ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilere görsel, işitsel ve bedensel ifade gücünün kazandırılmasının etkili bir tasarım eğitimi ile sağlanabileceği düşünölmektedir.

Tasarım eğitiminin temel amaçlarından biri, bireylerin yaratıcı yönlerinin geliştirilmesidir. Sınıf ortamı içerisinde olumlu bir psikolojik çevre yaratmak, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu artırmakta, yaratıcılık konusunda öğrencileri olumlu yönde motive etmektedir. Tüm bunlara bakıldığında, duygunun, düşüncenin, hayal gücünün, üretimin etkin rol oynadığı yaratıcı drama yönteminin, tasarım eğitimi alan öğrencilere katkılar sağlayabileceğini söylemek olanaklıdır.

Yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayan çağdaş bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem ile öğrencilerin uygulamalar süresince aktif olmaları gerçekleştirilmekte, derse ve konuya ilgilerini çekerek, öğrenilen bilginin kalıcı olması sağlanmaktadır.

Türkiye ve yurt dışında, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla farklı alanlarda yapılan çalışmalara bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak;

- Akfırat (2004) “Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi”,
- Duatepe ve Akkuş (2006) “Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama”,
- Özdemir ve Üstündağ (2007) “Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı”,

- Duatepe ve Ubuz (2007) “Development of a Geometry Attitude Scale”,
- Annarella (1992) “Creative Drama in the Classroom”,
- Pantidos vd. (2001) “The Use of Drama in Science Education: The Case of Blegdamsvej Faust”,
- McNaughton (2004) “Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability”,
- Arieli (2007) “The Integration of Creative Drama Into Science Teaching”

çalışmaları verilebilmektedir.

Bu ve benzeri çalışmalar, bireylere tasarım eğitimi ile istenen davranış ve becerilerin kazandırılmasında da yaratıcı drama yönteminden yararlanılabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalar başlığı altında da belirtildiği üzere, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısını ve bilginin kalıcılık düzeyini artırmada geleneksel anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin ders süresince aktif olmaları ve dersin ilgi çekici hale getirilerek öğrenmeye motive edilmelerinin sağlanmasına bağlanmaktadır.

Çalışmada gözlenen sonuçlar Türkiye ve yurt dışında farklı alanlarda yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmak için yapılan çalışma bulgularını destekler ve onlara katılır niteliktedir.

Bulgular ve irdelemeler başlığı altında yapılan istatistiksel çalışmalarda, yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan öğrenciler ile geleneksel, sözlü anlatım yoluyla öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney grubu lehine olan bu fark, öğrencilerin akademik başarıları ve bilginin kalıcılığı bakımından yaratıcı drama yöntemiyle yapılan öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu tez kapsamında yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere, yaratıcı drama yöntemi, bilginin aktarımı ve kalıcılığı açısından tasarım öğrencilerine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Dolayısıyla;

- Tasarım eğitiminin temel amaçlarından biri olan yaratıcılığın geliştirilmesi açısından yaratıcı drama yönteminden yararlanılabilir.
- Tasarımı içeren dersler için oluşturulan programlar, konuların yaratıcı drama yöntemi ile verilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir.

- Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama, tasarımı esas alan tüm derslerin işlenişinde uygulanabilir.
- Tasarım eğitimi bağlamında farklı dersler seçilerek yaratıcı drama uygulamaları geliştirilebilir.

Araştırmacılar açısından konuya bakıldığında;

- Uygulamalar daha uzun süreli programlarla gerçekleştirilerek öğrenciler üzerinde meydana gelen değişimler incelenebilir.
- İlgili araştırma, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik düzeylerinin yanı sıra yaş, cinsiyet gibi değişkenleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Yaratıcı drama yöntemine katkıda bulunmak amacıyla, gelişen teknoloji ve değişen eğitim süreci ile birlikte çeşitli teknolojik ürünler ve yeni yaklaşımlar, yöntemler araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö., 1993. Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö., 2006a. Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları, Yaratıcı Drama Dergisi Cilt 1, 1, 17-29.
- Adıgüzel, H. Ö., 2006b. Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö., Üstündağ, T. ve Öztürk, A., 2007. İlköğretimde Drama, (ed. Ali Öztürk), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Akfırat, F. Ö., 2004. Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5, 1, 9-22.
- Akfırat, F. Ö., 2006. Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama Dergisi Cilt 1, 1, 39-56.
- Aksoy, Ö., 1977. Biçimlendirme, Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü, Karadeniz Gazetecilik ve Matbaacılık, Trabzon.
- Aksoy, Ö., 1979. Deneme/Hata Yapma/Düzeltilme, Tasarım ve İnsan Bilimleri, (ed. Zafer Ertürk), Karadeniz Teknik Üniversitesi İnşaat-Mimarlık Fakültesi, Karadeniz Gazetecilik ve Matbaacılık, Trabzon.
- Annarella, L. A., 1992. Creative Drama in the Classroom (ERIC No. ED391206) <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED391206>, 10.03.2009.
- Aral, N., 1999. Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 11-17.
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S., 2003. Eğitimde Drama, İkinci Baskı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Arık, A., 1990. Yaratıcılık, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, No: 790, Ankara.
- Arieli, B., 2007. The Integration of Creative Drama Into Science Teaching, Doctoral Dissertation, Kansas State University, Curriculum and Instruction College of Education, Kansas.

- Aslıer, M., 1982. Tasarlamacı Eğitimin Gereği ve Genel İlkeleri, Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusan Kongresi Bildirileri, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Atalayer, F. ve Üstün, B., 2000. Temel Tasarım Eğitim ve Öğretimi, Mimarlık Dergisi, 293, 51-52.
- Aydınlı, S., 1986. Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlı, S., 1992. Mimarlıkta Görsel Analiz, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Ayrıran, N., 1984. Mimari Tasarlama Sürecine ve Yapma Çevrenin İnsan ve Toplum Üzerindeki Etkilerine Yaratıcılık Bakış Açısından Bir Yaklaşım, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aykaç, N., 2005. Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Bacanlı, H., 2005. Gelişim ve Öğrenme, Onikinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bayazıt, N., 1997. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 3, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul, 1746-1747.
- Baymur, F., 1994. Genel Psikoloji, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Broadbent, G. H., 1966. Design Method in Architecture, The Architects' Journal, September 14, 679-684.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C., 1999. Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, Onuncu Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Cross, N., 1995. Discovering Design Ability, Discovering Design: Explorations in Design Studies, (ed. Richard Buchanan, Victor Margolin), The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Cunningham, A., 2005. The Journal of Architecture, 10, 4, 415-441.
- Çepni, S., 2009. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Geliştirilmiş Dördüncü Baskı, Trabzon.
- Denel, B., 1970. "Tasarım Üzerine" Bir Deneme, Yükselen Matbaacılık, İstanbul.
- Denel, B., 1981. Temel Tasarım ve Yaratıcılık, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Basım İşliğı, Ankara.
- Denel, B., 1999. Yaratıcılık ve Temel Tasarım, Beyaz Nokta Vakfı Yayınları, Ankara.

- Demirel, Ö., 2004. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Yedinci Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Do, E. ve Gross, M. D., 1996. Drawing as a Means to Design Reasoning, Artificial Intelligence in Design '96, June, Palo Alto, CA, Workshop on Visual Representation, Reasoning and Interaction in Design, 1-10.
- Doruk, B., 1973. Mimari Tasarıma Giriş Programı Üzerine Bir Araştırma, Doçentlik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Doruk, T., 1979. Mimari Dizayn Öğreniminde Eğitim Durumları Düzeni Geliştirme ile İlgili Bir Çalışma, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Duatepe, A. ve Akkuş O., 2006. Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama, Yaratıcı Drama Dergisi Cilt 1, 1, 89-97.
- Duatepe, A. ve Ubuz, B., 2007. Development of a Geometry Attitude Scale, Academic Exchange Quarterly, 11, 2, 3679-3685.
- Ekici, N., 2004. Grafik Eğitiminde Öğrencilerin Görsel Algı ve Algılama Farklılıklarının Afiş Tasarımı Yoluyla Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, K., 2005. Davranışlarımız Gelişim ve Öğrenme, Samsun.
- Ertürk, K. İ., 1995. Değişen Dünya Koşullarında Mimarlık Eğitimi ve Sorunları, Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek?, Nisan, İstanbul, Bildiriler Kitabı, 187-193.
- Filiz, B. S., 2006. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş, (ed. M. Çağatay Özdemir), Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Gökaydın, N., 1990. Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı, Sedir Yayınevi, Ankara.
- Güleç, D., 1997. Bina Enerji Performans Simülasyonunun Mimari Tasarım Stüdyosuna Entegrasyonu, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneysu, S., 2006. Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Gür, Ş. Ö., 1982. Tasarım Süreci ve Değerlendirme Aşaması, Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusal Kongresi Bildirileri, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Gür, Ş. Ö., 1996. Mekan Örgütlenmesi, Gür Yayıncılık, Trabzon.

- Gürer, L., 1976. Mimarlıkta Yaratıcılık ve Eğitim, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Gürer, L., 1992. Görsel Sanat Eğitimi ve Mekan-Form, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Karakuş, H. ve Şamlıoğlu, T., 2008. Creative Drama; an Alternative in Architectural Education, Designtrain Congress Trailer II Proceedings, June, Amsterdam, The Netherlands, Designing Design Education Part III, 183-199.
- Kılıçaslan, H. ve Asasoğlu A., 2009. Reconstruction in Design Education: Creative Drama, Livable Environments and Architecture 4th International Congress, Temmuz, Trabzon, Bildiriler Kitabı, 3, 1171-1176.
- Kırıçoğlu, T. O., 2005. Sanatta Eğitim, Üçüncü Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kortan, E., 1982. Mimari Tasarım Üzerine, Tasarlama (Dizayn) 1. Ulusal Kongresi Bildirileri, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L., 1992. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Dördüncü Baskı, Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Matbaası, Yayın No: 137, Ankara.
- Lang, J. vd., 1974. Fundamental Processes of Environmental Behavior, Designing for Human Behavior: Architecture and the Behavioral Sciences, (ed. J. Lang), Dowden Hutchinson and Ross Inc., Stroudsburg.
- Lang, J., 1998. Öğrenciler İçin Mimarlığa Giriş: Temel Tasarım Dersini Yeniden Düşünmek, Temel Tasarım/Temel Eğitim, (der. Necdet Teymur, Tuğyan Aytaç-Dural), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Ledewitz, S., 1985. Models of Design in Studio Teaching, Journal of Architectural Education, 38, 2, 2-8.
- Lökçe, S., 2002. Mimarlık Eğitim Programları: Mimari Tasarım ve Teknoloji ile Bütünleşme, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 17, 3, 1-16.
- McNaughton, M. J., 2004. Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability, Environmental Education Research, 10, 2, 139-155.
- Mumford, A., 1997. Etkili Öğrenme (çev. Aksu Bora, Onur Cankoçak), İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, Gökçe Ofset ve Matbaacılık, Ankara.
- Oğuzkan, F., 1981. Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Okvuran, A., 1994. Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27, 1, 185-194.

- Onat, E., 2006. Mimarlığa Yolculuk, İkinci Baskı, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Onur, Z., 1997. Mimarlık Eğitimi ve İdeoloji, Mimarlık Eğitimi ve... (der. Yonca Al, Necdet Teymur), TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Ankara.
- Onur, Z., 2000. Mimarlık Eğitimine Başlamak, Mimarlık Dergisi, 293, 52-55.
- Önür, S., 1997. Bir 'Tasarım' Fakültesi, Fakülte'de Eğitim, Seminer 1, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Özbek, Ö., 2006. Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, P. ve Üstündağ, T., Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı, İlköğretim Online, 6, 2, 226-233, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m17.pdf>, 17.03.2008.
- Pantidos, P., Spathi, K. ve Vitoratos, E., 2001. The Use of Drama in Science Education: The Case of "Blegdamsvej Faust", Science and Education, 10, 1-2, 107-117.
- Papanek, V., 1997. Design for the Real World: Human Ecology and Social Change, İkinci Baskı, Thames and Hudson, London.
- Porter, T., 1979. How Architects Visualize, Studio Vista, London.
- Rapoport, A., 2004. Kültür Mimarlık Tasarım (çev. Selçuk Batur), Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Rasmusen, H. N., 1950. Art Structure a Textbook of Creative Design, McGraw-Hill Book Company, INC., New York.
- Sağlam, T., 2003. Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?, Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17, 4-21.
- San, İ., 1985. Sanat ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 151, Ankara.
- San, İ., 1985. Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18, 1-2, 99-112.
- San, İ., 1990. Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23, 2, 573-582.
- San, İ., 1992. Evrim İçinde Sanat Politikaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25, 2, 643-652.

- San, İ., 2006a. Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- San, İ., 2006b. Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- San, İ., 2006c. Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Schön, D. A., 1981. "Learning a Language, Learning to Design", *Architecture Education Study*, I, 339-471.
- Schön, D. A., 2003. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, MPG Books Ltd., Bodmin, Cornwall.
- Senemoğlu, N., 2005. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Onikinci Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Seyrek, H. ve Sun, M., 2003. Okulöncesi Eğitimde Oyun, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
- Simons, J., 2000. Creativity Processes and the Primary Classroom, *The Primary Educator*, 6, 1, 8-11.
- Smith, D. L., 1987. Integrating Technology into the Architectural Curriculum, *Journal of Architectural Education*, 41, 1, 4-9.
- Stoppani, L., 1980. İngiltere'de Sanat ve Uygulamalı Tasarım Eğitimi (çev. Uğur Tanyeli), *Yapı Dergisi*, 34, 44-54.
- Sungur, N., 1992. Yaratıcı Düşünce, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Şentürer, A., 2004. Mimarlıkta Estetikte Tasarımda Eğitimde Eleştirel Yaklaşım, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Şenyapılı, Ö., 1996. Görsel Sanatlar ve İletişim, Sanatyapım Yayıncılık, Ankara.
- Tavşan, F., 2008. Mobilya Tarihi, Ders Notları (Basılmamış), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- TDK 2005, Türkçe Sözlük, Onuncu Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk, Y. A., 2006. Bütünleşik Kent Planlama ve Tasarımına Yönelik Bir Yöntem, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uluoğlu, B., 1990. Mimari Tasarım Eğitimi Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ulusoy, A., 2004. Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar. Gelişim ve Öğrenme, (ed. Ayten Ulusoy), Üçüncü Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ünügür, S. M., 1989. Bina Tasarımının Temel İlkeleri, İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Üstündağ, T., 2002. Yaratıcılığa Yolculuk, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T., 2006. Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar, (ed. H. Ömer Adıgüzel), Genişletilmiş İkinci Baskı, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T., 2004. Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 6. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Wick, R. K., 2000. Teaching at the Bauhaus, Hatje Cantz Verlag, Ostfildern-Ruit, Germany.
- Yavuz, H. S., 1989. Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yoshikawa, S. M., 1976. Japonya'da Eğitimde Dizayn Öğretimi (çev. Mine Kazmaoğlu), Yapı Dergisi, 20, 55-59.
- Yurtsever, H., 1996. Mimarlıkta Temel Eğitim, Erciyes Üniversitesi Matbaası, Kayseri.

6. EKLER

Ek Tablo 1. 2008-2009 Bahar Yarıyılı 'Çevre-Davranış Bilgisi' ders konuları ve yarıyıl programı

Hafta	Konu
1	Mimari: Uzun bir zaman-mekansal devinim Mekan: Tasarlanan boşun
2	Yer kimliği olarak mimari
3	Mimarinin temel öğeleri Mimariyi dönüştüren öğeler
4	Mimarinin birden çok şey yapan öğeleri, Vaziyet planları Mimarlıkta olanı kullanma, İlkel yer tipleri Mekan ve yapı, Geçiş, Hiyerarşi, Kalp kavramları
5	Mimarlıkta geometri Ergonomi, Antropometri
6	Sosyal ve kültürel mekan Mimarlıkta estetik
7	ÇEVRE, MEKAN KAVRAMLARI MEKAN BİLEŞEN ve ÖĞELERİ, MEKAN KOMPOZİSYONU
8	Ara sınav
9	Konum, Gereksinme, Algı, Bilgi Çevresel anlam, Çevresel davranış, Kulis ve Yönelme davranışı
10	Mahremiyet, Kişisel Mekan Kendileme: Kişiyeye özgü kılma, Egemenlik alanı-Sınırlı alan
11	Toplumsal davranış, Toplumsal davranış bileşenleri Toplumsal davranış konumları
12	Toplumsal konumların işlevleri: Güvenlilik, Görevsellik, İşlevsellik Toplumsal etkileşim, Simgesellik, Biçimsel Estetik
13	Eğitsellik: Çevre, Toplum, İnsanlık bilinci
14	Araştırma yöntem ve teknikleri
'Çevre-Davranış Bilgisi' dersinin yürütücüleri: Prof. Dr. Şengül ÖYMEN GÜR Yrd. Doç. Dr. Nilgün KULOĞLU	

Ek Tablo 2. 2008-2009 Bahar Yarıyılı 'Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri' ders konuları ve yarıyıl programı

Hafta	Konu
1	Kent planlama ve kentsel tasarıma ilişkin genel bilgiler Kent planlama sürecinde kentsel tasarımın gelişimi
2	Kentsel tasarım; Tanımları, Amacı, İlgili alanları Ölçeğe ilişkin bilgiler, Farklı disiplinlerle olan ilişkisi
3	Kentsel tasarım gerekliliği ve önemi Kent planlama ve kentsel tasarım ilkeleri
4	Kentsel tasarımda ilkeler, politikalar Araçlar: Kentsel tasarım ilkeleri
5	Kentsel tasarım ilkeleri

Ek Tablo 2'nin devamı

6	KENTSEL TASARIM POLİTİKALARI
7	Kentsel tasarım araçları; Tasarım rehberleri
8	Ara sınav
9	Kentsel tasarım araçları; kentsel tasarım çerçeveleri, gelişme özetleri
10	Tasarım politikaları, kentsel tasarım ilkeleri ve araçları arasındaki ilişkiler
11	Farklı ülkelerde kent planlama ve kentsel tasarım: İngiltere
12	Farklı ülkelerde kent planlama ve kentsel tasarım: Fransa
13	Türkiye'de kent planlama ve kentsel tasarım uygulamaları
14	Türkiye'de kent planlama ve kentsel tasarım uygulamaları
'Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri' dersinin yürütücüsü: Yrd. Doç. Dr. Yelda AYDIN TÜRK	

Ek Tablo 3. 2009-2010 Güz Yarıyılı 'Mobilya Tarihi' ders konuları ve yarıyıl programı

Hafta	Konu
1	Antik dönem mobilyaları: Mısır, Mezopotamya, Yunan, Roma
2	Ortaçağ dönemi mobilyaları: Bizans, Roman, Gotik
3	Rönesans dönemi mobilyaları
4	Barok dönemi mobilyaları: Fransız barok dönemi XIV. Louis stili İngiliz barok dönemi William and Mary stili
5	Rokoko dönemi mobilyaları: Regence stili, XV. Louis stili, Rokoko dönemi Amerikan stilleri: Queen Anne, Erken Georgian, Kolonial
6	Yeniçağ (Neoklasik) dönemi mobilyaları: XVI. Louis stili, Directoire stili, Geç Georgian stili-Dört büyükler dönemi, Empire stili
7	Yakınçağ dönemi mobilyaları: Geç federal dönem, Regency, Victorian, Louis Philippe
8	Mobilya bileşenleri: Arkalıklar, Bacaklar, Ayaklar
9	Ara sınav
10	Arts and Crafts: William Morris, Philip Webb, Koloman Moser Art Nouveau: Emile Galle, Louis Majorelle, Antonio Gaudi, Charles Rennie Mackintosh, Henry van de Velde, Otto Wagner, Josef Hoffmann, Richard Riemerschmid, Frank Lloyd Wright, Victor Horta
11	20. yüzyıl başı mobilya tasarımı: Art Deco: Paul Follot, Jacques-Emile Ruhlmann, Eileen Gray De Stijl: Gerrit Rietveld Bauhaus: Walter Gropius, Marcel Breuer, Le Corbusier, Mies van der Rohe, Alvar Aalto
12	20. YÜZYIL ORTASI MOBİLYA TASARIMI: CHARLES EAMES, EERO SAARINEN, HARRY BERTOIA, ARNE JACOBSEN
13	Pop kültürü: Gio Ponti, Kardeşler, Joe Colombo Postmodernizm: Mario Botta, Michael Graves, Hans Hollein, Memphis, Aldo Rossi, Ettore Sottsass, Alessandro Mendini, Andrea Branzi, Robert Venturi
14	20. yüzyıl sonu mobilya tasarımı: Philippe Starck, Zaha Hadid, Karim Rashid, Marc Newson, Ron Arad, Stefano Giovannoni, Jasper Morrison, Tom Dixon, Matteo Thun
'Mobilya Tarihi' dersinin yürütücüleri: Yrd. Doç. Dr. Filiz TAVŞAN Öğr. Gör. Betül AKGÜL	

Ek Tablo 4. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme ölçeği (anket)

11/05/2009					
Bu test “yaratıcı drama yönteminin tasarım eğitimi kapsamında kullanılması”na yönelik olarak hazırlanan bir çalışmanın “test”i niteliğindedir.					
Lütfen aldığınız testi sadece <u>kişisel deneyimlerinize bağlı olarak</u> değerlendiriniz.					
Katkılarınız için teşekkür ederiz.					
Yaşınız:..... Cinsiyetiniz:.....					
Bölümünüz/Sınıfınız:.....					
Bu eğitimi almadan önce yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip miydiniz?					
“Evet” ise açıklayınız;.....					
Daha önce benzer bir çalışmaya katıldınız mı?					
“Evet” ise açıklayınız;.....					
Lütfen her soru için uygun gördüğünüz bir seçeneği (X) ile işaretleyiniz;					
	Tamamen Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Orta derecede Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
a) Bu çalışma, insanın davranış biçimleri ve çevresiyle uyumu ile ilgili konulara merak duymama sağlamıştır.					
b) Bu çalışma, duygu ve düşüncelerimi ifade etmede bedenimi, el ve yüz hareketlerimi iyi şekilde kullanmama katkı sağlamıştır.					
c) Çalışma süresince kendimi istediğim gibi ifade edebildim.					
d) Grup içi iletişim ve etkileşim iyiydi.					
e) Bu çalışma, mevcut sorunların çözümüne yönelik özgün fikir ve ürünler tasarlamada istekli olduğumun farkına varmamı sağlamıştır.					
f) Bu çalışma, mahremiyet, kişisel mekan, egemenlik alanı ve kendileme ile ilgili tasarım kavramlarını öğrenmede etkili olmuştur.					
g) Bu uygulama, yaratıcılık ve hayal gücümü ortaya koymada yararlı olmuştur.					
h) Çalışma süresince aktarılan kavramlar geleneksel ders anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında derse olan ilgi ve konsantrasyonu artırıcı olmuştur.					
i) Kavramların görselleştirilerek verilmesi sayesinde ders, geleneksel anlatım yöntemine göre daha öğretici olmuştur.					
j) Bu çalışma sonrasında “Çevre-Davranış Bilgisi” dersi bağlamında verilmek istenen kavramların drama yöntemi ile görselleştirilmesi yoluyla bilginin daha kalıcı olabileceği fikrini edindim.					
k) Uygulama sayesinde, derste anlatılan konu ile ilgili olarak, mekansal davranış biçimlerine ve içinde yaşadığımız toplum ilişkilerine bakış açımda belirgin bir farklılık oluştu.					
Bu çalışma hakkındaki kişisel düşüncelerinizi ve izlenimlerinizi birkaç cümle ile açıklayınız.					
.....					
.....					
Bu çalışma sırasında öğrendiğiniz konu başlıklarını ve her konu ile ilgili aklınıza gelen ilk beş sözcüğü ilgili kutulara yazınız.					
A	B	C	D		

Ek Tablo 5. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme ölçeği (anket)

15/05/2009																				
<p>Bu test “yaratıcı drama yönteminin tasarım eğitimi kapsamında kullanılması”na yönelik olarak hazırlanan bir çalışmanın “test”i niteliğindedir.</p> <p>Lütfen aldığınız testi sadece kişisel deneyimlerinize bağlı olarak değerlendiriniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.</p> <p>Yaşınız:..... Cinsiyetiniz:..... Bölümünüz/Sınıfınız:..... Bu eğitimi almadan önce yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip miydiniz? “Evet” ise açıklayınız;..... Daha önce benzer bir çalışmaya katıldınız mı? “Evet” ise açıklayınız;.....</p> <p>Lütfen her soru için uygun gördüğünüz bir seçeneği (X) ile işaretleyiniz;</p>																				
	Tamamen Kauylorum	Oldukça Kauylorum	Orta derecede Kauylorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum															
a) Bu çalışma, kentsel çevrede insan ve kentsel tasarım ile ilgili konulara merak duymama sağlamıştır.																				
b) Bu çalışma, duygu ve düşüncelerimi ifade etmede bedenimi, el ve yüz hareketlerimi iyi şekilde kullanmama katkı sağlamıştır.																				
c) Çalışma süresince kendimi istediğim gibi ifade edebildim.																				
d) Grup içi iletişim ve etkileşim iyiydi.																				
e) Bu çalışma, mevcut sorunların çözümüne yönelik özgün fikir ve ürünler tasarlamada istekli olduğumun farkına varmamı sağlamıştır.																				
f) Bu çalışma, kentsel tasarım politikaları ile ilgili tasarım ve planlama kavramlarını öğrenmede etkili olmuştur.																				
g) Bu uygulama, yaratıcılık ve hayal gücümü ortaya koymada yararlı olmuştur.																				
h) Çalışma süresince aktarılan kavramlar geleneksel ders anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında derse olan ilgi ve konsantrasyonu artırıcı olmuştur.																				
i) Kavramların görselleştirilerek verilmesi sayesinde ders, geleneksel anlatım yöntemine göre daha öğretici olmuştur.																				
j) Bu çalışma sonrasında “Kentse Tasarım İlke ve Yöntemleri” dersi bağlamında verilmek istenen kavramların drama yöntemi ile görselleştirilmesi yoluyla bilginin daha kalıcı olabileceği fikrini edindim.																				
k) Uygulama sayesinde, derste anlatılan konu ile ilgili olarak, kentsel tasarım ilkeleri, hedefleri ve politikaları arasındaki ilişkilere bakış açım da belirgin bir farklılık oluştu.																				
<p>Bu çalışma hakkındaki kişisel düşüncelerinizi ve izlenimlerinizi birkaç cümle ile açıklayınız.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																				
<p>Bu çalışma sırasında öğrendiğiniz kentsel tasarım politikalarını ve her biri hakkında aklınıza gelen ilk beş sözcüğü ilgili kutulara yazınız.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						A	B	C	D	E										
A	B	C	D	E																

Ek Tablo 6. ‘Mobilya Tarihi’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme ölçeği (anket)

25/11/2009					
Bu test “yaratıcı drama yönteminin tasarım eğitimi kapsamında kullanılması”na yönelik olarak hazırlanan bir çalışmanın “test”i niteliğindedir.					
Lütfen aldığınız testi sadece <u>kişisel deneyimlerinize bağlı olarak</u> değerlendiriniz.					
Katkılarınız için teşekkür ederiz.					
Yaşınız:..... Cinsiyetiniz:.....					
Bölümünüz/Sınıfınız:.....					
Bu eğitimi almadan önce yaratıcı drama ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip miydiniz?					
“Evet” ise açıklayınız;.....					
Daha önce benzer bir çalışmaya katıldınız mı?					
“Evet” ise açıklayınız;.....					
Lütfen her soru için uygun gördüğünüz bir seçeneği (X) ile işaretleyiniz;					
	Tamamen Katılıyorum	Orduka Katılıyorum	Orta derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
a) Bu çalışma, 20. yüzyıl ortası mobilya tasarımı konusuna merak duymamı sağlamıştır.					
b) Bu çalışma, duygu ve düşüncelerimi ifade etmede bedenimi, el ve yüz hareketlerimi iyi şekilde kullanmama katkı sağlamıştır.					
c) Çalışma süresince kendimi istediğim gibi ifade edebildim.					
d) Grup içi iletişim ve etkileşim iyiydi.					
e) Bu çalışma, mevcut sorunların çözümüne yönelik özgün fikir ve ürünler tasarlamada istekli olduğumun farkına varmamı sağlamıştır.					
f) Bu çalışma, 20. yüzyıl ortası mobilya tasarımı ve dönemin önemli tasarımcıları ile ilgili kavramları öğrenmede etkili olmuştur.					
g) Bu uygulama, yaratıcılık ve hayal gücümü ortaya koymada yararlı olmuştur.					
h) Çalışma süresince aktarılan kavramlar geleneksel ders anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında derse olan ilgi ve konsantrasyonu artırıcı olmuştur.					
i) Kavramların görselleştirilerek verilmesi sayesinde ders, geleneksel anlatım yöntemine göre daha öğretici olmuştur.					
j) Bu çalışma sonrasında “Mobilya Tarihi” dersi bağlamında verilmek istenen kavramların drama yöntemi ile görselleştirilmesi yoluyla bilginin daha kalıcı olabileceği fikrini edindim.					
k) Uygulama sayesinde, derste anlatılan konu ile ilgili olarak, 20. yüzyıl ortası mobilya tasarımı ve dönemin önemli tasarımcılarına ilişkin bakış açımında belirgin bir farklılık oluştu.					
Bu çalışma hakkındaki kişisel düşüncelerinizi ve izlenimlerinizi birkaç cümle ile açıklayınız.					
.....					
.....					
Bu çalışma sırasında öğrendiğiniz konu başlıklarını ve her konu ile ilgili aklınıza gelen ilk beş sözcüğü ilgili kutulara yazınız.					
A	B	C	D		

Ek Tablo 7. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme testi

11/05/2009

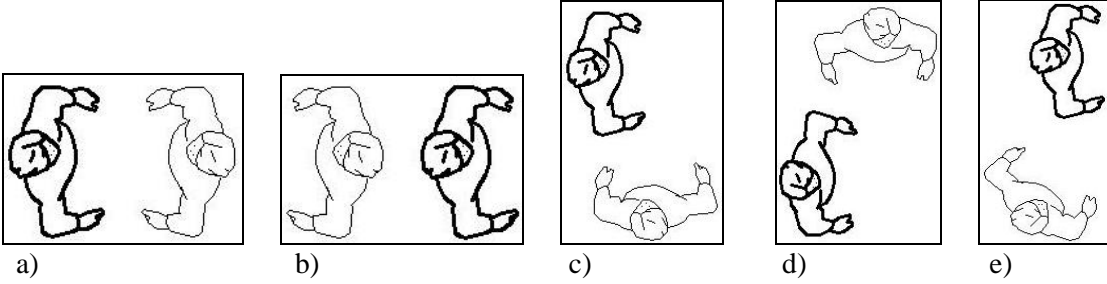
Bu testte, işlediğiniz dersteki konulara ilişkin toplam 15 soru bulunmaktadır. Sınav süresi 30 dakikadır. Başarılar dilerim...

Öğrenci no:..... Adı/Soyadı:.....
Bölümü/Sınıfı:.....

1. Aşağıdakilerden hangisi “mahremiyet”i etkileyen faktörlerden değildir?

- a) Din
- b) Rekreasyon
- c) Davranış türü
- d) Sosyal normlar
- e) Kültürel değerler

2. Koyu çizilmiş olan kişi açısından bakıldığında, aşağıdaki plan durumlarından hangisinde “kişisel mekan”a en çok müdahale gözlenmektedir?



3. “Egemenlik alanı, kişi ya da bir grubun mülkiyetinde olan veya denetimine verilmiş bir mekan parçasıdır” (GÜR, 1996). Bu tanımdan yola çıkılırsa aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğru olur?

- a) Bank-Belediye
- b) Çiçek-Çocuk
- c) Bank-Banka
- d) Çit-Öğretmen
- e) Pergole-Valilik

4. Aşağıdakilerden hangisi “mahremiyet”i açıklayan bir tanım değildir?

- a) İstenmeyen ilişkileri denetleme gücüdür.
- b) Toplum içerisinde kişiye bağlı öznel ilişki sınırlarıdır.
- c) İnsanların sosyal mekanlarda ortama katılma isteğidir.
- d) Toplumda, kişisel sınırlar ve engellere verilen ‘ad’dır.
- e) Bir kişinin sosyal çevre içerisinde, sınırları ile ilgili denetim hakkıdır.

5. Aşağıdaki ilişki gruplarına bakıldığında, hangi kişiler arasındaki yakınlık derecesi en fazla olabilir?

Ek Tablo 7'nin devamı

a) b) c) d) e)

I: Samimi Uzaklık
 II: Kişisel Uzaklık
 III: Toplumsal Uzaklık
 IV: Kamusal Uzaklık

6. Yukarıda verilen şekilde “Kişisel Mekan” kavramı ve sınırları şematize edilmiştir. Buna bağlı olarak aşağıdaki sıralamalardan hangisi “Kişisel Mekan”a uygun değildir?

a) Teras → Bahçe → Sokak → Kent
 b) Sokak → Mahalle → Semt → Kent
 c) Oda → Salon → Sokak → Meydan
 d) Banyo → Yatak Odası → Salon → Apartman
 e) Ofis → Alışveriş Merkezi → Park → Gökdelen

7. Hangi mimari eleman “mahremiyet”i sağlamada en az etkilidir?

a) Çit
 b) Kapı
 c) Pencere
 d) Küpeşte
 e) Banko

8. Aşağıdakilerden hangisi özellikle “Türk toplumu” için bir ‘mahremiyet’ göstergesidir?

a) Çit
 b) Panel
 c) Avlu duvarı
 d) Bahçe duvarı
 e) İstinat duvarı

9. Aşağıda sayılan davranışlardan hangisi “Kendileme (Kişiye Özgü Kılma)” kavramına bir örnek teşkil edecek niteliktedir?

a) İp atlamak
 b) Trafik levhası koymak
 c) Grafiti (duvar yazısı)
 d) Sokak lambası kırmak
 e) Reklam tabelası koymak

Ek Tablo 7'nin devamı

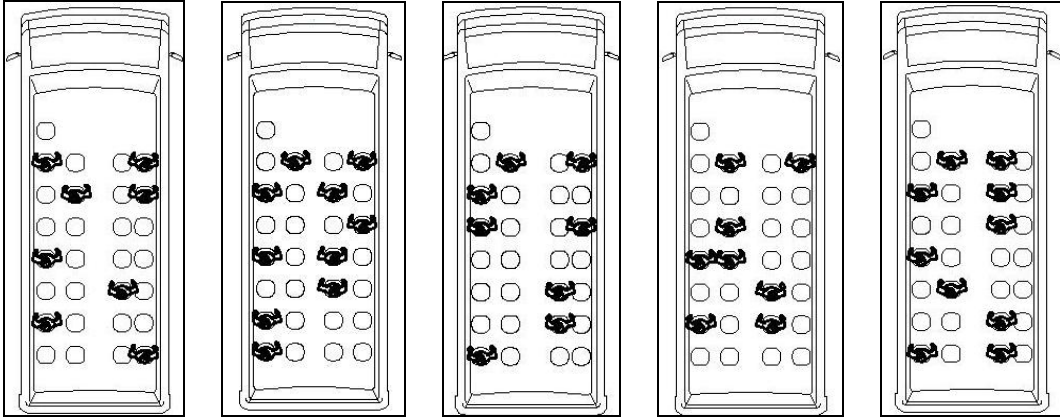
10. "Görsel mahremiyet" in yüksek düzeyde sağlanması açısından, iki mekanı ayırmada aşağıdaki elemanlardan hangisinin kullanımı uygun değildir?

- a) Pano b) Perde
c) Duvar d) Paravan
e) Kot farkı

11. Aşağıdaki komutlardan hangisi bir "mahremiyet" göstergesidir?

- a) Gül b) Dur
c) Zıpla d) Koş
e) Otur

12. Yolcuların birbirlerini tanımadıkları düşünülerek oluşturulan toplu taşıma aracı (otobüs) plan şeması durumlarına, "Kişisel Mekan" kavramı göz önünde bulundurularak bakıldığında, aşağıdakilerden hangisi gerçekçi bir oturma düzenine sahip değildir?



- a) b) c) d) e)

13. "Mahremiyet" in ideal düzeyden yüksek olması durumunda aşağıdakilerden hangisinin ortaya çıkması beklenir?

- a) Bencillik
b) Yalnızlık
c) Neşelilik
d) Kalabalıklık
e) Vurdumduymazlık

14. "Egemenlik Alanı" hiyerarşisine göre aşağıdaki mekanlardan hangisi bir evde yaşayan çocuk için egemenlik alanı ve sınırları içerisinde değildir?

- a) Salon
b) Mutfak
c) Banyo/wc
d) Ebeveyn yatak odası
e) Koridor

15. "Kendileme (Kişiyi Özgü Kılma)" davranışının en çok görüldüğü mekandan en az görüldüğü mekana doğru bir sıralama yapıldığında aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru olur?

- a) Ofis-Ev-Avlu-Sokak b) Ev-Ofis-Avlu-Sokak
c) Ev-Sokak-Ofis-Avlu d) Avlu-Ofis-Sokak-Ev
e) Avlu-Sokak-Ofis-Ev

Ek Tablo 8. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme testi

01/06/2009
Bu testte, “Çevre Davranış Bilgisi” dersi kapsamında 11 Mayıs 2009 tarihinde işlediğiniz dersteki konulara ilişkin sorular yer almaktadır. Sınav süresi 30 dakikadır. Başarılar dilerim...
Öğrenci no:..... Adı/Soyadı:..... Bölümü/Sınıfı:.....
SORULAR:
1. Kişisel Mekan ile Egemenlik Alanı kavramları arasındaki farkı birkaç cümle ile açıklayınız.
2. Mahremiyet’i toplumlara göre farklı kılan etkenlerden 3 tanesini yazarak, birer cümle ile açıklayınız.
3. Kendileme’nin göstergesi olan 3 fiili yazınız.
4. Mahremiyet türlerini sınıflandırarak birer cümle ile açıklayınız.
5. Geleneksel Türk Konutu’nda mahremiyeti ifade eden mekansal bir olguyu açıklayınız.

Ek Tablo 9. ‘Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme testi

05/06/2009
Bu testte, “Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri” dersi kapsamında 15 Mayıs 2009 tarihinde işlediğiniz dersteki konulara ilişkin sorular yer almaktadır. Sınav süresi 45 dakikadır. Başarılar dilerim...
Öğrenci no:..... Adı/Soyadı:..... Bölümü/Sınıfı:.....
SORULAR:
1. Öğrendiğiniz kentsel tasarım politikaları nelerdir? Yazınız.
2. Kentsel tasarım politikalarının amacı nedir?
3. Herhangi bir kent parçasında yapacağınız planlama veya tasarım çalışmasında o yerin gelişme karakterini ve yerel içeriği kuvvetlendirmek için hangi hedef ve amaçları gerçekleştirmek gerekir? 3 tanesini birer cümle ile açıklayarak belirtiniz.
4. Başarılı bir kentsel tasarım gerçekleştirmek için tasarım politikaları ve tasarım ilkeleri arasındaki ilişki neden önemlidir? Kısaca açıklayınız.
5. Herhangi bir sokağın planlanması ve tasarlanması sürecinde oluşturulacak politikalarla ilgili olarak, sizce hangi tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır?

Ek Tablo 10. ‘Mobilya Tarihi’ dersi kapsamında yapılan değerlendirme testi

16/12/2009
Bu testte, “Mobilya Tarihi” dersi kapsamında 25 Kasım 2009 tarihinde işlediğiniz dersteki konulara ilişkin sorular yer almaktadır. Sınav süresi 45 dakikadır. Başarılar dilerim...
Öğrenci no:..... Adı/Soyadı:..... Bölümü/Sınıfı:.....
SORULAR:
1. 20. yüzyıl ortası mobilya tasarımlarının genel özellikleri nelerdir? Yazınız.
2. Charles Eames’in donatıları ile ilgili bilgiler vererek tasarım anlayışında öne çıkan özellikleri belirtiniz. En önemli donatılarından 2 tanesini çiziniz.
3. Eero Saarinen’in donatıları ile ilgili bilgiler vererek tasarım anlayışında öne çıkan özellikleri belirtiniz. En önemli donatılarından 2 tanesini çiziniz.
4. Harry Bertoaia’nin donatıları ile ilgili bilgiler vererek tasarım anlayışında öne çıkan özellikleri belirtiniz. En önemli donatılarından 2 tanesini çiziniz.
5. Arne Jacobsen’in donatıları ile ilgili bilgiler vererek tasarım anlayışında öne çıkan özellikleri belirtiniz. En önemli donatılarından 2 tanesini çiziniz.

Ek Tablo 11. ‘Çevre-Davranış Bilgisi’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

Dersin Adı	Çevre Davranış Bilgisi
Konu	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel Mekan • Mahremiyet • Kendileme: Kişiyi Özgü Kılma • Egemenlik Alanı-Sınırlı Alan
Ders Süresi	90'+ 90'
Katılımcılar	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü 2. Sınıf Öğrencileri
Mekan	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü Erdem Aksoy Deneysel Tasarım Laboratuvarı
Araç ve Gereçler	Müzik CD'leri (Yınon Muallem & Şirin Pancaroğlu: Telveten, Taraf Borzo: Puncta Puncta, Shantel: Bucovina Club I albümleri), A4 kağıtlar, kalemler, bilgisayar, slayt projektörü
Teknikler	Rol oynama, doğaçlama, fotoğraf anı, rol içinde yazma
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Mahremiyet, kişisel mekan, egemenlik alanı-sınırlı alan, kendileme: kişiyi özgü kılma kavramlarını yaşayarak kavrar. • Bedenini, el ve yüz hareketlerini etkili kullanır. • Kendini ifade edebilme ve yaratıcılık yetilerini geliştirir. • Duygu ve düşüncelerini grupla paylaşır.

Ek Tablo 11'in devamı

I. Hazırlık

Isınma Çalışmaları	<p>Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir. Daha sonra araştırmacı çeşitli yönergeler vererek, katılımcılardan bunlara uygun yürümlerini ister. Yönergeler şu şekildedir: “Bugün hep birlikte bir sergi açılışına gideceğiz... Bir an önce evden çıkmamız gerektiğini fark ediyor ve son hazırlıklarımızı yapıyoruz... Apartmanın kapısından çıkarken komşumuz ile karşılaştık, onunla selamlaşıyoruz... Sokağın kalabalığına aldırmadan, durağa gelen otobüse yetişmek için hızlı adımlarla ilerliyoruz... Yanımızda bulunan son biletle otobüse biniyoruz... Oturacak yer bulamadığımız bu otobüste, sanki tüm gözler üzerimizdeymiş gibi hissediyoruz... İnsanlarla yakın olmaktan rahatsız oluyor, bir an önce yolculuğun bitmesini bekliyoruz... Otobüsten indik, koşar adımlarla binaya giriyoruz, fuaye alanının büyümesine kapılıp, tüm olumsuzlukları bir anda unutuyoruz... Karşımıza çıkan ihtişamlı merdivenle yukarı çıkıyoruz, tam da kurdele kesilmek üzereyken ulaşmanın verdiği rahatlıkla kalabalığa karşıyoruz... Ve uzun zamandır görmediğimiz bir arkadaşımıza rastlıyoruz. Selamlaşın, ve bu şekilde donun lütfen...”</p> <p>• Ayna Çalışması: Selamlaşarak oluşturulan bu iki kişilik gruplar kendi aralarında A ve B kişilerinin kim olacağına karar verirler. A’ların elleri ayna olur. B’ler ise aynaya yaklaşık 20 cm kadar yakın durarak A’ları takip ederler. Bir süre sonra çalışmaya, roller değiştirilerek devam edilir.</p>
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Yüzler ile aynalar arasındaki mesafe ne kadardı? A ve B kişileri arasındaki mesafe ne kadardı? Bu uzaklıkları kişisel mekan kavramı ile bütünleştirirsek neler söyleyebiliriz? Nasıl bir ilişki kurabiliriz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Kişisel Mekan” kavramı ile ilgili bilgi verilir.</p>
	<p>• Engeli Aş: Katılımcılarla, amacı yönergelerle engeli aşmak olan bir oyun oynanır. Gruptan iki gönüllü istenir. Bu iki kişiden biri yöneten, diğeri yönetilen olur. Gruptaki diğer kişiler ise mekânın farklı yerlerinde bedenlerini kullanarak çeşitli engeller oluştururlar. Katılımcılara, daha zor engeller oluşturmak isterlerse, gruptaki üyelerin birbirlerine dokunarak, bir bütünlük yaratarak engeli oluşturabilecekleri söylenir. Yönetilenin gözü bağlanır. Yöneten kişi ‘sağa bir adım, iki adım ileri, soluna bir ayak kadar ileri’ gibi yönergelerle yönetileni engellerden geçirerek kendi tarafına almaya çalışır. Oyun, yönetilenin engelleri aşp geçmesiyle sona erer. Yöneten ve yönetilen yer değiştirilerek oyuna yeniden başlanır. Daha sonra, gönüllü olan diğer ikililerle devam edilir.</p>
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Gözünüz kapalı iken neler hissettiniz? Rahat hareket edebildiniz mi? Eşinize güvenciniz mi? Yönetmek nasıl bir duygu? Yönetilmek nasıl bir duygu? Engel oluşturmak nasıl bir duygu? Sizce bu oyunda egemenlik alanı-sınırlı alanlar nelerdi?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Egemenlik Alanı-Sınırlı Alan” kavramları ile ilgili bilgi verilir.</p>

Ek Tablo 11'in devamı

	<ul style="list-style-type: none"> • Uyum Çalışması: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bir süre sonra gruptan biri, istediği şekilde mekanın bir yerinde donar. Sırayla herkes kendi ismini söyleyerek en son donan kişiye herhangi bir yerden temas edecek şekilde durarak bir form yaratılır. Herkes donup form tamamlandığında, araştırmacının omzuna dokunduğu kişi, mahremiyet kavramının kendinde çağrıştırdığı bir kelime söyler ve bunlar araştırmacı tarafından not edilir. Kelimesini söyleyen kişi, diğerlerinin şeklini bozmadan eriyerek gruptan çıkar ve böylece herkes çözülür. Daha sonra, bu kelimeler tüm gruba okunur.
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. Birlikte hareket ederek bir form oluşturmak nasıl bir duygu? Neler hissettiniz? Nasıl sözcükler oluştu? Ortak sözcüklerin varlığından söz edebilir miyiz?" gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra "Mahremiyet" in zihinlerde canlandığı kavram çeşitliliği hakkında konuşulur. Katılımcıların ortak kavramlar üzerinde düşünceleri istenerek, mahremiyetin temel niteliklerinin farkına varmaları sağlanır.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Dörtlük Oluşturma Çalışması: Araştırmacı, not edilen sözcükleri sırasıyla kullanarak, her satırda 6 adet olacak şekilde bir dörtlük oluşturur. Katılımcılara birer kalem ve kağıt dağıtıldıktan sonra bu satırların oluşturduğu dörtlük, panoya yansıtılarak tüm gruba gösterilir. Her katılımcıdan, bu sözcüklerin içinde yer aldığı bir dörtlük oluşturmaları istenir. Bunun için uyulması istenen kurallar hatırlatılır: Satırların sırası değiştirilmemek koşuluyla; • Satırda yer alan sözcüklerin sırası değiştirilebilir, • Sözcüklere istenilen ekler ilave edilebilir, • Her satır için fazladan bir sözcük ya da bağlaç kullanılabilir. <p>Katılımcılardan yazdıkları dörtlükleri tüm gruba okumaları istenir.</p>
	<p>Katılımcılardan altışar kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Grupları istedikleri kişilerle oluşturabilecekleri söylenir. Her gruptan, grubu oluşturan katılımcılardan birinin dörtlüğünü seçmeleri ve 4-5 'fotoğraf am' ile seçilen dörtlüğü canlandırmaları istenir. Hazırlanmaları için 10 dakika verilir ve gönüllü gruplardan başlanarak tüm grupların canlandırmaları izlenir.</p>
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. "Dörtlükleri yazarken neler hissettiniz? Ortaya çıkan dörtlüklerin çeşitliliğinden söz edebilir miyiz? Dörtlüklerde oluşan çeşitliliği konumuzla bütünleştirirsek neler söyleyebiliriz? Kendileme kavramı ile nasıl bir ilişki kurabiliriz?" gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra "Kendileme: Kişiyi Özgü Kılma" kavramları ile ilgili bilgi verilir.</p>

Ek Tablo 11'in devamı

<p style="text-align: center;">A B C Verici Parazit Alıcı</p> <p style="text-align: center;">))))))))))))))))))))))))))))))</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parazit Oyunu: Bu oyunun oynanması için katılımcılar sırasıyla A, B ve C şeklinde sayılarak üç gruba ayrılır. Bu gruplar arasında A grubu mesajı veren, B grubu parazit ve C grubu mesajı alan olarak adlandırılır. B grubu ortada olacak şekilde üç grup birbirlerine paralel durur. Aralarındaki mesafe 15-20 adım kadardır. A grubu sözel bir mesajı C grubuna eksiksiz olarak duyurmak isterken, B grubu da çeşitli gürültüler çıkararak, mesajın iletilmesini engellemeye çalışır. Kısa bir süre sonra tüm gruplardan susmaları istenir. C grubu mesajı tam olarak alabilmişse, parazitler oyunu kaybeder. Grupların yerleri değiştirilerek oyuna yeniden başlanır. <p>Mesajlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Kendileme: sev, benimse ve kendine göre düzenle!” • “Kişisel mekanın çapı önde daha geniş, yanlarda dardır.” • “Egemenlik alanı: sorumlu ol ve sahiplen!”
<p>Ara Değerlendirme</p>	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Konu başlıkları ve içeriklerini öğrenebildik mi? Oyun ve etkinlikler yardımıyla konuların bannırdıkları kavramları anlayabildik mi?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir.</p>

II. Canlandırma

<p>Doğaçlamalar</p>	<p>Grup Doğaçlamaları: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bir süre sonra, daha önce aynı grupta olmayanlardan oluşan altışar kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Araştırmacı, her bir grubun yanına gidip bir mekan ismi vererek, amaçlarının canlandırma yapacakları mekan ve mahremiyet türleri arasındaki ilişkiyi iyi kurarak diğer grupların tahmin etmesini sağlamak olduğu söyler. Hazırlanmaları için 10 dakika verilir. Her bir gruptan, doğaçlamaları izlerken, doğaçlamanın nasıl bir mekanda geçtiği ve mahremiyet türlerinden hangisi ile ilişkili olabileceğini düşünmeleri istenir. İlk olarak hangi grubun doğaçlamasını sunmak istediği sorulur. Gönüllü gruplardan başlanarak tüm grupların doğaçlamaları izlenir.</p> <p>1. Grup: Kişisel Mahremiyet Mekan: Öğrenci yurdu 2. Grup: Bireysel Mahremiyet Mekan: Konut 3. Grup: Sosyal/Toplumsal Mahremiyet Mekan: Konut 4. Grup: Kamusal Mahremiyet Mekan: Dolmuş</p>
<p>Ara Değerlendirme</p>	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Gruplar nelerden bahsetti? Konular nelerdi? Nasıl işlendi? Canlandırmalardaki kişiler kimlerdi? Mekanlar nerelerdi? İnsanların birbirleri ile ilişkileri nasıldı? Canlandırmaların mahremiyet türleri ile ilişkisini nasıl kurabiliriz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Mahremiyet” kavramı ile ilgili bilgi verilerek; Kişisel, Bireysel, Sosyal/Toplumsal ve Kamusal şeklinde sınıflanabilen “mahremiyet türleri” açıklanır.</p>

Ek Tablo 11'in devamı

Doğaçlamalar	<p>İkili Doğaçlamalar: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bir süre sonra, ayakkabıları birbirine benzer olanların ikiye kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Gruplar kendi aralarında A ve B kişilerinin kim olacağına karar verirler. Daha sonra katılımcılar bu ikililerden oluşan dört gruba ayrılır. Gruplardan her birine giriş cümlelerinin yazılı olduğu kağıtlar dağıtılarak, doğaçlamalara bu cümleler ile başlanması istenir. Her bir gruptan, doğaçlamaları izlerken, kişilerin kim oldukları, birbirleri ile yakınlık dereceleri ve doğaçlamanın nasıl bir mekanda geçtiğini düşünmeleri istenir. İlk olarak hangi grubun doğaçlamasını sunmak istediği sorulur. Gönüllü gruplardan başlanarak tüm grupların doğaçlamaları izlenir.</p> <p>Konu: Mahremiyet A: Sokağa bu halde mi çıkacaksın? B: Evet, halimde ne var ki? Konu: Kişisel Mekan A: Bu kadar yakın durmandan rahatsız oluyorum. B: Neden? Arkadaş değil miyiz? Konu: Egemenlik Alanı-Sınırlı Alan A: Evin her şeyiyle ilgilenmekten çok yoruldum. B: Ben büyüdüm, artık odamı kendim toplayabilirim. Konu: Kendileme: Kişiyi Özgü Kılma A: Pencerenin önü dışardan çok hoş görünüyor. B: Buna sevindim, bayağı vaktimi almıştı.</p>
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. "Gruplar nelerden bahsetti? Doğaçlamalardaki konular nelerdi? Nasıl işlendi? Canlandırmalar yardımıyla konu başlıklarını barındırdıkları temel nitelikleri kavrayabildik mi?" gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir.</p>

III. Değerlendirme

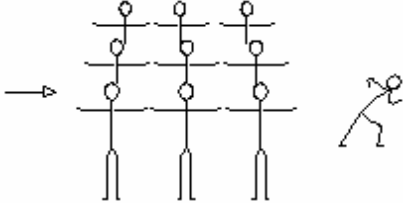
Değerlendirme-Tartışma	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. "Konulara yönelik yapılan çalışmalarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Neler yaşadınız? Neler hissettiniz? Nerede güçlük çektiniz?" gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir. Uygulama sonunda elde edilen kazanımlarla ilgili görüşler dile getirilir.</p>
------------------------	--

Ek Tablo 12. 'Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri' dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

Dersin Adı	Kentsel Tasarım İlke ve Yöntemleri
Konu	Kentsel Tasarım Politikaları
Ders Süresi	45' + 45'
Katılımcılar	K.T.Ü. Şehir ve Bölge Planlama Bölümü 3. Sınıf Öğrencileri
Mekan	K.T.Ü. Şehir ve Bölge Planlama Bölümü Seminer Salonu
Araç ve Gereçler	Müzik CD'leri (Giancarlo Bigazzi: Mediterreao Soundtrack ve Enigma: a Posteriori albümleri), bilgisayar, slayt projektörü
Teknikler	Rol oynama, doğaçlama
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Kentsel tasarım politikalarını yaşayarak kavrar. • Bedenini, el ve yüz hareketlerini etkili kullanır. • Kendini ifade edebilme ve yaratıcılık yetilerini geliştirir. • Duygu ve düşüncelerini grupla paylaşır.

Ek Tablo 12'nin devamı

I. Hazırlık

Isınma Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Yürüyüş Çalışması: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bir süre sonra onlardan kendilerini meydan, sokak, kaldırım gibi yerlerde; çocuk, genç, yaşlı, bisikletli vb. birer insan olduklarını düşünerek yürümleri istenir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dar Sokaklar: Katılımcılarla dar sokaklar oyunu oynanır. Grupta gönüllü olanlardan bir hırsız ve bir polis seçilir. Diğer katılımcılar dörderli gruplar oluşturarak arka arkaya sıra olurlar ve kollarını açarak birbirlerinin ellerinden tutarlar. Böylece sıralar, dar sokakları oluşturmuş olur. Araştırmacı tarafından sol ya da sağ yönergesi verildiğinde, sıraları oluşturan katılımcılar hep beraber sola ya da sağa dönerler. Her sola ya da sağa dönüşte sokak yönleri değiştiğinden, polisin hırsızı yakalaması güçleşir. Oyun, polisin hırsızı yakalamasıyla sona erer. Hırsız ve polis yer değiştirilerek oyuna yeniden başlanır. Daha sonra, gönüllü olan diğer ikililerle devam edilir. Oyun yeniden oynandığında bir değişiklik yapılarak, ilki araştırmacı tarafından verilen sol ya da sağ yönergesini, polisin vermesi istenir.
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Oyun esnasında neler hissettiniz? Kolay hareket edebildiniz mi? Kaçmak nasıl bir duygu? Kovalamak nasıl bir duygu? Sokakları oluşturmak nasıl bir duygu? Oluşan sokakları konumuzla bütünleştirirsek neler söyleyebiliriz? Nasıl bir ilişki kurabiliriz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Kentsel Tasarım Politikaları” ile ilgili bilgi verilerek; Gelişme Karakteri ve Yerel İçeriği Kuvvetlendirmek, Aktif Kamu Yaşamı İçin Uygun Alanlar Sağlamak (Kent plazaları, oyun parkları vb.), Bisiklet ve Yaya Çevreleri Sağlamak (Yaya Ağırlıklı Düzenlemeler), Yapı-yaya Arasındaki İlişkileri Güçlendirmek ve Güvenlik şeklinde sınıflanabilen “tasarım politikaları” açıklanır.</p>

II. Canlandırma

Doğaçlamalar	<p>Grup Doğaçlamaları: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bir süre sonra, beş gruba ayrılımları istenir. Araştırmacı, her bir grubun yanına gidip bir mekan fotoğrafı ve konu başlığı vererek, amaçlarının canlandırma yapacakları mekan ve tasarım politikaları arasındaki ilişkiyi iyi kurarak diğer grupların tahmin etmesini sağlamak olduğu söyler. Hazırlanmaları için 10 dakika verilir. Her bir gruptan, doğaçlamaları izlerken, doğaçlamanın nasıl bir mekanda geçtiği ve tasarım politikalarından hangisi ile ilişkili olabileceğini düşünmeleri istenir. İlk olarak hangi grubun doğaçlamasını sunmak istediği sorulur. Gönüllü gruplardan başlanarak tüm grupların doğaçlamaları izlenir.</p>
--------------	---

Ek Tablo 12'nin devamı

1. Grup: Gelişme Karakteri ve Yerel İçeriği Kuvvetlendirmek:

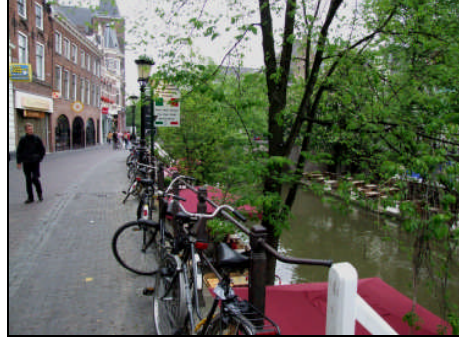


2. Grup: Aktif Kamu Yaşamı İçin Uygun Alanlar Sağlamak (Kent plazaları, oyun parkları vb.):



Ek Tablo 12'nin devamı



3. Grup: Bisiklet ve Yaya Çevreleri Sağlamak (Yaya Ağırlıklı Düzenlemeler):



4. Grup: Yapı-yaya Arasındaki İlişkileri Güçlendirmek:



Ek Tablo 12'nin devamı

	<p>5. Grup: Güvenlik:</p>  
Ara Değerlendirme	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Gruplar nelerden bahsetti? Konular nelerdi? Nasıl işlendi? Canlandırmalardaki kişiler kimlerdi? Mekanlar nerelerdi? İnsanların birbirleri ile ilişkileri nasıldı? Canlandırmalarla kentsel tasarım politikaları arasında nasıl bir ilişki kurabiliriz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Tasarım Politikaları, Tasarım Hedefleri ve Tasarım İlkeleri arasındaki ilişkiler” ile ilgili bilgi verilerek; bu ilişkiler beş kentin (Portland, Raleigh (Kuzey Karolina), Las Vegas, Mankato ve Hong Kong) tasarım objektifleri, politikaları, ilkeleri ve ölçekleri bağlamında ilişkilendirilerek açıklanır.</p>
III. Değerlendirme	
Değerlendirme-Tartışma	<p>Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Tasarım politikalarına yönelik yapılan çalışmalarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Neler yaşadınız? Neler hissettiniz? Nerede güçlük çektiniz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir. Uygulama sonunda elde edilen kazanımlarla ilgili görüşler dile getirilir.</p>

Ek Tablo 13. ‘Mobilya Tarihi’ dersine yönelik olarak hazırlanan ders planı

Dersin Adı	Mobilya Tarihi
Konu	20. yüzyıl ortası mobilya tasarımı: • Charles Eames • Eero Saarinen • Harry Bertoia • Arne Jacobsen
Ders Süresi	90’+ 90’
Katılımcılar	K.T.Ü. İç Mimarlık Bölümü 3. Sınıf Öğrencileri
Mekan	K.T.Ü. Mimarlık Bölümü Erdem Aksoy Deneysel Tasarım Laboratuvarı
Araç ve Gereçler	Müzik CD’leri (Dance with me-Waltz & Tango, Natacha Atlas: Gedida, Balkan Fever-2008, Yann Tiersen: Amelie Original Soundtrack Recording albümleri), A4 kağıtlar, kalemler, bilgisayar, slayt projektörü
Teknikler	Rol oynama, doğaçlama, doğaçlama kartı, rol içinde yazma
Kazanımlar	• 20. yüzyıl ortası dönemde mobilya tasarımları ve bu dönemde adı geçen önemli tasarımcıları yaşayarak kavrar. • Bedenini, el ve yüz hareketlerini etkili kullanır. • Kendini ifade edebilme ve yaratıcılık yetilerini geliştirir. • Duygu ve düşüncelerini grupta paylaşır.

I. Hazırlık

Isınma Çalışmaları	<p>Bedensel ısınma hareketleri yapılır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • İkili Mıknatıs Çalışması: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir. Müzik her durduğunda farklı ikili eşler oluşturmaları ve verilen yönergeye uygun olarak (el ele, kol kola, omuz omuza, sırt sırta, diz dize) birbirlerini yönergeye uygun olarak itmeleri ya da çekmeleri istenir. • İnsanlar ve Sandalyeler Oyunu: Katılımcılarla insanlar ve sandalyeler oyunu oynanır. Bunun için katılımcılardan, üzerinde insan ya da sandalye yazılı olan kağıtlardan kimseye göstermeden bir tane seçmeleri istenir. (Bu kağıtlardan insan yazılı olanlar, sandalye yazılı olanlardan bir fazla olacak şekilde ayarlanır.) Daha sonra müzik eşliğinde mekanda dans etmeleri istenir. Katılımcılardan müzik durduğunda sandalye olanların sandalye şeklini almaları, insan olanların ise, sandalye şeklini almış olanlardan birinin üzerine oturmaları istenir. Oyun sırasında bir insan açıkta kalır. Bir süre oynandıktan sonra oyuna yeni bir kural getirilir. Bu kurala göre, iki kere üst üste açıkta kalan kişi oyun dışı kalır. Oyunun bir süre oynanmasının ardından yeni bir kural daha getirilir. Bu kurala göre ise, bir insan aynı sandalyeye birden fazla kez oturamazdır.
	<ul style="list-style-type: none"> • Konumlama Çalışması: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümleri istenir, bu sırada araştırmacı tarafından mekânın ortasına iki adet sandalye rastgele yerleştirilir. Bir süre sonra katılımcılardan iki kişilik gruplar oluşturmaları ve yönerge verildiğinde gönüllü olan ikililerin ortaya giderek sandalyeleri yerleştirip, sadece bedenlerini kullanarak oturmaları istenir. Ardından farklı yönergeler verilerek çalışmaya devam edilir. Katılımcılardan, her yeni yönerge verildiğinde, farklı ikililer oluşturarak çalışmaya devam etmeleri istenir. Verilen kişi grupları; iki sevgili, anne-çocuk, öğrenci-öğretmen, öğretmen-müdür, hasta-doktor, ayakkabı boyacısı-müşteri, tutuklu-ziyaretçi, taksi şoförü-müşteri, kasiyer-müşteri... şeklindedir.


Ek Tablo 13'ün devamı

Ara Değerlendirme	Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. “Sandalyelerin birbirlerine göre konumları nasıldı? Kişilere göre yönelmeler ve uzaklıklar nasıl değişti? Bu konumları donatı yerleşimi ve kullanımı ile bütünleştirirsek neler söyleyebiliriz? Nasıl bir ilişki kurabiliriz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “20. yüzyıl ortası mobilya tasarımı” ile ilgili bilgi verilir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Bedenden Sandalyeler Çalışması: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümeleri istenir, bir süre sonra onlardan kendilerini toplu iğne, kapı kolu, kolye, taş, ağaç, masa, sandalye olduklarını düşünerek yürümeleri istenir. Daha sonra katılımcılardan üçer kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Grupları istedikleri kişilerle oluşturabilecekleri söylenir. Her gruptan bedenlerini kullanarak 20. yüzyıl ortası döneme ait birer sandalye oluşturmaları istenir. Sandalyelerin oluşturulmalarının ardından katılımcılardan, konumlarını bozmadan oluşturulan diğer sandalyelere bakmaları, onları incelemeleri istenir. Bir süre sonra araştırmacı her bir grubun yanına giderek sandalyenin özelliklerinin anlatılmasını ister, “Nasıl bir sandalye? Ayakları, bacakları, arkılığı nasıl? Hangi malzemelerle yapılmış?” gibi sorular yöneltilerek gruplar dinlenir. Böylece tüm sandalyelerin özellikleri hakkında bilgiler edinilir.
Ara Değerlendirme	Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. “Nasıl sandalyeler oluştu? Ne gibi özelliklere sahiptiler? Sandalyeler 20. yüzyıl ortası dönemin özelliklerini yansıtabildiler mi? Ortak form ve malzemelerin varlığından söz edebilir miyiz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “20. yüzyıl ortasının en önemli tasarımcıları” ile ilgili bilgi verilir. Katılımcıların ortak tasarım anlayışları üzerinde düşünmeleri istenerek, 20. yüzyıl ortası dönem mobilyalarının temel özelliklerinin farkına varmaları sağlanır.
	<ul style="list-style-type: none"> • Sergi Oluşturma Çalışması: Araştırmacı, mekanın ortasında bir yere, üzerinde çeşitli mobilya fotoğrafları olan kağıtlar koyar. Katılımcılardan, birlikte bir sergi oluşturulmaları ve bunun için yerden birer kağıt alarak mekanda bulunan panolara yerleştirmelerini, bunu yaparken de, aynı kişilerin yapmış olduğunu düşündükleri mobilyaları yan yana asmaları istenir. Araştırmacı tarafından her bir fotoğrafın altına boş kağıtlar yerleştirilir. Eserlerin asılmasının ardından, katılımcılardan tüm fotoğrafları gezerek, nasıl bir dönemde, kaç kişi ve kimler tarafından tasarlanmış olduğu konusunda düşünerek incelemeleri istenir. Bir süre sonra katılımcılardan, panolarda bulunan boş kağıtlara her bir mobilyanın onlarda çağrıştırdığı bir kelime yazmaları istenir. Daha sonra, yazılan kelimeler tüm gruba okunur.
	<ul style="list-style-type: none"> • Öykü Oluşturma Çalışması: Katılımcılardan üçer kişilik gruplar oluşturmaları ve panolardaki kağıtlara not edilen sözcüklerden istediklerini kullanarak birer öykü oluşturmaları istenir. Daha sonra gruplardan birer kişinin yazdıkları dörtlükleri tüm katılımcılara okumaları istenir.
Ara Değerlendirme	Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. “Sergiyi nasıl buldunuz? Nasıl eserler vardı? Aynı tasarımcıların yaptıkları eserleri gruplamak nasıldı? Nasıl sözcükler oluştu? Ortak sözcüklerin varlığından söz edebilir miyiz? Dönem içerisinde ortak bir tasarım anlayışının varlığından söz edebilir miyiz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir, daha sonra “Charles Eames, Eero Saarinen, Harry Bertioia ve Arne Jacobsen” in tasarım anlayışları ve mobilyaları ile ilgili bilgi verilir.


Ek Tablo 13'ün devamı

	<ul style="list-style-type: none"> • Sergi Açılış Çalışması: Katılımcılardan verilen bilgiler ışığında, oluşturdukları sergiyi tasarımcıların özelliklerini düşünerek tekrar gezmeleri istenir. Bir süre sonra, katılımcılardan bir araya gelmeleri, gördükleri mobilyaların hangi tasarımcılara ait olduklarına karar vermeleri ve bu isimleri panolarda bulunan kağıtlara yazmaları istenir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Karakter Çalışması: Her katılımcının arkasına, araştırmacı tarafından 20. yüzyıl ortası dönemin en önemli tasarımcılarının isimlerinden biri yapıştırılır. Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümeleri istenir. Daha sonra, katılımcılardan sergide bulunan herkesle konuşmaya özen göstererek, kendilerinin kim olduklarını bulmaya çalışmaları istenir. Onlardan, kim olduklarını direkt olarak sormamaları ve söylememeleri istenir. Müziğin bitmesiyle çalışma sonlandırılır.
Ara Değerlendirme	Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenir. "Karakterinizi bulabildiniz mi? Nasıl karakterler vardı? Nasıl sorular soruldu? Nasıl özelliklerden bahsedildi?" gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir.

II. Canlandırma

Doğaçlamalar	<p>İkili Doğaçlamalar: Katılımcılardan müzik eşliğinde mekanda serbestçe yürümeleri istenir, bir süre sonra, birbirine en yakın oldukları kişilerle ikili gruplar oluşturmaları istenir. Gruplar kendi aralarında A ve B kişilerinin kim olacağına karar verirler. Araştırmacı, her gruba birer doğaçlama kartı ve A kişilerine dönemin önemli tasarımcılarından birine ait bir mobilya fotoğrafı verir. Hazırlanmaları için 10 dakika verilir. Doğaçlamaya eş zamanlı olarak başlanır. Bir süre sonra, ilk olarak hangi grubun doğaçlamasını sunmak istediği sorulur. Gönüllü gruplardan başlanarak tüm grupların doğaçlamaları izlenir.</p> <p>Mobilya satın almak isteyen bir müşteri ve o mağazada çalışan satış sorumlusu konuşuyorlar.</p> <p>A Kişisinin Amacı: Almak istediği mobilyanın tasarımcısının adını hatırlayamıyor. Mobilyanın özelliklerini satış sorumlusuna anlatmaya çalışıyor.</p> <p>B Kişisinin Amacı: Müşterinin tarif ettiği mobilyanın ne gibi özelliklere sahip olduğunu ve kime ait bir tasarım olduğunu bulmaya çalışıyor.</p> <p>Eero Saarinen:</p> 
--------------	--

Tablo 13'ün devamı

	<p>Charles Eames:</p>  <p>Harry Bertoia:</p>  <p>Arne Jacobsen:</p> 
Ara Değerlendirme	Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Gruplar nelerden bahsetti? Tasarımcılar kimlerdi? Mobilyaların özellikleri nasıl işlendi? Doğaçlamaların tasarımcılar ve mobilyaları ile ilişkisini nasıl kurabiliriz? Canlandırmalar yardımıyla dönemin barındırdığı temel özellikleri kavrayabildik mi?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir.
Değerlendirme-Tartışma	III. Değerlendirme Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları istenir. “Konulara yönelik yapılan çalışmalarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Neler yaşadınız? Neler hissettiniz? Nerede güçlük çektiniz?” gibi sorular yöneltilerek katılımcılar dinlenir. Uygulama sonunda elde edilen kazanımlarla ilgili görüşler dile getirilir.

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Ankara'da doğdu. İlköğrenimini İskenderpaşa İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Kanuni Ortaokulu'nda ve lise öğrenimini Trabzon Lisesi'nin Yabancı Dil Ağırlıklı Bölümü'nde tamamladı.

2003 yılında lisans öğrenimine başladığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nden 2007 yılında bölüm ikincisi olarak mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Çağdaş Drama Derneği'nin düzenlediği Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Programı'nın atölye çalışmalarının ilk üç aşamasına katıldı. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü Bina Bilgisi Anabilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atandı. İyi derecede İngilizce bilmekte ve aynı üniversitede Araştırma Görevlisi olarak akademik çalışmalarını sürdürmektedir.