

## Bölüm 8

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİNİN DRAMA İLE ÖĞRETİLMESİ: DENEYİM İÇİNDE DENEYİM

Tuğrul Gökmen ŞAHİN<sup>1</sup>

### GİRİŞ

#### Türkçe Eğitimi ve Öğretimi

Ana dili eğitimi kapsamında okullarımızda öğrencilerin Türkçe dersleriyle dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi planlanarak dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına varıp Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu durum Türkçe eğitiminin; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerileriyle, bu becerilerin yanında sezdirilerek öğrenciye verilen dil bilgisi yeterliklerinin kazandırılmasını esas alan bir yaklaşımla ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarır.

Türkçe, ülkemizde ilköğretim kurumlarında uygulanan programa göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar en çok vakit ayrılan derstir. Programa göre haftalık ders saatlerine bakıldığında 1 ve 2. sınıflarda 10 saat, 3 ve 4. sınıflarda 8 saat, 5 ve 6. sınıflarda 6 saat, 7 ve 8. sınıflarda 5 saat Türkçe dersi yer almaktadır. Bunun yanında ortaokullarda “*Dil ve Anlatım*” başlığı altında seçmeli olarak okutulan okuma becerileri, yazarlık ve yazma becerileri, iletişim ve sunum becerileri gibi dersler mevcuttur. Türkçe ders saatlerinin sınıf seviyelerine göre dağılımında, çizelgedeki diğer derslere göre daha fazla vakit ayrıldığı görülmektedir. Mevcut programa bakıldığında ülkemizde Türkçe öğretimine yönelik günümüzde ve günümüze kadar geçen süreçte uygulanan yöntem ve tekniklerle, bu yöntem ve tekniklere rehberlik eden programların da ele anılıp açıklanması gerekmektedir.

#### Dil Becerileri

Kazanılış sırasına göre anlama ve anlatma becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört beceriyi içermektedir. Anlamaya yönelik dil becerilerini, dinleme ve okuma; anlatmaya yönelik dil becerilerini ise konuşma ve yazma

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, tugrul.sahin@inonu.edu.tr, ORCID iD: 0000-0003-2107-9670

oluşturur. Doğum öncesi dönemde işitme organının oluşumu ve gelişimiyle başlayan dinleme becerisi bireyin kazandığı ilk beceri olup okulla birlikte zamanla geliştirilip iyileştirilir. Anlama yetisinin sözcük kullanma yetisinden önce gelişmesi ve doğuştan olması alıcı dil becerisinin ötekileştirilmesine yol açabilmektedir. Oysa diğer dil becerileri gibi doğru eğitimle doğru dinleme becerisi oluşturmak mümkündür. Bunun aksi bakış açısı yönergeleri anlamakta, sorulara yanıt vermekte, bir olayın aşamalarını takip edebilmekte ve kendisinin ve başkalarının davranışlarının sonuçlarını öngörmekte (Levey, 2011, s.4) sorun yaşayan çocuklar demektir.

Dinleme ve konuşma becerilerinin ardından kazanılan okuma becerisi; sadece okuma eyleminin gerçekleşmesi anlamına gelmez. Motor ve bilişsel becerilerin aktif ve birlikte hareketine dayalı olarak okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin geliştirilmesi ve okunan metne dair doğru çıkarımlarda bulunulması beklenir. Zira okuma bir yorumlama sürecidir ve iki şeye ihtiyaç vardır: Tanıma ve algılama (Dökmen 1994, s.15). Seslerin doğru çıkarılması ve seri olarak ifade etme tanıma evresidir ve aksi bir gelişim geriliği söz konusu değilse doğru zamanda doğru tekniklerle verilen eğitim sonrası herkes bu evreyi başarıyla geçmektedir. İkinci kısmı oluşturan algılama evresi ise kişinin öncesi, şimdisi ve sonrasıyla ilintilidir. Öğrencinin duygusal yapısı, zihinsel yetisi, kişisel olarak hazırbulunuşluğu gibi birçok faktörü içerir. Bu nedenle okuma becerisinin tüm disiplinlerin öğretiminde üstlendiği rolde düşünüldüğünde üstünde durulması ve uygun yöntem ve tekniklerle gelişiminin desteklenmesi gerekir. Çocukların bir metni okurken o metindeki duyguları tam anlamıyla hissetmesi oldukça zordur. Okuduklarını drama yöntemi ile canlandıran çocuklar is jest ve mimiklerinden de yararlanarak metni daha kolay anlayabilir ve hissedebilirler.

İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı olarak kabul edilen (Eliason ve Jenkins, 2003, s. 250) konuşma becerisi; sözcük dağarcığına, dil bilgisi farkındalığına ve dili kullanmaya (Gordon ve Browne, 2011, s.430) bağlı olarak gelişim gösterir. Doğru etkili ve kurallı bir konuşma becerisi; her eğitim kademesinde zengin bir dil deneyimi sunacak verimli bir Türkçe eğitimi öğretim programına ve bunu sahada doğru uygulayacak eğitimcilere bağlıdır. Konuşmayı başlatma, devam ettirme ve sonlandırma konuşmaya ilişkin ek stratejiler kullanmakla mümkündür.

Dinleme ile başlayan dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazma becerisi (Demirel ve Şahinel, 2006, s.111) karalama ve resimlerle başlayan serüvenin harf ve sözcüklerin doğru yazımına evrilmesidir. Algısal ve devinişsel yanları içeren yazma becerisinde çocuk kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü

de katarak yazma eylemini gerçekleştirir. Konuşma ve dinlemede oluşan doğal güdülenme maalesef yazma becerisinde kendini gizlemektedir. Bunu açığa çıkartarak bu becerinin gerekliliği ve önemi ile ilgili doğru bilgilendirmenin çocuğa yapılması gerekir. Becerinin gelişmesi adına seçilen yöntem ve teknikler çocuktaki doğal güdüyü ortaya çıkarmaya hizmet etmelidir. Drama süreç ve sonucu içeren bir uygulamaya olanak tanınması nedeniyle tercih edilmesi doğru olacaktır. Raporlama veya bu tür etkinliklerle ilgili hazırlık programlarının yazılı olarak talep edilmesi mümkündür. Bu gibi etkinlikler, ilk olarak yazma becerilerinde bir rahatlama sağlamakta, ardından bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Aytaş, 2008). Öğrenciler, dramatik deneyimlerini ve hissettiklerini, drama sonrası yazılı olarak ifade edebilirler. Kelime oyunları ile metin oluşturma veya bir yazı aktivitesinde eksik bırakılan bölümü tamamlayıp dramatize etme gibi farklı yönergeler verilebilir (Kardaş, 2018).

### **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Yaklaşımları**

Ülkemizde Türkçe öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen uygulamalar ele alındığında davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı dil yaklaşımları ve Bloom yöntemi gibi yaklaşım ve yöntemler öne çıkmaktadır (Güneş, 2019, s.74).

#### ***Davranışçı Dil Yaklaşımı***

1981 yılında ülkemizde uygulanan programda açıkça görülen Davranışçı Dil yaklaşımı uzun yıllar Türkçe öğretiminde uygulanmıştır. Bu yaklaşımda bilişsel süreçlerden çok davranışa önem verildiği için dil becerileri geri planda kalmıştır. 1981 yılında uygulanan program ile programda yer verilen hedef davranışların öğrencilere öğretilmesi amaçlanmıştır. Öğretim sürecinde öğrencilerin zihinsel becerileri üzerinde fazlaca durulmayan bu yaklaşımda belirlenen davranışların uyarı-tepki yoluyla ve şartlandırmalarla öğretilerek öğrencilerin dil becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine fazla katkı sağlamamıştır (Güneş, 2019, s.75).

#### ***Bilişsel Dil Yaklaşımı***

Şartlandırma yoluyla yapılan dil öğretiminde ortaya çıkan sorunlar yeni arayışlara neden olmuştur. Bilişsel dil yaklaşımına göre beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. “*Dil öğrenilmez, edinilir.*” görüşüne hâkim olan bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Chomsky'nin görüşlerinden yararlanılarak bazı okul ve kurslarda bilişsel dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimi uygulanmasına rağmen bu yaklaşım fazla yaygınlaşmamıştır (Güneş, 2019, s.75).

### **Bloom Yöntemi**

Öğrenme ortamlarında hızlı veya yavaş öğrenen öğrencilerin bulunabileceğini ve öğrencilere yeterli zaman verildiğinde öğrenmenin gerçekleşeceğini dile getiren bu yöntemle ülkemizde bazı okullarda Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem dil öğretimi ya da Türkçe öğretimiyle ilgili özel bir yönü olmadığı için yaygınlaşmamıştır (Güneş, 2019, s.76-77).

### **Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı**

Ülkemizde 2005 senesinde uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında bu yaklaşım esas alınmıştır (Güneş, 2019, s.75). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında; kalıcı öğrenmeler sağlayacak üst düzey becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve en önemlisi öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenir. Böylece birey bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını, kendi öğrenme yollarını ve zorluklarını keşfeder. Bu yaklaşımda; öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkin katılımı önem kazanırken öğretmen öğrenciye rehberlik etmektedir (Gözütok, 2007, s.180). Beceri yaklaşımından yola çıkılarak Türkçe Öğretim Programında; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde sıralanan temel beceriler ile alan becerileri belirlenmiştir (MEB, 2005). Güneş, alan becerilerinin de konuşma, dinleme, yazma, okuma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarında kazanımlar şeklinde sıralandığını ifade etmiştir.

Ülkemizde şu an Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında uygulamada bulunan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme öğretme yaklaşımına ait bölümde şu ifadelerle yer verilmiştir:

*Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunmuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel*

*durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. (MEB, 2019, s.8-9).*

## **Drama**

İnsanlık tarihin en eski zamanlarından beri drama, terim olarak olmasa da kavram olarak varlığını korumuştur. İlkel insanların mağara resimlerindeki figürlerinden, Orta Çağ insanının hasat mevsimindeki eğlenceli oyunlarına kadar canlandırma ve taklit, yaşamın vazgeçilmezlerinden olmuştur (Kara, 2010, s.1181), Çağdaş anlamda 17. yüzyılda ilk kez John Locke tarafından öne sürülen, eğitimde önemli bir gelişme olarak kabul edilen yaparak yaşayarak öğrenme modeliyle, drama eğitimin bir parçası olarak daha da önem kazanmıştır. 20. yüzyılın başlarında ise Harriet Finlay-Johnson, eğitim alanında drama kullanımına öncülük eden köy öğretmenlerinden biriydi (Çebi, 1996). Türkiye’de ise drama alanındaki çalışmalar, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Muhsin Ertuğrul ile başladı (San, 1998). Selahattin Çoruh ise 1943 yılında eğitim alanındaki dramatisasyon çalışmalarına ışık tutan ilk kitabı olan “Okullarda Dramatisasyon”u yazmıştır. Dramanın resmî eğitim müfredatına girişi ise 1998 yılında MEB Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan bir kararla gerçekleşmiştir. Bu kararla drama dersi, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar seçmeli bir ders olarak programa dâhil edilmiştir. Eğitimdeki önemli rolünün daha fazla farkına varılmasıyla, 1998 ve 2006 yıllarındaki düzenlemelerle drama, birçok bölümde ya da ana bilim dallarında zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Yeğen, 2009).

Kullanım amacına göre drama; psikodrama, sosyodrama, eğitici drama ve yaratıcı drama şeklinde türlere ayrılmaktadır. Kişilerin iç dünyasını ortaya koyması sonucu dramatik tekniklerle iyileştirmeye çalışma psikodrama iken bireyin toplumda karşılaşabileceği sorunlara karşı çözüm üretme durumu sosyodramadır. Kazandırılmak istenen bilginin veya becerinin çocuğun yaşına ve gelişim sürecine uygun olarak verilmesinin amaçlandığı tür eğitici dramadır.

Yaratıcı drama, mevcut fikirleri ve bakış açılarını olaylar ve durumlar için taze bir perspektif sunarak yeniden şekillendiren bir yaklaşımı temsil eder (O'Neill & Lambert, 1990). Drama etkinliklerinden bahsedebilmemiz için öncelikle dramayı oluşturan bileşenlere ihtiyaç vardır. Katılımcı, mekân, konu ve drama lideri dramayı oluşturan bileşenlerdir (Kara, 2014, s. 343). Lider veya öğretmen, uygulamanın hedeflerini belirler, çocukların kazanmasını amaçladığı davranışları planlar, uygun yöntemler ve teknikler seçer, gerekli araç-gereçleri sağlar ve sürecin sonunda bireyin istenilen davranışlara ulaşma düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirir (Karadağ vd., 2008). Sorumluluğu büyük olan drama liderinin anında çözümler üretmek, hızlı ve doğru karar vermek, grupta güvenli bir bağ kurmak gibi bazı özelliklere sahip olması gerekir. Dramada sınırsız özgürlükten bahsetmek gerçekçi olmayacaktır. Başta drama lideri olmak üzere herkesin uyması gereken belli kuralları vardır. Kurallar içinde sonsuz özgürlük demek daha doğru olacaktır. Katılımcılar ögesinde ise, kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, etkinliklere hazır olmaları ve yeni şeyler keşfetmek istemeleri gerekmektedir. Etkinlik esnasında çocuklar problemi fark edip tanımlayabilmeli, probleme çözüm bulmak için istekli olmalı ve sorumluluk alabilmelidir. (Vural, 2002) drama ortamı ile kullanılan araçlar ögesinde ise öncelikle ortam ne çocuğun hareketlerini kısıtlayacak kadar küçük ne de iletişimi sekteye uğratacak kadar büyük olmalıdır. Bu noktada eğitimde drama etkinliklerinin bir oyuncu eğitimi olmadığı unutulmamalıdır. Etkinliklerin sınıf, koridor, bahçe, kütüphane, yemekhane gibi farklı mekânlarda da uygulanabileceği bilinmelidir (Karadağ & Çalışkan, 2005). Nasıl ki özel mekân ihtiyacı yoksa benzer şekilde özel bir aksesuar zorunluluğu da yoktur. Kullanılan araç-gereçler biçim değiştirilebilmeli yani amaca göre farklı işlevlerde kullanılabilir (Üstündağ, 1996). Drama sürecinin aşamalarını ise ısınma, canlandırma ve değerlendirme-rahatlama oluşturur. Isınma, dramanın ilk aşamasıdır. Isınma çalışmaları ile lider/ öğretmen grubu bedensel ve duygusal olarak uyarır. Isınma hareketlerinin çocukları yoracak kadar uzun olmaması gerekir. Bedeni zorlayacak hareketlerden kaçınılmalı ve çocuklar drama etkinliği için motive edilmelidir (Adıgüzel, 2014). İkinci aşama olan canlandırma ise dramanın asıl bölümüdür, dramatik sürecin en yoğun sergilendiği bölümdür (Kara, 2019, s. 354). Canlandırma kısmında öncelikle gönüllülük esasına göre katılım belirlenmelidir. Oyuncu seçiminin ardından çocukların rollerini düşünmelerine imkân tanınmalıdır sonrası çocuğun doğaçlaması ve zihnindeki kendi gerçeğini yansıtması üzerine şekillenir. Son aşama olan değerlendirme çocuk hem kendisini hem de arkadaşlarını değerlendirir. Burada çocuğun şahsa yönelik değil duruma yönelik değerlendirmelerde bulunduğu unutulmamalıdır.

Değerlendirmede, yapılan tüm etkinlikler mercek altına alınır ve lider etkinlik öncesi amacına ulaşip ulaşmadığını görür. Değerlendirmenin içinde de küçük oyunlar ve canlandırmalar yapılabilir. Burada amaç o gün yapılan dramadan ne elde edildiğini öğrenmektir (Kara, 2020, s. 365).

Dramada kullanılan teknikler amaç, konu ve katılımcı durumuna göre değişmektedir. Drama çalışmalarında kullanılan tekniklerden bazıları şunlardır: doğaçlama, rol oynama, anlatı, pandomim, donuk imge, rol kartları, sıcak sandalye, dedikodu halkası, kukla draması, rol değiştirilmez. Drama aktiviteleri, dil kullanım yeteneğini artırır ve dil kullanma frekansında bir yükselme sağlar. Dil eğitiminde sıklıkla tercih edilen yöntem drama metodudur. Bu metod sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini aktif diyaloglar aracılığıyla etkin bir şekilde uygulama fırsatı bulurlar. Okuma etkinliklerine katılan öğrenciler, arkadaşlarını dinler, duygularını ve düşüncelerini sözlü olarak ifade eder ve grup aktivitelerinde yazılı ifade ile kendilerini kabul ettirmek için çaba gösterirler. Drama, okuma, yazma ve dil becerisi eğitiminin kazanılmasında son derece etkili bir metod olarak öne çıkar (Maden, 2010b). Drama, dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında en doğal ortamı sağladığından, Türkçe dersinin amaçlarına uygun bir yöntemdir.

### **UYGULAMA ÖRNEĞİ (Drama Atölyesi)**

**Konu:** Dört temel dil becerisi

**Grup:** Ortaokul öğrencileri (20 kişi)

**Yer:** Drama salonu

**Süre:** 40+40+40+40

**Yöntem:** Yaratıcı drama

**Teknik:** Doğaçlama, formunu al, rol oynama

**Araç Gereç:** Not kâğıtları, kurşun kalem, önceden hazırlanan 3-2-1 kâğıtları, boş ayakkabı kutusu, pano

#### **Kazanımlar:**

Duyduğu sesleri taklit eder.

Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır-Okuma stratejilerini kullanır.

- Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

-Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

(Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

-Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

(Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.)

-Okuma stratejilerini kullanır.

(Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.)

-Hikâye edici metin yazar.

(Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.)

-Kısa metinler yazar.

### **Isınma- Hazırlık:**

Eğitmen öğrencileri selamlayarak atölyenin konusu hakkında kısaca bilgilendirme yapar. Atölye boyunca uyulması gereken (sırayla konuşmak, başkasının sözünü kesmemek, başkalarını dikkatli dinlemek, atölye ortamına zarar vermemek) kuralları öğrencilere hatırlatır. Öğrenciler çember şeklinde bir araya geldikten sonra eğitmen bir hikâye ile atölyeye giriş yapar;

*“Bir zamanlar, hayatın gerçek anlamını merak eden Göktuğ adında genç bir çocuk vardı. Bir gün Göktuğ hayatın anlamını bulmak için bir yolculuğa çıkmaya karar verdi.”*

Eğitmen öğrencilere *“Sizce Göktuğ neden hayatın anlamını merak etmiştir?”* sorusunu yöneltir. Öğrencilerin yanıtları dinlendikten sonra öğrencilere aşağıdaki yönergeyi verir;

- Şimdi gözlerimizi kapatalım. Kendimizi Göktuğ’un yerine koyalım. Saat gece 10 ve etrafta cırcır böcekleri ötüyor. Yarın sabah yolculuğa çıkmaya karar verdik. Akşamdan çantamızı hazırlayacağız. Çantamızı hazırlarken yarınki yolculuğumuzda, hayatın anlamını ararken yanımızda bulunması gereken eşyaları düşünelim. Acaba bu eşyalar arasında çantamızda bulunması gereken en önemli eşya hangisi? Size göre en önemli eşya hangisiyse olduğunuz yerde onun formunu alın. Ben size dokunana kadar sessizce formunu aldığımız eşya olarak sessizce bekleyin. Dokunduğum öğrenci dile gelerek hangi eşya olduğunu ve neden bu eşyayı seçtiğini arkadaşlarına en fazla 3 cümle ile açıklasın.

Öğrenciler kendi eşyalarını ve nedeninin açıkladıktan sonra eğitmen öğrencilere çembere dönmelerini ve hikâyeye devam edeceğini söyler.

*“Göktuğ, ilk olarak, köyün bilge kişisi olan yaşlı Tomris Nine’ye gitti. Tomris Nine, yıllarını doğayla iç içe, yıldızları izleyerek ve kitaplarla geçirmişti. Göktuğ ona*



“Hayatın anlamı nedir?” diye sordu. Tomris Nine, “Hayatın anlamı, öğrenmektir. Her gün yeni bir şey öğrenerek, hayatın anlamına ulaşırsın.” dedi. Tomris Nine’nin söylediğinin bir anlamı olmalıydı ama Göktuğ bu cevaptan pek memnun kalmadı. Göktuğ, Tomris Nine’ye “acaba hayatın anlamına ulaşmak için neleri öğrenmem gerekir?” diye sordu.”

Eğitmen öğrencilere dönerek elindeki **not kâğıtlarını ve kalemleri** gruba dağıtır. Ardından çemberin ortasına boş bir **ayakkabı kutusu** koyar. Daha sonra aşağıdaki yönergeyi açıklar;

- Sizce Göktuğ hayatın anlamına ulaşmak için neleri öğrenmesi gerekir? Bu etkinlikte bunun üzerine düşüneceğiz. Kendimizi Tomris Nine’nin yerine koyacağız. Önünüzdeki not kâğıtlarına bu güne kadar öğrendiğiniz en önemli bilgiyi yazmanızı istiyorum. Bu bilgi Göktuğ’un hayatın anlamını bulmasında yardımcı olacak bir bilgi olmalı. Bu bilgiyi yazarken kâğıdın ön yüzüne bilgiyi, arka yüzüne ise Göktuğ’un bu bilgiyi nasıl öğreneceğini yazmalısınız. Sırayla herkes kâğıdının ön ve arka yüzünü okuyacak. Kâğıdınızı okuduktan sonra onu katlayıp ortada duran kutuya atmalısınız çünkü ben bu kâğıtları daha sonra panoya asacağım.

**Örnek2:** Hayatın anlamına ulaşmak kitap okumayı öğrenmelisin (Ön yüz). Sevdiğin kitaplardan başlarsan daha fazla kitap okuyabilirsin (Arka yüz).

Eğitmen öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra ortadaki kutunun başına gider ve hikâyesine devam eder;

“Bu sorunun üzerine Tomris Nine “Her şeyden önce kendini öğrenmelisin. Ancak o zaman hayatın anlamına ulaşabilirsin.”. Tomris Nine’den aradığını bulamayan Göktuğ’un sıradaki durağı ünlü filozof Alaz oldu. Filozof Alaza aynı soruyu yönelttiğinde, aldığı cevap şöyleydi: “Hayatın anlamı, sorgulamaktır. Düşünerek, eleştirerek ve sorgulayarak yaşamın derinliklerine dalarsın.”. Ne var ki, Göktuğ bu cevaptan da tatmin olmadı. Filozof Alaz’ın sözleriyle kafası karışan Göktuğ biraz da sinirlenerek ona “Sorgulamak mı? Sorgulamak neden önemli ki?” diye sordu.”

Eğitmen hikâyeyi tekrar durdurur. Öğrencilere “Sizce sorgulamak gerçekten önemli mi? Neden?” sorusunu yöneltir. Cevapları dinledikten sonra öğrencileri 5'er kişilik gruplara ayırır. Ardından öğrencilere aşağıdaki yönergeyi verir;

- Filozof Alaz’ın dediğine göre hayatın anlamı sorgulamaktır. Ne yazık ki Göktuğ bu cevaba biraz sinirlenir. Bu etkinlikte Filozof Alaz’ın öğrencileri olacağız. Grup arkadaşlarımızla birlikte Göktuğ’a sorgulamanın önemini anlatan kısa bir reklam filmi hazırlayacağız. Reklam filminiz 1 dakikayı aşmayacak. Unutmayın

<sup>2</sup> Örnek öğretmen içindir. drama sürecinde katılımcılara örnek vermek yaratıcılıklarını engelleyebilir.

Göktuğ'a sorgulamanın önemini anlatmaya çalışacaksınız. Bunun için 5 dakika hazırlık süreniz var. Her grup hazırladığı reklamı sınıfta sunacak.

Öğrenciler sorgulamanın önemini anlatan reklam filmini sunduktan sonra eğitmen her grubun neyi vurguladığını kısaca izleyenlerle tartışır. Ardından hikâyeye devam eder;

*“Filozof Alaz bu soru karşısında “Sorgulamak çok önemlidir. Hele ki kendimizi sorgulamak daha da önemlidir. Yaptıklarımızı sorgularsak hayatın anlamını bulmamız kolaylaşır.” yanıtını verir. Filozof Alaz’ın dedikleriyle de aradığını bulamayan Göktuğ bu sefer bir okula gider. Okulda onu Esin müdür karşılar. Göktuğ, Esin müdüre de aynı sorar. Esin müdür gözlerinde parıltıyla “Hayatın anlamı, sevgidir. Sevgiyle dolu bir kalple, her şeyin anlamını bulabilirsin.” dedi. Göktuğ bu cevabı çok beğendi ama bir yandan da kafası karıştı. Onun sevmediği bazı arkadaşları vardı. Sevmediği insanlar varken kalbi nasıl sevgiyle dolabilirdi? Esin müdüre “Sevmediğim bazı arkadaşlarım var. Onları nasıl sevebilirim?” diye sordu. Esin müdür ona ....”*

Eğitmen hikâyeyi tekrar durdurur. Öğrencilere aşağıdaki yönergeyi verir;

- Esin müdür hayatın anlamının sevgi olduğunu söylemiş. Göktuğ’un ise sevmediği bazı arkadaşları varmış. Bu etkinlikte hepimiz 7-A (öğretmen burada kendi sınıfının ismini kullanabilir) sınıfı olarak Göktuğ’a yardımcı olacağız. Ben bu etkinlikte Göktuğ olacağım. Sırayla hepinizin yanına geleceğim ve size sevmediğim birisini nasıl sevebileceğimi soracağım. Herkes tavsiyesini yüksek sesle söyledikten sonra etkinliği bitireceğim.

Eğitmen sırayla tüm öğrencilerin tavsiyelerini dinledikten sonra onlara teşekkür eder ve tekrar çember olmalarını ister. Ardından hikâyeye devam eder;

### **Canlandırma**

*“Esin müdür ona “Sevmediğin insanları oldukları gibi kabul ederek onları sevebilirsin. Her insan bu dünyaya eşsiz olarak gelir. Eğer birini sevmiyorsan, onu değiştirmek yerine kendini değiştirmelisin. Hayatın anlamına ancak bu şekilde ulaşabilirsin.” diye yanıt verdi.*

*Göktuğ Esin müdürün yanıtında da hayatın anlamını bulamamıştı. Sonra başka birisine gitmeye daha karar verdi. Evet, hayatın anlamını kesin bulacaktı bu sefer gittiği kişi...*

Eğitmen hikâyeyi tekrar durdurur. Öğrencileri 5 kişilik gruplara ayırır. Öğrencilere aşağıdaki komut verir;

- Göktuğ, Esin müdürden sonra birinden daha cevap bulmaya karar vermiş. Bu etkinlikte sizleri gruplara ayırdım. Sizden istediğim Göktuğ'un yolculuğunu tamamlamanız. Bunun için Göktuğ'un yolculuğunun devamını canlandırmanızı gerekiyor. Göktuğ en son kimlerle görüştü? Nereye gitti? Nasıl bir yanıt aldı? Hayatın anlamını bulabildi mi? Hayatın anlamı ne oldu? Bu soruları yanıtlayacağınız bir canlandırma hazırlayacaksınız. Bunun için 10 dakika hazırlık süreniz var. Her grup canlandırmasını en fazla 7 dakika olacak şekilde sunacak. Başlayabilirsiniz.

Eğitmen canlandırma hazırlığı sırasında öğrencilerin arasında dolaşır. Yönergenin anlaşıldığından emin olur. Öğrencileri yönlendirmeden soruların cevaplanmasına yardımcı olur. Sırayla her grubun canlandırması izlenir. Canlandırmalardan sonra eğitmen izleyicilere aşağıdaki soruları sorar;

- Bu canlandırmanın konusu neydi?
- Bu canlandırmaya göre hayatın anlamı nedir?
- Bu canlandırmadan neler öğrendik?

Her canlandırmadan sonra aynı sorular sorulur ve yanıtlar tartışılır. Ardından öğretmen hikâyeyi tamamlar;

*“Tüm bu serüven sonunda Göktuğ artık hayatın anlamını anlamıştı. Bu yolculuğu ona, hayatın anlamının herkes için farklı olduğunu öğretti. Hayatın anlamının sadece bir cevapta saklı olmadığını, her bir deneyimin ve kişinin ona farklı bir bakış açısı kazandırdığını anladı. Öyleyse, hayatın gerçek anlamı, onu yaşamakta, sevmekte ve başkalarını anlamaktaydı.”*

### **Değerlendirme**

Eğitmen hikâyeyi tamamladıktan sonra öğrencilere hikâye ile ilgili tartışır. Hikâyenin beklemedikleri gibi bitip bitmediği, yazılan sonun uygun olup olmadığını sorar. Verilen cevaplar tartışıldıktan sonra öğrencilere Aşağıdaki kâğıtları dağıtır;

**Çıkış Kartı 3-2-1**

**A-Öğrenmem gerektiğini anladığım üç şey:**

1).....

.....

2) .....

.....

3) .....

.....

**B- Sorgulamam gereken iki şey:**

1) .....

.....

2) .....

.....

**C- Bana göre hayatın anlamı olan şey:**

1) .....

.....

Eğitmen daha önceden hazırladığı kâğıtları dağıttıktan sonra aşağıdaki yönergeyi verir;

- Size dağıtmış olduğum kâğıdın “A” maddesine yaptığımız ilk etkinlikte öğrenmeniz gerektiğini düşündüğünüz üç şeyi; “B” maddesinde sorgulamanız gereken iki şeyi; “C” maddesinde ise size göre hayatın anlamı olan şeyi yazmanızı istiyorum. İsteyen öğrenciler kâğıtlarındakileri sınıfla paylaşabilir, istemeyen öğrenciler ise paylaşmadan sınıf panosuna asabilir.

Eğitmen öğrencilere katılım sağladıkları için teşekkür eder ve atölyeyi sonlandırır.

**KAYNAKÇA**

- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 51602)
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve /veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.
- Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2011). *Beginnings and beyond foundations in early childhood education*. (8. edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Kara, Ö. T. (2010). Dramanın ilk uygulayıcıları Türk şamanları. *Turkish Studies*. 5 (2). 1180-1191.
- Kara, Ö. T. (2014). Drama lideri olarak Türkçe öğretmeni. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22 (1), 339-360
- Kara, Ö. T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama. (Editör: A Akay Ahmed-A. Fişekçioğlu). *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 353-366.
- Kara, Ö. T. (2020). Drama yöntemi ve Türkçe eğitimi. (Editör: A. Z. Güven), *Türkçe eğitime genel bir bakış*, I. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 359-376.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *İlköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Köksal-Akyol, A. (2004). Okul öncesi eğitimde drama (2. baskı). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. & Özden, A. (2015). *Türkçe öğretiminde drama*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), 26-40.
- Levey, S. (2011). *An introduction language and learning*. In S. Levey and S. Polirstok (Eds.), *Language development understanding language diversity in the classroom*. USA: SAGE Publications Inc.
- Maden, S. (2010b). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR-XXVII*, 503- 519.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London: Heinemann Educational Book Inc.
- San, İ. (1998). Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü* içinde (ss. 433-444), Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). XIII. ulusal eğitim bilimleri kurultayı. *Drama ve ilköğretimde dramanın önemi* içinde (ss.258-262), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramanın üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 49, 19-23.
- Vural, R. A. (2002). Eğitimde dramada Dorothy Heathcote ve "uzman rolü yaklaşımı", *Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi İç Bülteni*, 20, 8-12.
- Yeğen, G. (2009). 10. Ulusal Drama Semineri Bildiriler. N. Aslan (Ed.), *Eğitimde dramanın sağlayacağı bireysel ve mesleki katkılara yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri* içinde (ss.17-25). Ankara: Oluşum Yayınları.