

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DRAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGILARI

(THE PERCEPTIONS OF TURKISH PRESERVICE TEACHERS REGARDING DRAMA PRACTICES)

Abdullah ÇOBAN¹
Mehmet Akif ÇEÇEN²

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, drama uygulamaları kavramına ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının algılarını metaforlar kullanarak analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören toplam 124 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmen adaylarının “drama uygulamaları ... gibidir; çünkü ...” şeklinde verilen ifadeyi tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu bilim araştırma deseni kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmen adayları, drama uygulamalarına yönelik 70 geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar, ortak özellikleri dikkate alınarak 10 olumlu 1 olumsuz toplam 11 farklı kategoride toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre drama uygulamalarının doküman portresi ve kod haritası MAXQDA programının son sürümüyle oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Drama uygulamaları, metafor, Türkçe öğretmen adayları, olgu bilim.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the metaphors that the Turkish preservice teachers' formulated to describe the concept of drama practices. The study group of the research is composed of 124 Turkish preservice teachers who study 4. class in the Department of Turkish Education at Faculties of Education in Cumhuriyet University and Erciyes University in 2012-2013 academic year. The research datum were obtained by Turkish preservice teachers' completing the sentence “drama practice is like ... because ...”. Phenomenology design within qualitative research methods was used in this research. Content analysis technique was used to analyze and interpret the collected datum. According to the data, Turkish preservice teachers produced 70 valid metaphors about the drama practices. These metaphors have been classified under eleven different categories (10 positive, 1 negative) by taking their common traits into account. According to the findings of this study, a document portrait and a maxmap of drama practices were created with the latest version of MAXQDA.

Keywords: Drama practices, metaphor, Turkish preservice teachers, phenomenological research.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetleri, bireye kendisini ve çevresini anlamlandırma yetisi kazandırmayı ve “yaşam boyu öğrenmeyi” felsefe hâline getirmeyi amaçlar. Yaşam boyu öğrenme felsefesi ile bireye “ihtiyaç duydukları bilgileri kazanmaları için bilgiye dayalı, öğretmen merkezli, ezbere yönelten eğitim yerine; yaratıcı, uygulayıcı, yaşam boyu süren bir öğrenme-öğretme modeli” (Koç, 2005: 215) benimsetilmeye çalışılır. Öğrenmeyi öğrenme süreci olarak benimseyen bir birey bu

¹ Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

E-posta: abdullahcoban02@gmail.com

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

E-posta: akifcecen@gmail.com

yaklaşım sayesinde, öğrendiği her bilgi ile kendisinde daha önce mevcut olan bilgileri sentezleyerek, yeniden yapılandırarak, duygu ve düşünce dünyasını anlamlandırmaya çalışır. “Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesidir.” (Özden, 2011: 24). 2005 yılına kadar benimsenen geleneksel yaklaşımın terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle önceden kullanılan geleneksel eğitim yöntem ve tekniklerinin yerine yeni yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu değişimin en belirgin yönü öğretmen merkezli öğretim faaliyetlerinden öğrenci merkezli öğretim faaliyetlerine geçilmesidir. Öğrencinin sosyal ortamında “keşfederek ve anlamlandırarak öğrenme için gerekli yaşantılar geçirmesi, yaşayarak öğrenmesi” (Önder, 2012: 25) amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için yeni yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan bir tanesi de drama uygulamalarıdır.

Drama, “Yunancada yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıyan “dran” sözcüğünden türemiştir” (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 40). Kara’ya göre (2009: 17) “yaşamın bir bölümünün veya tamamının sahne tekniklerinden yararlanılarak canlandırılması drama diye adlandırılırken bu etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleşmesi eğitimde drama diye adlandırılır”.

Eğitimde dramanın kullanılmasındaki temel amaç öğrencide “farkındalık” oluşturmaktır. Lindvaag ve Moen’den (1980) yola çıkarak Önder (2012: 6) eğitim amaçlı dramayı “özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve somut kavramları, tarih, edebiyat gibi konuları canlandırarak anlamlı hâle getirmek ve öğrenmek” şeklinde tanımlar.

Ülkemizde dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanımı ile ilgili tarihsel bir süreç söz konusudur. Ülkemizde dramanın bir yöntem olarak gelişimi 1908’de eğitsel programlar başkanlığı yapan ve aynı zamanda pedagog olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile başlamıştır (San 1998; Akt: Karadağ ve Çalışkan, 2008: 46). Vural ve Somers’e (2011) göre Çoruh, 1943 yılında yazdığı “Okullarda Dramatizasyon” adlı eserinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun drama yönteminin okullarda yer almasını sağlayan kişi olduğunu belirtmiştir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1915 yılında çıkarmış olduğu “Mektep Temsillerinin Usulü Temsili” adlı kitapçık ile hızlanan süreç, 1926 yılındaki ilkokulun eğitim öğretim ilkeleri bölümünde kendine yer edinmiş, 1950 yılında dramatizasyonun yaşayarak ve yaşatarak bilgi edindiren bir yöntem olduğunu belirten “Okullarda Dramatizasyon” kitabı kaleme alınmış, 1962 yılında ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla canlandırma etkinliklerine değinilmiş, Emin Özdemir’in farklı ders alanlarında drama uygulamalarından yararlanılabileceğini belirten “Uygulamalı Dramatizasyon” kitapçığı 1965 yılında basılmış, 1968 yılındaki programda okuma etkinlikleri parçalarından bazılarının dramatize edilebileceğine dair bir ibareye yer verilmiş, 1998 yılında Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan seçmeli drama dersi 1997-1998 yılında programda seçmeli ders olarak kendine yer bulmuş, YÖK tarafından planlanan “Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırma Projesi” kapsamında Okul Öncesi Drama ve İlköğretimde Drama dersleri de eğitim fakültelerinin lisans programlarına alınmıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2008: 46-47). Ayrıca drama uygulamalarının eğitimde yer almasını

sağlayan bir diğer önemli adım 1982 yılında Tamer Levent ve İnci San'ın Ankara Üniversitesinde lisans öğrencilerine yaptıkları eğitimde drama çalışmalarıdır.

Vural ve Somers (2011), 2006-2007 yılında uygulanan programda yer alan derslerin neredeyse tamamında dramanın bir öğretim yöntemi olarak ele alındığını belirtir. 2012 yılında benimsenen programın doğasına bakıldığında oyun ile öğretim esas alınmıştır. Aynı program, drama dersini “oyun oynamak öğrenmektir” (MEB, 2012: 3) şeklinde ifade etmektedir. Benimsenen programın temel yaklaşımı ile drama dersinin temel yaklaşımı bu yönüyle birebir örtüşmektedir.

Toplumun ve çağın ihtiyaçlarına göre kendini yenilemek zorunda olan eğitim öğretim programlarında drama uygulamalarına verilen değerin artmasının nedeni drama uygulamalarının eğitim ve öğretim programlarının ulaşmaya çalıştığı hedeflere yönelik özellikleri bünyesinde taşımasıdır.

Önder'e (2012: 35) göre drama uygulamaları;

- Yaşantılara dayalı öğrenme
- Hareket yolu ile öğrenme
- Aktif öğrenme
- Etkileşim yolu ile öğrenme
- Sosyal öğrenme
- Tartışarak öğrenme
- Keşfederek öğrenme
- Duygusal öğrenme
- İş birliği kurarak öğrenme
- Kavram öğrenme türlerini bir arada kullanma imkânı sağlayan bir tekniktir.

Eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülürken seçilen yöntem ve tekniğin çok yönlü olması öğretim faaliyetini gerçekleştiren öğreticinin işini kolaylaştırmaktadır.

Karakaya'ya göre drama, yaşanan çağa uyum sağlayabilmek için değişen eğitim ve öğretim programlarının hedeflediği bireyi çağdaş kişilik sahibi yapan; ona, hayatı sorgulayabilen, kendini ifade edebilen, etkin, üretebilen, kendine güvenebilen, kitleleri etkileyebilen özellikleri kazandıran bir bilim ve sanattır (2007: 104). Bu durum drama uygulamalarını güçlü kılar. Levent (1999) drama uygulamalarının bireye katkılarını şöyle ifade eder: Ezberci eğitim ve öğretim bireyin öğrendiklerinin ne işe yarayacağını bile anlamasına olanak vermez, oysa drama yöntemi bireyin öğrendiği bütün bilgileri geliştirmekte olan rolü ile birlikte kullanmasını, hatta rolü geliştikçe kendisine gerekli olan bilgileri talep eder hâle gelip kendi kendine ona ulaşmasını sağlar (Akt. Karadağ ve Çalışkan, 2008: 77). Bireyler drama uygulamaları sayesinde çok yönlü öğrenmeler gerçekleştirerek öğrendiklerini günlük hayata uygulayabilir. Öğrenme faaliyeti gerçekleşirken bireyin öğrendiklerini hatırlaması, hatırdaki tutması önemli bir özelliktir. Yapılan bir araştırmaya göre birey, “okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %26'sını, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yaptıkları şey konusunda söylediklerinin %90'ını aklında tutabildiği belirtilmiştir” (Ayhan, 2007). Drama uygulamalarının doğası itibarıyla yukarıdaki araştırmada değinilen tüm hususları kendi bünyesinde barındırdığı bilinmektedir.

Uşaklı (2007) “Drama ve İletişim Becerileri” adlı kitabının ön sözünde dramanın yaşayarak ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ve eğitim programı olarak önemli olduğunu ifade etmiştir. Nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi, günün şartlarına göre kendini güncelleyen eğitim ve öğretim programlarının uygulanabilirliğine bağlıdır. Maden’e göre (2010) eğitimin özü davranış kazandırmak, hayata hazırlamak iken dramanın amacı hayatın küçük bir kesiti ile ilgili tavrısal-davranışsal yaşantı kazandırmaktır. Eğitim ve drama öz ve amaç itibarıyla insanı merkeze alarak yaşamayı ve yaşayarak öğrenmeyi öğrettiği için aralarında bir amaç birlikteliği mevcuttur (Maden, 2010: 504). Bu amaç birlikteliğinden dolayı eğitim programlarının olumlu sonuçlara ulaşabilmesi için drama uygulamalarının derslerde bir öğretim yöntem ve tekniği olarak kullanılması önemlidir.

Bir eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi için alanında iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Teorik bilgilerden oluşan eğitim sistemi öğretmen eliyle yoğrularak ete kemiğe bürünür. Nitekim eğitim alanında kendinden söz ettiren, verdiği başarılı eğitimden dolayı birçok ülke tarafından eğitim sistemi mercek altına alınan Finlandiyalı yetkililerin ülkelerinin eğitim sistemini incelemeye giden uzmanların “Başarınızın sırrı nedir?” sorusuna verdikleri “öğretmenlerimiz” cevabı öğretmenlerin eğitim sisteminin başarıya ulaşmasındaki katkısını çarpıcı biçimde ifade etmektedir (Karakaş, 2009).

Öğretmenlerden beklenen; alanının temel konularını özümsemek, alanıyla ilgili yeni gelişmelerden haberdar olmak, bilgi ve becerilerini sürekli güncellemek, eğiticilik özellikleri ile ilgili eksiklerini gidermek ve geliştirmek, neyi, nasıl, niçin ve ne kadar öğretebileceklerini bilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi hayat felsefeleri hâline getirmektir. Bundan dolayı drama uygulamaları öğretmenler tarafından okullarda etkili bir yöntem olarak kullanılmakla birlikte öğretmen yetiştiren programlarda da uygulanmıştır. Drama uygulamaları doğası itibarıyla öğretirken öğreten, öğretirken öğrenilen çift yönlü bir süreç oluşturur. İdeal öğretmen yetiştirme adına genel öğretmenlik eğitiminin yanında dramayı alanlarında bir yöntem olarak kullanmayı bilen öğretmenler yetiştirmek önemlidir. Önder’e (2012: 113) göre, “eğitim ortamlarında drama uygulamalarını yönlendirecek kişinin “tiyatrocü” olması yerine öğrencinin “asıl öğretmeni” olması gerekir; çünkü gruptaki çocukların ihtiyaçlarını, genel eğitim planını bildiği için dramayı eğitici biçimde en iyi kullanacak sınıfın asıl öğretmenidir”. Drama uygulamalarının etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi için öğretmenlerin bazı yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yetkinlikleri Okvuran (2002: 124) şöyle ifade etmektedir:

- Yaratıcı düşünme
- Doğaçlama yapabilme
- Drama alan bilgisi
- Çocuk ve gençlik edebiyatı bilgisi
- Drama deneyimi
- Drama teknikleri bilgisi
- Çağdaş sanatlar bilgisi
- Gelişim psikolojisi bilgisi

- Diğer derslerle drama alanı arasında bağlantı kurabilme becerisi
- Grupla çalışabilme becerisi
- Drama dersini planlama becerisi
- Deneyimleri başkalarıyla paylaşma
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Dramada sonuçtan çok sürece önem verme
- Olumlu bir drama atmosferi yaratabilme

Drama uygulamalarının amacına tam manasıyla ulaşabilmesi için çok yönlü yetkinliklere ihtiyaç duyması aynı zamanda drama uygulamalarına farklı ders alanlarında yöntem ve teknik olarak kullanılabilme imkânı tanır. Disiplinler arası yararlanılabilen bu yöntemin kullanıldığı alanlardan biri de Türkçe dersidir.

Türkçe dersiyle “dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstelenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır” (MEB, 2006: 3). Bu çok yönlü amaca ulaşabilmek için Türkçe dersi öğretmenin alan yeterliliği ve eğitim faaliyetlerinde kullandığı yöntemler önemlidir. Dersin içeriğiyle ilgili kullanılacak tekniğin başarılı olabilmesi için öğretmenin kendine sorduğu “Öğrencilerim neler yaparsam öğrenir? Öğrenip öğrenmediklerini en iyi nasıl bir değerlendirmeye anlayabilirim?” sorularına cevap verebilmesi gerekir. Seçilen yöntem dersin içeriğiyle uyumlu sürdürülebildiği ölçüde öğretmeni başarıya götürecektir. Drama uygulamalarının Türkçe derslerinde kullanılması benzer bir ilişki üzerine temellenmiştir. Maden (2010: 517) Türkçe öğretimi dersi ile drama yöntemi arasında bir amaç birlikteliğinin söz konusu olduğunu belirterek bu birlikteliği “anlayabilme, anlatabilme, etkileşim, sorumluluk, özgüven, sözlü ve yazılı olarak bedensel işaretlere dayalı iletişim, estetik-empatik yaklaşımlar, yaratıcı-eleştirel düşünme” şeklinde ifade eder.

Drama yönteminin, Türkçe dersiyle ulaşılacak istenen amacı gerçekleştirmeye de katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. “Dramanın kullanıldığı Türkçe derslerinde öğrenciler; yaratıcı, sorgulayıcı ve kendilerini her açıdan ifade edebilen bireyler hâline gelirken Türkçe dersi kuramdan sıyrılarak hayatla bütünleştiği için yaşamın her anını göz önüne serebilme imkânına sahip olabildiği için içlerindeki enerjiyi doğru yönde kullanabilme imkânına kavuşurlar” (Kara, 2009: 19).

Eğitim faaliyetlerin her aşamasında etkili bir figür olan öğretmenin, öğrencinin kendi bilgilerini yapılandırarak bilginin oluşum sürecini yakından takip edebilmesi ve gerektiği zaman öğrenciyi yönlendirebilmesi gerekir (Özden, 2011). Öğretmenin öğretim faaliyeti boyunca kullanacağı yöntem ve teknikleri dersinin amacına uygun olarak kullanabilmesi için bunları özümsemesi gerekir. Türkçe dersi için etkili bir yöntem olan drama uygulamalarının öğrenilip özümsemesine ihtiyaç vardır. Öğrenme öğretme eylemlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenilecek veya öğretilecek “şeye” yönelik hazırbulunuşluk ve öğrenen ile

öğretenin o “şeye” yönelik algıları önemlidir. Bugün “öğrenen” konumunda olan, yarın “öğreten” konumunda olacak olan Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına yönelik algıları metaforlar yardımıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Metafor, bir olguyu veya nesneyi başka bir olgu veya nesne ile yeniden ve değişik açılarıyla bağlantı kurarak ifade etmeye çalışan zihinsel bir süreçtir (Eraslan, 2011). Saban’a (2009: 282) göre metafor, “iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurarak belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılma olanağı veren güçlü bir zihinsel modeldir”. Metaforla ilgili yapılan (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Saban, 2008; Saban, 2009; Cerit, 2008; Coşkun, 2010; Eraslan, 2011; Nalçacı ve Bektaş, 2012) çalışmalarda metaforun iki olgu arasında bağlantı görevi gördüğü ifade edilmiştir. Olgular arasındaki bağlantılar yeni şemalar oluşturur. Şemalar arasındaki bağlantı sıklığı arttıkça öğrenilen bilginin kalıcılığı artar. Özden (2011) beynin işler hâle getirilebilmesi için beynin her bölgesine örümcek ağını andıran bağlantılar oluşturulmalıdır. İnsan zekâsını belirleyen, beyindeki sinir hücre sayısı değil bu hücreler arasında kurulan bağlantı sayısıdır.

“Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü resim statik bir imge sunarken bir eğretilen bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel çerçeve sunmaktadır” (Shuell, 1990; Akt. Saban, 2008, 460).

Arslan ve Bayrakçı’ya göre (2006) yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi için beyinde yer alan sağ ve sol beyin fonksiyonlarının dengeli olarak kullanılması gerekir. Bu dengeyi sağlayan en önemli araç metafor kullanımınıdır.

Tobin ve LaMaster (1992) öğretmenlerin benimsediği özel öğretim rollerinin kavramsallaştırılmasındaki etkin rolü dolayısıyla metaforların öğretmen yetiştirme programlarından yansımalar için önemli bir işleve sahip olduğunu bildirmektedirler (akt. Güveli ve diğerleri, 2011).

Öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenin öğretim tasarımı önemlidir. Bir öğretim tasarımında “öğretim amaçlarının belirlenmesi, amaçlara uygun davranışların, bilgi, beceri ve tutumların saptanması, nasıl öğretilceğinin tasarlanması önemlidir” (Okuvaran, 2002: 118). Bir öğretmenin öğretim tasarımlarını uygun biçimde kurgulayabilmesi için uygun bir öğretim tasarımı sürecinden geçerek öğrenim görmesi gerekir. Meslek yaşamı boyunca eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini arttıran bir yöntem olan drama uygulamalarını gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bu yöneme yönelik algılarını öğrenerek bu yöneme yönelik uygun bir öğretim tasarımının geliştirilebilmesi imkânını sağlayan en etkili yol öğretmen adaylarının drama uygulamalarına yönelik metafor oluşturmalarıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının “drama uygulamaları” dersine yönelik algılarını tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının “drama uygulamalarına” yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının “drama uygulamalarına” yönelik kullandıkları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Olgulara yaşanan dünyada algılar şeklinde de rastlanılmaktadır (Göçer ve Tabak, 2013). Bireylerin bir olguya karşı algılarını yorumlamada kolaylık sağladığı için bu çalışmada sözü edilen desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012–2013 öğretim yılı güz döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri (56) ile Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden (68) toplam 124 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılar Hakkında Bilgi

Özellikler	f	%
Üniversite		
Erciyes	56	45
Cumhuriyet	68	55
Toplam	124	100
Cinsiyet		
Kız	71	57
Erkek	53	43
Toplam	124	100

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının “drama uygulamalarına” yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla her birinden “drama uygulamaları ... gibidir; çünkü ...” şeklinde verilen ifadeyi 45 dakikalık ders süresinde tamamlamaları istenmiştir. “Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır” (Saban, 2009: 285). “Bu çalışmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir” (Saban, 2008: 464).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken Saban’ın (2008) kullandığı analiz aşamalarından ilk dördü sırası ile takip edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması ve (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama

aşaması. Ayrıca nitel veri analiz programı MAXQDA 11 kullanılarak elde edilen verilerin doküman portresi ve kod haritası oluşturulmuştur.

Kodlama Ayıklama Aşaması

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların oluşturdukları metaforların niteliğine bakılmış, metafor özelliği taşıyan kağıtlar kodlanmış, herhangi bir nedenle metafor özelliği taşımayan kağıtlar ayıklanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan her katılımcının etkinlik oluşturduğu kâğıt öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyete göre kodlanmış ve her katılımcıya sırasıyla numara verilmiştir. Örneğin, Erciyes, Kız: E1K; Erciyes, Erkek E2E şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 2. Geçersiz Metaforlar

No	Kod	Temalar (Sebep)	Kod	Temalar (Sebep)
1	E27E	kendi kendine konuşmak (yetersiz)	E18?	çalışma kitabı (eksik)
2	E36K	vişneli turta (yetersiz)	E44K	kayıp bir okyanus (ilgisiz)
3	E39E	su (yetersiz)	C55E	yaşananların bir parçası (yetersiz)
4	E40K	üç maymun (ilgisiz)	C32K	hayatın aynası (yetersiz)
5	C2E	en faydalı dersidir (ilgisiz)	C15E	öğretici oyun (yetersiz)
6	E5E	panayır (ilgisiz)	C52E	hayatın tam kendisi (ilgisiz)
7	E3K	KPSS telaşına mola vermek (ilgisiz)	C29E	ilerlemek (yetersiz)
8	C53E	hayat (yetersiz)	C54K	hayat (ilgisiz)
9	C42E	emniyet sibobu (yetersiz)	C31K	bukalemun (yetersiz)
10	C43E	balkonsuz ev (ilgisiz)	C27E	maske takmak (ilgisiz)
11	C39K	çocuk (yetersiz)	E38K	cesaret uygulaması (yetersiz)
12	C37K	ağacın dallarından birisi (ilgisiz)	E37K	kişinin kendini fark etmesi (ilgisiz)
13	C33K	sığındığım liman (yetersiz)	C21K	dönüm noktası (yetersiz)
14	C36E	yürüyen insanların izlenmesi (yetersiz)	E17E	yeni kıta (ilgisiz)
15	C28E	gelişim için biçilmiş kaftan (yetersiz)	C60K	hayatın içinde (yetersiz)
16	C26E	TV izlemek (ilgisiz)	C62K	hayatın kendisi (yetersiz)
17	C14K	oyun yoluyla eğlenceli öğretim (eksik form)	C40E	deniz (yetersiz)
18	C10E	oyun (ilgisiz)	C59E	hayatın aynası (ilgisiz)
19	C6K	hayattan bir kesit (yetersiz)	E19K	kitap (yetersiz)
20	C5K	eğlence programı (ilgisiz)	C18K	eğlence oyunu (ilgisiz)
21	C4K	eğlence ve hareketlilik (ilgisiz)	E21K	neşeli çocuk (yetersiz)
22	C1E	ayna (yetersiz)	E30K	tahtadaki oyun (ilgisiz)
23	C3K	gereklidir (ilgisiz)	C25K	güzel bir film izlemek gibi (ilgisiz)
24	E6K	eğlence ortamı (yetersiz)	E55K	film (ilgisiz)
25	E4K	kendimizi keşfetmemiz (ilgisiz)	C48E	mağaradaki nokta (ilgisiz)
26	E20K	insan (yetersiz)		
27	E9K	sinema (yetersiz)		
28	E11K	insanın bir günü (yetersiz)		
29	E10K	kendini gerçekleştirmek (yetersiz)		
Toplam			54	

Katılımcılar tarafından oluşturulan 54 etkinlik farklı nedenlerden dolayı metafor niteliği taşımadığı için ayıklanmıştır. Bu etkinliklerin bazılarında katılımcı, metafor oluşturmak yerine “drama uygulamaları” ile ilgili kendi düşüncelerini paylaşırken bazıları farklı kategoride yer alacak birden fazla benzetmede bulunmuş, bazıları da oluşturduğu metaforu sağlam bir gerekçe ile destekleyememiştir.

Tabloda eksik diye tanımlanan etkinliklerin birinde sadece benzetilen kısmı varken diğer etkinlikte katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir. Kodlama ayıklama aşamasından sonra elde kalan daha açık ve net metaforlar araştırma verilerinin daha anlaşılır yorumlanabilmesini sağlamıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşaması

Zayıf yapılı metafor içeren kâğıtlar ayıklandıktan sonra 70 geçerli metafor elde edilmiştir. Elde edilen geçerli metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiş, örnek metafor imgeleri bir listeye ve çalışma kâğıtlarının üzerine yazılmıştır. Saban'ın ifadesiyle örnek metaforları listelemenin iki temel amacı mevcuttur: “Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak” (2008: 465; 2009: 286). Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlarda benzetilme nedeni yönüyle cümle uzunluğu yönüyle farklılıklar görülmüştür. Çalışmada net bulgulara ulaşabilmek için bu tür çalışma kâğıtlarındaki ifadeler katılımcının üslubu korunarak katılımcının ifade etmek istediği durum daha net ifade edilmiştir. Bu tür düzenlemenin yapıldığı çalışma kâğıtlarında aktarılmayan kısımlar üç nokta (...) ile belirtilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşaması

Çalışmanın bu aşamasında katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların anlam olarak birbiriyle ortak yönleri irdelenmiştir. Drama uygulamalarıyla ilgili olumlu ve olumsuz metaforlar birbirinden ayrılmış, ortak özellikler taşıyan çalışma kâğıtları bir araya getirilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi “(1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki” (Saban, 2008: 465) bakımından incelenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler yeni bir listeye ve çalışma kâğıtlarına yazılmış ve aynı kategoride yer alabilecek metaforlar bir araya getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Bir araştırmanın bilimsel bir çalışma olarak kabul edilmesinde en önemli unsur güvenilirlik ve geçerliliğidir. Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik kavramı yerine inandırıcılık kavramı kullanılır. İnanırcılığın sağlanabilmesi ve çalışmanın bilimsel olarak değerlendirilebilmesi için “araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 265). Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Türkçe Eğitimi alanında ve metafor kavramı ile ilgili daha önce çalışma yapmış bir uzmandan yardım alınmıştır. Daha önce kategorilere ayrılan metaforların teyit edilip/edilmediğine yönelik yapılan çalışma sonucunda 12 metafora ilişkin görüş ayrılığı çıkmış 2 kategorinin de ismi daha kapsayıcı bir isimle değiştirilmiştir. Uzman tarafından inceleme yapıldıktan sonra “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları hesaplanmak için Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından verilen aşağıdaki güvenilirlik

formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği}}$$

Bu formülün uygulanmasıyla elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994: 65). Formülün uygulanması sonucunda araştırmacılar arasında % 82.8 oranında uyum tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, başkalarına inceleme imkânı sağlamak için saklanmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen genel bulgulara ve bu bulguların doküman portresine yer verilecektir. Daha sonra drama uygulamalarına yönelik oluşturulan kavramsal kategorilere ve bu kategorilerin kod haritasına yer verilecektir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Drama Uygulamalarına” Yönelik Sahip Oldukları Geçerli Metaforlar

Kategori	Metaforun Adı	Sayı	%
Olumlu Metaforlar	1 İletişim	1	1.42
	2 Lokomotif	1	1.42
	3 Eğlencenin eğitime taşınması	1	1.42
	4 Hareket hâlinde olmak	1	1.42
	5 Yaparak yaşayarak öğrenme	2	2.85
	6 Geliştirici oyun	1	1.42
	7 Eğlendirici oyun	1	1.42
	8 Futbol oynamak	1	1.42
	9 Sihirli kapı	1	1.42
	10 Hayata dair uygulama	1	1.42
	11 Görülmeyen gerçekler	1	1.42
	12 Hayata tutulmuş ayna	1	1.42
	13 Yaşantıları aktarma aracı	1	1.42
	14 Kendini ifade etme	1	1.42
	15 Bilginin görüntüye dönüşmesi	1	1.42
	16 Oyun uygulaması	1	1.42
	17 Oyun	1	1.42
	18 World Disney	1	1.42
	19 Hayatın yansıması	1	1.42
	20 Yaşantı merkezli oyun	1	1.42
	21 Yaşamın sınıftaki yansıması	1	1.42
	22 Roman	1	1.42
	23 Hayatın kendisi	3	4.28
	24 Hayatın sahnelenmesi	3	4.28
	25 Özümseyerek öğreten ders	1	1.42
	26 Su	1	1.42
	27 Çölde su	1	1.42

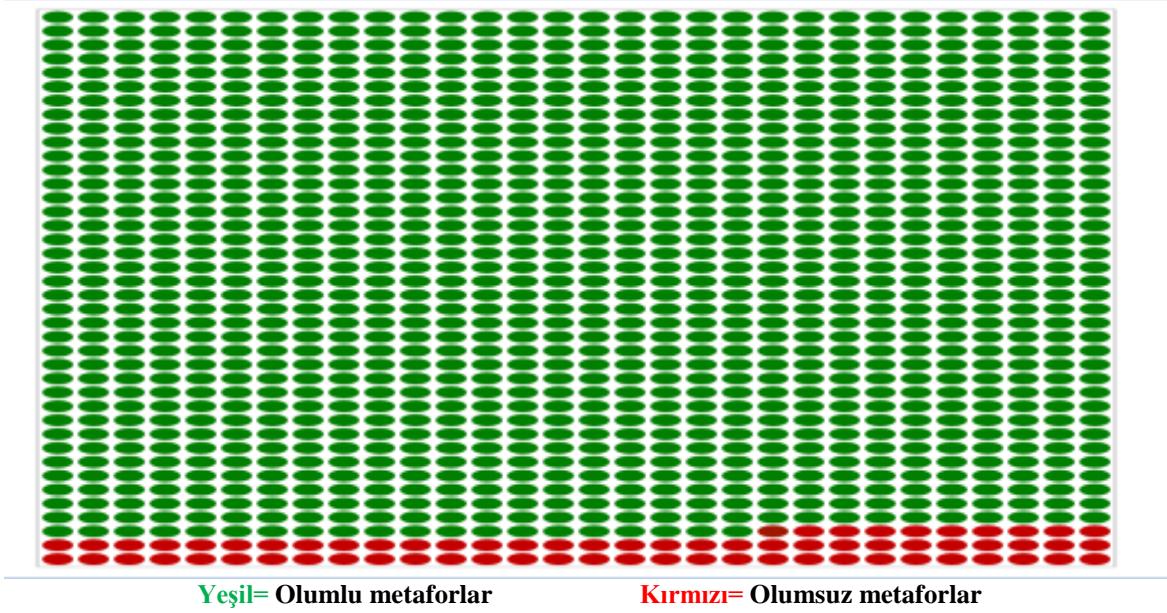
28	Bölümdeki temel felsefe	1	1.42
29	Monotonluktan kurtaran ilaç	1	1.42
30	Tatil	1	1.42
31	Kendini ifade edebilecek sahne	1	1.42
32	Hayatın eğlenceli yansıması	1	1.42
33	Özgürlük	1	1.42
34	Sıcak ana kucağı	1	1.42
35	Ayna karşısında olmak	1	1.42
36	Dans	1	1.42
37	Terapi	1	1.42
38	Hayat	2	2.85
39	Sosyalleşme aracı	1	1.42
40	Zihinde aniden yanan ampul	1	1.42
41	Gerçekleri ortaya çıkaran harita	1	1.42
42	Hayat laboratuvar	1	1.42
43	Eğlence	1	1.42
44	Paylaşımında bulunacak vakit	1	1.42
45	Voleybol takımı	1	1.42
46	Arkadaşları tanıma aracı	1	1.42
47	Renklerin bir arada olduğu mozaik	1	1.42
48	Gençlik parkı	1	2.85
49	Time out	1	2.85
50	KPPS stresinden kurtulma fırsatı	2	1.42
51	Terapi	2	1.42
52	Oyun parkına kaçmak	1	1.42
53	Sıkıntıları sahile bırakmak	1	1.42
54	Doğa	1	1.42
55	Sosyal aktivite	1	1.42
56	Psikiyatrist	1	1.42
57	Stres atma ortamı	1	1.42
58	Şarkı	1	1.42
59	Rahatlatan eğlence	1	1.42
Olumsuz	1 Teoride kalacak ders	1	1.42
Metaforlar	2 Yoklama için devam ettiğim ders	1	1.42
	3 Zaman kaybı	1	1.42
Toplam	62	70	%100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar tarafından drama uygulamalarına yönelik 67 olumlu 3 olumsuz toplam 70 geçerli metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan bazı metaforlardan yaparak yaşayarak öğrenme 2 kişi, hayatın kendisi 3 kişi, hayatın sahnelenmesi 3 kişi, hayat 2 kişi, KPSS stresinden kurtulma 2 kişi, terapi 2 kişi tarafından aynen tekrar edilmiştir. Oluşturulan diğer 64 geçerli metafor birer kişi tarafından oluşturulmuştur. 3 kişi tarafından aynen tekrar edilerek oluşturulan metaforlar geçerli metaforların %4.28'ne, 2 kişi tarafından aynen tekrar edilerek oluşturulan metaforlar ayrı ayrı geçerli metaforların %2.85'ine, 1 kişi tarafından oluşturulan metafor ayrı ayrı geçerli metaforların %1.42'sine denk gelmektedir.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Drama Uygulamalarına Yönelik Algılarını Belirten Doküman Portresi

Katılımcılar tarafından oluşturulan 70 geçerli metafordan 67 tanesi olumlu 3 tanesi olumsuzdur. Olumlu metaforlar geçerli metaforların % 95.7'sini karşılarken olumsuz metaforlar %4.3'ünü karşılacaktır. Katılımcıların oluşturdukları metaforların yoğunluğunu belirten doküman portresi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Drama Uygulamalarına” Yönelik Algılarını Belirten Doküman Portresi



Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Drama Uygulamalarına” Yönelik Kullandıkları Metaforların Ortak Özellikleri Bakımından Kavramsal Kategorileri

Tablo 5. Drama Uygulamalarına Yönelik Kategoriler

Kategori	Metafor	Alıntı	f	%
Dışavurum	Terapi	...kendimizi ifade ederek rahatlıyoruz	13	18.5
	Kendini ifade edebilecek sahne	...kendilerini ve çevresindekileri gerçek ve eğlenceli şekilde estetik olarak ifade ettikleri dünyadır.		
	Sıcak bir ana kucağı	... sıcak ortamdan dolayı kendimi çok iyi ifade edebiliyorum.		
Deşarj	Stres atma ortamı	...haftanın tüm yorgunluğunu atarak, eğlenerek bir şeyler öğreniyorum	12	17.1
	Terapi	...hayata farklı açılardan bakmamı sağlayarak beni rahatlatıyor.		
Benzetim	Voleybol takımı	...iyi bir öğretimi kavratmak için ortak menfaatler doğrultusunda hareket etme imkânı sağlıyor.	9	12.8
	Yaşantı merkezli oyun	...Gerçek hayatta karşılaşılabilecek olayların oyun biçimde canlandırılmasıdır.		
	Roman	...hayatta yaşamak isteyip istemediğimiz olayları canlandırma imkanı sağlar.		

	Hayatın kendisi	Öğrencilerin karşılaştığı veya karşılaşılabileceği durumları yansıtarak canlandırır.		
Güdüleme	Futbol oynamak	Futbol oynamaya isteksiz biri dahi oyuna başladıktan sonra oyundan zevk almaya başlar.		
	Eğlendirici oyun	Öğrenciye sevmediği derslerde bile eğlenerek öğrenmeyi fırsatı sağlar.	8	11.4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Öğrenciyi öğrenme faaliyetinde aktif hale getirerek öğrenirken eğlendirir.		
Etkileşim	Renklerin bir arada olduğu mozaik	... farklı özelliklere sahip insanlar farklı rollerle birbirini anlama imkânı bulur.		8.5
	Arkadaşları tanıma aracı	... yapılan etkinlikler insanları daha iyi tanımamızı sağlar.	6	
	Voleybol takımı	...iyi bir öğretimi kavratmak için ortak menfaatler doğrultusunda hareket etme imkânı sağlıyor.		
Rehberlik	Işık	Tiyatro ve drama uygulamaları dersi diğer derslerin öğretimini kolaylaştırarak yol gösteren bir araçtır.		
	Gerçekleri ortaya çıkaran harita	Değişik hayatları göstererek farklı durumlar görmeyi sağlar.	4	5.7
	Zihinde aniden yanan ampul	Problemlerin çözümü için fikir veriyor.		
Farkındalık	Sihirli kapı	...hayatta algılayamadığımız durumlarla yüzleştiriyor.		
	Hayata tutulmuş ayna	...bu uygulamayla insan kendi değerini hatırlıyor.	4	5.7
	Görülmeyen gerçekler	İnsanı farkına varamadığı durumlarla yüzleştirir.		
İhtiyaç	Su	Su insana nasıl can verirse bu uygulamalarda derslere ruh verir		
	Çölde su	Bu uygulamalar çağdaş eğitime en uygun yöntemdir	4	5.7
	İlaç	İnsanın kendini ifade edebilmesi için iletişim becerileri kazandırır.		
Oyun	World Disney	...ders işlendikçe yaratıcılığımızı kullanarak yeni ve eğlenceli bir dünyaya giriş yapıyoruz.		
	Oyun	Öğrenirken hem eğleniyoruz hem de zevk alıyoruz.	4	5.7
	Oyun uygulaması	Öğrenme uygulamaları oyunlaştırılarak gerçekleştiriliyor.		
Somatlaştırma	Kendini ifade etme	...öğrenilen soyut kavramlar canlandırma ile somut hale gelir		4.2
	Bilginin görüntüye dönüşmesi	Zihindeki durağan bilgiyi görselleştirir.	3	
	Yaşantıları aktarma aracı	...edindiğimiz tüm bilgileri canlandırabilme imkânı sağlar.		
Zaman kaybı	Teoride kalacak ders	Yapılan etkinliklerin atandığımız okulda yapılacağını sanmıyorum.		
	Zaman kaybı	Yapılan etkinliklerin atandığımız okulda yapılacağını sanmıyorum	3	4.2
	Yoklama için devam ettiğim ders	Bu dersin bana katacağı bir şey yok.		
Toplam			70	100

Drama uygulamalarına yönelik 67 olumlu 3 olumsuz olmak üzere oluşturulan toplam 70 geçerli metafor 11 kategoriye ayrılmıştır. Oluşturulan 11 kategoriden 10 tanesi olumlu, 1 tanesi olumsuz anlama sahiptir.

Olumlu anlam taşıyan kategorilerin başında %18.5 ile dışavurum gelmektedir. Diğer kategoriler sırasıyla %17.1 deşarj, %12.8 benzetim, %11.4 güdüleme, %8.5 etkileşim, %5.7 farkındalık, %5.7 ihtiyaç, %5.7 oyun, %5.7 rehberlik, %4.2 somutlaştırma'dır.

Katılımcılar tarafından drama dersine yönelik oluşturulan olumsuz metaforlar zaman kaybı kategorisi altında kodlanmıştır. Zaman kaybı kategorisinde yer alan metaforların tüm çalışma içerisindeki yeri %4.2' dir.

Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına yönelik oluşturdukları metaforlar ışığında drama uygulamalarına yönelik ortaya çıkan kod haritası aşağıda gösterilmiştir



Şekil 1. Drama Uygulamaları Kod Haritası

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmen adaylarının “drama uygulamaları” dersine yönelik algılarını tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışma Erciyes Üniversitesi’nden 56, Cumhuriyet Üniversitesi’nden 68 olmak üzere toplam 124 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların 54 tanesi (%43.2) geçersiz nitelikte olduğu için araştırmadan ayıklanmıştır. Oluşturulan 70 geçerli nitelikteki metafora dair Türkçe öğretmen adaylarının drama dersi uygulamalarına yönelik 67 (% 95.7) tanesi olumlu 3 (%4.3) tanesi olumsuz algıya sahiptir. Oluşturulan metaforlar anlamsal olarak 10 olumlu 1 olumsuz olmak üzere toplam 11 farklı kategori altında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sayesinde Türkçe öğretmen adaylarının “drama uygulamalarına” yönelik algıları bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 11 farklı açıdan değerlendirme imkânı bulunmuştur. Saban (2009) belli eğitimsel olguların bütün olarak ifade edilebilmesi için alternatif metaforlara ihtiyaç duyulabileceğini ifade eder. Katılımcılar tarafından drama uygulamalarına yönelik oluşturulan olumlu ve olumsuz metaforlar ile alan yazındaki karşılıkları şu şekildedir:

Dışavurum: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %18.5'i bu kategori altında değerlendirilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan öne çıkanları drama uygulamalarını “terapi, kendini ifade edebilecek sahne, sıcak bir ana kucağına” benzetmişlerdir. Bu kategoride yer alan metaforlarda katılımcılar drama uygulamalarıyla kendilerini, çevrelerinde olup biteni daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. MEB (2006) tarafından uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlar bölümünün 2. maddesinde öğrencilerden beklenen; duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleridir. Benimsenen yapılandırmacı paradigmaya göre eğitim ve öğretimin öğrenci merkezli yürütülmesinin esas alınmasıyla öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemlidir. Kara'nın (2013: 665) Karapınarlı'dan (2007) aktardığına göre “drama etkinlikleri sırasında öğrenciye ayrılan vakit fazla olduğundan öğrenciler kendi iç dünyalarını daha iyi aktarabilirler.

Deşarj: Geçerli metafor oluşturan katılımcıların %17.1'i drama uygulamalarının deşarj edici yönünü ön plana çıkararak onu “stres atma ortamı, terapi, oyun parkına kaçmak v.b.” kavramlara benzetmişlerdir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarla katılımcılar, drama uygulamaları sayesinde haftalık yorgunluklarını attıklarını, eğlenerek öğrendiklerini ve bu sayede rahatladıklarını belirtmişlerdir. Kara (2009, 2013) ve Karakaya (2007) drama uygulamalarıyla bireyin içindeki enerjinin doğru bir şekilde dışarıya yansıtıldığını ve bu uygulamaların öğrenciyi rahatlattığını ifade etmişlerdir.

Benzetim: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %12.8'i drama uygulamalarının “yaşantı merkezli oyun, roman, hayatın kendisi...” gibi durumlarla yaşamak isteyip istemediğimiz olayları canlandırma, gerçek hayatta karşılaşılabilecek olayları oyun biçimde canlandırma imkanı sağladıkları belirtilmiştir. Tabak'a göre (2013, 9) "benzetim ile öğretimin amacı; öğrencilere gerçek ortama en benzer ortamda gerçek hayat durumlarını sunmak, öğrencilerin aktif olarak gerçek hayat durumlarını yaşamasını, değerlendirmesini ve tecrübe edinmesini sağlamaktır". (Kara, 2013) drama uygulamaları sayesinde bilgilerin beceriye dönüştürülerek gerçek yaşama aktarılması imkânı elde edilmiştir.

Güdüleme: Oluşturulan geçerli metaforların %11.4'ü güdüleme kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan bazıları drama uygulamalarını “futbol oynama, eğlendirici oyun, yaparak yaşayarak öğrenme v.b.” durumlara benzeterek drama uygulamaları sayesinde yapılan işten zevk alındığı, uygulamaların öğrenciyi öğrenme faaliyetlerinde aktif kıldığı ve öğrenciye sevmediği derste bile eğlenerek öğrenme imkânı sunduğu ifade edilmiştir. Kara'nın (2009, 2013) belirttiğine göre drama uygulamaları, profiline bağlı kalınmaksızın öğrenciyi oyun formlarından yararlanarak derse katar.

Etkileşim: Geçerli metafor oluşturan katılımcıların %8.5'i drama uygulamalarını “renklerin bir arada olduğu mozaik, arkadaşları tanıma aracı, voleybol takımı” gibi kavramlara benzeterek bu uygulamalar sayesinde farklı özelliklere sahip insanların farklı rollerle birbirini anlama imkânı bulunduğunu, yapılan etkinlikler vasıtasıyla insanları daha iyi tanımamızı sağladığını, iyi bir

eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleşmesinde ortak menfaatler doğrultusunda birlikte hareket etme imkânı sağladığını ön plana çıkarmışlardır. Maden (2011) öğrenci merkezli programlarda grup içi etkileşimin yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynadığını ifade ederken Okvuran (2002) drama uygulamaları sayesinde grupla etkileşim sağlanarak birlikte iş yapabilme olgusunun geliştiğini belirtir.

Farkındalık: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %5.7'sinde drama uygulamaları “sihirli kapı, hayata tutulmuş ayna, görülmeyen gerçekler” gibi kavramlara benzetilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarla katılımcılar drama uygulamalarının bireyi, hayatta algılayamadığı durumlarla yüzleştirip insana kendi değerini hatırlattığını, soyut ve anlaşılması zor konuları anlaşılır kıldığını ön plana çıkarmıştır. “Drama ile birey, konuyu, mesajı, olayı somutlaştırarak durumu açıklığa kavuşturur”(O'Neill ve Lambert, 1995; San, 1996; Adıgüzel, 2006; Kara ve Çam, 2007; Akt; Kara, 2011: 109).

İhtiyaç: Geçerli metafor oluşturan katılımcıların %5.7'si drama uygulamalarının ihtiyaç olduğunu ön plana çıkararak “su, çölde su, ilaç v.b.” kavramlara benzetmişlerdir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarda katılımcılar drama uygulamalarının suyun insana can vermesi gibi derslere ruh verdiğini, çağdaş eğitimin en etkili yöntemi olduğunu, insanın kendini ifade edebilmesi için gerekli olduğunu ön plana çıkarmışlardır. Alan yazın tarandığında çağa uygun bir eğitim sistemi benimseyen ülkeler için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili sürdürülebilmesi için drama uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Kırmızı, 2008; Maden, 2011; Arslan ve Gürsoy, 2008; Önder, 2012; Kara, 2013).

Oyun: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %5.7'sinde drama uygulamaları “World Disney, oyun, oyun uygulaması v.b.” kavramlara benzetilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarda katılımcılar drama uygulamaları sayesinde öğrenmenin daha eğlenceli gerçekleştiğini, yaratıcılıklarının üst seviyede olduğunu, öğrenme faaliyetlerinin oyun formatında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Drama ile ilgili yapılan çalışmalarda drama uygulamaları ve oyun kavramlarının birbiriyle iç içe olduğu, dramanın bireyin çocukluktan itibaren oluşturduğu oyun formlarını kullanarak etkili bir öğretim sağladığı ifade edilmiştir (Önder, 2012; MEB, 2012, Arslan ve Gürsoy; 2008; Karakaya, 2007; Okvuran, 2002; Kara, 2013; Maden, 2011).

Rehberlik: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %5.7'sinde drama uygulamaları “ışık, gerçekleri ortaya çıkaran harita, zihinde aniden yanan ampul v.b.” kavramlara benzetilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarda katılımcılar drama uygulamalarının diğer derslerin öğreniminde yol gösterici bir araç olduğunu, değişik durumlar göstererek yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Okvuran (2002) dramanın disiplinler arası bir alan olduğunu ve yeni öğrenmelere öncülük ettiğini vurgularken Yıldırım (2008) ve Maden (2011) dramanın öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirerek bilgiye ulaşma yollarını gösterdiğini ifade eder.

Somutlaştırma: Katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforların %4.2'sinde drama uygulamaları “kendini ifade etme, bilginin görüntüye dönüşmesi,

yaşantıları aktarma aracı”na benzetilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen metaforlarda katılımcılar drama uygulamaları sayesinde zihindeki durağan bilgiyi görselleştirebileceğimizi, edindiğimiz tüm bilgileri canlandırabilme imkânına kavuşabileceğimizi ve soyut kavramları canlandırarak somut hâle getirebileceğimizi belirtmişlerdir. Kara’ya (2009; 151) göre drama uygulamalarının “bir ucunun hayata dayanması, etkili öğrenmeye fırsat vermesi, soyuttan somuta kolay bir geçiş ortamı yaratması bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde kullanılan alternatif bir yöntem olmasını sağlamıştır.” Karakaya’ya göre (2007; 112) “drama bu evrenin doğru olarak değerlendirilmesine, birçok soyut ve somut kavramların doğru olarak algılanmasına katkıda bulunur.” Kara (2013; 666), drama yoluyla öğrenilecek her konunun daha somut hâle geleceği için öğrenci tarafından daha kolay öğrenileceğini ifade eder. Maden (2010; 504) ise dramanın, dram sanatından doğaçlama unsurları ve soyut durumları somut olaylara dönüştürmesi ile ayrılarak kendine özgü bir çizgide ilerlediğini ifade etmektedir.

Zaman Kaybı: Katılımcılar tarafından oluşturulan drama uygulamalarına yönelik metaforların %4.2’si bu kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen uygulamalarda katılımcılar drama uygulamalarını “teoride kalacak ders, zaman kaybı, yoklama için devam ettiğim ders” olarak nitelemişler ve atanacakları okullarda drama dersinin uygulanacağı ortamı bulamayacaklarını, bu uygulamaların teoride kalacağını ifade etmişlerdir. Okulun fiziki koşulları, öğrenci ve öğretmen yeterliliklerinin ön plana çıkarıldığı bu kategoride seçilen yöntemin etkililiğinin bunlara bağlı olacağını ifade etmişlerdir. Maden’e (2011, 109) göre “eğitim kurumunun özellikleri ve idarecilerinin tutumu, öğrencilerin ilgisi, sosyoekonomik çevredeki olumsuzluklar hangi öğretim yöntemi olursa olsun uygulanışında sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir”.

Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına yönelik algılarını tespit etmek için Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar kullanılarak yapılan değerlendirmede Türkçe öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının (%95,7) drama uygulamalarına yönelik olumlu algılara sahip olduğu anlaşılmıştır. Drama ile ilgili yapılan çalışmalarda da drama uygulamalarının eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli roller üstlendiği, drama uygulamalarının çağdaş ve etkili bir yöntem olarak nitelendirildiği görülmüştür (Okvuran, 2002; MEB, 2006; Şahin, 2006; Karakaya, 2007; Karadağ ve Çalışkan, 2008; Yıldırım, 2008; Arslan ve Gürsoy, 2008, Kırmızı, 2008; Kara, 2009; Maden, 2010; Maden, 2011, MEB, 2012; Önder, 2012; Kara, 2013).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel amacı bireyin kendisini ve çevresini anlaması ve anlamlandırmasıdır. Bu faaliyetleri gerçekleştiren en önemli derslerden biri Türkçe dersi, bu dersi yönlendiren ana unsur ise bu dersin öğretmenidir. Nitelikli bir eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleşmesi açısından öğretmenler öncü, yönlendirici konumundadırlar. Cerit’in (2008, 707) aktardığına göre yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin koç olarak algılandığı görülmüştür (Wasley, 1991; Baker, 1991; Martinez, Souleda, Huber, 2001; Saban, 2003; Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003; Achinstein ve Barrett, 2004). Geleceğin insanlarını yetiştirmek için uğraşan öğretmenler için eğitim faaliyetleri çerçevesinde kullandıkları yöntem ve

teknikler önem arz eder. Kullanılan yöntem ve teknik, öğretmenin o yöntem ve teknik bilgisi ölçüsünde yarar sağlar. Etkili bir yöntem ve teknik olan drama uygulamaları kavramı, metaforlar aracılığıyla ele alınarak öğretmen adaylarının algıları tespit edilmiştir.

Bir kavrama dair oluşturulan metaforlar o kavrama yönelik bilinçaltının ete kemiğe bürünmesidir. Ricoeur'a (2007:67) göre metafor aracılığıyla terimler arasında oluşan ilişki sayesinde önceki sınıflandırma sistemlerinin ihmal ettiği ve şimdiye kadar farkına varılmamış yeni kavram ilişkilerine yol açar. "Ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılabilen düşünceleri tanımlamak için metafor kullanılır" (Çelikten, 2006: 281).

Oluşturulan metaforlar sayesinde drama uygulamalarına yönelik Türkçe öğretmen adaylarının bilinçaltının röntgeni çekildiği düşünülerek bu veriler ışığında lisans düzeyinde drama uygulamaları dersini veren eğitimcilere de fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R. ve W. Somers, J. (2011). *İlköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 1-9.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim/öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-108.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (9), 109-124.
- Ayhan, İ. (2007). Öğrenme. 24 Aralık 2013, <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/gelisim/psikoloji/ogrenme.htm>.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğretmen öğrenci ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5(3), 919-940.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-22.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 517-541.
- Güveli, E., İpek, S., Atasay, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerini yaşamla buluşturan bir yöntem "drama". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 16-19.

- Kara, Ö. T. (2013). Dramayla oluşturulmuş öykülerin Türkçe eğitiminde kullanılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. Sayı 11, 659-698.
- Kara, Ö. T. (2011). Türkçe dersinde dramayla öykü oluşturma yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-19.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakaş, F. (21 Ağustos 2009). *Dünyadan eğitim yenilikleri 1: Eğitimin harikalar diyarı Finlandiya*. 24 Aralık 2013, <http://blog.milliyet.com.tr/dunyadan-egitim-yenilikleri-1--egitimin-harikalar-diyari-finlandiya/Blog/?BlogNo=198702>.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Kırmızı Susar, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine etkisi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Koç, G. (2005) Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (213-226). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR*, 27, 503-519.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 107-122.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- MEB (2012) Ortaokul ve imam hatip ortaokulu drama dersi (5 ve 6. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F.(2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 115-131.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ricoeur, P. (2007). *Yorum teorisi söylem ve artı anlam*. (G. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- Şahin, B. (2006). *Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabak, G. (2013). *Yabancılara Türkçe eğitiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşaklı, H. (2007). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayın
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.